

APOORTE DE LOS TALLERES DE TEATRO PARA EL
DESARROLLO DE LA EXPRESIVIDAD Y LA
ESPONTANEIDAD EN LOS NIÑOS DE 7 A 9 AÑOS DE LA
ESCUELA LAS PALMAS DE POPAYÁN DURANTE EL
PERÍODO LECTIVO 2006

ÉVILA ESTER GARCÍA CAICEDO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS
Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
POPAYÁN
2007

APORTE DE LOS TALLERES DE TEATRO PARA EL
DESARROLLO DE LA EXPRESIVIDAD Y LA
ESPONTANEIDAD EN LOS NIÑOS DE 7 A 9 AÑOS DE LA
ESCUELA LAS PALMAS DE POPAYÁN DURANTE EL
PERÍODO LECTIVO 2006

Presentado por:
ÉVILA ESTER GARCÍA CAICEDO

Informe final de Práctica Pedagógica Investigativa para
optar al Título de:
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística

Presentado a:
Mg. LANGEN LOZADA
Director Trabajo de Grado

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS
Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
POPAYÁN
2007

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director: _____
Mg. Langen Lozada

Jurado: _____

Popayán, Abril 25 de 2007

DEDICATORIA

A mi esposo René y a mi hijo Oscar Eduardo, por su apoyo, colaboración y entendimiento por el tiempo dedicado a mis estudios.

Évila Ester

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS, por concederme la oportunidad de perfeccionarme como mujer y profesional y, poder así seguir, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A la institución educativa: José Eusebio Caro, sede Las Palmas por brindarme el espacio para el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

A la universidad del Cauca, por su programa de licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Artística. También en especial, a mi Director de Trabajo de Grado, Magíster Langen Lozada, por sus valiosos y oportunos consejos para cumplir con todas las exigencias de un trabajo de investigación que me llena de satisfacción y orgullo.

A todas las demás personas que de una u otra forma me prestaron su colaboración para el éxito de esta investigación.

La autora

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 10 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPITULO I: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 13 |
| 1.1 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN | 13 |
| 1.1.1 Descripción del problema | 13 |
| 1.1.2 Formulación del problema | 16 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN | 16 |
| 1.2.1 Justificación teórica | 16 |
| 1.2.2 Justificación pedagógica y social | 17 |
| 1.2.3 Justificación metodológica | 17 |
| 1.2.4 Justificación práctica | 18 |
| 1.2.5 Justificación personal | 18 |
| 1.3 OBJETIVOS | 19 |
| 1.3.1 Objetivo general | 19 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 19 |
| CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL | 20 |
| 2.1 ANTECEDENTES | 20 |
| 2.2 MARCO CONTEXTUAL | 24 |
| 2.3 MARCO TEÓRICO | 27 |
| 2.3.1 La familia como fuente de afectividad y motivación para el desarrollo del niñ@ | 27 |
| 2.3.2 Etapas del desarrollo del niñ@ | 32 |
| 2.3.3 Desarrollo humano y valores | 35 |
| 2.3.4 La sociedad como espacio para la comunicación | 38 |
| 2.3.5 Derechos del niñ@ a comunicarse y expresarse | 39 |
| 2.3.6 Creatividad en el niñ@ | 41 |
| 2.3.7 Las artes como vehículo de comunicación en la cultura y en la multiculturalidad | 43 |
| 2.3.8 La cultura educativa del docente | 44 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 2.3.9 | La escuela como lugar de encuentro del aprendizaje, la cultura y la interacción | 47 |
| 2.3.10 | Lineamientos curriculares para la educación artística | 48 |
| 2.3.11 | Las artes en la educación escolar: el teatro como ejemplo | 50 |
| 2.3.12 | Gestión institucional para la promoción de las artes | 52 |
| 2.3.13 | Los niñ@s y el arte escénico | 55 |
| 2.3.14 | Historia del teatro | 58 |
| 2.3.15 | Teatro para niñ@s | 61 |
| 2.3.16 | Desarrollo de habilidades, capacidades y competencias a través del juego y la lúdica | 64 |
| 2.3.17 | Juego de roles y juego simbólico | 69 |
| | CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | 72 |
| 3.1 | TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 72 |
| 3.2 | POBLACIÓN Y MUESTRA | 73 |
| 3.3 | PROCEDIMIENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN | 73 |
| 3.4 | PROCEDIMIENTOS PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 75 |
| | CAPÍTULO IV: | 77 |
| 4.1 | RESULTADOS | 77 |
| 4.1.1 | Test de Filho | 77 |
| 4.1.2 | Taller 1: Mi cuerpo, un recurso maravilloso | 82 |
| 4.1.3 | Taller 2: Los sonidos también me transmiten mensajes | 84 |
| 4.1.4 | Taller 3:Cuál es mi rol | 86 |
| 4.1.5 | Taller 4: Cómo veo y cómo siento al otro | 87 |
| 4.1.6 | Taller 5: Los sonidos de la naturaleza también me hablan | 90 |
| 4.1.7 | Taller 6: Leo mi entorno, interpreto y actúo | 95 |
| 4.1.8 | Taller 7: Mi imaginación me puede hacer diferente | 98 |
| 4.1.9 | Taller 8: Adivina adivinador | 103 |
| 4.1.10 | Taller 9. Tras el mundo de los cuentos | 107 |
| 4.1.11 | Taller 10: Lenguajes populares | 116 |
| 4.2 | DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 119 |
| | CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 139 |
| 5.1 | CONCLUSIONES | 139 |
| 5.2 | RECOMENDACIONES | 141 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 142 |
| | ANEXOS | 146 |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|--|------|
| Cuadro 1 Ámbitos familia, escuela donde se realiza la investigación | 75 |
| Cuadro 2 Consolidado resultados test de Filho | 81 |

LISTA DE FIGURAS

| | | Pág. |
|----------|---|------|
| Figura 1 | Ubicación de la escuela Las Palmas en la Comuna 7 de Popayán. | 25 |

LISTA DE FOTOS

| | | Pág. |
|--------|---|------|
| Foto 1 | Actividades de sensibilización y desarrollo de la expresividad. | 147 |
| Foto 2 | Actividades de sensibilización y desarrollo de la espontaneidad. | 147 |
| Foto 3 | Los niñ@s en el taller de los espejos, aprenden a enlazar su mundo subjetivo con la realidad circundante. | 148 |
| Foto 4 | Actividades en donde los niñ@s expresan libremente su creatividad e incrementan su motricidad fina y gruesa. | 148 |
| Foto 5 | Los niñ@s recrean su propia realidad y aprenden a reconocer la existencia del otro. | 149 |
| Foto 6 | Los niños en la medida en que crece su autoestima y autoconfianza, leen y transmiten sentimientos creativamente con mayores muestras de expresividad y espontaneidad. | 149 |

RESUMEN

La investigación denominada: "Aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en los niños de 7 a 9 años de la escuela Las Palmas de Popayán durante el período lectivo 2006", se desarrolló de acuerdo con el esquema descriptivo-cualitativo y fue llevada a cabo bajo el enfoque crítico social, según el modelo Investigación Acción (IA), con una población de 30 niños del grado 2º, de los cuales se tomaron como muestra poblacional 10 niños, cinco varones y cinco niñas, quienes presentaban mayores dificultades en su expresividad y espontaneidad.

Los resultados obtenidos, permitieron corroborar que tanto la expresividad como la espontaneidad demostrada por un individuo, en este caso, niños entre 7 a 9 años, se correlacionan directamente con los aprendizajes ocurridos durante las etapas de socialización primaria y secundaria, signados en la mayoría de los casos por la falta de afectividad, respeto y apoyo para su crecimiento individual, de donde es posible aplicar en la escuela procesos pedagógicos, con base en la educación artística, para permitirles reencontrarse consigo mismo y liberarse de muchas falencias que dificultan el desarrollo de todo su potencial humano.

Del mismo modo, en la institución educativa quedó demostrado que la educación artística es mucho más que actividades relacionadas con manualidades o presentaciones institucionales obligatorias propias de los días culturales, lo cual permitirá que hacia el futuro haya más padres de familia y docentes dispuestos a acompañar a sus hijos y estudiantes, en su crecimiento tanto psicosocial como académico.

ABSTRACT

The denominated investigation: "Contribute of the theater shops for the development of the expressivity and the spontaneity in the children from 7 to 9 years of the school The Palms of Popayan during the period 2006", it was developed of agreement with the descriptive-qualitative outline and it was carried out low the social critical focus, according to the pattern Investigation Action (IA), with a population of 30 niños of the grade 2º, of which took like sample population 10 children, five males and five girls who presented bigger difficulties in their expressivity and spontaneity.

The obtained results, they allowed to corroborate that as much the expressivity as the spontaneity demonstrated by an individual, in this case, children among 7 to 9 years, are correlated directly with the learning happened during the stages of primary and secondary socialization, in most of the cases for the lack of affectivity, respect and support for their individual growth, of where it is possible to apply in the school pedagogic processes, with base in the artistic education, to allow them to be rediscovered I get same and to be liberated of many fall that hinder the development of all their human potential.

In the same way, in the educational institution it was demonstrated that the artistic education is much more than activities related with handiworks or obligatory institutional presentations characteristic of the cultural days, that which will allow that toward the future there are more family parents and educational willing to accompany its children and students, in its growth so much psychosocial as academic.

INTRODUCCIÓN

Para mí la educación significa formar creadores, aun cuando las creaciones de una persona sean limitadas en comparación con otra. Pero hay que formar inventores innovadores, no conformistas.

Jean Piaget

“Soy árbol y tú la semilla, la semilla germinando para ser otro árbol.

Yo no quiero hacerte a mi manera, solo quiero ayudarte a sumergirte profundamente en la tierra de la vida, y luego crecer juntos como árboles del mismo jardín”.

L. Espinosa Chamalú

La presente investigación denominada: “Aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en los niños de 7 a 9 años de la Escuela Las Palmas de Popayán durante el período lectivo 2006”, estuvo encaminada a la búsqueda de opciones pedagógicas susceptibles de ser puestas en práctica por los docentes de esta institución educativa, con el fin de aprovechar el potencial formativo del aprendizaje de las artes en el contexto escolar, asumiendo en el presente caso que, el teatro constituye una posibilidad dentro del aula de clases para el desarrollo y fortalecimiento de la comunicación intra e intersubjetiva.

Esta búsqueda también se soportó en el compromiso que tenemos los docentes por orientar a los estudiantes, desde los primeros años de su inserción en el proceso de aprendizaje formal, para que superen el temor a participar, hablar y actuar frente a otros, ya que de persistir estas situaciones, puede llevarlos a desarrollar inhibiciones comportamentales que en nada contribuirían a su adecuado desarrollo como individuos y miembros de un colectivo social.

Es cierto, que muchos elementos inhibitorios se gestan al interior de los núcleos familiares y sociales a los cuales pertenece el niño, pudiendo estar asociados con aspectos como: la violencia intrafamiliar y sus múltiples formas de maltrato, así como en la adquisición de ciertos comportamientos basados en los ideales de los adultos, incluso, religiosos, étnicos y culturales. Pero, es mucho más cierto que los docentes poseemos multitud de recursos pedagógicos, si sabemos dónde buscarlos y cómo emplearlos, para transferir a nuestros estudiantes herramientas que les ayuden a superar aquellas

situaciones que pueden limitar sus potencialidades a ser espontáneos y expresivos, de donde nada mejor que la educación artística para ayudarles en ese largo proceso de autoconstrucción que llamamos humanidad.

Para responder a los propósitos surgidos de la pregunta de investigación: ¿Cuál es el aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en los niños de 7 a 9 años de la Escuela Las Palmas de Popayán durante el período lectivo 2006?, y con el fin de desarrollar un proceso estructurado, secuencial y dinámico, fue necesario recurrir a la metodología de talleres, involucrando los 30 estudiantes de grado 2º, con especial énfasis en los 10 niñ@s que presentaban mayores dificultades en su expresividad y espontaneidad, de este modo, las actividades fundamentadas en prácticas teatrales dieron como resultado demostrar que el teatro en la escuela es una excelente herramienta psicopedagógica para orientar procesos de autodescubrimiento individual y colectivo, mediante los cuales todos ell@s se apropiaron de nuevos elementos para su crecimiento inter e intrasubjetivo.

Para su presentación final, esta investigación fue dividida por capítulos, cada uno de los cuales responde a momentos metodológicos específicos, tales como:

Capítulo I: Donde aparecen la descripción del problema, la justificación del trabajo realizado y los objetivos general y específicos.

Capítulo II: Se presentan algunos estudios relacionados con el tema en estudio, a modo de antecedentes, también los referentes teóricos que permitieron orientar y estructurar los momentos metodológicos de la investigación.

Capítulo III: Está la metodología aplicada, la cual se orienta desde el enfoque crítico social según el método Investigación Acción (IA), mostrando cómo se articularon los talleres y los procedimientos de evaluación y análisis aplicados.

Capítulo IV: Corresponde a los resultados y a la discusión de resultados de los talleres, donde se confrontan los autores consultados con cada resultado obtenido, dando origen a los elementos que permitieron estructurar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Capítulo V: Se presentan las conclusiones alcanzadas y las recomendaciones hechas a padres de familia, docentes y a la institución educativa con el fin de que acepten la educación artística, no como un área marginal del proceso enseñanza-aprendizaje sino como un eje potenciador, en este caso, con base en actividades teatrales, de este mismo proceso.

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PROBLEMA DE A INVESTIGACIÓN

1.1.1 Descripción del problema. Los seres humanos por su necesidad de comunicarse y relacionarse entre sí deben aprender a socializar y una parte significativa de esta socialización se realiza en el ámbito escolar, donde son confrontados las experiencias y los aprendizajes familiares con nuevos aprendizajes, denominados formales, cuyo propósito es incrementar en el niñ@ sus competencias para observar, comprender y crear la realidad en la cual está inmerso.

La presencia del niñ@ en la escuela, no se trata entonces, de una oportunidad para llenar su cabeza de formulas matemáticas, de reglas ortográficas, y conocimientos tecno-científicos, sino más bien de dotarlo de herramientas que le permitan vivenciar y proyectar sus sentimientos, sus anhelos, sus sueños y su pensamiento, al tiempo que su sensibilidad es cultivada hacia una visión de humanidad individual y colectiva; por ello, la mejor forma de alcanzar estos propósitos es a través del arte, que permite al ser humano desinhibirse y participar con libertad en el juego comunicacional intra e intersubjetivo.

Sin embargo, como se aprecia con facilidad en el contexto donde se realizó esta investigación, la escuela, en su rol institucional, tiende en su afán de cumplir con un estricto currículo académico, a darle prioridad a aquellas áreas consideradas “importantes” y suele no brindarle a la educación artística el apoyo y espacio necesario para que ejerza su trabajo e influencia en la promoción de la sensibilidad, autenticidad y creatividad de los estudiantes. Es decir, el arte y su potencialidad formativa y educativa terminan ocupando un segundo lugar en los horarios de clases, o en el mejor de los casos, se utiliza en las mal llamadas actividades de izadas de bandera, días especiales, día del profesor , día de las madres, día del niño y otras similares, donde un grupo de niñ@s a cargo de un profesor, por lo general no comprometido con aspectos propios de la educación artística, se comporta según la voluntad, los conocimientos y el tiempo disponible de quien los dirige, recibiendo a veces, a cambio de sus “actuaciones”, frases de cortesía como: “qué bien les salió”, “bien la presentación” o “felicitaciones”, ninguna de las cuales involucra el reconocimiento que el arte, como expresión genuinamente humana, se merece,

perdiéndose así lo más importante del proceso formador donde se involucra: conocimiento, sentimiento, proyección y humanidad.

Así pues, al parecer lo único preocupante en el esquema educativo es cumplir con el currículo tradicional, el cual no responde ni corresponde a nuestra realidad sociocultural. Entonces, esta manera de enfocar la denominada “educación integral”, se acerca más a la producción de individuos autómatas, carentes de identidad y agobiados por un sistema económico que los reclama como servidores fieles e insensibles pero bien informados, distanciándolos de los procesos de autorrealización que les permitan desarrollar pasión por avanzar tras la búsqueda del verdadero valor de su esencia como seres humanos aptos para discernir, confrontar, rechazar, criticar y tomar decisiones de valía.

Con respecto a lo planteado, concretamente en la institución educativa José Eusebio Caro, sede Las Palmas, existe el espacio en el horario de clases para el área artística, el cual es calificable, pero por lo general ese tiempo es destinado a otras actividades académicas y para cumplir con los “contenidos”, los últimos días del periodo respectivo los estudiantes elaboran trabajos de manualidades, más por el compromiso generado por la nota y no por el proceso que se debería seguir en el ámbito de la educación artística.

Del modo señalado, el maravilloso espacio del arte es desplazado a un segundo lugar, debido a que existe mayor preocupación por el desarrollo académico de otras áreas “más importantes”. Olvidando que el arte proporciona y fortalece procesos de sensibilidad, creatividad, percepción y otros que tienen mucha importancia y relación con la comprensión de las áreas básicas y, además, tornan el proceso enseñanza-aprendizaje en un espacio y lugar placentero y fructífero, resultado que al parecer es desconocido por algunos docentes quienes se oponen a la práctica, en sus clases, de cualquier actividad considerada propia de la educación artística, bajo el supuesto y temor de que le restaría tiempo y seriedad a los temas tratados por ellos. Otros docentes se disculpan o escudan en una aparente inhabilidad para las artes, diciendo: “Ah, es que yo para eso, soy muy mala”¹ o también: “Sí, yo no se enseñar canto o baile, a mí me gusta ver, pero enseñarlo no”.²

En síntesis, en la Escuela Las Palmas, el arte es un recurso utilizado como una vitrina o exhibidor, pero sin un reconocimiento y verdadero sentido artístico, pues solo se piensa en él, cuando hay que organizar actividades aisladas e improvisadas que se ven como un relleno indispensable de los actos culturales obligatorios, por ejemplo: izadas de bandera, días patrios, día de las madres, día

¹ Declaraciones de la profesora Lorena Gómez. Escuela Las Palmas. Dic. 2005.

² Declaraciones de la profesora Edelmira Dorado. Escuela Las Palmas. Nov. 2005.

del profesor, día del alumno y similares, en otras palabras, las actividades propias de la educación artística son despojadas de su componente formativo y tomadas más bien como una parafernalia que todos esperan finalice para irse a sus casas.

Por otra parte, los padres de familia demuestran muy poco sentido de cooperación cuando se habla de actividades artísticas e incluso son ellos quienes suelen protestar en las reuniones, si es requerida su colaboración económica o su participación, pues piensan que si sus hij@s se involucran en “ese tipo de cosas” van a perder tiempo, en otras palabras, desconocen por completo el valor educativo y formativo de la parte artística, porque ellos también fueron formados en una escuela tradicionalista la cual solo pretendía y reconocía conocimientos académicos, sin involucrar el desarrollo de su inteligencia emocional, pues simplemente se les obligaba a cumplir con las áreas básicas ya que las otras eran tratadas como rellenos sin importancia.

La desconfiguración del punto de vista bajo el cual es considerada en la Escuela Las Palmas, la educación artística, se comprueba cuando la institución vinculó personal de la Caja de Compensación del Cauca: Comfacauca, con el fin de desarrollar programas en contra-jornada de lectoescritura, música y deporte, pero su aceptación fue mínima debido al horario escogido, a problemas de coordinación de las actividades, a la poca asistencia y los deficientes resultados obtenidos, ya que los padres de familia no les permitían a sus hij@s cumplir con los compromisos previamente pactados con ellos y los estudiantes. Al poco tiempo, Comfacauca decidió retirarse de la escuela debido a que no estaban desarrollando la programación de acuerdo a sus proyecciones y nunca hubo un pronunciamiento oficial para remediar la situación.

Como contraparte a las actitudes de los docentes y padres de familia, se observa cómo los niñ@s demuestran su gusto y voluntad por cualquier actividad artística, pues la asocian con un momento de encuentro consigo mismos y con sus compañeros, es decir, un descanso del atiborramiento de las matemáticas, sociales o español, generadoras de tensiones, porque deben permanecer en una actitud cargada de ansiedad, intranquilidad y agitación, por producir unos resultados que de no ser satisfactorios, repercutirán en una mala calificación o mejor, en su descalificación como estudiantes. Tal tensión puede palpase en el aula de clase cuando al toque de la campana, para finalizar la jornada de clases e iniciarse el recreo, los niñ@s salen corriendo desesperados, como soltándose o liberándose de una gran atadura obligatoria de su energía psíquica, la cual no pueden descargar en clase y que al acumularse les produce la sensación de aprisionamiento.

De igual modo, la tensión mencionada también es fácil percibirla cuando los docentes, programan actividades mal llamadas “culturales obligatorias”, y hacen participar a los niñ@s, gústeles o no, en ellas; entonces para las

actividades de representación de canto, poesía teatro y otros, los niñ@s proponen, como mecanismo de defensa, nombres de compañeros considerados casi siempre los más indisciplinados o extrovertidos, porque parecen ser los únicos que “no les da vergüenza” pararse en un escenario frente a los demás, pues al fin y al cabo, los unos ya están acostumbrados a ser regañados en público y los otros, a repetir la misma canción, poesía, retahíla o actuación conocida ya por todos en la escuela.

Así mismo, durante el desarrollo de las distintas clases, un número significativo de niñ@s cuando son llamados a responder oralmente, pasar al tablero o presentar individualmente algún trabajo que requiera el uso del habla, pareciera que un velo cubriera sus ojos, su mente queda como obnubilada, les sudan las manos, tiemblan de pies a cabeza y tartamudean, como si los estuvieran sometiendo a la más cruel de las torturas, en otras palabras queda comprometida en gran medida su capacidad para desempeñarse como estudiantes, reacciones que no suelen ser comprendidas por los docentes y tomadas simplemente como muestra de mal comportamiento y bajo rendimiento académico, desconociendo que las actuaciones humanas son reflejo de los aprendizajes recibido por el individuo y que como tales, susceptibles de ser mejorados en el transcurso de su vida, punto donde la educación artística encuentra la oportunidad para desplegar todas sus potencialidades educativas y formativas, porque hace coincidir la creatividad con la sensación de libertad, la seguridad sin rigidez y la emotividad con actividad contagiosa, aspectos que fueron asumidos como ejes de la presente investigación.

1.1.2 Formulación del problema: Con base a los planteamientos presentados con anterioridad, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en los niños de 7 a 9 años de la Escuela Las Palmas de Popayán durante el período lectivo 2006?

1.2 JUSTIFICACIÓN

1.2.1 Justificación teórica. La presente investigación constituyó el inicio de una búsqueda detallada en el entorno escolar urbano, de las posibilidades del arte como medio para la libre expresión y transmisión del pensamiento, de los sentimientos, sueños, angustias, necesidades y metas de los seres humanos. Pero así mismo, resultó evidente que tales posibilidades requerían ser previamente cultivadas, lo cual implicó investigar acerca de cómo la presencia y

actuación de un docente constituye un elemento clave para que tales posibilidades se tornen visibles y contribuyan a estimular la imaginación, la emoción, la fantasía y la sensibilidad que le permita a sus estudiantes ser más comunicativos y enfrentar con éxito la realidad que están viviendo.

Entonces, la exploración de la práctica pedagógica en educación artística hizo pensar en cuáles serían los más adecuados medios y formas de expresión que debían ser cultivados, para propiciar el desarrollo de las habilidades y competencias que permitan a los niñ@s vivenciar una verdadera educación integral. Lo cual condujo a considerar al teatro bajo su aspecto de juego dramático, que se realiza en un espacio donde la expresión artística se convierte en elemento de comunicación, es decir, un juego a través del cual el niñ@ interpreta y asimila la realidad. Por ello, bajo el influjo de una práctica pedagógica que relacionara lúdicamente la plástica, la música, la danza y la palabra, se buscaron los medios para hacer que el teatro surtiera todo su efecto globalizador y promotor de la espontaneidad y expresividad de los niñ@s.

1.2.2 Justificación pedagógica y social. A partir de considerar que el dominio de la expresividad y la espontaneidad no es un momento sino el ejercicio cotidiano de la propia vida, esta investigación encontró en el entorno de la comunidad educativa de la Escuela Las Palmas, los elementos que permitieron la identificación de aquellos hechos o situaciones causantes de interferir en la libre comunicación inter e intrasubjetiva de los estudiantes, no sólo provenientes del ámbito familiar o social de donde ell@s proceden sino también existentes al interior de la institución educativa.

En todos los casos, la preocupación fue identificar tanto los agentes que interfieren como las actuaciones o situaciones que dificultan el desarrollo de las actitudes y aptitudes creativas de los estudiantes; la finalidad fue presentarles la educación artística desde otra perspectiva, particularmente el teatro en la escuela, como un juego, o lo que es lo mismo, como un ejercicio de vida encauzada lúdicamente por su poder socializador, pues no se trata de producir artistas sino de orientar a los niñ@s, para que aprendan a disfrutar y gozar todo lo que el arte tiene para ofrecerles.

1.2.3 Justificación metodológica. Al optar por enfoque Investigación Acción (IA), se pretende estimular a la comunidad educativa de la Escuela Las Palmas, a explorar su propia realidad, exteriorizándola, en otras palabras, haciéndola visible por medio del teatro en la escuela. De este modo, será posible identificar las causas por las cuales los niños siente

miedo escénico frente a múltiples situaciones que exigen de ell@s más participación y autonomía, o lo que es lo mismo, expresividad y espontaneidad.

El acercamiento metodológico a la problemática en estudio será llevado a cabo en dos fases, la primera por medio del Test ABC, concebido especialmente para identificar el estado psicomotriz de cada estudiante y así prestarle la asistencia adecuada para que desarrolle mejor sus potencialidades y alcance más altos niveles en sus competencias cognitivas, valorativas y procedimentales. La segunda, corresponde a una batería de 10 talleres, los cuales, haciendo uso de técnicas teatrales, progresivamente van estimulando la individualidad e imaginación de los estudiantes, en otras palabras, su creatividad comunicacional inter e intrasubjetiva, tras el afianzamiento de su espontaneidad y expresividad.

1.2.4 Justificación práctica. El propósito esencial de esta investigación, fue demostrar que en la Escuela Las Palmas, es posible implementar una nueva perspectiva de la educación artística, donde el niño como integrante de una sociedad y en especial de una comunidad educativa, sea considerado como un ser con todas las potencialidades para comportarse con seguridad ejerciendo su derecho a la espontaneidad y la expresividad sin importar cuales sean las diversas situaciones donde deba interrelacionarse y actuar, pues será capaz de asumir su vida como parte de un teatro cotidiano en el cual constantemente se proyecta ante los demás, por lo tanto, puede construir su imagen, ejercer sin temor una postura y comprender otros comportamientos divergentes al de su propio ser. En consecuencia, el niñ@ asumirá que la relación drama-juego es un aprendizaje integrador entre las prácticas gestuales, los movimientos rítmicos que usualmente realiza y su expresión corporal, todo lo cual repercutirá favorablemente en su actividad intelectual generando un círculo armonioso que se repite y retroalimenta.

1.2.5 Justificación personal. Esta investigación me permitió como persona, profesional y mujer, avanzar en el reconocimiento de mis anhelos, sueños, emociones y del sentido que tiene la vida para mí, porque afianzan el pensar, el sentir y el actuar cotidiano en sólidos conocimientos teórico-prácticos sobre los cuales podré continuar construyendo mi proyecto de vida.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general. Establecer el aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en los niños de 7 a 9 años de la Escuela Las Palmas de Popayán durante el período lectivo 2006, para el fortalecimiento de sus competencias cognitivas, procedimentales e interpersonales.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar la relación entre el grado de espontaneidad y expresividad que presentan los niñ@s de 7 a 9 años de la escuela con los procesos de socialización primaria y secundaria vivenciados por ell@s.
- Identificar cuáles elementos de los talleres de teatro, permiten que los niñ@s de 7 a 9 años de la escuela, inicien un proceso de autodescubrimiento de sus capacidades y potencialidades comunicativas y creativas.
- Analizar las razones y la manera en que la institución educativa interpreta la norma según la cual la educación artística es parte fundamental del desarrollo del ser humano.
- Elaborar recomendaciones para la promoción entre la comunidad educativa de las potencialidades pedagógicas y didácticas del lenguaje corporal con base en prácticas teatrales.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

En el trabajo realizado por Yamil del Socorro Chilito (2000),³ denominado: “Metámonos en el cuento”, su autora afirma que las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, se supone, no incluye al pensamiento. De hecho, los educadores y los administradores no pueden justificar concederles a las artes una posición importante en el currículo, a no ser que comprendan que son los más poderosos medios para fortalecer el componente perceptual sin el cual el pensamiento productivo es imposible en cualquier campo de actividad. El arte no solo explota la variedad de las apariencias, también afirma la validez de la actitud mental individual, y de este modo admite aún otra dimensión de variedad. Dado que las formas en el arte no dan primordialmente testimonio de la naturaleza objetiva de las cosas a que aluden, pueden reflejar la interpretación y las invenciones individuales.

La educación que se propone entonces, y que procura el despertar de la experiencia estética está orientada hacia la estimulación temprana de los sentidos, bajo la premisa de que la expresión sensible no es la resultante de proposiciones sobre algún objeto en particular, sino la presentación de una perspectiva individual sobre la realidad y su posible interpretación en la “lectura” de quien percibe la obra. Este tipo de enseñanza requiere de talleres y espacios adecuados en donde el adiestramiento, recorre innumerables formas de percibir y visualizar, así como de concebir los fenómenos de la naturaleza, la cultura y los problemas humanos en términos de percepción y presencia sensible.

Conocer, en términos de la estética, no es apropiarse de concepciones lógicas y racionales, es establecer conexiones reales entre el individuo, los demás y el mundo que nos es misterioso y desconocido. Enseñar arte y sentidos de belleza, no es por lo anterior un enseñar en el sentido tradicional. Es difícil por lo tanto evitar “enseñar” cuando esa ha sido nuestra labor encomendada. En el trabajo inicial de la enseñanza del arte, un objetivo primordial es guiar al alumno a expresar o sacar lo que su interior necesita decir, ahora bien cuando ya se ha motivado esto, es explícito el poderlo plasmar, por lo tanto, el profesor le aporta al mundo técnicas y procedimientos.

³ CHILITO, Yamil del Socorro. Metámonos en el cuento. Universidad del Cauca. Facultad de Artes. Departamento de diseño. Popayán. 2000. p. 18-21.

Lo que sucede cuando un maestro en vez de guiar, dirige y muestra una sola posibilidad según su gusto o su criterio estético, es cuando anula la creatividad del alumno y está haciendo una fiel copia de él y hasta allí acabó el trabajo. Esto nos lleva a un gran objetivo del arte y es precisamente el ayudar al estudiante a que resuelva los problemas, que sea autónomo y desarrolle su inteligencia, pues al estimular su creatividad directamente estimulamos su desarrollo mental. Se debe tener un grado de fe en la imaginación y espontaneidad de los estudiantes si se quiere lograr algún adelanto en la aparición de rasgos estéticos críticos en ellos y, de este modo, el maestro sabe que les aporta algo cuando no intenta manipularlos o transformarlos en personas con conocimientos formales y racionales, para mostrarlos como ejemplo de cumplimiento de su propio trabajo.

Lo anterior significa que el arte está desligado de cualquier beneficio que la cultura le desee proveer, un ejemplo claro lo tenemos en el supuesto arte que se emplea para atraer la atención de las masas de consumidores, a quienes se imponen gustos y tendencias sin posibilidad de criticarlos, en oposición a esta situación, el maestro en la enseñanza estética debe ser un guía creativo que se compromete con la imaginación de sus estudiantes y con el despertar de sus sentidos hacia el mundo, a través de la forma, la técnica, los materiales y el movimiento, aprovechando que el niño, desde su perspectiva de madurez física y psicológica, empieza a percibir a muy temprana edad los rasgos de su ubicación en el espacio, el tiempo y la forma, proceso básico donde se consolidan las intuiciones y la imaginación, como sustrato de su futura visión de la vida y del posterior desarrollo de las ideas lógicas.

Según Lorny Antonia Joaqui de Meneses (1998),⁴ en su trabajo denominado: “El arte facilita el aprendizaje de las ciencias sociales”, el niño, a menudo artista no es un artista en el sentido que su talento le posee y él no posee su talento; en el sentido de que el artista se apoya sobre una obra, quizá la suya, que pretende superar lo que el niño no hace nunca. Ahora bien, el arte no es un sueño, sino la posesión de los sueños de modo que, cuando el niño vuelve a encontrar la resistencia del mundo real, su expresión se desvanece, por ello, muchas veces el arte del niño muere con la infancia.

El teatro (como expresión artística) es pues una forma especial de socializar la vitalidad y las formas culturales de toda colectividad; es incluso un medio de contemplarse a sí mismo y de manifestarse ante otras comunidades. El teatro infantil, es un recurso legítimo para que el niño aplique su imaginación y dé rienda suelta a su creatividad y fantasía a la vez que encuentra respuestas que

⁴ JOAQUI DE MENESES, Lorny Antonia. El arte facilita el aprendizaje de las ciencias sociales. Popayán: Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación. Julio 1998. p. 32-46.

contribuirán a su formación integral en aspectos como el socio-afectivo, el intelectual, el perceptivo, el motriz, el lingüístico y el creativo. Entonces, la educación artística debe entenderse, desde esta perspectiva, no solo como un proceso individualizante sino integral, es decir, de conciliación entre la singularidad individual y la unidad social. Si se tiene claridad en el desarrollo del proceso pedagógico, tanto la pintura, el canto, la danza, el diseño o el teatro pueden ser partícipes eficaces en ese proceso.

Ha dicho Kant que tanto el arte como el juego son: “una finalidad sin fin”, en el juego y en el arte, no caben preocupaciones utilitarias. Por causa de ese desinterés en relación a la vida real, el arte y el juego deben alimentarse de ficciones e imágenes. Pero lo que señala la naturaleza de uno y de otro, es precisamente la evasión de lo real al que reemplazan por un mundo ficticio de imágenes y fantasía. Las creaciones del arte y el juego arrastran consigo una total adhesión del espíritu. El arte y el juego son dos aspectos que se suponen fundados en el pleno abandono de su objeto. Es comprensible que el niño se entregue al arte como se entrega al juego, ya que en estos estados es posible expulsar toda otra preocupación, es goce puro, que se manifiesta en la actividad estética como en la actividad lúdica.

De acuerdo con el trabajo de Miyer Antonio Garcés Rosero (1998),⁵ denominado “Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces”, para el niño el arte es una actividad absorbente que armoniza en una forma nueva: el pensamiento, la sensación y la percepción. El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de los estudiantes. Una de las habilidades básicas que se debe enseñar en las escuelas es la capacidad de descubrir y de buscar respuestas en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del docente.

Sin embargo, hay poca reflexión por parte de los maestros de Ciencias Sociales, sobre la vinculación entre los dos discursos, la noción de sociedad y política en relación con el arte y la cultura y la noción de su aplicación a la práctica pedagógica, parecen desconocer que el mejor lenguaje de entendimiento para con los niños es a través del arte y el juego, puesto que al estar inmersos en el ámbito de las Ciencias Sociales deberían ser tomados como fuente de ayuda para convertir al estudiante en un ser participativo con posibilidades de actuar en las transformaciones y mejoramiento de su sociedad.

Lo anterior quiere decir que la educación artística es una de las áreas del conocimiento que ofrece mayores posibilidades en el proceso educativo, por

⁵ GARCÉS ROSERO, Miyer Antonio. Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces. 1998. p. 72-75.

cuanto su estudio puede brindar al individuo (docente y estudiante por igual) las herramientas necesarias para abordar la comprensión de la realidad en la cual se encuentra inmerso, no obstante, las actividades de aula suelen ser las menos organizadas y cuya importancia se ve disminuida en la práctica docente.

Habitualmente, los maestros tienden a pensar que los elementos centrales de la formación primaria pasan por la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias naturales y que ciencias sociales (y en ellas la educación artística) son fundamentalmente un conjunto de hechos conocidos y su desarrollo hace solo referencia a algunos de los temas enunciados por el currículo. Los conceptos son enseñados en forma de definición, tipo diccionario, de manera abstracta, sin referencia a ningún tipo de realidad.

Para Jorge Eliécer Villalobos, Germán Enrique Arciniegas, Serafín Ordóñez Potosí (2000),⁶ en su trabajo denominado: “Deficiente aprovechamiento de los recursos naturales en el proceso pedagógico de las artes plásticas en el Colegio Satélite Los Anayes, El Tambo, Cauca”, crear en el niño, estando en compañía de otros de su edad, es compartir, respetar, amar, coordinar, calcular, memorizar e imaginar, es decir, equivale a realizar actividades y comportamientos que permiten y favorecen el desarrollo social y el crecimiento en valores de convivencia; apoyándose en lo expresado por Víctor Lowenfeld: “La cultura desempeña un papel pedagógico vital en la formación de sus miembros mucho antes de que el niño llegue al mundo e inmediatamente nace”,⁷ afirman que lo ideal sería que alcanzaran este estado a través de las atenciones y cuidados que le brindan sus padres, pero que como esto no es lo habitual en muchos entornos colombianos, le toca al docente asumir ese reto y apoyar con su trabajo el desarrollo integral del niño.

Reconocen además que en la realidad casi todos los estudiantes llegan a la escuela y pasan al colegio, con una deficiente percepción de la contemplación de las formas y los colores, muchos presentan un analfabetismo emocional que incluso les impide adaptarse al mundo, a descubrirlo y nombrarlo, a sonreír o a cantar. Entonces el docente está en la obligación de restituirle en parte los deseos de vivir y cobra entonces su importancia la enseñanza de las artes plásticas, porque como ya se dijo, facilitan al palpar su entorno a través de los distintos materiales provenientes de él, descubrir en los demás sus propias deficiencias y potencialidades. Así el niño se vuelve reflexivo y abierto.

⁶ VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín. Deficiente aprovechamiento de los recursos naturales en el proceso pedagógico de las artes plásticas en el Colegio Satélite Los Anayes, El Tambo, Cauca. Popayán: Universidad de La Sabana. Facultad de Artes Plásticas. 2000. p. 50-55.

⁷ LOWENFELD, Víctor. Citado por VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín. Ibid.

Los mismos Villalobos, Arciniegas y Ordóñez, recurriendo a Luz Marina Valencia (1996), quien dice que: “Cuando el niño juega y experimenta, bien sea solo o con sus amigos, es importante conducirlo a buscar todas las cosas que le gustan para que las pueda expresar. Hay que animarlo a mirar y palpar diferentes materiales como la seda, la lana, las piedras, las plumas, los metales, a diferenciar las formas redondas, cuadradas, elevadas, puntiagudas y los diferentes colores, para que pueda expresar a su modo lo que desee, ya sea en papel, tela, barro, metal, con su propio cuerpo o con un instrumento”,⁸ aclaran que en el sentido mencionado, los adultos –padres y docentes por igual- al orientar deben tener muy claro los términos “conducir al niño a crear”, pues se refieren a guiar y no a enseñar el modo de crear.

2.2 MARCO CONTEXTUAL

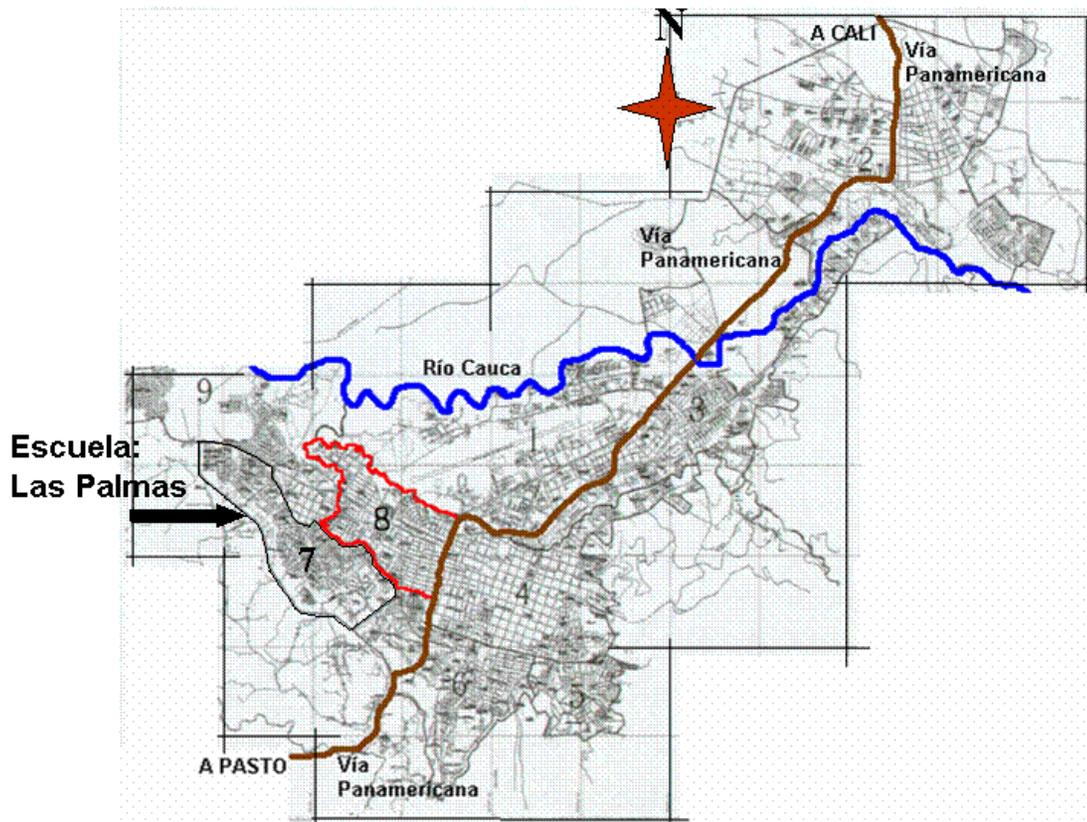
De acuerdo con información proporcionada por la licenciada María Elena Farinango (2005),⁹ el lugar donde se llevó a cabo la presente investigación, fue el Instituto José Eusebio Caro, sede Las Palmas, el cual se encuentra ubicado en el barrio Villa Occidente, uno de los 27 pertenecientes a la Comuna 7 de Popayán (Ver Figura 1). Esta sede educativa nace a raíz de los programas de reconstrucción de la ciudad luego del terremoto de 1983. Su construcción fue llevada a cabo por el desaparecido Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) en el mes de octubre de 1987, durante la administración del Gobernador César Vergara Mendoza y en un globo de terreno que aún figura como propiedad de la Corporación Autónoma Regional de Cauca CRC.

Como primer director fue encargado el profesor David Pérez. En esta sede del instituto José Eusebio Caro, inicialmente funcionaron los grados primero y segundo de educación básica, pero ante la necesidad de ampliar su cobertura se fueron creando más cursos y es así como entre los años 1994-1995, ya existían cuatro grados, a cargo de un profesor FER y tres maestros municipales contratados. Más adelante se construyeron otras dos aulas, incluyendo una para Preescolar. Es de anotar que debido a la constante falta de presupuesto para atender las crecientes necesidades institucionales de la sede Las Palmas, su Director y la comunidad, se unieron para conseguir profesores, cuyas plazas inicialmente fueron cubiertas con estudiantes del SENA Regional Cauca. En los momentos actuales se cuenta con seis docentes, tres de planta y tres O.P.S., más un Coordinador que divide sus actividades con otras sedes debido al programa de fusión de las escuelas.

⁸ VALENCIA, Luz Marina. Aprender amando y haciendo. Editora Cinco. Bogotá. 1996. Citado por VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín. Ibid.

⁹ FARINANGO, María Elena. Profesora de la Escuela Las Palmas. Diciembre 2005.

Figura 1. Ubicación de la Escuela Las Palmas en la Comuna 7 de Popayán.



Fuente. Plan de Ordenamiento Territorial POT – Popayán. 2002.

En cuanto a su infraestructura, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI 2005),¹⁰ en nuestra escuela contamos con 6 salones o aulas de clase, un patio principal techado y un patio grande con sus canchas para jugar baloncesto con una amplia zona verde a su alrededor; una habitación adecuada para el comedor escolar y una pequeña vivienda destinada para el vigilante. Respecto al servicio sanitario hay dos unidades con 3 baños cada una, para niños y niñas de forma separada. La escuela por razones de seguridad está totalmente enmallada, no obstante, se siguen presentando pérdidas y problemas surgidos por la proximidad de asentamientos subnormales.

La escuela colinda con la empresa Velas El Sol, algunas casas vecinas y principalmente con una amplia zona que da hacia los asentamientos Gustavo Restrepo, 1º de abril y 11 de febrero, entre otros, donde se ubican desplazados de Bolívar y El Tambo, Cauca.

¹⁰ INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ EUSEBIO CARO – ESCUELA LAS PALMAS. Proyecto Educativo Institucional. PEI 2005.

La población estudiantil a la cual presta sus servicios educativos el Instituto José Eusebio Caro, Sede Las Palmas, corresponde a 192 alumnos, 21 en el nivel de Preescolar, 32 en primero, 33 en segundo, 35 en tercero, 35 en cuarto y 34 en quinto.

Referente a las condiciones socioeconómicas familiares de los estudiantes, prácticamente el 100% de los padres de familia e incluso muchos niñ@s, recurren a actividades propias de la economía informal o del rebusque, como: ventas ambulantes de todo tipo incluyendo chance y lotería, ayudantes de cocina en las galerías, lavado de ropa o aseadoras por días, lavado de carros y reciclaje. Pero como los ingresos no cubren las necesidades de las familias, son habituales los cuadros de desnutrición tanto en niñ@s como en todas las personas de la comunidad. Es de anotar que el fenómeno del madresolterismo es común entre los padres de familia, así como el de parejas separadas, por ello, son las madres quienes asumen el sostenimiento de un número significativo de hogares y responden por la provisión de alimento, vestido y estudio, entre otros.

La sede Las Palmas, comparte con la sede principal del Instituto José Eusebio Caro, su misión, visión y principios educativos, que sirven de marco de referencia de las actividades realizadas en pro de la formación de las nuevas generaciones payanesas y caucanas.

MISIÓN. La institución educativo “José Eusebio Caro”¹¹ de Popayán, en su condición de institución prestadora de servicio educativo de carácter público, contribuye y genera estrategias para la formación integral de los niñ@s y jóvenes potenciando las habilidades básicas del pensamiento crítico. La comprensión de los saberes básicos de las ciencias, así como también el desarrollo de las habilidades propias de la informática escolar; se constituyen en requerimientos necesarios para la formación personal y colectiva de los estudiantes en el marco de los principios cristianos acordes con el desarrollo social y cultural. Su interés fundamental es el de legitimar una renovada imagen institucional, cuyas características son las búsqueda permanente de la eticidad, la excelencia, el conocimiento y la autonomía, bases de la justicia social.

VISIÓN. La visión prospectiva de la institución “José Eusebio Caro”¹² de Popayán, esta estrechamente ligada a los procesos de desarrollo social, cultural, ético y científico del entorno local, regional y nacional, aspirando a posicionarse competitivamente en los primeros lugares entre instituciones de

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

igual naturaleza y modalidad, en correspondencia con cuatro ejes básicos de la educación escolar: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.

PRINCIPIOS.

- **Ética:** Porque es necesario que el estudiante interiorice los valores básicos e indispensables que favorecen el crecimiento personal y la convivencia social.
- **Excelencia:** Porque es compromiso institucional ofrecer y formar en la calidad y para la calidad en la prestación del servicio educativo; así como también introyección en el proyecto de vida personal de la comunidad educativa.
- **Conocimiento:** Porque es necesario que los estudiantes se apropien de los fundamentos básicos de la ciencia, la técnica, la tecnología y emplearlas como medio para su aprovechamiento racional sin detrimento de lo ético y lo estético.
- **Autonomía:** porque es inaplazable la educación y formación de los niñ@s y jóvenes en los conocimientos, destrezas, habilidades básicas del pensamiento en correspondencia con los valores, actitudes y comportamientos, a fin de que sean capaces de tomar decisiones responsables.

2.3 MARCO TEÓRICO

2.3.1 La familia como fuente de afectividad y motivación para el desarrollo del niñ@. Tomando en consideración lo expresado por Jaime Luís Gutiérrez Giraldo (2001),¹³ la familia cumple en los seres humanos una función valiosa, tan necesaria como irremplazable, es decir, no puede ser sustituida por ninguna otra forma de organización humana. Su razón de ser es, además de constituir el punto de encuentro de un hombre y una mujer con el fin de procrear, convertirse en un espacio y lugar para el ejercicio del amor y la ternura, porque allí, la unidad de sus integrantes esta basada en el amor y alimentada por la ternura que todo ser humano requiere y necesita para poder vivir a plenitud.

Otra de las razones esgrimidas para justificar la existencia de la familia, es que como primates necesitamos tocar y ser tocados, acariciar y ser acariciados, porque todos tenemos, como dice Gutiérrez Giraldo: “hambre de caricias”. Esta acción es tan importante a través de toda la vida de un individuo, que podría estar privado de la vista, del oído y de la voz pero no de la sensibilidad de la piel

¹³ GUTIÉRREZ GIRALDO, Jaime Luís. Ternura, familia y educación. En Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pediatría. 2001 p 49 ss.

para sentirse persona, pero, a pesar de ello, pareciera que muchos padres de familia desconocieran el valor de una caricia o, en otras palabras, para qué sirve el sentido del tacto cuando se trata de estrechar los vínculos afectivos.

Gutiérrez Giraldo, reitera con preocupación que los niñ@s que no reciben suficientes caricias suelen tener un promedio de vida más bajo, es decir, la tasa de mortalidad infantil es mayor en ell@s, su coeficiente intelectual tiende a ser bajo, tienen problemas de desarrollo lingüístico y difícilmente pueden integrarse en cualquier grupo porque siempre están a la defensiva y convencidos que la única manera de ser aceptados es ser dominantes, agresivos y violentos o dóciles y manipulables, esto quiere decir que además de tipificarse como maltrato infantil la falta de afecto físico constituye una de las maneras menos humanas de educar a los futuros ciudadanos de una sociedad.

Precisamente, el amor y la ternura requeridos para la vivencia en plenitud, tal como los desarrolla Gutiérrez Giraldo, están íntimamente enlazados con los conceptos de expresividad y espontaneidad, tal como se deduce de las siguientes definiciones:

- Referente a la voz “Expresivo”, el diccionario consultor Espasa (2000),¹⁴ indica que hace referencia de una persona: “Que manifiesta con gran viveza lo que siente o piensa. También, de cualquier manifestación mímica, oral, escrita, musical o plástica: Que muestra con viveza los sentimientos de la persona que se manifiesta por aquellos medios”. Por lo tanto, la expresividad como concepto aplicable a esta investigación involucra tanto la capacidad de extroversión como el proceso de exteriorización, de ideas o estados psicológicos conscientes o no, a través de lenguajes verbales y no verbales.
- Así mismo, la voz “Espontáneo”, según el mismo diccionario es definida como algo voluntario o de propio impulso y también como una persona con iniciativa propia. En consecuencia, la espontaneidad, como concepto acompañante de la expresividad, se entendería como la cualidad de ser espontáneo, es decir, la capacidad de un individuo para la expresión natural y fácil del pensamiento y se evidencia cuando por iniciativa propia interviene en algo.

Por su parte, para Martha Lucia Palacio y Lucía Náder Mora (2001),¹⁵ la familia constituye el único lugar donde los seres humanos deberían poder aprender a expresarse y ser espontáneos de manera segura y creativa, pues en ninguna otra parte encuentran las condiciones adecuadas para aprender a hacerlo. Por

¹⁴ DICCIONARIO CONSULTOR ESPASA. Madrid: Espasa Calpe Editores. 2000.

¹⁵ PALACIO, Martha Lucia y NÁDER MORA, Lucia. Entre el amor y la norma. En Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001. Ibid. p 75 ss.

tales razones resulta sumamente importante determinar cómo es la interrelación de los niños con sus padres, quién de ellos (padre o madre) pone las normas en el hogar, cómo manejan los conflictos familiares, qué tan seguro es el ambiente familiar y hasta qué punto se siente querido, aceptado, apoyado y a gusto en su hogar y sus padres, cuando se trata de establecer la razón o razones para el comportamiento del niño frente a una determinada situación.

Las autoras citadas manifiestan que han encontrado evidencias que les permiten afirmar que si no existe un adecuado balance a partir de las expresiones de afecto junto a unas guías claras y precisas de comportamiento, el niño difícilmente podrá desarrollar el sentido de los límites para su comportamiento e introyectará, sin lugar a dudas falencias en el sentimiento de vínculo o pertenencia familiar, en su autoestima o sentido del valor personal, en las diferentes formas de expresión o de comunicación tanto consigo mismo como con los demás.

Igualmente, si el niño no puede desarrollar el sentimiento de vínculo pertenencia familiar adecuadamente, es casi seguro afirmar que la construcción de su personalidad ha quedado seriamente comprometida así como su salud mental y las posibilidades de crecimiento y adaptación al contacto con otras personas y con el medio ambiente, puesto que solo una profunda convicción de saberse querido y deseado y de formar parte de un núcleo familiar estable es lo que le permite a través de la vida desarrollar un adecuado concepto y sentimiento de valor personal positivo para alcanzar todas sus posibilidades y logros. Las mismas autoras añaden que una autoestima negativa se constituye en un lastre y en una barrera para caminar de manera armónica y feliz en la vida, por eso, resultan claves aquellas expresiones de los padres de genuino afecto como son la caricia, el gesto amable, la palabra tierna y el interés verdadero, todos los cuales crean espacios fundamentados en sentimientos y no en juzgamientos que facilitan tanto el ejercicio de la palabra como del entendimiento.

Según plantea Carmen Escallón Góngora (2001),¹⁶ las deficiencias de la familia como fuente de afectividad y motivación, fundamentos de la expresividad y la espontaneidad, pueden ser rastreadas hasta el punto de asegurar que biológicamente somos seres amorosos, pero culturalmente hemos aprendido desde las primeras etapas de la vida el lenguaje del desamor, de la guerra y la destrucción. Citando a Humberto Maturana (1995),¹⁷ asegura que somos seres para los cuales el amor es la función principal y razón de ser de nuestra

¹⁶ ESCALLÓN GÓNGORA, Carmen. La crianza humanizada. En: Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001. Ibid. p 9 ss.

¹⁷ MATURANA, Humberto. Amor y juego. 4^o edición. Santiago de Chile: editorial Instituto de terapia cognitiva. 1995, citado por Escallón Góngora Carmen, en La crianza humanizada. 2001. Ibid. p. 9 ss.

existencia, todos venimos al mundo por un acto de amor, en un momento de íntima convivencia, en un momento de apertura emocional y mental hacia el otro, pero al parecer, rápidamente olvidamos nuestros orígenes y nos comportamos como si proviniéramos del odio y el desamor.

Culturalmente, asegura Escallón Góngora, los seres humanos se comportan como si fuesen a vivir eternamente y exaltan y hasta premian la guerra y la destrucción de sus semejantes, al amparo de idealismos que difícilmente resisten un juicio histórico, tales como el valor y el patriotismo, lo cual evidencia aún más la disparidad de la evolución biológica y de la evolución cultural ocurrida en todas las sociedades humanas. Entonces no es extraño que al interior de las familias, los más fuertes (adultos) tiendan a abusar, aun sin proponérselo del estado de indefensión y dependencia en que se encuentran los niñ@s y menores de edad en general. Por eso, la conducta de los seres humanos es la suma de la herencia genética y biológica por un lado, y por la otra, de la educación, es decir, de las experiencias aprendidas, de donde no se puede asegurar que la violencia, o mejor aún las conductas y actitudes violentas sean connaturales a los seres humanos y mucho menos a los padres de familia, sino que son la expresión de aprendizajes muchas veces transmitidos de generación en generación, ante los cuales la misma legislación se muestra débil porque confunde el derecho a educar con el poder de maltratar. Al respecto Escallón Góngora cita las palabras del filósofo Locke, quien afirmó: “Las diferencias que se encuentran en las costumbres y las actitudes de los hombres son debidas a su educación, más que a ninguna otra cosa”.

Escallón Góngora, concluye que la familia al ser espacio socializador de la infancia, en nuestros países latinoamericanos, para no citar otros entornos en similares o peores condiciones, no ha cumplido su función en cuanto permitir el crecimiento y desarrollo integral de niñ@s, pues la persistente presencia del modelo patriarcal, del machismo e incluso del matriarcado que asume el mismo patrón de manejo familiar que los esquemas citados, someten, niegan, presionan y usan el poder en todas sus formas para dominar al niñ@, desconociendo que la crianza de los hij@s es un trabajo artístico y requiere de padres, madres, maestros y maestras dispuestos a asumir una actitud abierta a la autorreflexión, al crecimiento y a la revisión permanente de sus actitudes.

Entonces, el desarrollo de los niñ@s es una aventura interesante que justifica del adulto un fuerte deseo de caminar, explorar, acertar, errar y corregir, sentir alegrías y tristezas, aceptar ganancias y pérdidas, frustraciones y orgullos, pero sobre todo enseñarle a ell@s a vivir con el ejemplo, de esta manera, padres, madres, docente, hij@s y estudiantes podrán nacer a nuevos valores de sí mismo, a nuevos aprendizajes que les permitirán ganar autonomía, aprender y enseñar a curar algunas heridas no sanadas de la infancia y a superar la herencia cultural de la violencia y el desamor.

De igual modo, para Armando Rodríguez R (1985),¹⁸ la familia en la sociedad occidental, presenta una gran variedad de crisis que no se observa en otro tipo de culturas, un caso particular es el valor social que se le concede al matrimonio cuando da lugar a la denominada “sociedad conyugal” con ingresos y propiedades comunes y que supuestamente, por efectos del matrimonio eclesiástico o civil debe durar hasta la muerte de uno de los conyugues. Sin embargo, todas las estadísticas consultadas indican que este tipo de sociedad conyugal está desintegrándose de manera acelerada en la medida en que las sociedades se modernizan, es decir, se vuelven más desarrolladas. De tal manera que los conflictos derivados de esta desintegración tienden a ser cada día más intensos y dan origen a una serie de acuerdos de convivencia en donde el divorcio o la separación legal que se daría entre esposos, pasa a manejarse como eventos de hecho sin compromiso recíproco de ninguna clase, porque predomina lo mío sobre lo nuestro. En tales condiciones los hij@s son los más afectados, pues no nacen en un ambiente estable, legitimado socialmente, si no en un contexto de relaciones sexuales y erotismo abundante, supuestamente producto de la igualdad de derechos y de trabajo del hombre y a mujer; bajo esta premisas los agentes educadores pasan a ser no el papá y la mamá, sino un familiar cercano o la empleada del servicio.

En un contexto como el antes mencionado, sin que ello indique que esto sucede en todas familias, pero si en un número creciente de ellas, el proceso de transmisión y aprendizaje de la cultura, por medio del cual el ser humano imita y aprende espontáneamente la conducta de los otros, tiende a convertirse en un proceso no selectivo, porque precisamente no está el agente responsable de hacerlo, si no un sustituto que no tiene un vínculo o responsabilidad afectiva con la educación del niñ@. En otras palabras los menores aprenden comportamientos no gratificantes ajenos al compromiso y a la afectividad. Por lo tanto, la educación como institución social a la que corresponde el proceso de socialización, espontáneo y natural, a través del cual el niñ@ aprende un conjunto de normas sistemáticas, complejas y propias de cada sociedad, entra necesariamente en crisis; no extraña pues que los padres de familia, entre quienes se destaca un número significativo de madres solteras, deleguen en la escuela la función educadora que ellos deberían haber cumplido, aduciendo que para ello pagan el costo de tal educación.

Lo anteriormente expuesto es corroborado por Rodrigo Parra Sandoval (1989),¹⁹ cuando afirma que más o menos el 85% de los padres de familia mandan los niñ@s a la escuela para desensartarse de ellos. Estos padres pretenden que el maestro

¹⁸ RODRÍGUEZ R. Armando. Fundamentos de sociología general. Bogotá: ediciones tercer mundo. 1985. p 125-135.

¹⁹ PARRA SANDOVAL Rodrigo. Pedagogía de la desesperanza. Bogotá: Plaza & Janes. 1989. p 104.

haga todo. La idea de ellos es que estudien, pero en realidad no se han trazado un límite, no se han trazado un marco, en el cual no desatiendan su compromiso filial a la par que respondan por sus deberes como padres y educadores.

Por otro lado, la forma en que los padres se involucran en las labores académicas de sus hij@s tiende a ser mínima, producto tanto de la prioridad que le dan al trabajo como a los niveles de escolaridad que muchos de ellos tienen, situación especialmente reiterativa en los estratos uno y dos, los cuales involucran al 57% de la población colombiana, condición que de alguna manera les dificulta participar en el proceso de aprendizaje de sus hij@s. Esta contradicción en el manejo de la educación, manifestada permanente por los padres es percibida por sus hij@s y se convierte en un motivo de conflicto que separa al mundo familiar del mundo escolar como si se tratase de dos espacios contrapuestos.

2.3.2 Etapas de desarrollo del niñ@. Para la presente investigación el período etareo a considerar es el comprendido entre 7 a 9 años, el cual se encuentra a su vez en el período denominado “años intermedios o años escolares”, que va desde los 6 a los 12 años. Según Helena Granados Alonso y col. (1998),²⁰ es una etapa de relativa tranquilidad en el desarrollo del niñ@ si se compara con la bulliciosa de los años pre-escolares y luego con la conflictiva de la adolescencia. En este período los niñ@s le dan mucha importancia a la afiliación con gente de su misma edad (pares) y, desde la psicología también suele denominarse “Período de latencia”, debido a su correspondencia con un estadio sexual entre el complejo de Edipo (o Electra) y la adolescencia; los años intermedios se identifican biológicamente con la pérdida del primer diente de leche y continúa hasta que el niñ@ complete su dentadura permanente.

Para las autoras citadas, es de resalta la importancia que presenta el desarrollo motor en esta etapa, por la diferencia significativa en lo que ocurre en el cuerpo del niño y de la niña, por ejemplo; los niños mejoran su actividad motriz progresivamente entre los 5 hasta los 17 años, mientras que las niñas empiezan su mejoramiento alrededor de los 6 años y lo terminan a los 13 años, lo cual significa que a esa edad y hasta la adolescencia ellas presentan niveles más elevados de elasticidad y motricidad gruesa y fina, este proceso de maduración aunque juega un papel muy importante en las destrezas motrices, la cultura es la que finalmente determina que estas destrezas se mantengan, facilitando que el niñ@ desarrolle el sentido de esquema corporal como la experiencia que tiene cada individuo de su propio cuerpo, ya sea en movimiento o en estado estático en un cierto equilibrio espacio-temporal y en sus relaciones con el mundo circundante.

²⁰ GRANADOS, Alonso, Helena y Franco de UMAÑA, Elvira Isabel. Psicología y problemas del desarrollo. Bogotá. Universidad Santo Tomás. USTA. 1998. p 129-181.

Granados Alonso y cols, explican que la adquisición del sentido de esquema corporal, es la que permite que una persona se diferencie de las demás y perciba la sensación de ser sí mismo, en otras palabras, la constitución del esquema corporal es un proceso que puede ser facilitado o dificultado culturalmente, es decir, a través de la educación, permitiendo que el niño vea todas las partes de su cuerpo integradas o no en su propia conciencia. Esta imagen del propio cuerpo es necesaria para la vida normal y se elabora progresivamente a partir de múltiples impresiones sensoriales acumuladas desde la infancia; no obstante, la representación del esquema corporal que el niño adquiere en sus primeros años permanecerá de forma constante e indeleble a lo largo de toda su vida e influirá en la forma en que el niño se percibe a sí mismo y a los demás.

Otro aspecto a considerar y estrechamente relacionado con la representación del esquema corporal, es el desarrollo de la laterización, como un reflejo del predominio motriz de los lados derecho e izquierdo del cuerpo, mismos que constituyen una especie de brújula del esquema corporal, que puede ser heredada o ser una dominancia adquirida. Existen dos tipos de lateralidad:

- La lateralidad de utilización o aquella que se manifiesta según la mano que más se utilice para ejecutar las diferentes tareas esto es lo que da origen a las personas diestras o zurdas.
- Espontánea o gestual, la cual podría no coincidir con la anterior pero sería el reflejo de la lateralidad neurológica. Es de resaltar y de tener en cuenta que en la dominancia lateral existen dos factores importantes: La presión social y el entrenamiento, de donde se puede afirmar en este caso hay una estrecha relación entre la herencia genética y el medio ambiente. Un ejemplo de esta situación es la discriminación que sufren las personas zurdas porque todo el mundo ha sido diseñado aparentemente para los diestros.

Granados Alonso y cols., referente al nivel de representación mental del propio cuerpo y movimiento y del pensamiento operatorio, plantean que existen cuatro postulados importantes a considerar cuando se hace referencia al desarrollo evolutivo del niño con relación a su capacidad para interactuar consigo mismo y con los demás, que como ya se dijo tiene dos fuentes importantes de motivación, por una parte la herencia y por la otra la social o educativa. Estos cuatro postulados son: la evolución de la inteligencia y del esquema corporal; la interpretación neuroafectiva; la estructuración-espacio temporal y el desarrollo social. También, dentro de la evolución de la inteligencia y del esquema corporal se deben considerar tres entidades: el concepto de imagen, como una imitación idealizada e interiorizada que, consistirá para el niño en integrar y sentir como propias las actitudes de su madre o de la persona que afectivamente este más próxima a él o ella.

La noción de operación, considerando el término operación como una acción específica en esta etapa de la vida; la operación entonces es una acción interiorizada, es decir, no es real sino hecha con la imaginación y es además reversible, o sea, que puede transformar un estado anterior en uno posterior con posibilidades de volver al estado inicial, un ejemplo de esto es la suma y la resta. La aplicación al cuerpo en movimiento, donde la imagen del cuerpo se compone a su vez de dos imágenes: el esquema postural, que es señal de estabilidad y equilibrio y la imagen dinámica, que corresponde al esquema de acción; es por la integración de estas dos imágenes que el individuo accede a la conciencia de un verdadero esquema corporal.

En cuanto a la interpretación neuroafectiva, como una experiencia vivida por el cuerpo en buenas condiciones de equilibrio emocional se puede asegurar que ella es la que garantiza un buen control de la motricidad voluntaria. A partir de un esquema postural consciente, el niño que se aproxima a los 9 años debería ser capaz de relajar voluntariamente un grupo muscular. Paralelamente, el control mímico y el de reacciones emocionales se mejoran, pasándose de una forma de expresión espontánea a una expresión socializada y convencional en la medida en que al niño se le han brindado las oportunidades para desarrollar sus emociones y sentido de la afectividad.

Con respecto a la estructuración espacio-temporal, hasta los 7 años el centro único de referencia para el niño era su cuerpo, pero a partir de ese momento podrá escoger otras referencias y colocarse en otras perspectivas. Esto significa que empiezan a tomar sentido nociones de derecha e izquierda, las cuales ya no son propiedades del propio cuerpo sino que pueden traspasarse a otro cuerpo, además la imitación pierde su carácter de espejo; progresivamente el niño también será capaz de entender y manejar las proporciones y dimensiones de los objetos y en general del mundo que le rodea. Respecto al desarrollo social Granados Alonso y col., manifiesta que progresivamente al ingresar el niño al sistema escolarizado formal empieza un proceso de confrontación de su voluntad con la de otros, lo cual le permitirá salir de su subjetividad y tener una representación de la realidad circundante más objetiva y más actualizada. Por estas razones en esta etapa de los 6 a los 12 años surge con gran vigor el deseo por el juego en común, la cooperación, la competencia, la rivalidad dentro del grupo y la aceptación de reglas. Entonces, este estadio o período etareo permite al niño adquirir y afinar su coordinación y sincronización de los hechos vívidos, en otras palabras, es el estadio de la unidad del ser somático, afectivo e intelectual.

Para Piaget (1972),²¹ la etapa entre los 7 a los 12 años es denominada “De operaciones concretas”, porque éstas se aplican directamente a los objetos y se

²¹ PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Ediciones Aguilar. 1972. citado por GRANADOS, Alonso, Elena y FRANCO de UMAÑA, Elvira Isabel. Ibid. p. 149.

definen como acciones interiorizadas pero reversibles. En esta fase el niñ@ ya es capaz de utilizar símbolos, o sea, hacer representaciones mentales de las cosas y los hechos, lo cual le permite adquirir bastante destreza en el manejo de los números, en la selección y comprensión de los principios de conservación, lo cual significa que reconoce cómo ciertas propiedades de los objetos permanecen constantes aunque cambie la forma y la distribución espacial, por ejemplo: el peso, el número y el volumen.

La segunda tarea que el niñ@ puede realizar es la de distribuir objetos en un orden serial, ordenándolos por tamaños, tonos, formas aumentando progresivamente el número de unidades involucradas. La tercera habilidad, es la que Piaget llama transitividad, donde el niñ@ comprende la diferencia de algo es mayor o menor que otra cosa, como por ejemplo, uno es menor que dos o tres o mayor que uno y similares. La cuarta y última habilidad es la inclusión de clases, mediante la cual el niñ@ empieza a entender que un perro, además de ser perro es un mamífero y un cuadrúpedo, sin dejar por ello de ser perro.

2.3.3 Desarrollo humano y valores. La noción de desarrollo como parte del proceso vital humano se vincula en el niñ@ con la construcción de metas de desarrollo, en tal sentido es posible hablar de autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad, promoción de la salud y prevención de la enfermedad. De acuerdo con H. Ramírez Gómez y cols. (2001),²² cada una de las metas antes mencionadas no solamente constituyen objetivos que apuntan hacia el disfrute de una mejor calidad de vida en la adultez, sino también, constituyen específicamente momentos que deben ser vivenciados a plenitud en la niñez, por ser ésta una etapa irrepetible en la vida. Estas metas están en relación directa con los componentes biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo, los cuales deben estar armónicamente interrelacionados para que el niñ@ pueda desarrollar todas sus capacidades y construir adecuadamente los cimientos para explorar y explotar sus potencialidades.

Ramírez Gómez define la autoestima como lo que cada persona siente por sí misma, en otras palabras, su juicio general acerca de sí. Expresa una actitud de aprobación alta o baja e indica en que medida el individuo se siente feliz, capaz, digno y exitoso con respeto a sí mismo, al medio en el que se encuentra y con los demás personas que interactúa. Cuando la autoestima es baja es indudable que disminuye la resistencia del individuo frente a las adversidades de la vida, pero cuando es alta o positiva, indica un elevado convencimiento de amor propio y reconocimiento por parte de sí mismo y de los demás de las propias

²² RAMÍREZ, GÓMEZ, Humberto; POSADA DÍAZ, Álvaro y GÓMEZ RAMÍREZ, Juan Fernando. Metas de desarrollo. En: Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001. Op Cit. p 21-27.

capacidades, potencialidades y limitaciones. Por lo tanto, la motivación, el rendimiento escolar, la calidad de las relaciones con los pares, la tolerancia a la frustración y el uso de drogas o sustancias psicoactivas, están íntimamente correlacionados con el tipo dominante de autoestima, de donde un niño con una alta autoestima presentará similares niveles de autovaloración y capacidad de enfrentamiento a la frustración, a diferencia de otro con una autoestima baja. La autoestima se consolida a partir de brindarle al niño posibilidades para el desarrollo de la responsabilidad, la oportunidad para elegir y tomar decisiones, el establecimiento de la autodisciplina, la aceptación de los errores y fracasos y una retroalimentación positiva en la que cada expresión facial, palabra, gesto o acción de los padres, adultos significativos, entre los que se encuentran los docentes, transmiten al niño mensajes sobre su propio valor.

Para María Victoria Alzate Piedrahita y cols. (2000),²³ el concepto de sí mismo al referirse a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, están especialmente enlazadas con su propio valer y capacidad, por tal razón esta dimensión afectiva y cognitiva de la imagen personal se relaciona constantemente con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas que dicho individuo tiene frente a su micro-entorno y a la cultura en la cual desarrolla su proyecto de vida. La autoestima sería entonces, el grado de satisfacción consigo mismo, la valoración de uno mismo frente a sus propias emociones y a lo que espera el entorno de un individuo como ser social.

No obstante, la autoestima no la produce el mismo sujeto, sino que la desarrolla en la medida en que las personas que lo rodean le brindan la oportunidad para reconocerse valioso e importante en un determinado contexto afectivo, por tal razón, si un niño que es la etapa crucial para la formación de la autoestima no crece en un micro-entorno, llamado familia, en que estas valoraciones comienzan a tomar sentido, es muy probable que resulten profundamente afectadas sus capacidades expresivas y la habilidad para ser espontáneo, es decir, asertivo y participativo en cualquier momento de su vida.

En cuanto a la autonomía, retomando a Ramírez Gómez y Cols.,²⁴ es la capacidad de gobernarse a sí mismo, es llegar a pensar por sí mismo con sentido crítico, es ser capaz de elegir, es la realización y vivencia de mismidad. La autonomía y la autoestima son la base para la construcción del desarrollo humano y ambas se construyen progresivamente a partir de las relaciones intrafamiliares ocurridas en el proceso de socialización primaria, por lo tanto, si en la familia no se dan las condiciones para su desarrollo el niño

²³ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, ARBELÁEZ, Gloria, y ARANGO GAVIRIA, Sary. La autoestima como proceso potencializador del desarrollo humano. México. Editorial Trillas. 2000. p 87-90.

²⁴ RAMÍREZ GÓMEZ. Op cit.

introyectará formas de verse a sí mismo como alguien sin valor, sin oportunidades en la vida y con dificultad hará su presentación en sociedad portando altos niveles de desconfianza hacia los demás, porque sus capacidades de expresión y espontaneidad han sido severamente reducidas en un ambiente carente de libertad y de respeto por los demás.

Con relación a la creatividad, Ramírez Gómez y Cols., la definen como la capacidad de crear en lo personal, lo familiar, lo artístico, lo científico y lo social. En sentido humano crear es organizar un conjunto de elementos en forma tal que se produzca un nivel de bienestar superior a aquel que estos elementos podrían producir por sí mismos, separados, antes de ser organizados. Para un niño, es fundamental el desarrollo de su sentido de creatividad porque de ello depende que a lo largo de su vida disfrute de lo creado, del interés por lo creado y de la convivencia de lo creado, es decir, salir de sí mismo sin temor para mostrar a los otros quien es y qué es capaz de crear, en otras palabras convertirse en un individuo hábil para dominar las cosas y los procesos que le permitirán afrontar los desafíos de la vida. Un niño que no haya desarrollado su creatividad es un ser humano con grandes limitaciones para la expresividad y la espontaneidad, lo cual resultaría equivalente a un bajo nivel de autoestima y autonomía.

Respecto a la felicidad considerada como un estado del ser humano de notable demanda afectiva, también puede definirse como un estado de afirmación vital que da origen a la alegría, en este caso de vivir, definida como el sentimiento y el placer de la sensación de esa afirmación vital. No obstante la felicidad no existe como tal, sino es el producto o en otras palabras, en una construcción que los seres humanos elaboran en su interior como fruto de reconocerse valiosos, útiles, creativos, amorosos y amados, respetuosos y respetados. De igual modo según los mismos Ramírez Gómez y Cols., la solidaridad entendida como el sentimiento de las personas a prestarse ayuda mutua, solamente puede desarrollarse cuando el individuo ha aprendido a traducir la primacía del “nosotros” sobre el “yo”, pero es necesario primero que ese mismo individuo haya entendido y disfrutado la presencia y actuaciones de modelos dignos de imitar, es decir, a compartir, disfrutar y vivenciar intensamente en comunión con los demás el sentimiento de la solidaridad.

Retomando todos los elementos que contribuyen a la formación de un ser humano asertivo y participativo señalados con anterioridad, pero desde la perspectiva del concepto educación y desarrollo propuesto por Lev Vigotsky (1995),²⁵ se encuentra que la construcción biogenética interna de los seres humanos esta prácticamente terminada o, al menos detenida, en lo que se refiere a cambios estructurales importantes que permitan asegurar que de un momento a otro puede aparecer un ser humano nuevo. Con todo, la construcción social de

²⁵ VIGOTSKY Lev. Educación y desarrollo. La zona de desarrollo próxima. Citado por ÁLVAREZ. Amelia Del RÍO PABLO. Qué es el hombre y cómo construirlo. 1995. p 93-97.

ese mismo ser humano sí está aún en proceso y aunque se han creado multitud de ciencias para entender estos eventos, lo único cierto es que existe una memoria cultural y una memoria social que son transmitidas de individuo a individuo y de este modo generalizables a determinados grupos como las familias y las sociedades que habitan en cada lugar de la tierra, es decir, esta enseñanza informal o formal se transmite por vía externa con enorme rapidez, de donde surge la educación, como principio conceptual que abarca todos los hechos y situaciones relacionados con la transmisión de esas memorias culturales y sociales. Esto es lo que hace válido la transmisión o enseñanza por modelado, donde el niñ@ aprende de sus padres o personas cercanas afectivamente.

El mismo Lev Vigotsky se pregunta: ¿Pero qué aprende el niñ@?, para esta pregunta existen múltiples respuestas, no obstante en el fondo de toda la cuestión, se encuentra el proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas cercanas que le brindan al niñ@ la oportunidad para desarrollar una conciencia propia, una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia (capacidad para resolver problemas), que en suma son prestadas por el adulto, con las cuales el niñ@ suplementa y conforma paulatinamente su visión del mundo y construye poco a poco su mente, que será durante bastante tiempo, una especie de mente social que funciona de “Mí hacia los otros” apoyándose en la forma en que esas personas que sirvieron de modelo interactuaban entre ellas y con los demás. En tal sentido, Vigotsky afirmaba que emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no solo al contenido de lo que se enseña y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades.

2.3.4 La sociedad como espacio para la comunicación. De acuerdo con Vladimir Zapata Villegas (2001),²⁶ al parecer en la sociedad actual el niñ@ está expuesto a un fenómeno contradictorio que aparece de forma recurrente tanto en la familia, en la escuela y en la sociedad, el cual consiste en la discrepancia entre los valores predicados, los valores practicados y los valores enseñados. En tal sentido tiende a perderse la coherencia comunicativa que debería tener el proceso de socialización tanto primario como secundario. Las consecuencias suelen ser bastante difíciles de asociar con su causa, porque por un lado se presenta la ampliación e impacto de la anomia que va acompañada de una gran confusión en el comportamiento social y, por la otra, en la trivialización de las relaciones humanas y el compromiso que se deriva de ellas.

²⁶ ZAPATA VILLEGAS, Vladimir. Potencial de la casa, la escuela y la calle para la promoción de la buena vida del niño. En: Cruzada nacional por el buen trato a la infancia. Bogotá. Sociedad colombiana de pediatría. 2001. p 53 ss.

En los momentos actuales, todos los individuos sin distinción de edad y género, explica con preocupación Zapata Villegas, están expuestos a una profunda alteración comunicativa que convierte a la sociedad en general, no en un espacio favorable a la asertividad sino más bien hacia la esquizofrenia. Los medios de comunicación pregonan constantemente a los cuatro vientos modelos de comportamiento y formas de vida de sociedades muy desarrolladas, en las cuales los problemas propios de sociedades como la colombiana, han sido superados hace mucho tiempo o son tratados de manera muy distinta acorde con sus normas y valores, pero nuestros niños y jóvenes pretenden vivir según tales modelos y asumir similares comportamientos en un contexto totalmente diferente, en todos los aspectos, como es el nuestro.

Como se puede apreciar, nuestra población de niños y jóvenes no tiene medios para oponerse a la presencia de modelos ajenos a su sentir cultural y el resultado casi siempre es, la pérdida progresiva de valores, costumbres y hábitos que facilitaban la vida en sociedad, las consecuencias son un incremento en las formas de coacción y coerción, tanto al interior de la familia como en la escuela y la sociedad para tratar de mantener el orden, así, la violencia en muy variadas formas tiende a instalarse y a convertirse en un modo de manejar los conflictos, dejando de lado lo dialógico por considerarlo débil e improcedente. Entonces los actos de violencia que se inician en el hogar permean todo el resto de la sociedad y terminan convirtiéndose en expresiones de intolerancia social que recorren los ámbitos de la economía y la política, en otras palabras, se instala la intolerancia de quien niega al eventual contradictor su derecho de expresar su desacuerdo, y se manifiesta con insólita frecuencia en la negación a quienes por su condición de dependencia e indefensión (niños, mujeres y ancianos) de su derecho a la singularidad y la expresividad de sus ideas y formas de ser.

2.3.5 Derechos del niño a comunicarse y expresarse. Desde el año de 1979, en la reunión especial de la UNICEF,²⁷ sobre la infancia en la América Latina y el Caribe, ya se habían planteado los elementos a favor y en contra para el adecuado desarrollo de cualquier niño latinoamericano, los aspectos más relevantes que valen la pena considerar son los siguientes:

- Existe un grupo de factores de riesgo que dificultan el crecimiento y desarrollo adecuado de los niños como son: Las altas tasas de mortalidad y morbilidad, la desnutrición, los bajos índices de escolaridad, la vivienda inadecuada y el hacinamiento y los fenómenos de desplazamiento y migración forzada.

²⁷ UNICEF. 1979. Reunión especial sobre la infancia en América Latina y el Caribe. Para un niño nuevo, una sociedad nueva, en: Los niños- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Bogotá 1987. p 22-25.

- Existen doce países latinoamericanos, entre los cuales se encuentra Colombia que presentan grandes problemas en cuanto al manejo morbimortalidad infantil, situación estrechamente asociada con la falta de recursos estatales para la prevención de ciertas enfermedades infantiles como la infección respiratorio aguda (IRA) y la enfermedad diarreica aguda (EDA), todas la cuales se presentan con gran prevalencia en entornos donde las condiciones económicas, sociales y ambientales son deficitarias.
- La alimentación de un número significativo de niñ@s se reduce a una ingesta diaria menor a 800 calorías y esta compuesta principalmente de harinas y carbohidratos como: plátano, yuca, papa, panela y en algunos casos con maíz. Casi ningún niñ@ de las poblaciones vulnerables sabe lo que es alimentarse con regularidad y adecuadamente.
- Las necesidades de escolaridad de un número importante de niñ@s latinoamericanos, es brindada como sucede en Colombia en medio de múltiples privaciones que tornan la escuela en un sitio poco atractivo para estudiar.
- Los padres de familia recurren generalmente a formas de corrección que pueden ser asimiladas al maltrato infantil, destacándose castigos físicos excesivos, abandono, desatención y otras modalidades que impiden al niñ@ desarrollar un sano sentido de la afectividad y la emotividad.

En las condiciones mencionadas, de acuerdo con Dell H. Hymes (1992),²⁸ se presenta la tendencia que los niñ@s se vean afectados en el desarrollo de su competencia comunicativa, la cual está estrechamente relacionada con el desarrollo de la afectividad, es decir, cualquier niñ@ sometido a condiciones afectivas y socioeconómicas deficitarias presentará claras deficiencias en su competencia comunicativa y en su sentido de aceptabilidad de sí mismo en el contexto sociocultural donde se encuentre. Ambas situaciones inciden para que su actuación como usuario de una lengua y al uso de esta como medio de comunicación, se vea seriamente comprometidas. Si se integra la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, Hymes considera que las alteraciones comunicacionales pueden presentarse como disfunciones que dificultan al niñ@ percibir el grado en que algo es formalmente posible, el grado en que es factible en virtud de los recursos lingüísticos disponibles, el grado en que algo es apropiado en relación con el contexto en el que se utiliza o evalúa y el grado en que algo es hecho o ha ocurrido en realidad, diferenciando lo real de lo imaginario.

Podría pensarse que en la medida en que el niñ@ crece desarrolla cierta capacidad de independencia para superar los esquemas antes mencionados, pero en realidad no siempre sucede así, porque paralelamente a la falta de estímulos afectivos existe una afectación profunda de la autoestima del individuo, lo cual se convierte en un marco de referencia mediante el cual dispone, interpreta o evalúa

²⁸ HYMES, Dell. H. El desarrollo de la competencia comunicativa. Nueva York: Pride & Holmes editores. 1992. p 279-280.

la conducta de sí mismo y de otros, es formas que reflejan la manera en que cree que debe actuar frente a determinadas situaciones. Dando como resultado que la competencia comunicativa al depender del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste), el individuo podría estar en posición de un determinado conocimiento pero fallaría en la forma de expresarlo o comunicarlo a otros, en otras palabras el ejercicio adecuado o inadecuado de la competencia comunicativa podría ser interpretado como una actuación, estrechamente asociada a factores cognoscitivos, afectivos y volitivos. En el mismo sentido Katherine F. Lenroot (1992),²⁹ manifiesta que los padres de familia pueden contribuir a que sus hij@s expresen lo que perciben desde su experiencia, mientras más nutrida sea esta más nutrido será su vocabulario y mayor su actitud para expresar las ideas de palabra; por ejemplo, al niñ@ al que se le anuda la lengua ante un grupo en sociedad no es que le falte algo que decir, sino que no está lo suficientemente preparado para intervenir de forma espontánea en el tema a tratar. Así mismo, gran parte del aplomo y naturalidad o reticencia y timidez para hablar ante un grupo, dependerá de la habilidad con que sus padres le inciten a hacerlo, siendo indispensable la atmósfera de confianza en los primeros años para fortalecer la capacidad o competencia comunicativa y creativa de los niñ@s.

2.3.6 Creatividad en el niñ@. Retomando a Dell H. Hymes, un individuo adquiere y desarrolla su capacidad creativa a partir de la riqueza lingüística disponible, porque esto les permite saber cuándo hablar, cuándo permanecer callados, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma, es decir, utilizar sus recursos cognitivos para estructurar su pensamiento y utilizarlos como una herramienta comunicacional.

En otras palabras, la creatividad también es actuación en la cual el individuo recurre a sus conocimientos previos, los enlaza con alguna exigencia, expectativa o necesidad y desarrolla modos originales de alcanzar sus fines, esto también quiere decir, que gracias a la experiencia acumulada con los objetos, eventos y situaciones de su entorno sociocultural los individuos forman las concepciones de éstos, aprenden a utilizarlos y descubren cómo hacer cosas nuevas. Entonces lo que el niñ@ aprende en sus primeros años y luego a lo largo de toda su vida, son las percepciones, los conceptos y las habilidades necesarias en relación con su uso; en otras palabras, todo un cúmulo de conocimientos con el objeto de realizar actividades que satisfagan sus propias expectativas o necesidades y las de su comunidad. Pero la creatividad como resultado del proceso antes mencionado así como puede ser estimulada puede ser restringida, en consecuencia, lo que el niñ@ aprenda en los primeros años

²⁹ LENROOT, Katherine F. El niño de 6 a 12 años. Washington: Prensa del servicio de lenguas extranjeras. 1992. p 84-85.

está más relacionado con el estímulo afectivo y el ejemplo adecuado que con el simple enfrentamiento a una situación determinada.

Para Carlos Alberto González Quintían (2000),³⁰ la creatividad es una palabra que utilizamos a diario en diversos contextos donde todos los individuos quisiéramos apropiarla o beneficiarnos de ella, actitud que revela que puede ser desarrollada y fortalecida. Para algunos autores a la creatividad se le asigna por un lado, lo natural, ilusionista, diciendo que es como un don especialmente otorgado por un ser divino, que se nos ofrece por medio de una iluminación (Platón); también, M. Gardner, explica la creatividad como un acto interior, sobresaliente, pensante o satisfactorio, como un desafío o un replanteamiento a una idea. Para Darwin es asociada con el desarrollo natural del hombre o la evolución de las especies, según Whitehead se le considera como la fuerza de energía cambiante o desencadenante al fenómeno de expansión, fuerza cósmica asociada al proceso, renovador del universo, entre otros.

Para el mismo González Quintian, todas las definiciones existentes coinciden en que la creatividad es una condición humana a ser, querer, saber y hacer, para descubrir, redefinir y recrear el mundo que nos rodea, por lo tanto, la creatividad implica un proceso de causa y efecto, así como un acto de expresión, reconocimiento y trascendencia; por lo tanto, implica una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional y estético, sea de carácter intelectual o físico, destinado a satisfacer una necesidad del propio individuo o de la comunidad en la que él vive. Lo anterior en síntesis indica que en el concepto de creatividad, entendida como un acto humano, subyacen factores cognitivos, afectivos, de expresión, conocimiento y proyección, los cuales se dan en presencia de tres elementos muy importantes como son: La originalidad, la valía y el valor. La originalidad corresponde a la capacidad del ser humano para generar, desarrollar ideas y productos, condición que le es natural y que ejecuta sin importar las condiciones en las cuales se encuentre, con los elementos que tenga a su disposición o con los que pueda adquirir o construir intelectual o físicamente. La valía, se refiere al aporte y a la utilidad y más allá de esta a su potencialidad, puesto que nuestro pensamiento evalúa la valía en términos del aporte que se ofrece dentro de nuestro imaginario presente, más no del imaginario futuro que aún no ha sido imaginado, lo cual también implica que lo que para el tiempo presente es valioso, podría no serlo en el futuro o viceversa. En cuanto al valor de la creatividad, éste representa el por qué o el para qué de la creatividad y esta relacionado con factores de desarrollo tales como: Cognoscitivos, afectivos, comunicativos, lúdicos, productivos, políticos, artísticos o estéticos.

³⁰ GONZÁLES, QUINTÍAN, Carlos Alberto. Creatividad visión pedagógica. Manizales: Crear Imagen Impresores. 2000. p 19 ss.

2.3.7 Las artes como vehículo de comunicación en la cultura y en la multiculturalidad. Para Ángel Pérez Gómez (1995),³¹ la cultura entendida ampliamente como el escenario de interacción de los individuos humanos, se ha transformado en virtud de la investigación sistemática de las ciencias sociales en el paradigma de la reflexión de los diversos escenarios que componen a la sociedad; tenemos entonces, escenarios culturales políticos, económicos, religiosos, cotidianos y educativos. Estos últimos se refieren particularmente a la escuela, y se reincorporan hacia un concepto de la misma que entrecruza las diversas manifestaciones culturales mencionadas, dando paso a la experiencia compleja que anuncia que la escuela es hoy por hoy, un escenario ecológico:

Ya en otras ocasiones he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones.³²

La vida cultural ecológica de la escuela al ser manifestación interactiva de los escenarios que componen a la sociedad, adquiere por estas circunstancias las características particulares de la naturaleza y sentido de los imaginarios culturales (intereses, valores, expectativas y comportamientos) que se observan bajo el lente del análisis y la crítica al sistema educativo vigente. Vemos entonces, que una investigación moderna sobre la escuela requiere ser planteada en términos que potencien y limiten los alcances reales de esta en la transformación sustancial de condiciones de vida para los individuos que asisten a ella, como a su vez, que diversifiquen en currículos dinámicos, flexibles e interculturales las interacciones sociales y académicas hacia un proyecto común, encaminado a que cada cultura pueda determinar su grado de creación y desarrollo integral, como de evolución y autonomía. Esto a su vez supone reinterpretar los conceptos vigentes de lo que significa cultura y culturización de las nuevas generaciones, introduciendo la fragmentación del término cultura (pública, académica, social, escolar, experiencial) ajustando los términos para la comprensión de la escuela como expresión básica del encuentro de la vida cultural humana, es decir, la condición ecológica de la cultura.

Siguiendo el anterior planteamiento, por cultura se puede definir: "...el conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido

³¹ PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela N° 26. Universidad de Málaga. España. 1995. p 7

³² Ibid.

acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia”.³³ Es una cultura que se ha desarrollado sistemáticamente y que se puede rastrear al interrogar por la historia del pensamiento, de la filosofía, de las ciencias y de las diversas disciplinas que han contribuido al progreso material y espiritual de la cultura moderna; básicamente se estrecha al proceso de culturización que la sociedad occidental ha impreso como su sello distintivo en todos los espacios de la vida humana. Entendemos además por cultura la apuesta decisiva por y en la razón, explicada: “Como el instrumento privilegiado en manos del hombre que le permite ordenar la actividad científica y técnica; el gobierno de los hombres, y la administración de las cosas, sin recurrir a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales”,³⁴ así como también, el conjunto de los elementos materiales y espirituales que a diferencia del entorno y los medios naturales, son creados por una sociedad y que le sirven para diferenciarse de otra, bajo esta óptica, la lengua, la ética, las instituciones, las artes y las ciencias, son los elementos que constituyen la cultura.

2.3.8 La cultura educativa del docente. Cuando se hace referencia a la cultura del docente, Miguel Ángel Santos Guerra (1995),³⁵ dice que es pertinente dejar de lado el concepto limitado de cultura referido a conocimiento profesional; puesto que cultura es el ámbito propio de la vida humana, y no una rama de lo que el educador debe tener presente para transmitir en una clase. La cultura del educador requiere pues, exponerse como “aquel conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado”.

El profesor al participar de una cultura o de diversas semánticas culturales, enmarca su contexto profesional de modo tal que no proporciona ciegamente su saber a los alumnos, sino que con su quehacer pedagógico, didáctico y profesional traduce simultáneamente realidades y contextos culturales de sus alumnos, ejecuta pensamientos de poder y comunica los descubrimientos y rasgos particulares de una cultura pública orientada a los logros de la ciencia, la literatura o de la filosofía. Sin embargo, transformar la actividad cultural del docente en un acto consciente y deliberado dentro del aula de clase se puede convertir en todo un reto de nunca acabar; puesto que muchos de los procesos se hayan escondidos a los ojos incultos del profesor, por lo que se hace necesaria la actividad incesante de la investigación y de la intervención dinámica con la cotidianidad de los educandos.

³³ Ibid. p 8

³⁴ Ibid. p 8

³⁵ SANTOS Guerra, Miguel Ángel. Cultura profesional del docente. Revista: investigación en la escuela, No. 26. Universidad de Málaga. España. 1995, p 37-38

En este caso, el educador tradicional además de desconocer la totalidad de sus variables culturales ha entrado en una franca desventaja ante la rápida y creciente oleada de la información que se transmite a través de los medios masivos de comunicación. En consecuencia, este hecho desmitifica la figura del profesor y condiciona la tarea que debe realizar en la escuela. El profesor ya no es la única fuente de conocimiento y peor aún, no presenta el conocimiento con el colorido y parafernalia de los medios interactivos y audiovisuales de la última temporada. La crisis del papel cultural del educador se acentúa cuando reconocemos que los valores de la sociedad contemporánea se alejan cada vez más de la reflexión crítica y del saber meditado y profundo, dando paso a una cultura pragmática, llena de slogans sobre la moda, las nuevas tendencias de la tecnología y el sensualismo que los medios de comunicación proyectan cuando representan en imágenes y sonidos impactantes los resultados revolucionarios de la ciencia y la tecnología.

En el lado inverso de la moneda, el alumn@ cuando llega a la escuela cuenta con un caudal de conocimientos, experiencias y valores que son significativamente el resultado de su interacción cotidiana con la sociedad viviente de su día a día. Obviamente, la carga informativa con la que cuentan les impide asimilar con agrado la figura del maestro y conflictivamente entran al “estudio” con una actitud ligeramente reflexiva que repele por todos los medios la investigación profunda de su realidad y de su existencia. Esto es acorde con la meta más inmediata de la sociedad de consumo: “la prisa que tienen hoy las personas por llegar pronto, por llegar de forma fácil a las metas, pone en cuestión un modo lento y laborioso de acceder al conocimiento”.³⁶

Ahora bien, vale la pena preguntarse cual es el valor del rol docente en la sociedad actual,³⁷ aún cuando su actividad ha sido transformada en virtud de la evolución histórica de las sociedades y sus intereses culturales. El maestro es en la actualidad un profesional que le apuesta a la enseñanza de un saber específico, que ha adquirido por el trabajo asiduo de una academia universitaria, alejándose de la realidad inmediata de otros ciudadanos; construyendo por lo demás, un lenguaje propio que lo identifica. El maestro participa de un juego organizacional y administrativo que regla su actividad dentro del escenario gubernamental e institucional. Presenta pues, una licenciatura que acredita públicamente que su quehacer es legal, lo que le garantiza un reconocimiento social por parte de la ciudadanía. Dentro de su espacio académico es autónomo e independiente para tomar las decisiones que atañen a su didáctica y pedagogía.

³⁶ Ibid. p 38

³⁷ Ibid. p 40-42

Por lo anterior, la labor del docente es una actividad que goza del respaldo de la sociedad. Pero cuando interrogamos por la esencia o el valor intrínseco que esto representa para la cultura humana, debemos apuntar a distinguir que el maestro es la figura central de la cultura, puesto que con su quehacer profesional y humanista despierta y genera actitudes, valores y conocimientos que se inscriben en la dinámica social de las comunidades; por lo tanto su campo de intervención, de autonomía y de independencia dentro del aula de clase se extiende hacia las instancias del poder gubernamental y social, integrando los diversos momentos y aspectos de la cultura que los educandos traen consigo:

“La profesión docente, en su acción social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética. Evitar la discriminación racial, cultural y sexual, comprometerse con la libertad, respetar la dignidad de los individuos, mejorar la solidaridad, son valores que no han de ser ajenos a la investigación y la docencia”.³⁸

Planteado en estos términos, Capilla Jódar Ortega (1995),³⁹ considera que el papel del docente moderno está en la creación de una cultura ecológica escolar que compense el modelo deficitario tradicional; estableciendo los pasos consecuentes con su responsabilidad de crear una vida intercultural que vaya más allá de la exploración observacional y superficial de diversos modos de vida, para acercarse a una real interacción en términos de igualdad y de oportunidades educativas. Esto significa que cada experiencia cultural que los educandos traigan al aula de clase se configure como una experiencia cultural que enriquece la comunicación y el diálogo entre personas iguales que poseen diverso modos de abordar la vida, con diversos valores y actitudes ante problemas e inquietudes humanamente similares, “es decir, el integrar diferentes culturas dentro de la escuela, supondría comprender la diversidad de códigos de expresión como manifestación de la propia vida de cada grupo”.

La finalidad de una nueva escuela flexible, abierta, participativa e intercultural sería la posibilidad de reinterpretar el papel del maestro dentro de los procesos de intercambio y negociación entre los diversos conflictos, intereses y discursos que se presentan en el escenario escolar; y se convertiría en la puerta de entrada hacia el cumplimiento de una meta universal, como es la igualdad en la diferencia (el concepto de diferencia no queda al margen de la acción educativa escolar, es aceptada como un elemento activo del pluralismo, en donde cobra

³⁸ Ibid. p 41

³⁹ JÓDAR ORTEGA, Capilla. El educador social y la cultura escolar. Revista: investigación en la escuela, No. 26. Universidad de la Laguna. España. 1995. p 101

vigencia el discurso de la integración), reemplazando esa falsa identidad individualista que nos caracteriza como diferentes y que nos aleja de la posibilidad de interactuar con nosotros mismos reflejados en otros, que tienen y comparten los mismos derechos a elegir ser diversos y educarse según sus propios valores, y no de abandonar su cultura por convivir acríticamente con la desigual fórmula de vida de la escuela tradicional. En otros términos: “El gran reto didáctico es cómo hacer que la cultura de la escuela, conceptual y abstracta sea útil para otras culturas experienciales, en otras palabras; qué hacer para que la cultura escolar desarrolle las herramientas necesarias con las que el niño pueda desenvolverse en la comunidad”.⁴⁰

El planteamiento expuesto por Santos Guerra,⁴¹ indica que la educación debe desarrollar habilidades sociales que reconstruyan los andamiajes conceptuales, pedagógicos y cognitivos del contexto vivencial del niño y la niña como educandos; asimilando sus realidades particulares y sustancialmente conectadas con su entorno inmediato: la familia, su comunidad, sus creencias, sus valores. Esto significa que la escuela es a su vez, un agente mediador, un escenario de representaciones y de imaginarios culturales que se desbordan hacia un proyecto más amplio: la igualdad en la diferencia y la construcción de significados culturales diferentes que permitan actuar dialógicamente a profesores, padres de familia, estudiantes, entidades e instituciones públicas y privadas y comunidades en general.

2.3.9 La escuela como lugar de encuentro del aprendizaje, la cultura y la interacción. Tomando en consideración lo expresado por Miguel A. Ramón (2000),⁴² existe una estrecha relación entre los conceptos escuela y cultura e incluso podría decirse que sin la escuela, en cualquiera de sus modalidades, la cultura no podría imprimirle sentido a las actividades de aprendizaje y a los procesos culturales que intervienen en la autoformación de los individuos y en el desarrollo de una comunidad.

La experiencia de la vida cotidiana enseña que en los grupos familiares y comunidades se poseen y comparten modos de vida, maneras de vivir y trabajar, de hablar y comunicarse, de cultivar la tierra y educar a los hijos, de pensar, sentir y actuar, en otras palabras, compartir una misma cultura. Sin embargo, es en la escuela en donde el niño adquiere herramientas cognitivas para moldear su mundo, hasta tal punto que incorpora en su ser, además de los

⁴⁰ *Ibíd.* p 103

⁴¹ *Ibíd.* p 101

⁴² RAMÓN MARTÍNEZ, Miguel Antonio. Formación y docencia para la economía solidaria. Bogotá. Editorial libros y libres. 2000. p 82ss.

conocimientos dos dimensiones especialmente significativas que tienen que ver con el mundo de los sentimientos que sustentan los valores y con el mundo de la sensibilidad social que fundamentan la expresión cultural.

Ramón M., diferencia estas dimensiones, señalando que la primera hace referencia a la ética que esta en la base del proceso de justificación y elaboración de las normas que regulan el comportamiento humano y sus finalidades. Y el segundo corresponde a la estética que constituye el lugar de aparición de las formas de expresión y comunicación de un ámbito histórico-cultura determinado. En síntesis, se puede afirmar que la escuela constituye el escenario ideal para que una cultura alcance el arraigo y los fines que le imprimen sentido, justificación y consagración a la acción humana. Es aquí, donde las artes en la escuela le permiten al niñ@ acceder de manera formal a las formas estéticas y simbólicas que facilitan la expresividad y la espontaneidad, porque contribuyen a darle vida a la sensibilidad, al arraigo cultural y los valores éticos. Entonces, el aprendizaje de las artes en la escuela implica un profundo cambio de actitud y mentalidad, una oportunidad de crecimiento personal y desarrollo humano, con autonomía y libertad.

Otra ventaja de introducir el arte en la escuela, como proceso de aprendizaje cultural, significa poner en acción los mecanismos asociados con el lenguaje, entendiéndolo como un medio de comunicación e interacción entre las personas y de estas con la realidad. Las artes, con sus propios lenguajes, incrementan las herramientas cognitivas del niñ@ fortaleciendo su capacidad para mediar entre el pensamiento y la realidad e insertarse de forma dinámica, útil y práctica, en su propia autotransformación, porque lo útil y práctico significa aquí incrementar su pertenencia social, identidad cultural y fortalecimiento de su personalidad. El aprendizaje de las artes entonces, coadyuva que el niñ@ cree un mundo simbólico conformado por un sistema de signos y símbolos con significados aceptados intersubjetivamente, los cuales facilitan la interacción verbal y el aprendizaje activo, según las formas del lenguaje y las reglas de la lengua utilizadas. En consecuencia, las artes en la escuela al ofrecer al niñ@ distintos lenguajes para comunicarse, les facilitarán encontrar modos de relacionarse con el mundo, de buscarse a sí mismo y a los otros, de encontrarse y de encontrar a los demás.

2.3.10 Lineamientos curriculares para la educación artística. Siguiendo las ideas de Jurjo Torres Santomé (1996),⁴³ todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte, las que defienden que la

⁴³ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El currículum oculto. Madrid: ediciones Morata. 1996. p 13ss.

educación en una vía privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resienten el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por la otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando.

En tales circunstancias, explica Torres Santomé, las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo, es así cómo muchas de las falencias del ámbito familiar tienden a ser delegadas en las escuela con el vano propósito de que allí sean solucionadas o corregidas completamente, de donde resultan grandes contradicciones entre ámbitos de acción de la familia, la escuela y la sociedad. En ese ámbito los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de las instituciones educativas, hasta las conductas de estudiantes y docentes, resultan permeadas por tales contradicciones que no pueden ser contempladas como cuestiones técnicas y neutrales al margen de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad. No obstante la escuela tiene la gran responsabilidad, de asumir decisiones y comportamientos acordes con los acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzar su razón de ser desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.

En consecuencia, la escuela no puede ser neutral y objetiva en lo absoluto, pues precisamente en la organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los estudiantes tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo, la escuela tiene la grave responsabilidad de superar el esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que apenas sabe nada y que, por consiguiente, necesita aprender mediante la enseñanza toda una serie de áreas con nombres como matemáticas, geografía e historia, lenguaje, educación física, entre otras, pero dejando de lado esas otras "materias" que podrían según esa misma concepción simplista, distraer a los estudiantes de la verdadera finalidad de su presencia en la institución educativa, como por ejemplo, el folklore, las danzas, las manualidades y el teatro, entre otras, desconociendo que son éstas materias las que le permiten al estudiante auto-reconocerse como un ser vital y capaz de negociar democráticamente lo que se le ofrece etiquetado como de interés por la institución educativa.

Para fortalecer lo dicho anteriormente encontramos en la Ley 115/94 el Artículo 20 que nos habla de los objetivos generales de la educación y en su numeral A nos dice textualmente: Que se debe propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico de sus relaciones con la vida y con los de la naturaleza,

de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores de proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

En el Artículo 21 en el numeral A nos habla textualmente de la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática participativa y pluralista.

En este mismo artículo, el numeral C expone el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar y hablar correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en caso de grupos étnicos con tradición lingüística propia, a si como el fomento de la afición por la lectura. En esta misma ley en capítulo 3 Artículo 14 habla de las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso de tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y en general para los valores humanos. Los anteriores artículos de la Ley General de la Educación (Ley 115/94), brindan la oportunidad para desarrollar programas de teatro en la escuela, con los cuales es posible responder a las necesidades de los niños; fortaleciendo así la espontaneidad y la expresividad de sus sentimientos.

2.3.11 Las artes en la educación escolar: el teatro como ejemplo. Howard Gardner (1994),⁴⁴ plantea la importancia del desarrollo humano desde una perspectiva artística, revisando las prácticas educativas para hacer notar la importancia del arte en el desarrollo sensorio-motriz necesario para las habilidades superiores. Lo más importante es mirar las artes como un lugar natural para el desarrollo del individuo, ya que todos los proyectos basados en la educación artística son ricos y significativos porque así los estudiantes aprenden de manera eficaz. Las artes también se consideran como un desafío de la estimulación del aprendizaje humano, por lo cual el arte debe ocupar un lugar privilegiado en el currículo de una institución.

Es importante que las innovaciones del currículo tengan en cuenta dos factores complementarios, para un óptimo desarrollo. Ante todo es imperativo contar con un cuadro de educadores que “incorporen” en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan, o por lo menos que estén familiarizados y sientan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo. En segundo lugar, en el actual clima educativo es igualmente esencial que existan unos medios viables para evaluar lo que se ha aprendido, de lo contrario sería ilusorio esperar un apoyo de las comunidades referente a la

⁴⁴ GARDNER, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós Educadores. 1994. p. 86-89.

educación artística. Esto también tiene una implicaciones políticas que nos invitan a replantear un trío formado por: elaboración de currículos viables, formación excelente del educador y modos de evaluación idónea; este trío apenas construye una receta original, pero es una receta que vale la pena repetir hoy.

Por su parte, Franco Passatore (2001),⁴⁵ dice en sus reflexiones sobre el arte en la escuela: “La expresión libre no es un momento sino la propia vida de la clase que se explica en múltiples actividades en el cuadro operativo de una didáctica orgánica, no sectorizada”.

Y enfatiza que, en los primeros años de la escuela primaria, las artes deben abordarse como un juego y, en particular el teatro, como un juego dramático. En este caso particular, el niño así lo vivencia desde muy pequeño. Además, no debe olvidarse que el teatro tiene la particularidad de ser globalizador, porque se relaciona con la plástica, la música, la danza y la palabra. Y como toda expresión artística, es un elemento de expresión y comunicación, un juego a través del cual el niñ@ interpreta y asimila la realidad.

Desde muy pequeño, el niñ@ juega y hace teatro. Cuando imita los gestos de los mayores, cuando imita personajes y convierte los objetos en naves espaciales, alfombras voladores, cuando se disfraza, etc. De este modo, el teatro en la escuela, con el maestro como animador, debe desarrollarse como un proceso de trabajo abierto, como una organización lúdica de investigación, de experimentación, de comunicación.

En este caso, el maestro como animador deberá permitir y potenciar la participación de todo el grupo en los diferentes campos de trabajo teatral. Motivando al niño a desarrollar sus aptitudes creativas. Tampoco aquí la escuela trata de formar “actores”. El teatro en la escuela, repite Passatore, es juego, es vida. Es la canalización de emociones en función socializante, donde se estimula la fantasía. La organización del trabajo individual y grupal, la responsabilidad, la concentración y sobre todo la alegría y la libre expresión.

También los padres, como los maestros podrán acompañar al niñ@ en su proceso de desarrollo proporcionándole la posibilidad de asistir a buenos espectáculos teatrales, películas, espectáculos de danza y de mimos, ante los cuales podrá ir adquiriendo un conocimiento y una posibilidad de selección, crítica y de disfrute. Así, el teatro como expresión libre, no estereotipada, permitirá al niño expresar su propio teatro vital, manejar y ordenar los espacios, construir su juego simbólico, sus propias fantasías, afianzarse en su expresión.

⁴⁵ PASSATORE, Franco. El arte en la escuela. Editorial Magisterio. 2001. p. 18-22.

La investigación en general y en particular, la exploración del ambiente, encuentra en la expresión libre instrumentos de comunicación y posibilidades particulares de análisis, u por tanto, de organización de datos recogidos. Con el mismo trabajo se pueden asumir contenidos distintos, si existe una motivación cuya propia dinámica provoque directamente el interés del niño por el conocimiento. De hecho, la expresión libre, como instrumento de creatividad y fantasía, hace de la investigación una actitud activa y de permanente intervención dialéctica del niño, incluso sobre su realidad, en todos sus múltiples aspectos, facilitándole la toma de conciencia de la realidad que le rodea y liberándolo de los condicionamientos que le hacían pasivo. Tal vez, añade Passatore, ésta sería una hermosa conclusión sobre el trabajo artístico en los primeros doce años del niño: la búsqueda de una expresión libre, entendiéndose esta libertad como la posibilidad de interpretar la realidad a partir de lo inesperado, lo no codificado, descubriendo de esta manera, mediante una atmósfera de juego y fiesta, la dimensión lúdica y la capacidad creadora de cada ser. No se trata, por lo tanto de “construir artistas”, sino de ayudar al niño, para que aprenda a disfrutar y gozar lo que se pueda encontrar en el arte. “La expresión libre no es un momento sino la propia vida”.

2.3.12 Gestión institucional para la promoción de las artes. Tomando en consideración las indicaciones para las áreas de educación artística según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN 2000),⁴⁶ la escuela cumple un papel importante en el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: lenguaje, gestualidad, pintura, notación musical y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propias de los diversos lenguajes de las artes; es por ello, que en el contexto de la educación formal se facilita a través de estas prácticas el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción artística.

En los términos descritos, la relación estudiante-docente, resulta similar tanto para formar artistas, como para formar seres humanos. Sin embargo, no es lo mismo una cosa que la otra. La gran diferencia es la manera en la cual se aborda esta cuestión, pues si se hace desde la academia la formación puede ser denominada artística, pero si se lleva a cabo desde la escuela la denominación es: Educación Integral. En este segundo caso la formación de los estudiantes en el arte se refiere más a la conservación de un patrimonio cultural y al desarrollo de habilidades y destrezas artísticas para que los estudiantes expresen desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir

⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio. 2000. p. 59ss.

humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadoras del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones.

Lo anterior significa que la escuela en realidad hace una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, asumiéndola como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento y el reconocimiento por una parte y por otra, a través de la experiencia didáctica mediante formas libres de creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender. Entonces, la escuela le permite al estudiante realizar una mirada amplia sobre el arte pero igualmente le permite ubicarse desde sus intereses en el lugar del arte, apropiarse del saber instrumental de cada disciplina artística y apropiarse de habilidades y destrezas que no solamente le facilitan desarrollar su expresividad artística, sino establecer un puente entre sus subjetividades y la realidad del mundo que le rodea.

El MEN, reconoce que la formación artística en algunos casos se ha logrado en medio de enormes dificultades pues los docentes tienden a considerar que no poseen los recursos suficientes para orientar proyectos destinados a mejorar la calidad de la formación que brindan a sus estudiantes, desconociendo que a su alcance poseen múltiples elementos para construir los artefactos necesarios para la mayoría de las prácticas artísticas, pero esta realidad de lo que sí da cuenta es de la falta de capacitación de los mismos docentes para enlazar la realidad artística con la pedagogía del arte en la escuela. De igual manera esto también indica que la educación artística es muy compleja y por ello los docentes deben preguntarse constantemente para qué es y por qué es necesario emprender esta tarea, misma que no pretende formar futuros artistas, sino ciudadanos integrales.

Por su parte, Estela Angarita (MEN 1997),⁴⁷ afirma que promover el diálogo pedagógico sobre la base de interacciones confiadas, significativas e imaginativas que se constituyan en patrimonio cultural para los hij@s y para las generaciones venideras, es el reto principal de todos los docentes en general y particularmente de aquellos dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes. Sin embargo, el poco reconocimiento que se le ha dado a la

⁴⁷ ANGARITA, ESTELA. Ministerio de Educacional Nacional (MEN). República de Colombia. Las disciplinas y la formación integral – La escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Bogotá: Ellos mismos. 1997. p 16ss.

educación artística en las instituciones educativas es una muestra de la ausencia del diálogo sobre la propia experiencia, puesto que precisamente es en esa área donde se estudia la interacción sensible con las personas y las cosas, en un espacio y en un tiempo. Manifestaciones de ésta ausencia de diálogo pedagógico significativo son el poco valor que se le ha dado a la imaginación creativa y fantasiosa y a la expresividad y espontaneidad de los estudiantes, su falta de madurez y las dificultades que se encuentran para trabajar en equipo.

En la vivencia sensible del mundo y en la creación artística, así como en la construcción de formas expresivas, dice el mismo documento mencionado, se aprende con actitud receptiva a disfrutar, a compartir, a transformar simbólica y metafóricamente; a apreciar y comprender la presencia de los otros y su visión del mundo; a entender las expresiones propias y ajenas; a valorar las cosas y en general, a cuidar la calidad de la vida en sí misma de manera auténtica, simplemente por darse el gusto de hacerlo. En estas distintas situaciones sobresalen dos verbos complementarios en uno del otro, uno es entender, relativo al “ello”, y el otro “comprender”, relativo al Yo-Tú; si no se tiene esa relación Yo-Tú, entonces en el mundo se vive una relación inhumana y entonces tampoco vale la pena tratar de entender las cosas.

Comprender sensaciones, sentimientos; propiedades y cualidades propias de los otros y de las cosas, implica un modo activo e íntimo de involucrarse; conlleva una manera vivencial afectiva de darse cuenta, de interpretar la propia experiencia de interacción con el mundo. Sensibilizarse hacia alguien, equivale a dejarse tocar por su presencia valorativa; es una forma integrada de hacer juicios, de comunicar ideas y sentimientos y de actuar sobre la vida misma y sobre los símbolos del universo compartido, que es factible enriquecer.

Retomando el documento inicialmente citado, el MEN (2000),⁴⁸ se pregunta: ¿Qué es lo que hacemos en las escuelas: teatro, arte dramático, arte teatral o artes escénicas?, e incluso, ¿Se deben incluir la danza, la tradición oral, la mímica, los títeres o cualquier otra forma por inventar?, también, ¿Este tipo de trabajo pedagógico es una modalidad, una disciplina, una asignatura o puede ser contemplado como un género literario? Como se observa son disímiles tanto las concepciones como las definiciones para el teatro como una reflexión pedagógica al servicio del desarrollo integral de los niños e incluso de la propia comunidad, en la medida en que el imaginario colectivo sea tomado como su materia prima.

Lo dicho implica una propuesta de diseño curricular que recoge elementos propios del teatro de una manera amplia, clara y sencilla, cuyos sentidos no debe

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). 2000. Op cit. p 172ss.

ser otro que el de motivar la construcción de formas para acercarse al conocimiento personal y del entorno social, cultural e histórico, recuperando para la escuela el origen del teatro que es el juego, para que de una manera desprevenida y libre, podamos experimentar nuestra sensibilidad con las personas y con el mundo que nos rodea.

Acercando el teatro a la escuela, desde la profesión docente es posible concebir a las personas cercanas (familia, escuela, sociedad) no solo como presencia de cuerpos sino también de espíritus, por ello, si la escuela programa tiempo y espacios para conocer, sentir, explorar y enriquecer la presencia de los estudiantes en y para la materialidad, debe integrar en este conocimiento la otra gran dimensión del ser: permitir que el espíritu aflore con sus grandezas y pequeñeces, certezas, dudas, bondades y maldades, entenderlo y transformarlo, componer el todo, porque sí no es para esto, entonces: ¿Para qué es la escuela?.

2.3.13 Los niñ@s y el arte escénico. De acuerdo con Lev S. Vigotsky (2003),⁴⁹ se denomina actividad creadora a toda actividad humana que dé origen a algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones mentales o del sentimiento que vive y se manifiesta solo en el propio ser humano. Fijándose en la conducta de los individuos, en el conjunto de todas sus actividades, se percibe fácilmente que en ellas es posible distinguir dos tipos básicos de impulsos. A uno de ellos podría llamársele reproductor o reproductivo, el cual suele estar estrechamente vinculado con la memoria; su esencia reside en que los seres humanos reproducen o repiten normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones. De esta manera cuando recuerda la casa donde pasó su infancia o lugares lejanos visitados hace tiempo, reproduce huellas de impresiones vívidas en la infancia o durante los viajes. Con la misma exactitud cuando dibuja del natural, escribe o realiza algo con arreglo a una imagen dada, no hace más que reproducir algo que tiene delante o que asimiló o elaboró con anterioridad.

Como se pudo apreciar, tiene enorme importancia a lo largo de la vida de los seres humanos la pervivencia de su experiencia anterior, en la medida que eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas. Estas características son las que hablan de la gran plasticidad de sus estructuras mentales y corporales para interactuar con el mundo que les rodea, de allí la gran

⁴⁹ VIGOTSKY, Lev S. La imaginación y el arte en la infancia. 6ª edición. Madrid, Adiciones Akal S.A. 2003, p 71ss.

importancia de dotar al niño en sus primeros años de una nutrida exposición a experiencias significativas, brindándole la oportunidad de desarrollar modelos de referencia que le permitirán ajustarse creativamente a las condiciones cambiantes del entorno en el cual desarrolle su experiencia vital.

Además de esa actividad reproductora, se advierte también en los seres humanos otra actividad que combina y crea constantemente nuevos elementos. Por ejemplo, cuando se imaginan cuadros del futuro, o se piensa en episodios de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no se están reproduciendo impresiones vividas por sí mismo, no se están reviviendo huellas de pretéritas o futuras excitaciones llegadas al cerebro pues nunca se ha visto nada de ese pasado o ese futuro, más sin embargo, es posible imaginarlo, formarse una idea o una imagen de los mismos. En síntesis toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, si no que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a la función creadora o combinadora y precisamente son estas actividades las que le permiten a los seres humanos convertirse en seres proyectados hacia el futuro, seres que contribuyen a crear y modificar su presente.

Es importante anotar, dice Vigotsky, que las palabras “imaginación y fantasía”, no pueden ser consideradas bajo ningún aspecto, en cualquier edad de los seres humanos, y especialmente en los niños, como conceptos irreales que no se ajustan a la realidad y que, por lo tanto, carecen de valor práctico. Científicamente en esto no hay discusión, pues la imaginación es la base de toda actividad creadora, ella se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En sentido estricto, todo lo que rodea a los seres humanos y ha sido creado por su mano, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y la fantasía. En consecuencia, la creación, no es una virtud de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, sino una capacidad innata de los seres humanos susceptible de ser estimulada, desarrollada y cultivada a lo largo de toda la vida, razón por la cual el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo o que juega con una muñeca y se cree su madre, y otras manifestaciones de teatralidad, en realidad está reproduciendo mucho de lo que ven, pero también están creando mundos fantasiosos que les permiten descubrir y experimentar muchas de las reglas de la vida.

Igualmente, Vigotsky,⁵⁰ considera que lo más próximo a ese fenómeno de creación infantil, es lo que podría denominarse creación teatral, o en otras palabras, el arte del drama. De esta manera, junto con la expresión verbal, el drama o representación teatral, constituye el aspecto más frecuente y extendido

⁵⁰ VIGOTSKY. Ibid. p 85-91.

de la creación artística infantil. Por esta razón, a los niños les gusta tanto actuar, lo que se explica por dos razones fundamentales, la primera, porque el drama basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales. Es entendible entonces que el drama, como forma de expresión de las impresiones vívidas, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los mayores. El niño mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea y con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea las situaciones y el ambiente que no le proporcionan la vida para improvisar impulsos emocionales como el heroísmo, el arrojo, la abnegación, la alegría y hasta el sufrimiento.

La fantasía, como ya explicó Vigotsky, no es la expresión inútil de una mente desbordada, porque en los niños no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede en los mayores, pues el niño encarna en acciones sus imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente. Resulta así, que las imágenes creadas a partir de elementos reales, encarnan y se realizan de nuevo en la vida real aunque de modo condicional; el anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra así un modo de realización más pleno. De lo expuesto se deduce que el teatro está más ligado que cualquier otra forma de creación artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir, contiene en sí misma, elementos de los más diversos tipos de arte. Por tales razones, en ello reside el más alto valor de la representación teatral infantil, fuente de inspiración y de material para los más diversos aspectos del arte de los niños.

El teatro entonces, constituye para los niños la más natural forma de expresar su conexión con el mundo real, en otras palabras, su mundo interior con el mundo que les rodea, y como se trata de un juego constituye una escuela viva que le educa física y espiritualmente, permitiéndole forjar su carácter y su cosmovisión como ser humano individual y como parte de un colectivo. Vigotsky se opone fuertemente a los conceptos de algunos educadores que se oponen al arte teatral infantil porque lo consideran fuente de vanidad y afectación, entre otros peligros; sin embargo, esto ocurre cuando a los niños se les obliga a reproducir directamente las formas del teatro adulto, lo cual sí constituye una ocupación poco recomendable para ellos. El teatro infantil debe ser la expresión espontánea de evidencias, sin olvidar que su valor no reside en el resultado o en el producto de la obra creadora sino en el proceso mismo que, le permite al niño ejercitar su inventiva creadora y materializar su imaginación en hechos y acciones expresados en su propio lenguaje, lo cual sí constituye la mejor pedagogía para la construcción y fortalecimiento de la personalidad.

2.3.14 Historia del teatro. Dice Heladio Moreno (2001),⁵¹ que “cuando presenciamos una obra de teatro, acudimos a una especie de ceremonia que puede ser muy extraña si es la primera vez que vemos actores rodeados de telas pintadas, luces de colores, maquillajes, vestidos especiales, música, danzas, palabras...”. Lo anterior significa que en la representación teatral coinciden múltiples y variadas posibilidades de realización artística, puesto que una misma obra puede ser representada de manera distinta en un sin número de versiones e incluso diferente cada vez que es representada por el mismo grupo de actores. Esto también significa que la representación teatral tiene una sorprendente capacidad de re-creación, porque lo escénico es un fenómeno vivo y por consiguiente en permanente transformación.

De una u otra forma dice H. Moreno que los seres humanos hacen teatro desde el momento mismo en que aparecieron sobre la tierra, por ejemplo; cuando se preparaban para cazar al bisonte, primero lo hacían simbólicamente y para ello desarrollaron ritos y ceremonias muy elaboradas que les permitían no solo recrear la situación de caza del animal específico sino entrar en contacto con realidades más profundas de orden subjetivo y espiritual, de donde se deduce que el teatro involucra una parte externa y otra interna. A este orden de ideas en el caso particular colombiano pertenecen las procesiones, las representaciones vivas del nacimiento, las visitas de los reyes magos, los carnavales y festejos de todo tipo que se celebran en todo el país; igualmente en las comunidades indígenas y afrodescendientes se encuentran múltiples expresiones artísticas que hablan de un pasado remoto en el cual magia y realidad se entrelazan y expresan de forma estética.

Desde la antigüedad se considera a Tespis el padre del teatro quien tomó temas diferentes a los cultos religiosos de Dionisio (Baco) incorporándole una innovación que consistía en añadir al coro y al corifeo de los ditirambos propios de la tragedia creada por Esquilo, Sófocles y Eurípides entre otros, un personaje que dialoga con ambos denominado protagonista. Hacia el mismo período (534 AC) Pisístrato dispuso que en la fiesta a Dionisio se hicieran representaciones dramáticas compuestas de tres tragedias y un drama satírico, de donde se comprende la importancia que tales representaciones tenían para los griegos. Igualmente Aristófanes es reconocido como el creador de las comedias y junto con los anteriores son reconocidos a través de la historia como los personajes que en occidente le dieron vida a esta forma de recreación humana. Posteriormente el inglés William Shakespeare uno de los grandes autores del teatro inglés no solo recurrió a este arte como forma de recreación sino que lo convirtió en el más grandioso escenario para mostrar los alcances de la naturaleza humana en todas sus dimensiones.

⁵¹ MORENO MORENO, Heladio. Teatro juvenil: Manual práctico para el desarrollo de la actividad teatral. Bogotá. Editorial Magisterio 2001. p 17ss.

Tal como sucedió con los griegos y hasta la fecha presente, detrás de una representación teatral se encuentran los directores de teatro quienes son los encargados de concebir los roles de cada artista y crear técnicas de expresión que facilitan la comunicación de ideas o concepciones registradas en una obra, tal es el caso de Bertold Brecht uno de los más grandes dramaturgos y directores de teatro del siglo XX. Tanto director como artistas no podrían ejercer adecuadamente su trabajo sino contaban con el apoyo de muchas otras personas dedicadas desde preparar el escenario hasta atender los múltiples detalles que anteceden una función teatral, todo lo cual es indispensable de tener en cuenta para que el teatro pueda llegar más allá de la piel del actor, es decir, ponerlo en la ropa de los otros y poner a pensar a los espectadores con una conciencia que supera su propia experiencia, pues con el teatro se experimentan situaciones a las que nunca se hubiese podido llegar transitando los caminos de lo cotidiano, porque en la escena y en el escenario se reinventa la vida y se encuentra la fuente inagotable de la imaginación. Por ello, cualquier ser humano como público, actor o director encuentra la posibilidad de descubrirse como persona, como ser individual en relación con lo general, encontrando la mayoría de las veces su ruta hacia la historia o la sociedad, es decir, la vía que conduce a su ser social.

Otros aspectos a considerar son los planteados por Carmen Elisa Arcila (1995),⁵² quien explica que dramaturgos como Esquilo, Sófocles y Eurípides entre otros, cada uno en una determinada época, concibieron el teatro como una fiesta, un goce para ser disfrutado por los seres humanos y cuya finalidad era además de la representación, alcanzar la catarsis (κάθαρσις), que entre los antiguos espectadores griegos, significaba la purificación ritual de los efectos causados por la tragedia al suscitar y purificar la compasión, el temor u horror, el miedo, el deseo, la tristeza, el odio y la adoración a los dioses.

En las tragedias el teatro griego trataba el tema de las leyendas heroicas en las cuales con frecuencia intervenían los dioses para su oportuno final; en las comedias satíricas, criticaban humorísticamente las leyendas anteriores e incurrían en una mímica obscena iniciada por un coro de sátiros; en las comedias el tema eran los asuntos de la vida cotidiana y eran desarrollados de modo bufo. Estas tres formas teatrales eran representadas en determinadas ceremonias de carácter religioso y cívico, pero todas ellas tienen como origen común las ceremonias anuales, como ya se dijo realizada en honor de Dionisio.

En el caso de Roma dice C. E. Arcila, se perdió la función sagrada y los poetas trágicos no tuvieron tanta importancia como ocurrió en Grecia. En el caso romano la comedia se convirtió en género muy popular y de ella se derivaron el

⁵² ARCILA R, Carmen Elisa. Teatremos – Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Unisur. Bogotá: Unisur – Editora Guadalupe Ltda.. 1995. p 5ss.

cabaret, la pantomima y el carnaval que adquirió forma hacia el siglo VI AC, época muy cercana al inicio del Imperio romano. Ya en la edad media el clero propicio las representaciones dentro de las iglesias y el teatro fue utilizado como medio de propaganda religiosa y evangelización. Así fue como los dramas litúrgicos adquirieron gran importancia entre los siglos X al XV y posteriormente los misterios revisados entre los siglos XV y XVI, permitieron que el teatro se integrara a las festividades populares.

En el renacimiento, aunque la información disponible no es muy precisa se dieron formas de teatro que posiblemente constituyen la evolución de la transición de la edad media, en este período aparece el teatro clásico de la mano de Shakespeare, Moliere, Calderón de la Barca, entre otros. Así también quedaron registrados personajes reconocidos a nivel mundial por sus características particulares como por ejemplo; El Rey Leal, Macbeth, Arlequín, Colombina, Pantaleón, y otros. En el período conocido como la ilustración y el romanticismo de los siglos XVII y XVIII se le dio más relevancia al texto escrito ya que la búsqueda era idealizar la relación de los seres humanos con la realidad. En el siglo XIX aparece el teatro moderno representado por dos escuelas estéticas, una era el realismo que pretendía imitar la realidad, mostrándola sin idealizarla, y la otra era el naturalismo, como una representación exacta de la vida, en la que ocupaba un papel importancia la interioridad y aspecto psicológico de cada personaje.

En el siglo XX aparece el teatro contemporáneo donde el dramaturgo quedó ubicado en un lugar privilegiado, dando origen al teatro como género literario, así mismo generando numerosas tendencias teatrales en su mayoría contradictorias, como por ejemplo:

- El simbolismo que plantea la creación de espacio mediante la luz y las sombras, siendo sus creadores el inglés Gordon Craig y el suizo Adolphe Appia.
- El expresionismo que es la hiperbolización de la imagen teatral para impresionar al espectador creado por el austriaco Oskar Kokoschka quien sus dotes de pintor influyó en numerosos creadores teatrales.
- El teatro anti-naturalista propuso que todo lo fuera real o natural debía ser expulsado de la escena, porque el actor es una marioneta según afirmaba su promotor el ruso Vsevolod Meyerhold.
- El teatro político del alemán Erwin Piscator se orienta hacia la agitación y la propaganda.
- El teatro de directores encabezado por los franceses Louis, Jouvet y Jactes Coupeu, concebía la puesta de escena como la base del teatro.
- El teatro épico o realismo dialéctico de Bertold Brecha se basa en la visión desde el materialismo histórico y la dialéctica pero aplicados hacia la

producción teatral. Este dramaturgo creó una teoría que abarca todos los niveles de la producción teatral.

- El teatro de vanguardia también conocido como existencialista proclama la conciencia del hombre del siglo XX y se inclina por la protesta y la paradoja del absurdo. Sus impulsores, en su mayoría son dramaturgos que aparecieron después de la II Guerra Mundial, afirmando que la sociedad es un absurdo inhumano que ahoga al individuo hasta anularlo. Su origen histórico se remonta a la Francia del siglo XIX de la mano de Alfred Jarry y Antonin Artaud. Posteriormente el rumano Eugene Yonesco hacia 1950 lo lanzó y popularizó oficialmente. Este teatro es en realidad una amalgama de propuestas dramáticas.
- El denominado tercer teatro creado por director y teórico polaco Jerzy Grotowski, pretendió regresar a las fuentes primigenias de la expresión teatral, consiguiendo sacar al teatro de las salas y volcarlo en las calles y plazas, con ello dio origen a muchas propuestas del llamado teatro callejero, en el cual la preocupación principal es subvertir los valores tradicionales, exorcizar al individuo y a la sociedad mediante el ritual festivo.
- El teatro postmodernista surge a partir de los años 80' s, encabezado por el inglés Bob Wilson, por el japonés Susuki, el alemán Heiner Müller, el brasileño Antunes Filho y el polaco Tadeusz Kantor, quienes entre otros han insistido en el retorno del teatro de sala, para hacer allí el espectáculo total, basándose en imágenes visuales y sonoras, apoyándose en ballet, la danza, la pintura, la arquitectura, el cine y el video. La palabra como tal en este movimiento, tiene valores muy diferentes al que tenía en los movimientos anteriormente mencionados.

En el caso de Colombia, el teatro nacional apenas lleva de consolidado unos 30 años y empezó a adquirir cierta importancia desde los trabajos de los teatros experimentales como el TEC de Cali de la mano de Enrique Buenaventura, posteriormente han surgido agrupaciones que representan las distintas corrientes citadas con anterioridad.

2.3.15 Teatro para niños. Tomando en consideración lo expresado por Heladio Moreno M (2001),⁵³ el teatro en la escuela no puede ser asimilado a una recitación fría y aprendida, con el sonsonete que indica que no se comprende realmente lo que se dice, antes por el contrario, en oposición a los métodos repetitivos y memorísticos que se aplican de un modo mecánico e inhibitorio de la creatividad, el teatro infantil es un tipo especial de juego lúdico orientadas hacia

⁵³ MORENO, MORENO. Heladio. Teatro infantil. Bogotá. Editorial Magisterio. 2001. p 13ss.

un encuentro creativo entre el maestro y el estudiante que debe contribuir a desarrollar la creatividad y la curiosidad del niñ@, razón por la cual y bajo este enfoque se convierte en una herramienta de gran utilidad en el aprendizaje.

Es preciso aceptar que a través del teatro el niñ@ se introduce en un mundo fabuloso, con decoración y colorido, donde la participación de los sentidos en múltiples actividades creativas dan forma y estructura a su imaginación, estimulando así su capacidad para crear, improvisar y cultivar el arte en toda su extensión; en este punto es necesario enfatizar en que el trabajo artístico es una experiencia vital para los niñ@s, porque les permite el contacto natural con el arte y a su vez convertir el arte en parte integral de sus vidas, enriqueciendo cada momento de su existencia, haciéndolos más sensibles a la belleza y, lo más importante transformando integralmente su sí mismo, en especial cuando está dominado por la apatía y la timidez, en entusiasmo y alegría.

El teatro infantil como ayuda pedagógica cambia la rutina de la clase y ayuda al niñ@ a romper con la monotonía diaria llevándolo de lo real a la ficción, es decir, introduciéndolo en el mundo de la verdad infantil, donde todo lo que ha oído y leído adquiere vida y puede ser representado en forma tangible con la ayuda de la expresión gráfica como dibujo y pintura, de la expresión corporal como música, danza y teatro y de la expresión lingüística como poesía y mímica. Ante estos hechos el teatro infantil propicia y estimula la creatividad haciendo al niñ@ más receptivo y alegre, condición psicosocial indispensable para descubrir sus facultades expresivas y a través de ellas darle forma y estructura a sus propias concepciones, es decir, tornar lo subjetivo en intersubjetivo.

H. Moreno, enfatiza en que los niñ@s mediante la actividad teatral se hacen más sensibles a los fundamentos estéticos de la línea, de la forma y el color, facilitando su expresión verbal, su cualidad de interpretación, la buena dicción, la expresión por gestos y la acción, buscando la acción colectiva y, de hecho, mejorando su proceso de socialización, lo que significa una gran oportunidad para autodescubrir aptitudes y habilidades asociadas con su capacidad creadora y de expresión original.

El juego dramático, para H. Moreno, significa la actividad a la que se dedican los niñ@s para reproducir acciones conocidas y convertirlas en trama de sus juegos; lo hacen en forma colectiva, con espontaneidad y sin participación del adulto como por ejemplo, cuando juegan al médico, al papá y a la mamá, a los indios y vaqueros o a los policías y ladrones. Estas actividades se diferencian del juego lúdico cuando el niñ@ es orientado específicamente a representar o imitar personas conocidas, crear personajes fantásticos, transformar objetos espacios dándoles nuevos significados y similares. Un paso más allá lo constituye la evolución del juego lúdico en juego dramático, esto es cuando los niñ@s deben presentarse en público, momento en que surge el teatro infantil,

en otras palabras, aparece el juego escénico, el cual contiene reglas similares a las del teatro formal.

El juego dramático tiene dos elementos importantes a saber:

- **Proceso creativo.** La creación al suponer la novedad parte de la selección de una serie de actitudes tanto exteriores como interiores, que dispuestas de manera organizada permiten establecer diversas asociaciones de hechos de las cuales se escogen las que más encajan con la situación a la que se quiere llegar. El proceso creativo recoge los elementos subjetivos (interiores) y objetivos (realidad), que se convierten en hecho literario al dotarlos de una estructura que para el caso estará formada por los personajes, el tema, el argumento, el espacio y los conflictos o contradicciones. Una adecuada orientación del docente en estos aspectos le permitirá a los niñ@s crear técnicas y prácticas propias acorde con sus características de género y edad.
- **Código teatral.** Como sucede con todo juego, la expresión dramática tiene una serie de códigos descifrables y respetados por quienes intervienen en el hecho; por tanto es necesario delimitar un espacio de actuación, un tipo de lenguaje, de tema, de argumento y de conflictos que se desarrollarán a través de la representación, procurando acostumbrar a los niñ@s a interactuar respetando dichos códigos.

H. Moreno, recuerda que el teatro tiene la extraordinaria posibilidad de producir imágenes analógicas críticas y analíticas de la realidad que permiten a los niñ@s relacionar los tiempos, espacios, problemas y soluciones de valor personal, universal o históricos contenidos en un texto preparado expresamente para ser representados por ellos. Así por ejemplo cuando el niñ@ realiza una escena sobre cualquier tema, espontáneamente establece relaciones entre los personajes dramáticos y quienes le rodean en la vida real, en este caso, hace uso inconsciente de sus capacidades imaginativas estableciendo puntos de referencia (identificación o diferenciación) entre la historia escenificada y su propia vida, siendo esta una vía para que el niñ@ se apropie de elementos susceptibles de ser convertidos en herramientas cognitivas que le ayudarán a entender y resolver situaciones propias de su realidad.

Siguiendo lo expresado anteriormente, Manuel Peña Muñoz (1998),⁵⁴ manifiesta que el teatro infantil utilizado como recurso pedagógico no puede pretender formar pequeño actores sino estimular el desenvolvimiento de la personalidad del niñ@ a través del juego escénico, brindándole otras opciones

⁵⁴ PEÑA, MUÑOZ, Manuel. Dramaturgia para la niñez “Un trabajo mayor”. Dirección de la infancia y juventud. Del teatro memorizado al juego escénico en el teatro infantil. Bogotá: Editorial Magisterio. 1998. p 99-101.

de tipo lúdico para el desarrollo de su imaginación creadora, de su lenguaje y de su comportamiento social en la medida que se relaciona con los demás compañeros para compartir una actividad en común.

En el sentido mencionado, a través del teatro infantil es posible despertar potencialidades expresivas y comunicativas que le facilitan al niñ@ la posibilidad de convivir en una experiencia donde se desarrollan amistades y lazos afectivos que favorecen los procesos de socialización. Esto también significa que el intercambio de experiencias, la solidaridad, el trabajo en equipo, la necesidad de confiar los unos en los otros, son algunos de los elementos humanos que entran en juego en una actividad de teatro infantil; por otro lado, el estímulo de la expresividad ayuda a los niñ@s a sensibilizarse y sintonizarse con su propio cuerpo, a tomar conciencia de sus voces y de las voces de quienes le rodean, lo cual es muy importante porque el teatro infantil puede en muchas ocasiones convertirse en terapia para aquellos niñ@s provenientes de entornos en los cuales no se dan todas las condiciones favorables para su desarrollo armónico psicosocial.

2.3.16 Desarrollo de habilidades, capacidades y competencias a través del juego y la lúdica. Atendiendo lo expresado por Georges Laferrière (2000),⁵⁵ el teatro en su versión de arte dramático escolar, se presenta como una herramienta didáctica y una asignatura (área curricular) a la vez. Sin embargo, la formación de los enseñantes (docentes) no está a la altura de las exigencias de este tipo de aprendizajes porque usualmente se piensa que llevar el teatro a la escuela constituye más un motivo de aburrimiento que de crecimiento personal porque no resulta gratificante para los estudiantes sino más bien moralista. No obstante, lo único cierto es que tanto el teatro como la actividad docente son “asignaturas” complejas que necesitan poner en juego distintas formas de trabajar recurriendo a múltiples recursos metodológicos, personales y materiales.

Laferrière también considera que es posible generar una pedagogía artística a partir de la utilización del arte dramático, porque en el momento de llevar el teatro a la escuela es preciso reflexionar acerca de todas las técnicas y todos los instrumentos susceptibles de ser empleados como elementos teatrales para lograr que los niñ@s pongan en juego toda su capacidad expresiva. En tales condiciones el docente al convertirse en un acompañante que promueve la expresión y a través de ella el estímulo de la plena libertad de ser y hacer, está comprometiéndose con un tipo de educación cuya meta es desarrollar actitudes

⁵⁵ LAFERRIÈRE, Georges y Cols. Los pedagogos de hoy. El artista pedagogo. Madrid. Ñaque Editora. 2000. p 92ss.

creativas que llevarán a los niñ@s a vivir plenamente y auténticamente según sus capacidades y potencialidades.

Lo anterior se complementa con lo expresado por Douglas Salomón (2005),⁵⁶ para quien cuando se habla de teatro escolar, en ningún momento se hace referencia a una educación artística para formar niñ@s actores. La primera cosa que hay que establecer es que el teatro no es un arte precoz, por ello, su implementación es un asunto verdaderamente delicado, por cuanto es necesario hacer claridad acerca de lo que y no es teatro escolar.

En primer lugar es preciso reconocer que el concepto juego, forma parte inherente del arte interpretativo y es condición exclusiva en el universo vivencial del niñ@, por lo tanto la práctica artística del teatro escolar debe desarrollarse en una realidad prácticamente exclusiva inmersa en la categoría del juego. Por eso, hay que señalar que el arte dramático es también un arte grupal, de tal modo que su sustancia expresiva en la creación depende en gran medida de quienes participan en la acción, tal como ocurre durante la realización de un juego.

Esa asociación teatro-juego, no puede tomarse a la ligera cuando se trabaja con niñ@s pues el arte dramático llevado a la escuela no es precisamente un arte precoz, como si lo son la música, el ballet o la danza, aunque todos en su conjunto desempeñan papeles importantes en determinados aspectos del desenvolvimiento y aprendizaje de los niñ@s durante su período de formación escolar. No obstante, la implementación de lo artístico en la escuela, no debe ser visto como una intencionalidad del docente o de la institución para hacer artistas ni crear inclinaciones de afición a un arte, de la misma manera que al cursar las materias ampliamente conocidas, no se pretende tampoco formar futuros matemáticos o lingüistas.

Douglas Salomón, muestra una gran preocupación acerca de las ideas confusas que manejan muchos docentes con respecto a la denominación genérica de “dramatización” que suelen darse a los juegos escénicos realizados por los estudiantes, pues en ellos se nota la falta de formación artística del docente cuando desaprovecha la oportunidad para poner en manos de los niñ@s herramientas que les ayuden a fomentar y desarrollar su libre expresión, las cuales adecuadamente empleadas posibilitan instalar a los niñ@s en tipos de juegos que les permiten vivenciar otras realidades, nuevos rituales e incluso confrontar la realidad de su ámbito socio-familiar, como una manera de aprender a digerir conflictos y eventos que suelen aparecer en el vivir cotidiano.

⁵⁶ SALOMÓN, Douglas. Ideas para un teatro escolar. Cali: Universidad del Valle. 2005. p 47ss.

Para ampliar este punto es necesario considerar tres aspectos claves: el juego dramático, el juego escénico y el ejercicio jugado o juegos libres, los cuales no pueden hacer perder de vista al docente que se trata de juegos.

a) El juego dramático. Douglas Salomón afirma que cuando mira a los niñ@s jugar, no deja de ver que lo que realmente hacen es aprender y si los sitúa en el juego dramático, se comprende cómo aprenden a instalarse en otro punto de vista, a simbolizar desde el objeto, a jugar la realidad que les rodea o que imaginan, a socializar y digerir su vivir cotidiano, con el único propósito de jugar, es decir, de ser ellos mismos. Uno de los principales rasgos del juego dramático es que por lo general se desarrolla colectivamente como actividad lúdica, que planifica a los niñ@s de manera espontánea y por su propia cuenta. Podría decirse que las cosas a destacar es esa capacidad de juego que tienen sin pensar que lo que están jugando es hacer el ridículo, porque para ell@s el juego es una cosa muy seria.

b) Juegos escénicos. La particularidad del juego dramático es que no es necesariamente un juego para comunicar, para ser visto, no requiere de ese elemento que fundamenta el teatro, como es el público. En cambio, con el juego escénico se entra en la esfera de la composición, del ensayo, de organizar una estructura, de transmitir una idea. Un juego escénico puede surgir de un buen juego dramático, por eso, desde una ronda es posible organizar un desarrollo escénico y la literatura infantil, producir adaptaciones libres, que se sostengan en los parámetros del juego escénico.

Con el juego escénico se establece un mayor acercamiento con lo artístico, hay un diseño, un vestuario, objetos y atmósferas lumínicas especiales con la situación lo hace posible. Tanto en el juego dramático como en el juego escénico el niñ@ tiene la posibilidad de expresarse de un modo orgánico y espontáneo. Hay una rica utilización de su instrumento corporal y vocal, permitiéndole unificar la voz y el gesto. En el juego escénico se requiere de un nivel de comunicación, porque hay un tema o un argumento y los niñ@s lo deben comunicar.

c) Ejercicios jugados. Son aquellos juegos que han ido encontrando su lugar en diferentes prácticas humanas y tienen la virtud de ser genéricos y funcionales, pudiendo ser jugados por niñ@s y por adultos. Estos juegos constituyen una preparación para abordar un tema o para estar atentos y en buena disposición para iniciar un ensayo teatral. En los niñ@s se convierten en extraordinaria diversión, facilitándoles ejercitar habilidades para la atención, la concentración, el ritmo, la expresión individual dentro de un colectivo y el auto-descubrimiento de un espíritu en expansión. Estos juegos se caracterizan por ser actividades placenteras, espontáneas y voluntarias y en muchos de ellos los niñ@s se autoafirman y crecen en su autoestima, al mismo tiempo que

disfrutan de una experiencia cultural humana. A este tipo actividades pertenecen la rayuela, la lleva, y similares.

En cuanto a la naturaleza misma del juego en su aspecto formal, Roger Caillois (1995),⁵⁷ cita a Johan Huizinga (1943),⁵⁸ quien afirma que es una acción libre ejecutada “como sí” y sentido como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que halla en ella ningún interés material ni se obtenga provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que origina asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

La definición anterior demuestra la afinidad existente entre el juego y el secreto o el misterio, pues todo lo que este detrás de un disfraz o de un simulacro por naturaleza esta próximo al juego, a lo cual se impone una parte de la ficción y de la diversión para que esta actividad no sea ni principio ni signo de metamorfosis o posesión. A esto se opone la situación donde el secreto, la máscara y el traje desempeñan una función sacramental, pues allí no hay juego sino una institución. De lo dicho se deduce que un desarrollo conocido de antemano, sin posibilidad de error ni de sorpresa, que conduzca claramente a un resultado ineluctable es incompatible con la naturaleza del juego, por ello se necesita una renovación constante e imprevisible de la situación, tal como la que se produce con cada movimiento de los jugadores.

Para Caillois, el juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es libre dentro de los límites de las reglas de cada juego, por eso la libertad del jugador, es el margen esencial concedido a su acción y explica el parte el placer que suscita hacerlo. Esto es precisamente lo que da origen a la expresión juego escénico, donde quienes juegan asumen distintos roles para interpretar ideas o vivencias. A este respecto Huizinga ofrece cuatro grupos o categorías fundamentales de juego, como son:

- **Agon.** Esto Todo juego que se presenta como competencia, es decir, como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidades de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor.
- **Alea.** Es el nombre que recibía el juego de dados en latín y sirve para designar, en oposición al Agon, todos los juegos basados en una decisión

⁵⁷ CAILLOIS, Roger. Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. México. Fondo De Cultura Económica. 1995. p 27-28.

⁵⁸ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. México. Fondo de Cultura Económica. 1943. p 321.32. citado por CAILLOIS, Roger. Ibid. p 28.

que no depende del jugador, y sobre la cual no podría tener la menor influencia y por consiguiente, no se trata de vencer al adversario sino de imponerse al destino.

- **Ilinx.** Es un tipo de juegos que reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consiste en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a esta conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso, tratando de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con gran brusquedad. A estos juegos corresponden los ejercicios de los derviches bailarines o de los voladores mexicanos, así como las acrobacias como caminar sobre la cuerda floja.
- **Mimicry.** Este tipo de juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión (aunque esta última palabra no signifique otra cosa que entrada en juego), cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en cierto aspectos ficticio. El juego puede consistir, no en desplegar una actividad, en soportar un destino en un medio imaginario ni exponerse al vértigo, sino en ser uno mismo representando a un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia como él lo haría. En estos juegos el individuo olvida, disfraza, despoja temporalmente su personalidad para fingir otra y, en consecuencia, corresponde a las actuaciones teatrales cualquiera sea su naturaleza.

Con respecto al concepto de competencia, Manuel Vicent Solsona (2000),⁵⁹ asegura que la polisemia de esta palabra muchas veces no ayuda a aclarar el sentido en que debe usarse en el dominio educativo. Sugiere partir de la palabra latina “competere”, es decir, derivaría de “petere”, pedir, aspirar o tender a; y “cum o com”, que sugiere la idea de compañía, de compartir. Así, “compete” indica un aspirar, un ir al encuentro de una misma cosa, contender dos o más contrincantes para alcanzarla, significado que corresponde al atributo usual a esta palabra, como en la frase, competir en un evento deportivo para abatir un récord o un matiz algo diferente, la competencia favorece al competidor. En general, cuando se aplica la palabra competencia a un individuo, indica que éste, en un determinado dominio de las actividades humanas; en este caso el significado del término se acerca al que intenta esclarecer que en el ámbito educativo no supone la asistencia de contendores rivales sino más bien una posesión humana susceptible de ser mejorada e incrementada.

Aplicando los conceptos anteriores a la idea de creatividad, Solsona dice que siguiendo a Vigotsky cuando el niño entre los tres y seis años a partir del denominado lenguaje logocéntrico, en el cual habla en voz alta sin dirigirse especialmente a nadie, o lo que es lo mismo utiliza un lenguaje interior pero de

⁵⁹ SOLSONA, Manuel Vicent. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2000. p 55ss.

forma exteriorizada, avanza hacia el dominio del lenguaje externo o social, como manifestación del pensamiento en palabras, es cuando el niño es más vulnerable a sufrir alteraciones e inhibiciones de su pensamiento creativo y de su capacidad expresiva es decir, de su competencia lingüística, sí en el contexto en el cual vive se interfiere con este proceso.

La competencia lingüística, como se puede apreciar esta íntimamente relacionada con la competencia cognitiva, es decir, la manera en que el cerebro humano procesa la información permitiéndonos clasificar, abstraer y familiarizarnos con la función simbólica de las palabras. Entonces, como la lengua se haya inmersa en una estructura lógica que posibilita el razonamiento riguroso, cualquier alteración en los primeros años de vida en la competencia lingüística, repercute en la competencia cognitiva, dificultando al niño desarrollar una competencia resultado de las anteriores como es la competencia comunicativa donde la expresividad es su forma natural de enlazar su mundo interior con el mundo exterior.

Igualmente, un adecuado desarrollo de la competencia lingüística facilita la apropiación del conocimiento, pues el niño percibe a través del fenómeno del habla en todas sus complejas dimensiones lo que ocurre en el medio que le rodea. De igual manera interioriza su contacto con el mundo exterior a través de vivencias que le permiten representar y memorizar sus experiencias, elaborar ideas, hipótesis al principio vagas sobre la naturaleza de sus realidades interior y exterior, entonces, a través del proceso de percepción e interiorización el niño puede exteriorizar sus adquisiciones y confrontarlas con lo que recibe de su entorno y detectar de esta manera sus impresiones, errores o certezas. De este modo una nueva interiorización reanuda la frecuencia mencionada generando una dialéctica entre el espacio exterior y la interioridad subjetiva. Este proceso dialéctico puede generalizarse a todos los aprendizajes que el niño como sujeto social realice a lo largo de su vida.

2.3.17 Juegos de roles y juego simbólico. Considerando los planteamientos de Inge Bretherton (1994),⁶⁰ fundamentados en el trabajo de Jean Piaget, para el niño, la asimilación de la realidad a su propio yo, es una condición vital para su continuidad y desarrollo, precisamente por la carencia de equilibrio en su pensamiento: Así, el juego simbólico satisface esta condición al considerar a la vez el significantes y el significado. Desde el punto de vista del significado el juego le posibilita al niño volver a vivir sus experiencias pasadas, más por

⁶⁰ BRETHERTON, Inge. Mundo social y juego simbólico: Desarrollo de las competencias sociales. en: Revista educación y pedagogía 10 y 11. Medellín. Universidad de Antioquia 1994. p 159 – 211.

satisfacer su ego, que por subordinación a la realidad. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo provee al niño con el lenguaje vivo, dinámico e individual indispensable para la expresión de sus pensamientos subjetivos, para lo cual el lenguaje colectivo es inadecuado.

Al comienzo del juego de simulación, cuando los niños representan sus propias actividades como dormir, comer y beber, fuera del contexto formal y cotidiano, el símbolo y lo que este simboliza permanecen ligados, en el sentido que un esquema, representado fuera de contexto, sirve como un símbolo para el mismo esquema imaginado en contexto. Sin embargo, poco a poco el símbolo y lo que el simboliza adquiere de alguna manera cuando los pequeños imitan alimentar un muñeco, en vez de hacerlo a sí mismos, o fingen un comportamiento observado en otros, como por ejemplo; leer un libro o un periódico. Es claro entonces que el comportamiento dirigido hacia el muñeco reemplaza ahora la acción diaria que el niño ejercía sobre sí mismo, mientras que la reproducción del comportamiento de otra persona reemplaza la acción imaginada del modelo.

La disociación entre el símbolo y lo simbolizado explica Inge Bretherton, se incrementa aún más cuando el niño comienza a asumir el rol de otra persona o usa un objeto como si fuera otra cosa. Es así que cuando personifica un rol (identificándose con otra persona), el niño se convierte en el símbolo de la otra persona. Cuando “come” con un palito una comida imaginaria o cuando “telefonea” con una cuchara, la acción ejecutada con el objeto sustituto simboliza el verdadero comer y telefonar con objetos realistas.

Como se puede apreciar el niño empieza su acercamiento al mundo que le rodea por medio de representaciones que no están organizadas en términos de estructuras o clasificaciones jerárquicas, si no en términos de esquemas o guiones de eventos que son la armazón de los eventos cotidianos. Esta aproximación se lleva a cabo según un modelos afectivo-cognitivos (modelos mentales) que progresivamente se va estructurando y mediante los cuales el individuo desde su niñez aprende a interpretar los eventos reales del mundo y le sirven para la planeación de acciones futuras, porque ellos en cierto modo constituyen un marco de referencia de la estructura espacio-temporal y causal de ese mundo. En esta estructura surgen y consolidan los objetivos y motivaciones de los individuos para enfrentar las exigencias que le plantea el entorno en el cual vive.

Inge Bertherton advierte que debido a que el medio simbólico de la simulación (representación), guarda un fuerte parecido con la acción del mundo real, debe tenerse mucho cuidado durante el proceso de socialización primario al orientar al niño para establecer los límites entre el “aquí” y el “ahora”, de la realidad, incluyendo una de las características humanas más relevantes denominada el

“como-sí”. Esto es especialmente cierto en los juegos de simulación colectiva, como es el caso de las representaciones teatrales, lo cual constituye una representación colaborativa de eventos en dos niveles, planeación y actuación; en el caso de los niños en el juego de simulación usan esquemas de eventos como materia prima para crear una realidad ficticia la cual no simplemente simula sino que transforma su mapa afectivo-cognitivo del mundo social. De allí que el niño sea altamente susceptible a romper o no los esquemas ficticios y pasar a manejar esquemas reales, cuando las condiciones propias de su proceso de socialización primaria se muestra favorable o desfavorable para ello.

La simulación le permite al niño fingir y transformar los eventos rutinarios de su vida familiar y social, sin embargo, la habilidad para representar esos guiones con sus transformaciones y distorsiones, como se ha podido ver anteriormente, no emerge totalmente desarrollada y requiere un ambiente de amplia libertad para que el niño pueda ejercitar una mayor práctica e incrementar poco a poco el número de roles, el orden y coherencia de las acciones reproducidas en la simulación, acompañado de un decreciente apoyo en elementos verídicos, es decir, incrementado su creatividad. Entonces, la representación de rol, acción y objeto constituyen piezas fundamentales en la estructuración de acciones progresivamente más complejas, que de no ser experimentadas poniendo en ejercicio la curiosidad natural del niño, dificultarán el desarrollo de su espontaneidad y expresividad para comunicarse consigo mismo y con los demás, es decir, manejar su subjetividad y la intersubjetividad.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación, además de tener como propósitos principales establecer el aporte de los talleres de teatro para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad en niñ@s de 7 a 9 años, implicó también un acercamiento evaluativo a la práctica pedagógica aplicada en la sede Las Palmas del Instituto José Eusebio Caro de Popayán, en el área de Educación Artística, razón por la cual fue escogido el método Investigación Acción (IA), que persiguen como objetivos básicos y esenciales, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1995),⁶¹ la decisión y el cambio, orientados en una doble perspectiva. Por una parte, a la obtención de mejores resultados en lo que el docente y la institución hacen, y por otra, a facilitar el perfeccionamiento de las personas con las que trabaja, en este caso niñ@s del grado 2º de la mencionada institución educativa.

La Investigación Acción, constituyó una excelente plataforma de exploración y acercamiento a los problemas que sentía y experimentaba la comunidad educativa del grado 2º, al orientar las actividades relacionadas con la educación artística. Esto sucedió porque la IA está cercana a las corrientes filosóficas que han desarrollado el pensamiento del profesional de la educación, señalando la preferencia de la reflexión sobre la acción antes de iniciar y proponer cualquier proceso de cambio en su práctica pedagógica.

En ese orden de ideas, la presente investigación, vinculada a la acción, se orientó a satisfacer los siguientes requisitos planteados por Carr y Kemmis (1988):⁶²

- Rechazo de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- Empleo de categorías interpretativas para comprender a los participantes directamente afectados por las prácticas pedagógicas sometidas a estudio, como en el presente los niñ@s de 7 a 9 años del grado 2º.

⁶¹ KEMMIS S. y McTAGGART R. “Como planificar la investigación-Acción. Barcelona: Ediciones Laertes, 1992.

⁶² CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca editores. 1988.

- Preocupación por identificar y exponer aquellos aspectos de orden social importantes que se oponen al cambio racional y capacidad para ofrecer explicaciones teóricas que permitan a los participantes tomar conciencia del modo de superarlos.
- Reconocimiento explícito del carácter práctico del trabajo realizado, en el sentido que los indicios acerca de su veracidad, vendrán determinados por su capacidad para relacionar la teoría y la práctica.

Aplicando los criterios anteriores, la investigación realizada demandó un trabajo de campo basado en la metodología de talleres, los cuales respondieron a los objetivos propuestos y permitieron absolver el problema propuesto.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo compuesta por los 30 niñ@s matriculados en el grado 2º de la Escuela Las Palmas y como muestra fueron considerados 10 estudiantes que presentaban una mayor dificultad en su espontaneidad y expresividad; esto quiere decir que la muestra fue elegida por conveniencia y no de forma aleatoria, decisión tomada para efectos de un mejor control en la aplicación de instrumentos y la interpretación de los resultados. Sin embargo, para evitar que los demás niñ@s se sintieran discriminados, los instrumentos utilizados (Test ABC y Talleres) fueron aplicados a todo el grupo, lo cual ayudó a que las recomendaciones a la comunidad educativa de toda la institución educativa, fueran más pertinentes.

3.3 PROCEDIMIENTOS PARA RECOLECTAR LA INFORMACIÓN

De las fuentes secundarias se obtuvo información documental y bibliográfica que permitió la estructuración del problema de la investigación y de los marcos: contextual, antecedentes, teórico y legal.

Las fuentes primarias, constituidas por los niñ@s de la muestra poblacional, proporcionaron información a partir de los resultados obtenidos, en primer lugar, de la aplicación de la batería de los ocho Test de Filho o Test ABC (Lorenzo Filho: 1933),⁶³ consistente en una prueba mediante la cual es posible efectuar simultáneamente 8 evaluaciones relacionadas con las potencialidades del niñ@

⁶³ FILHO, Lorenzo. Test ABC: Para la verificación de la madurez necesaria para el aprendizajes en la escuela. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1933. p. 51-194.

para resolver problemas, particularmente en el ámbito escolar, con relación a su proceso de aprendizaje. En tal sentido se pudo conocer de manera inmediata las formas en que los estudiantes reaccionaban frente a determinados estímulos audiovisuales asumiendo conductas y comportamientos que facilitaron conocer su estado psicomotriz actual con relación a su edad cronológica y mental. En segundo lugar, se realizaron 10 talleres, cuidadosamente ordenados en una secuencia que permitiera estimular el desarrollo y la afirmación de sus competencias cognitivas, valorativas y procedimentales, todo tendiente al estímulo de sus capacidades de expresividad y espontaneidad. Los pasos metodológicos para el desarrollo de estos talleres fueron los siguientes:

1. Nombre del taller.
2. Participantes.
3. Lugar de realización.
4. Fecha de realización.
5. Tiempo de ejecución.
6. Objetivos.
7. Indicadores de logro.
8. Metodología.
 - A) Actividades de motivación.
 - B) Descripción del taller.
9. Evaluación de resultados.
10. Conclusiones.
11. Recursos.
12. Presupuesto.

La secuencia de los talleres fue la siguiente:

A. Sensibilización y motivación.

- Mi cuerpo, un recurso maravilloso.
- Los sonidos también me transmiten mensajes.

B. Reconocimiento de sí mismo.

- ¿Cuál es mi rol?
- ¿Cómo veo y cómo siento al otro?

C. Creatividad e improvisación.

- La naturaleza también, actúa.
- Leo, interpreto y actúo.
- Mi Imaginación, me puede hacer diferente

D. Desarrollo de la expresión corporal.

- Adivina adivinador.
- Tras el mundo de los cuentos.
- Lenguajes populares. El refrán me enseña.

3.4 PROCEDIMIENTOS PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con las orientaciones de Ana Julia Blández (1996),⁶⁴ no existe una metodología preestablecida para el análisis de la información de una investigación cualitativa, ya que éste proceso depende del problema a tratar, de su marco ideológico y de los presupuestos epistemológicos. En tal sentido, fue preciso interpretar los datos recolectados sin perder en ningún momento la perspectiva temática de los ámbitos familia-escuela.

En estos ejes se identificaron dos procesos básicos en la estructuración de todo individuo como son la socialización primaria y la secundaria. De igual modo, las actuaciones de la familia como grupo se ubican en un entorno familiar (interno) y otro social (externo), y las de la escuela en un entorno institucional (global) y en el aula de clases (concreto). A su vez, en cada entorno se toman en consideración conceptos o aspectos específicos que sirvieron para el desarrollo de la discusión de resultados.

Cuadro 1. Ámbitos Familia-Escuela donde se realiza la investigación.

| Ejes | Procesos | Contextos | Conceptos/Aspectos |
|---------|--|-------------------|--|
| Familia | Socialización primaria (Introyección) | Entorno familiar | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones intrafamiliares. • Desarrollo de la afectividad. • Adquisición de normas y valores • Formación de actitudes favorables para el desarrollo de la expresividad y la espontaneidad. |
| | | Entorno social | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura familiar. • Condiciones socioculturales. • Condiciones económicas. |
| Escuela | Socialización secundaria (Negociación) | Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • La educación artística en el currículo. • Enfoques de aprendizaje en educación artística |
| | | El aula de clases | <ul style="list-style-type: none"> • Práctica pedagógica en educación artística. • Proceso de aprendizaje de la expresividad y la espontaneidad mediante la educación artística: El teatro como ejemplo. • Relaciones docente-estudiante en la búsqueda de un ambiente adecuado para el aprendizaje. • Relaciones de acompañamiento docente-padres de familia en el proceso educativo. |

Fuente. Diseño de la investigadora.

⁶⁴ BLÁNDEZ, Ana Julia. La investigación Acción para profesores. 1ª edición. Barcelona: Inde Publicaciones. 1996. p. 67-75.

En el sentido antes mencionado, se procuró atender cuidadosamente a los criterios generales sugeridos por la misma Ana Julia Blández:

- a) **Planeación y reflexión:** Cuando se definió la problemática, se establecieron los objetivos y se estructuró el ámbito teórico del trabajo a desarrollar; tres momentos que sirvieron de base para el diseño y montaje de los talleres para adelantar las actividades de campo.
- b) **Acción:** Correspondió al momento de aplicación de los 10 talleres de motivación de la expresividad y la espontaneidad.
- c) **Evaluación:** Una vez aplicados los talleres se procedió a la confrontación de los hechos y situaciones encontradas con los antecedentes y el marco teórico, procedimiento denominado discusión de resultados, la cual permitió elaborar las conclusiones y recomendaciones de la investigación dirigidas a las directivas de la institución educativa.

En términos generales, los compañeros docentes estuvieron muy pendientes del trabajo que se desarrollaba con los estudiantes de grado 2º, y constantemente compartíamos los avances de la investigación.

En cuanto a los estudiantes, siempre fueron consideradas sus sugerencias para el mejor desarrollo de los talleres, lo cual contribuyó al cumplimiento de los objetivos de cada taller y a la satisfacción de los indicadores de logro.

CAPITULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 RESULTADOS

4.1.1 Test de Filho (Ver Cuadro 2).

A) Coordinación visomotora. (Dibujar en una hoja tres figuras, cada una expuesta durante un minuto). En general los niñ@s mostraron buena disposición para llevar a acabo este ejercicio porque era diferente a cualquier tipo de actividad realizada en el aula, pero cuando terminaron de escuchar las instrucciones y debían empezar a dibujar cada una de las figuras observadas por ell@s durante un minuto, se mostraron muy inseguros, no se decidían a realizar los dibujos en la hoja de papel, y hasta que la docente les animó repetidamente asegurándoles que los resultados no serían objeto de ninguna calificación, poco a poco iniciaron el ejercicio. Igualmente, muchos preguntaron cuál debía ser el tamaño de los dibujos y su ubicación, al parecer no recordando que la docente les había dicho con anterioridad que eran libres para decidir en esos aspectos. A pesar de la claridad en las detalladas explicaciones previas, se percibía entre los niñ@s la sensación que no podían dibujar ninguna de las figuras si nos se les decía paso a paso cómo hacerlo, situación que no se podía permitir porque se hubiesen viciado los resultados del test.

Resultados: Cinco niñ@s logaron un puntaje de 2; tres un puntaje de 1 y dos 0.

B) Memoria inmediata. (Repetir el nombre y dibujar en una hoja siete láminas, conteniendo cada una figura sencilla y conocida, mostrada durante 30 segundos). Los niñ@s en general mostraron buena disposición y curiosidad por la actividad, se inició mostrando una por una las láminas y los niñ@s procedieron a dibujar después de ocultar las láminas, repitiendo el nombre de la figura observada. Para comenzar a dibujar recurrían a su memoria y algunos estudiantes dibujaron más detalles que otros; sobretudo las más comunes como mano y televisión, para dibujar otras demoraron un poco más y algunos confundieron el dibujo y dibujaron figuras no presentadas. Constantemente la docente debió repetirles que recordaran las figuras vistas y que las dibujaran como ellos pudieran, ya que algunos manifestaban “yo no puedo hacer eso”. En términos generales, no lograron

dibujar en totalidad las siete figuras requeridas, pero se observó también que acompañaron sus dibujos, sin haberseles solicitado, con los nombres de las figuras, aunque presentaron algunas deficiencias como cambiar u omitir algunas letras; aunque hubo total libertad, algunos constantemente miraban a sus compañeros para realizar los dibujos.

Resultados: 2 niñ@s lograron un puntaje de 3; 5 niñ@s un puntaje de 2 y 3 niñ@s un puntaje de 1. Se observaron dudas al relacionar el dibujo con el nombre y un poco de inseguridad para dibujar.

- C) Memoria motora.** (Dibujar con el dedo la figura hecha en el aire; por la docente y luego los niñ@s deberán plasmarlos en una hoja de papel). Los niñ@s tuvieron buena disposición para realizar este ejercicio, observaron atentamente la mano que la docente alzó para dibujar en el aire y copiaron en el aire el movimiento con seguridad y gracia; pero al trabajar en la hoja se nota un poco de inseguridad con la forma hecha en el aire para plasmarla, algunos invirtieron el sentido del dibujo, otros omitieron un dibujo. Referente al manejo del espacio, algunos dibujaron en los extremos de la hoja, otros hicieron los dibujos pequeños a pesar de que la hoja era amplia y solamente eran 3 dibujos, algunos centraron los dibujos y los hicieron grandes pero solo realizaron 2. Al parecer querían copiar la forma y el tamaño hecho en el aire en la hoja de trabajo, unos preguntaron mostrando: ¿Así esta bien?, como esperando la aprobación de la docente, también se les escuchaba decir: ¿Cómo era...cómo era?, la docente les insistía en que recordaran el mismo dibujo que hicieron con su dedo en el aire.
- Resultados:** 4 niñ@s obtuvieron un resultado de 2; 6 niñ@s un puntaje de 1, se notó un poco de más confianza para hacer este dibujo.

- D) Memoria auditiva.** (Prestar atención y repetir 7 palabras después que la docente las dice). Los niñ@s en general se mostraron receptivos para realizar esta actividad. En términos generales, recordaron unas y otras no, también las repetían en desorden o imitaban las palabras que decían los compañeros. Se notó que al repetirlas se esforzaban por recordarlas haciendo un gesto con sus ojos o pronunciando: ¿Qué más era...qué más era?; fue necesario que la docente los animara constantemente. Durante el desarrollo de este ejercicio, resultó habitual que por más que los niñ@s desearan repetir las palabras no lograban recordarlas en su totalidad, ni en el orden requerido.
- Resultados:** 6 niñ@s obtuvieron un puntaje de 2, 4 niñ@s un puntaje 1. Ninguno obtuvo puntaje de 3.

- E) Memoria lógica.** (Narrar el cuento escuchado). Esta actividad llamó mucho la atención de los niñ@s cuando se les planteó que era un cuento. Los niños se mostraron muy dispuestos y atentos para escucharlo. La docente narró a cada niñ@ el cuento en forma efusiva realizando las pausas

requeridas para su buena comprensión y memorización. Cuando terminó pidió a cada uno que repitiera el cuento. Los niños observaban a la docente y empezaban a repetir el cuento, pero recordando la parte inicial o la final, omitiendo detalles o le daban importancia. Olvidaron incluso algunas características importantes como los colores de los vestidos, de los ojos. Así mismo, algunos niños repetían lo que sus compañeros decían, pero en general no recordaban el cuento totalmente, mostrándose durante el ejercicio un alto grado de desatención y desconcentración.

Resultados: 3 niños obtuvieron 2, 7 niños un puntaje de 1, ninguno obtuvo 3.

F) Pronunciación. (Lograr que el niño repita palabras escuchadas). Los niños empezaron a repetir las palabras pronunciadas por la docente, y aunque demostraron gran interés por participar en el ejercicio, se pudo observar que en las palabras: Nabuconodossor, Sardanápalo y Cosmopolitismo, se reían nerviosamente dudando mucho o tartamudeando al hacerlo; pero, en otras palabras como: Contratiempo, Incomprendido, Pintarrajeado, Constantinopla, Ingredientes, Familiaridades y Transiberiano, al parecer identificaron algunos sonidos conocidos y les resultó menos difícil repetirlos en especial cuando involucraban combinaciones o palabras compuestas. No obstante, en términos generales, todos trataban de memorizar las palabras difíciles repitiéndolas cuando el compañero que estaba delante lo hacía.

Resultados. 6 niños obtuvieron resultado de 2; 4 niños un puntaje de 1, ninguno obtuvo puntaje de 3.

G) Coordinación motora. (Cortar 2 figuras sin salirse del trazo, en un minuto). Los niños estuvieron muy animados para hacer este trabajo, pero dudaron un poco al empezar no obstante haber recibido instrucciones detalladas por la docente; un caso particular que sirve para ilustrar el comportamiento general de los estudiantes fue el de una niña que trataba de imitar el movimiento de la tijera sobre la hoja de papel pero no se decidía a empezar, hasta que la docente se acercó y le indicó que debía cortar el dibujo manualmente. Por lo general, los niños observaban el gráfico y empezaban el corte mostrándose muy preocupados por seguir la línea de la figura; sin embargo, los resultados indicaban mucho descuido y solo les importaba no salirse del tiempo de un minuto por cada trabajo. Una niña sintiendo que no podía cumplir con el ejercicio, rompió la hoja y trató de esconderla debajo del pupitre, por lo que la docente tuvo que reconvenirla y proporcionarle otra hoja para que lo realizara.

Resultados: 4 niños obtuvieron 2, 4 niños obtuvieron 1, 2 niños obtuvieron 0.

H) Atención y fatigabilidad. (Lograr que los niñ@s hagan la mayor cantidad de puntos en cada cuadrado en un tiempo de treinta segundos). Los niñ@s observan y atienden las explicaciones de la docente. Para empezar algunos preguntaron si los puntos era en todos los cuadros, si eran grandes, si eran pequeños, al parecer olvidando las instrucciones previas de la docente que contemplaban todos estos aspectos; otros empezaron el ejercicio sin dudar, tratando de colocar puntos en varios de los cuadrados. Otros en vez de puntos hacían rayas, obligando a la docente a recordarles que eran puntos y que debían corregir el ejercicio. Observando los resultados, muchos puntos aparecen marcados de forma muy débil, tanto que a veces no se alcanzan a percibir con facilidad, como si existiera temor para plasmarlos.
Resultados: 2 niñ@s obtuvieron 2, 6 niñ@s obtuvieron 1 y 2 niñ@s obtuvieron 0.

Evaluación general del Test de Filho. Una vez tabulada la información proveniente del desempeño de los estudiantes de la muestra poblacional frente a cada uno de los ocho test de Filho, los resultados arrojan un promedio de 11 puntos para el grupo, lo cual indica la presencia de situaciones asociadas con un deficiente proceso de aprestamiento durante las fases de socialización primaria y secundaria que no les ha permitido el adecuado afinamiento de su coordinación sensorio-motriz, dificultándoles no sólo los distintos procesos de aprendizaje llevados a cabo en la escuela sino también el desarrollo de las facultades innatas de cada niñ@ y, por lo tanto, influyendo para que no alcancen apropiados grados de madurez psicoafectiva y motricia para enfrentar apropiadamente las demandas del medio en el cual cada uno se desenvuelve como individuo y ser social.

El resumen de la puntuación por cada estudiante y del grupo en general se encuentra en el cuadro siguiente.

Cuadro 2. Consolidado resultados Test de Filho.

Fecha aplicación: Junio 7/2006.

| Datos del estudiante | | | Coord. Visomotora | | | | Memoria Inmediata | | | | Memoria Motora | | | | Memoria Auditiva | | | | Memoria Lógica | | | | Pronunciación | | | | Coord. motora | | | | Atención y fatigabilidad | | | |
|----------------------|-------|--|-------------------|---|---|---|-------------------|---|---|---|----------------|---|---|---|------------------|---|---|---|----------------|---|---|---|---------------|---|---|---|---------------|---|---|---|--------------------------|---|---|---|
| Estudiantes | TOTAL | Edad M/H | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| N 1 | 13 | 7 M. | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - |
| N 2 | 10 | 7 M. | - | X | - | - | X | - | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X |
| N 3 | 11 | 7 M. | - | - | - | X | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - | - |
| N 4 | 11 | 8.5 M. | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - |
| N 5 | 16 | 7.5 M. | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - |
| H 1 | 11 | 9 H. | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | - | X | - | - | - | X |
| H 2 | 13 | 8 H. | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - |
| H 3 | 8 | 8.5 H. | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | X | - |
| H 4 | 11 | 8 H. | - | - | - | X | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - |
| H 5 | 8 | 8.5 H. | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | - | X | - | - | X | - | - | - | - | X | - | - | - | X | - |
| PROMEDIO | 11.2 | De acuerdo con la cifra promedio, la mayoría de los estudiantes necesitan asistencia especial. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente. Resumen elaborado por la investigadora.

4.1.2 Taller 1. Mi cuerpo un recurso maravilloso: Familiarizar a los niñ@s con su cuerpo.

Durante la realización de la actividad de motivación se presentaron algunas muestras de inseguridad en algunos grupos, sobretodo en los estudiantes que debían ubicarse en el centro para balancearse, porque sentían temor a caerse y a la brusquedad de sus compañeros al momento de balancearlos de un lado a otro. No obstante, poco a poco al intensificarse el contacto físico permitido por el juego, empezaron a comportarse de modo más libre y espontáneo, facilitando la iniciación del taller.

Reconocimiento del cuerpo; imaginación y representación de sensaciones.

Todos los niñ@s de grado 2º, formaron un círculo en el cual estaban entreverados los estudiantes de la muestra poblacional. La docente les explicó en que consistía la actividad enfatizando en que el cuerpo humano era una fuente muy rica para transmitir mensajes tanto a sí mismo como hacia los demás, igualmente que cada una de sus partes estaba llena de posibilidades de movimiento y funciones, todos entrelazados de forma armoniosa. También en que la exploración del cuerpo iba a consistir en averiguar cómo era cada una de sus partes, determinando su forma, tamaño, consistencia, ubicación y funciones.

Al comienzo se notó que varios de los alumnos esperaron observar a los demás para realizar los movimientos requeridos. Se inició con el reconocimiento del rostro, el cuello y la nuca en forma sencilla y lenta para que los niñ@s pudieran sentir o palpar cada una de sus partes y percibir las funciones que cumplen.

Después se trabajó con el tronco para que los niñ@s reconocieran sus formas, destacando la importancia del mismo en la estructura total del cuerpo y empezando con el auto-reconocimiento de la parte ósea (costillas), palpando su estructura y observando funcionamiento, de la misma manera se procedió con la espalda, bajando poco a poco hasta llegar a las partes inferiores, invitando a cada estudiante a palpar sus glúteos, pelvis, cadera. Al principio algunos niñ@s daban visibles muestras de vergüenza, curiosidad, incomodidad y malicia al llegar a estas partes del cuerpo, incluso se reían y cambiaban el nombre científico por uno vulgar, por ejemplo: Nalga por culo, pero al poco tiempo variaron su actitud y se comportaron con la seriedad y el respeto requeridos.

La mayoría de los niñ@s esperaron a que la docente señalara el lugar del cuerpo que iba a ser explorado antes de hacerlo por ell@s mismos. Algunos niñ@s hacían esta exploración de forma mecánica y sin apropiarse de lo que se podía transmitir con cada parte del cuerpo, al parecer para mover su propio cuerpo necesitaban de un permiso o de que se les permitiera explorarlo. En este punto varios de los estudiantes lanzaron preguntas como: ¿Por qué tenemos uñas? ¿Por qué tenemos pelo en distintas partes del cuerpo? ¿Por

qué algunos de ellos eran barrigones y otros no? ¿Por qué había flacos y gordos? ¿Por qué el color de la piel era distinta entre ell@s? Cada una de estas preguntas le permitió a la docente complementar el proceso de exploración del cuerpo humano de manera satisfactoria y amena para todos los niñ@s, ya que se recurrió a la lúdica para hacerlo.

Específicamente, en el reconocimiento del cuerpo:

- 8 de 10 niñ@s de la muestra poblacional (3 niñas, dos 7 y una de 8.5 años; 5 varones, dos de 8, dos de 8.5 y uno de 9 años) obtuvieron un puntaje “2 de 5”, demostrando muy poco acercamiento a su propia realidad corporal, es decir, desconocen en gran medida cómo está formado su propio cuerpo, sus partes y funciones.
- Los otros dos niñ@s (ambas niñas de 7 años) alcanzaron un puntaje “3 de 5”, observándose que son de los pocos estudiantes cuyos padres están más pendientes de su desempeño en la escuela.

Con relación a la imaginación y representación de sensaciones, cuando se les pidió reproducir mediante la imaginación las sensaciones de frío, calor, cansancio, alegría, tristeza, pereza y fuerza, recurrieron a movimientos exagerados, tan individualizados, que no dejaban duda que la percepción representada era tal como cada uno la percibía o había vivenciado alguna vez.

- Un niño (varón de 9 años) alcanzó un puntaje “1 de 5”; este estudiante se muestra constantemente muy temeroso e inseguro, sus padres relatan que fue mordido en Yopal, Casanare, por una culebra cuando era más pequeño, lo cual casi le causa la muerte, situación que según ellos es la responsable de su actitud tímida.
- Cinco niñ@s (3 niñas de 7, 7.5 y 8.5 años; 2 niños de 8 y 8.5 años) alcanzaron un puntaje “3 de 5”, presentando un menor nivel de inhibición para representar y proyectar ante otros sus propias sensaciones.
- Cuatro niñ@s (dos niñas de 7 años y dos varones de 8 y 8.5 años) alcanzaron un puntaje “4 de 5” mostrándose más seguros y con una mejor capacidad de comunicar sus sensaciones.

En términos generales se pudo apreciar que al parecer ninguno de los niñ@s con anterioridad había sido acercado de este modo a la realidad de su propio cuerpo, puesto que se mostraban asombrados al descubrir tantos elementos y funciones en cada segmento corporal explorado.

4.1.3 Taller 2. Los sonidos también me transmiten mensajes: Escuchar con atención sonidos para aprender de ellos.

Para el desarrollo de la actividad de motivación fueron formados cinco grupos de estudiantes, entre los cuales estaban entreverados los niñ@s de la muestra poblacional. La docente permitió la libre formación de los grupos y escogencia del sonido o ruido que quisieran realizar, así mismo, el orden en que cada grupo debía presentarse frente a los demás. Los grupos se retiraron un momento e intercambiaron opiniones acerca del tema a representar y la forma de hacerlo, observándose la influencia ejercida por algunos estudiantes para que el grupo tomara una determinada decisión, así como también la tendencia a agruparse según su género, edad, estatura y forma de comportamiento.

- El primer grupo estaba conformado por cinco varones, quienes formaron una fila al interior del círculo de sus demás compañeros. Ninguno pertenecía a la muestra poblacional. Imitaron los sonidos de maullido y ronroneo que produce habitualmente un gato, acompañados con posiciones corporales similares a las adoptadas por el gato cuando los emite. Los demás compañeros, rápidamente reconocieron al animal imitado.
- El segundo grupo lo integraron siete niñ@s, de los cuales cinco niñas (tres de 7, una de 7.5 y una de 8.5 años) hacían parte de la muestra poblacional y dos varones (7 y 8 años). Su imitación no fue grupal sino individual de aviones de pistón, para ello formaron una fila, extendieron sus brazos y empezaron a “despegar” mientras con su boca producían sonidos similares a los de un motor de explosión. Luego, empezaron a dar vueltas intercalando movimientos de carrera con acucillamiento para simular aterrizajes y nuevos despegues, observándose mutuamente a modo de crear una coreografía grupal. Sus demás compañeros se mostraron atentos y gustosos de esta representación, pero los nombraban unas veces con aviones y otras con helicópteros.
- El tercer grupo estaba conformado por seis varones (entre 7 a 9 años), no incluían a ninguno de la muestra. Al centro del círculo formaron una media luna, inclinaron su cuerpo y hacían ruidos como de un auto al prender su motor, no se movieron del mismo sitio y se limitaron durante todo el tiempo a repetir el mismo ruido. Los demás compañeros observaron atentos y decían a veces que se oían como un carro y otras como una moto.
- El cuarto grupo estaba conformado por cuatro niñ@s (entre 7 a 9 años), no incluía a ninguno de la muestra. Formaron un pequeño círculo al centro dando cara a sus demás compañeros. Se colocaron en posición de cuatro patas y empezaron a ronronear muy fuerte, haciendo ondular la cadera como si se tratara de una cola. Algunos se fueron acercando a los observadores como queriendo intimidar con sus gruñidos y gestos de zarpazos, produciendo risas y ademanes de desafío y provocación.

- El quinto grupo estaba formado por siete niñ@s (cinco varones de la muestra; dos de 8, dos de 8.5 y uno de años. Las niñas ambas eran de 8 años). Conformaron una media luna y trataron de imitar un grupo de campanas, pero al principio demostraron mucha inseguridad para empezar; luego se colocaron firmes en el mismo sitio con los brazos despegados de sus cuerpos y agitando solo las manos, con su boca repetían “Tilín, tilín...” Sus compañeros no se mostraron muy impresionados por esta representación.

Reconocimiento de sonidos. Para el desarrollo del taller todos los niñ@s formaron un círculo y se escogieron al azar ocho niñ@s (ninguno de la muestra poblacional) quienes fueron los encargados de producir los sonidos.

A los niñ@s de la muestra se les vendó los ojos con pañoletas y a los demás se les pidió que cerraran sus ojos porque no alcanzaban las pañoletas. Algunos de quienes estaban vendados trataron de mirar por debajo del vendaje pero fueron reconvencidos por la docente. En términos generales, al ser obligados a permanecer durante un tiempo con los ojos vendados, los niñ@s de la muestra asumieron inicialmente una postura corporal rígida, moviendo solo la cabeza como orientando sus oídos hacia el lugar en donde se producían los sonidos tratando de mejorar su escucha.

Los resultados indican que les fue más fácil identificar y diferenciar sonidos agudos, como por ejemplo los producidos por un tubo metálico (al que nombraban como varilla, tornillo o clavos), el estrujado de bolsas plásticas (llamadas *chuspas* por ell@s), el entrechocar de tapas metálicas, el golpe seco de periódicos contra el piso o el romperse de vasos plásticos, mientras que los sonidos graves como el entrechocar de un par de piedras o el golpe de un palo contra el suelo (nombrado también como regla o lápiz), fueron confundidos casi siempre con el sonido de zapatos al caminar.

Los niñ@s encargados de producir los sonidos se limitaron a ejecutar un solo tipo de movimiento con el elemento disponible, pero no exploraron otras alternativas. Del mismo modo, los niñ@s al responder acerca del tipo de sonido que se estaba produciendo, demostraron la tendencia a repetir lo mismo que ya había dicho uno de sus compañer@s. Es de anotar que las niñas se demoraban más para dar su respuesta que los varones.

Los sonidos que más les gustaron a la mayoría fueron el de las tapas y el del tubo metálico.

4.1.4 Taller 3. ¿Cuál es mi rol?: Asumir un rol diferente al de ellos.

La actividad de motivación se realizó mediante la ronda “Panadero ya está el pan”, incorporando en total cinco personajes como: Panadero, pastelero, zapatero, peluquero y costurero. Todos los estudiantes del grado 2º participaron imitando las acciones más destacadas de cada personaje nombrado. Al hacerlo demostraron alegría y un significativo grado de desinhibición, así mismo, buena creatividad en la forma de realizar las distintas acciones. Como el estribillo es fácil de retener, todos lo coreaban con gracia siguiendo las indicaciones de la docente cuando se cambiaba de personaje.

Los estudiantes de grado 2º conformaron tres grupos de 10 niñ@s, uno de los cuales correspondió a la muestra poblacional. El desarrollo del taller generó mucha expectativa y alegría entre todos porque la asignación de roles se realizó mediante el lanzamiento de un par de dados de 15x15 cm., confeccionados en cartón por la docente, cuyas caras, después de lanzados debían coincidir en la misma figura.

Cuando les fueron presentados los dados, la docente les pidió a los estudiantes observar cuidadosamente las figuras y establecer semejanzas con personas que ell@s conocieran, así fue como asociaron la imagen de una mujer cantando con Shakira; la foto de Montoya con autos de carreras; una señora con una escoba en la mano, con la persona que hace el aseo en la escuela; una señora al lado de una estufa con la señora encargada del restaurante escolar; una pareja haciendo compras en un supermercado, con el señor Jorge, quien atiende la tienda escolar; la última figura era la foto de un hombre modelando ropa, pero los niñ@s no encontraron con qué asociarlo, entonces ante la explicación de la docente en cuanto a este tipo de actividad, recordaron haber visto en televisión a estos personajes, sin embargo, no les resultó atractivo de representar porque comprar ropa es para ellos una actividad extraña, ya que la mayoría de sus prendas son regaladas o recicladas, nunca adquiridas en almacenes o exhibidas previamente en una vitrina, una revista o en un maniquí.

Al momento de iniciar su actuación, por lo general, mostraron un poco de temor, pero poco a poco, con el apoyo y orientación de la docente, recuperaron el control de sí mismo. Ella recurrió a frases como por ejemplo: “Recuerden como se comporta Shakira, o Montoya, o la señora de la cocina, entre otros”.

Es de anotar que aunque la docente dispuso en el salón varios elementos pertinentes para el desarrollo de los diferentes roles, los estudiantes no recurrieron a ellos, solo utilizaron su cuerpo para hacer la representación, dándole mucha importancia a movimientos de las manos y a los gestos de su cara. A lo largo del taller se pudo observar que todos los niñ@s al tiempo que actuaban parecían estar a la expectativa de la reacción de sus compañeros,

como para ver si aprobaban su actuación. En general se pudo apreciar gusto por cada representación ya que cada uno de los niñ@s asumió su actuación como cada uno de ellos percibió al personaje.

Alguno niñ@s apoyaron su representación en movimientos cotidianos, reconocibles fácilmente por todos. Por ejemplo: la imitación de picar cebolla, lavar losa, soplar el fogón. También hubo apoyo de movimientos rítmicos semejando baile para representar el rol del cantante y no solamente quienes lo representaron sino varios de los niñ@s expresaron su deseo por llegar a ser cuando adultos cantantes tan reconocidos como Shakira, Juanes, Darío Gómez, Segundo Rosero o el Charrito Negro (los tres últimos, reconocidos en el ámbito regional, como especialistas en el género llamado “del despecho”). Cada niñ@ se preocupó por representar su papel de la mejor manera tratando de no repetir lo que sus compañer@s habían hecho.

En la representación del rol de cocinero demostraron mucha soltura y claridad en los gestos. Es de observar que solamente una niña incorporó a su actuación un elemento obvio para su representación, en este caso, utilizó una escoba dejando descubierto el rol que había elegido. Otro niño asumió el papel de corredor de autos utilizando sus manos para manejar y acompañándose del sonido que produce un auto (ruuuunnnn).

4.1.5 Taller 4. ¿Cómo veo y cómo siento al otro?: Reconocer que vivimos en comunidad y con seres diferentes a nosotros.

Durante la actividad de motivación los niñ@s, formados en un amplio círculo dentro del aula, se identificaron rápidamente con la canción del “Caballito” (cantada por Carlos Vives), y cantaron e imitaron las acciones propuestas por la canción, de manera natural y divertida. No se observó prevención en ninguno de ell@s y más bien aportaban algunos gestos escénicos propios resaltando los movimientos al tiempo que repetían la letra. A pesar que en su comportamiento habitual exhiben comportamientos bruscos, durante el desarrollo de esta actividad se comportaron muy alegres pero respetuosos entre sí.

Los estudiantes fueron distribuidos en tres grupos de 10 estudiantes, en uno de los cuales estaban todos los de la muestra poblacional. Luego se les pidió que conformaran parejas según su propia elección. La docente hizo circular una bolsa de la cual extrajeron una figura por pareja, con un rol que uno de ellos debía representar y el otro imitar como si se tratara de un espejo, dejándoles que eligieran quién haría cuál papel de primero.

- **Dos varones: rol de payaso.** La actitud de ambos fue buena y rápidamente se pusieron de acuerdo en la secuencia de representación. Uno de ellos se autonombró como el payaso Peluquín, expresando una amplia sonrisa pero completamente sonrojado; repetía que le gustaban los dulces y añadía un sonoro jajajaja. Volteó a mirar a la docente después de dos minutos y dijo: ¡No más! cediéndole el turno a su compañero. Entre tanto el espejo trató de copiar los movimientos, gestos y sonidos de su compañero, notándose su esfuerzo por dar la apariencia de ser un espejo.

Los estudiantes cambiaron de posición, y el que hizo de actor imitó a un payaso-malabarista, haciendo que jugaba con varias bolas imaginarias arrojadas al aire mientras efectuaba algunos saltos entrecruzando las piernas, pero no expresó ninguna palabra. Su compañero no tuvo dificultades en seguirlo. Luego de unos tres minutos, el actor se detuvo y le dijo a la docente que ya era suficiente. Ambos al final manifestaron que les gustó más el rol de espejo que el de actor, porque “no tienen que hacer nada por sí mismos sino solamente repetir lo que otro hace”.
- **Dos varones: rol de sacerdote.** El actor se colocó de espaldas a todos sus compañeros, imitando el trabajo de alistamiento del ara para la celebración litúrgica. Hizo una genuflexión, luego se volteó y bendijo a los asistentes, sin expresar ninguna palabra y con ello, después de dos minutos, terminó su actuación. Su compañero espejo debió girar a su alrededor para seguir sus movimientos.

Después del cambio de rol, el estudiante-actor empezó muy tímidamente su actuación. Asumiendo una posición rígida, entrelazando sus manos y golpeteando nerviosamente sus dedos. Después de unos instantes, de manera casi inaudible dijo “queridos hermanos, esta es la casa de todos y de los niños”, al mismo tiempo recorrió con la mirada a los compañeros que estaban al frente, luego se quedó unos momentos en silencio y empezó a rezar el Padrenuestro con la misma altura de voz. Su actuación duró alrededor de cinco minutos. Entre tanto el espejo, se limitó a copiar sus movimientos y repitió algunas palabras. No tuvieron dificultad para repartirse la secuencia de los roles; a uno de ellos le gustó más ser actor y al otro ser espejo.
- **Dos niñas: rol de policías.** La niña que empezó como actriz se llevó las manos a la boca e imitó el silbato de tránsito. Utilizó expresiones como: “Señor, señor cuidado”, asumiendo una actitud como de enojada con su compañera espejo; luego le dijo como olvidándose de su rol: “Páseme los papeles, que los papeles, rápido”, produciendo hilaridad entre los demás compañeros, sin embargo, esta reacción tuvo en ella el efecto de inhibirla para seguir actuando, la duración de su actuación no superó los tres minutos. Su espejo siguió sus movimientos sin dificultad pero no así sus expresiones orales.

Luego se produjo el cambio y la niña que hizo esta vez de actriz, se puso a marchar con la mano derecha en posición de saludo militar. Dio dos cortas vueltas frente a sus compañeros y terminó su actuación sin pronunciar una sola palabra. Su compañera-espejo tuvo dificultad para seguirla pues marchó detrás y no al frente, causando gracia entre los compañeros. La primera estudiante se comportó menos inhibida que su compañera. Ambas manifestaron preferir el rol de espejo.

- **Una niña y un varón: rol de estilista y peluquero.** En este caso ambos estudiantes se situaron al centro del círculo, olvidando completamente en qué consistía el juego. La niña hizo que peluqueaba al varón, pero era éste el que le indicaba que debía hacer, empleando expresiones como: “Usa la tijera, con los dedos; lávame la cabeza, écheme jabón en el pelo; vaya por el otro lado, no se quede en uno solo; córteme más”. La niña estuvo todo el tiempo con sus manos puestas en la cabeza de su compañero, como acariciándolo pero no peluqueándolo. La representación duró alrededor de dos minutos y cuando la niña terminó, el varón no quiso hacer su parte porque según él con haberle indicado a su compañera lo que debía hacer ya cumplió su rol.
- **Una niña y un varón: rol de maestro.** La iniciativa la tomó la niña e hizo de primero el rol de una maestra, mediante una mímica en la que indicaba que estaba escribiendo en un tablero imaginario. Sin expresar una sola palabra, aunque hizo algunos intentos por hacerlo, solo con el movimiento de sus dedos y mirando tímidamente de vez en cuando a sus demás compañeros, hacía gestos como de explicar lo que estaba escrito y preguntarles si habían o no entendido la explicación. El estudiante espejo, copiaba de modo irregular las acciones que veía. Luego de cuatro minutos, la niña se quedó quieta, indicando que daba por concluida su actuación. El varón imitó al docente encargado de la disciplina de la escuela, quien diariamente, antes de entrar al salón de clases, dirige una corta sesión de gimnasia. Se colocó las manos en la cintura y empezó a realizar algunas rutinas similares a las practicadas todos los días. Luego extendió sus manos hacia sus compañeros como motivándolos a seguirlo, mientras agitaba sus dedos en señal de prontitud en la respuesta, acentuando su accionar con alzada de cejas y pestañeo rápido. Su actitud general era de seriedad, como de mando. Después de dos minutos dio por terminada su presentación. Mientras tanto, la niña que hacía de espejo trataba de copiar los movimientos de su compañero pero se le dificultaba seguir los cambios en las rutinas. Al final ambos estudiantes manifestaron que les resultaba mejor ser espejo que actores.

Es de destacar que a la mayoría de los estudiantes de la muestra poblacional les gustó más el rol de espejo porque les parecía más fácil de realizar e

implicaba menos esfuerzo que el de actor. Algunas expresiones usuales fueron: “El espejo no hace nada, solo repite; no tiene que inventar, solo copiar”. Del mismo modo, se observó que el espejo se convirtió en un limitante para los actores, ya que al colocarse frente a ellos, era más en un distractor que en un apoyo para la actuación y solía convertirse en la audiencia del actor.

4.1.6 Taller 5. Los sonidos de la naturaleza también me hablan: Fortalecer el conocimiento y conservación de la naturaleza.

Para el desarrollo de la actividad de motivación, los 30 niñ@s formaron parejas libremente, de varones, niñas o niña-varón. Los niños de la muestra poblacional de manera fueron ubicados en un solo sitio e invitados a que las parejas se formaran solo entre ell@s. Como una de las instrucciones era suponer que estaban cosidos hombro con hombro, los estudiantes compararon previamente sus estaturas antes de elegir compañer@. Cuando se les pidió que se acostaran, encogieran, sentaran, saltaran, giraran o bailaran, semejando los procesos de germinación y crecimiento de una planta, resultó muy valiosa la experiencia previa realizada en una clase anterior de Ciencias Naturales, donde cada uno de ell@s sembró una semilla (fríjol, maíz o arveja) en un frasco para observar dichos procesos; actividad acompañada de una visita a una pequeña siembra de fríjol cercana al salón, donde apreciaron las plantas a punto de florecer y empezar a formarse las vainas de fríjol.

Algunos parejas de niñ@s iniciaron por su cuenta las acciones y otras imitaron a quienes ya estaban realizando el ejercicio propuesto; es de anotar que en todos los casos los niñ@s se miraban constantemente entre sí poniéndose de acuerdo sin hablar. El ambiente se caracterizó por el mutuo respeto y consideración hacia los más pequeños, en los casos en que la pareja resultara de menor estatura. Aunque el hilo que cosía sus hombros era imaginario, se observó interés y cuidado por no zafarse o despegarse el uno del otro, respetando la regla básica del juego.

a) Desarrollo del taller: primera parte.

Para el desarrollo del taller los estudiantes permanecieron en sus respectivos pupitres, con el fin que pudieran apreciar con facilidad la película de dibujos animados “La infancia de Tarzán”, con duración de 15 minutos. En esta cinta se muestran los tres reinos de la naturaleza en todo su esplendor; las plantas son exuberantes, los animales muy llamativos y los paisajes variados y hermosos; en este entorno se lleva a cabo la historia de cómo Tarzán llegó a vivir entre grandes monos, quienes lo rescataron del avión accidentado en el cual murieron sus padres.

Después de observar la película, la docente pidió a los estudiantes que de manera individual representaran sus percepciones acerca de cómo se comportaron en la película, el tigre cuando va a cazar, las plantas cuando llega la noche, las aves cuando se desplazan de un lugar a otro, los chimpancés cuando comen, las abejas cuando extraen de las flores su alimento, las aguas del río al desplazarse por su cauce.

La docente les pidió a todos los estudiantes que formaran un círculo en el salón; pero permitió que los niñ@s de la muestra poblacional se entremezclaran con sus demás compañer@s.

El comportamiento de los niñ@s de la muestra poblacional se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Es de destacar su grado de espontaneidad, notándose que cada uno expresaba de manera diferente y segura sus percepciones de la película.
- Apoyaron sus actuaciones principalmente con gestos de sus caras, movimientos de sus manos, asumiendo distintas posiciones de sus cuerpos, agregaron sonidos y ruidos, tratando de imitar de la mejor manera posible a los animales de la película.

A continuación, la docente pidió a los estudiantes que formaran grupos de cinco, pero los de la muestra poblacional fueron ubicados en un sitio aparte, dentro de la misma aula de clases, para hacerles el seguimiento respectivo. Ell@s prefirieron, de manera voluntaria, asociarse por género (cinco niñas y cinco varones), para realizar colectivamente las representaciones de la vida animal y vegetal.

- **Grupo de niñas.** Para representar al tigre, permanecieron de pie y empezaron a ronronear suavemente y con sus manos aruñaban el aire, enfatizando los movimientos y comportamiento de este animal. Para representar el dormir de las plantas, todas se acostaron en el suelo y se quedaron quietas. Para las aves, extendieron sus brazos sin moverse de su sitio, y los agitaban cada una por su lado. Para imitar la forma de comer del chimpancé, tres hicieron los ademanes de pelar un banano y las otras dos, hacía que comían, llevándose las manos directamente a sus bocas. Para la abeja, extendían sus labios como formando un pico al tiempo que succionaban aire con fuerza, también agitaban sus brazos con fuerza. Para imitar las aguas, juntaron sus manos por el canto interior y proyectando ligeramente sus brazos hacia delante las ondeaban con gracia y suavidad, al mismo tiempo trataban de producir un sonido como el murmullo del agua.
- **Grupo de los varones.** Para imitar al tigre se pusieron en posición de “cuatro patas”, hacían gestos más feroces que las niñas; también

mandaban zarpazos más rápidos y violentos. El dormir de las plantas les produjo cierta inseguridad y terminaron optando por imitar lo que habían visto hacer a las niñas, aunque se arrojaron al suelo con mucha brusquedad. Para las aves, extendieron sus brazos y empezaron a correr dando giros por el salón sin pronunciar sonidos. Para los chimpancés, su imitación fue muy ingeniosa, porque unos hacían como que querían abrir cocos para comer, otros se rascaban la cabeza y producían un sonido ululante al tiempo que trataban de recoger la comida del suelo. Para las abejas, producían un sonido de sorbida con fuerza y muy sonoro, sin embargo solo movían la cabeza dejando quieto el resto del cuerpo. Para el movimiento del agua, extendieron sus brazos hacia los lados y empezaron a imitar movimientos como de natación acompañándose de un fuerte sonido que parecía más un resoplido.

a) Desarrollo del taller: segunda parte.

Terminada la parte primera de este taller, la docente entregó a cada niñ@ una bandeja de Icopor y un juego de barras de plastilina en ocho colores distintos. Algunos de ell@s le sumaron su propio material. Los pupitres fueron retirados y la ubicación de los estudiantes fue libre dentro del aula, pero los de la muestra poblacional se hicieron muy cerca el uno del uno, en todo caso, se les brindó suficiente espacio para que trabajaran sobre el suelo en la posición que quisieran o se sintieran más cómodos. Aunque el trabajo a realizar era individual, los niñ@s formaron pequeños grupos y no sólo intercambiaban ideas acerca de detalles de la película, para ayudarse en el proceso que estaban realizando sino también plastilina que no estuvieran utilizando.

Comportamiento de los niñ@s de la muestra poblacional: Todos eligieron como tema para de su trabajo un paisaje en el que predominaba el agua, los árboles, las montañas y animales, tal como habían observado en la película. Los niñ@s fueron observados según los siguientes criterios: coordinación visomotriz, cuáles símbolos utilizan para reproducir sonidos o imágenes, cuánta creatividad expresan al representar situaciones de la naturaleza, qué elementos propios aportan para expresar sus percepciones y cuántas veces reinició su trabajo.

- Dos niñas (ambas de 7 años), podría decirse las más tímidas porque casi no hablan y no inician una acción sin mirar qué están haciendo los demás, formaron una pareja. Cada una de ellas tomó su bandeja y formaron bolas con las barras de plastilina sin decidirse a empezar. Duraron unos minutos conversando entre ellas mientras amasaban el material, hasta que una de ellas empezó haciendo un sol sonriente con plastilina amarilla, luego hizo un árbol macizo con muchos detalles, dando por terminado su trabajo. Su

compañera empezó elaborando varios árboles pero no con tanto detalle y complementó su paisaje con un río que serpenteaba entre ellos. Su coordinación visomotriz se califica como media, porque aunque la película era muy rica en imágenes, ellas se limitaron solo a algunos aspectos puntuales como el sol, los árboles y el río, demostrando falencias en su proceso de aprestamiento. Ambas niñas simbolizaban el agua con movimientos ondulantes de sus manos y al árbol parándose firmes. Su creatividad puede calificarse como aceptable pues recurrieron al triángulo para representar el follaje de los árboles, un rectángulo para el tallo, un círculo para el sol. Ambas recurrieron a mecer sus cuerpos sin mover los pies y a soplar para representar al viento moviendo el follaje de los árboles, los cuales fueron los elementos propios aportados por ellas. El trabajo solo fue realizado una sola vez.

- Otra niña (7 años), inició sola su trabajo y así permaneció todo el tiempo, empleando una pequeña mesa, a diferencia de sus compañeros que se ubicaron en el suelo. Elaboró una casa con puerta y ventanas pero sin techo, aduciendo que no quería hacerlo (esta niña vive en un asentamiento para desplazados y permanece con su hermana de 9 años, sola durante el día porque su madre trabaja en el rebusque. En ella resulta evidente la desnutrición y atraso en su desarrollo general). Las nubes la representó como líneas horizontales tratando que fueran paralelas. A esto se redujo su trabajo. Es de anotar que en la película no aparecen casas sino el habitáculo hecho por Tarzán sobre los árboles. Su calificación visomotora fue 2, es decir, media. Cuando se le pidió que expresara corporalmente su dibujo, ella empezó a dar vueltas, exclamando constantemente “Fun, fun, fun” moviendo su mano derecha frente a sus ojos como representando un objeto en desplazamiento rápido. Como empezó terminó su trabajo.
- Una pareja de niña y varón (ambos de 8.5 años). Ambos dedicaron unos momentos a conversar sobre la película y luego iniciaron el trabajo. La niña hizo un árbol pero incompleto, donde solo se apreciaba el tronco; notándose distraída como si no pudiese plasmar con plastilina sus ideas acerca de lo observado en la película. Ella no terminó su trabajo y tampoco quiso hacer representación del mismo. Su coordinación visomotriz fue 1. Por su parte el varón representó tres elementos: el sol, un río y pájaros. En la bandeja creó dos bandas azules separadas simulando un río, y en la mitad, utilizando líneas negras ubicó una figura pequeña, en posición lateral que según explicó a la docente, lo representaba a él mismo nadando. En la parte superior derecha ubicó unas “V” de color negro indicando pájaros en vuelo, en el mismo sector, al extremo de la bandeja, colocó un semicírculo amarillo plano representando al sol, añadiéndole algunas líneas amarillas a modo de rayos. La representación de su trabajo fue divertida y creativa, porque recurrió a varios sonidos y a muchos gestos

corporales dar vida a los elementos antes indicados. Su coordinación visomotora fue 3. No reinició su trabajo.

- Una pareja de niña y varón (7.5 y 8.5 años respectivamente). Se sentaron juntos en el suelo y conversaron unos momentos antes de iniciar el trabajo. La niña extendió una especie de lengua de plastilina azul para representar al río, por encima del cauce colocó las siluetas de unos árboles, utilizando un triángulo en plastilina verde para el follaje y un rectángulo en plastilina café para el tronco. Al extremo izquierdo ubicó la silueta de una montaña en color verde la cual cortaba el río. Solo representó el sonido del agua con soplos muy suaves. Su coordinación visomotriz fue 2. Se observó en esta niña mucha lentitud en su accionar y como temor a plasmar por sí misma lo que ella percibió de la película.

El varón también elaboró una lengua de plastilina azul en el centro de su bandeja de Icopor. No colocó árboles ni nubes. Ubicó una serpiente de tamaño pequeño, enroscada mostrando su lengua bífida, a la cual señaló como venenosa. Instaló un sol en forma de moneda con rayos, todo elaborado en plastilina amarilla y adornó cada rayo con una lentejuela que encontró en el aula. Cuando representó su trabajo recurrió a un murmullo fuerte para el agua y extendía simultáneamente hacia los lados sus manos con los dedos separados para imitar al sol lanzando sus rayos de luz. Su coordinación visomotriz fue 3. Su expresividad y creatividad fueron buenas. No reinició en ningún momento su trabajo.

- Grupo de tres varones (dos de 8 y uno de 9 años). Se pusieron de acuerdo para hacerse juntos y el de mayor edad daba la impresión de orientar a sus otros dos compañeros. Los tres representaron montañas verdes en forma triangular, los árboles de tronco café y follaje triangular verde, el río por medio de dos franjas azules paralelas, el sol amarillo como una moneda con rayos y algunos árboles. Es de anotar que un niño hizo pegado a la bandeja de Icopor el tronco de sus árboles pero el follaje lo hizo aparecer en forma de cono, dándole un aspecto tridimensional, así mismo añadió también una culebra roja enroscada, mientras que los otros omitieron cualquier referencia a animales. Uno de ellos añadió una especie de tobogán o resbaladero al río, elemento que no figuraba en la película. Llama la atención que los tres al momento de representar con sonidos sus trabajos, se colocaron en cuatro y gruñeron como tigres, aunque en sus trabajos no apareció ningún tigre. Para el agua usaron soplos y se pararon firmes para los árboles, mientras que levantaron solo los brazos por encima de sus cabezas para indicar el sol. Dos niños calificaron 2 en su coordinación visomotriz y quien los dirigía 3. Su creatividad general fue buena y ninguno reinició su trabajo.

4.1.7 Taller 6. Leo mi entorno, interpreto y actúo: Cómo siento y percibo a los demás.

Actividad de motivación. Los niñ@s se ubicaron libremente a un lado de la línea trazada en el centro del salón. Los de la muestra poblacional estaban entremezclados con ellos. Todos observaron atentamente las señales que empezó haciendo la docente con las banderas.

Cuando fue levantada la bandera verde, prácticamente todos se mostraron sorprendidos porque no se sentían seguros de la manera en que debían reaccionar o comportarse frente a esta señal. Del grupo partieron algunas voces que preguntaban: ¿Vamos a jugar es a los semáforos?, la docente les respondió que era algo parecido, porque ell@s no eran autos sino personas. Seguidamente, otros manifestaron que los colores de las banderas se parecían a los que habían observado en los semáforos ubicados en algunas calles de la ciudad. La docente aprovechó este comentario para hablarles sobre el cuidado y prevención que se debe tener al transitar por las calles, lugares donde no se puede correr sino caminar con cuidado para evitar accidentes.

La docente les recordó a los estudiantes que la bandera verde significaba “caminar”, entonces ell@s empezaron a desplazarse con cuidado, para no tropezar a los que iban por delante, observando las manos de la docente a ver cuál bandera iba a ser izada. Al presentarles la bandera roja, todos se detuvieron y asumieron una posición de estatuas, pero siguieron atentos a las indicaciones de la docente. Al ser izada la bandera amarilla, entre ell@s se miraron como indecisos y muchos preguntaron a coro: ¿Qué hacemos ahora con la amarilla? La docente les explicó su significado de “atención, advertencia, prevención”, algunos preguntaron si era lo mismo que la roja, entonces se presentó la oportunidad para indicarles la diferencia entre estar atentos o prevenidos y detenerse completamente.

La docente cruzó las banderas verde y amarilla en cruz y las alzó juntas, dando la siguiente orden “Giro a la derecha”. Muchos niñ@s se miraron entre sí y procedieron a persignarse a la manera católica para ubicar su lado derecho y empezaron a girar en ese sentido. De inmediato la docente les presentó las banderas amarilla y roja también cruzadas, diciendo: “Giro a la izquierda”, este movimiento se les facilitó porque era el opuesto al que acababan de realizar. Luego la docente les presentó las tres banderas sosteniéndolas en su mano derecha que significaban “Giro en redondo empezando por la derecha” e igual procedió con su mano izquierda, órdenes a las cuales respondieron con prontitud y sin equivocaciones. Se pudo apreciar que algunos estudiantes seguían el movimiento de sus compañer@s y esto facilitó la realización de las actividades de motivación en medio de un agradable ambiente lúdico.

Realización del taller. Todos los niñ@s quedaron motivados y alegres después de la anterior actividad, aprovechando tal situación la docente les explicó que ahora iban a realizar representaciones de algunas personas representativas de la vida escolar, teniendo en cuenta las particularidades físicas y comportamientos de cada una de ellas. Las opciones eran: El Coordinador de la escuela, la profesora de Preescolar, el profesor del grado 1º y la profesora del grado 3º. Los estudiantes fueron distribuidos entre seis grupos con cinco niñ@s cada uno; a los de la muestra poblacional se les permitió formar parte a gusto propio de cualquiera de esos grupos. Los nombres de los personajes a representar fueron introducidos en una bolsa para que la asignación fuera totalmente aleatoria. Cada grupo debía preparar de común acuerdo la representación del personaje que le tocara por suerte; el resto de sus compañeros debían adivinar de quién se trataba y en que momento estaba ocurriendo la acción imitada. La docente dispuso distintos elementos para que si los estudiantes lo deseaban pudieran enriquecer sus imitaciones con ellos.

A continuación se describe el comportamiento de los estudiantes de la muestra poblacional dentro del grupo elegido por ell@s.

a) Grupo de cinco estudiantes, tres niñas (2x7 y 1x7.5 años), y dos varones (8 y 8.5 años), todos de la muestra poblacional. Personaje imitado: El Coordinador. Cuando uno de los estudiantes extrajo de la bolsa el nombre del Coordinador, todo el grupo se mostró sorprendido, manifestando gestos de preocupación porque no sabían qué esperar si él se enteraba que iba a ser imitado. La docente los tranquilizó diciéndoles que se trataba de un juego y que no significaba en modo alguno burla o falta de respeto, tal como sucedía en la televisión, donde los imitados también se ríen de las ocurrencias de los actores.

El grupo reunido aparte discutió entre sí sobre cuáles características debían representar, por ejemplo, sacar la barriga, regañar (forma en que los niños interpretan los consejos dados con voz fuerte de tenor), rezar las oraciones de la mañana, dirigir canciones y la expresión típica para dirigirse a los niñ@s llamándolos “chiquillos”.

Los cinco estudiantes se alinearon frente a sus demás compañeros y los dos varones llevaron a cabo la imitación corporal mientras las niñas estaban pendientes para sugerirles gestos, acciones y expresiones que la enriquecieran. Los varones se pararon firmes, con el gesto ceñudo y trataban de sacar el estómago lo más posible; mientras tanto las niñas les decían: “Recen”, a lo cual respondieron rezando el Padrenuestro, al finalizar les volvieron a decir que siguieran con la canción “En el taller”. Es de anotar que repetían con cierta frecuencia la palabra “chiquillos”.

Al escuchar la canción el resto de los estudiantes exclamó “Uuuh, ese es el Coordinar”, con lo que el grupo dio por terminada su actuación, después de cinco minutos.

b) Grupo que incluía a dos niñas de la muestra poblacional (7 y 8.5 años) y tres varones. Personaje imitado: Profesora de grado 3º. Cuando sacaron el nombre del personaje se todos se quedaron como en suspenso, puesto que la característica más relevante de esta profesora es su exclusiva dedicación al grado 3º y tiende a no acercarse a otros estudiantes de la escuela. Esta situación dio origen a que cuando el grupo se reunió para ponerse de acuerdo en su actuación, ella era percibida como una extraña y se apreciaba fácilmente la dificultad que ofrecía imitarla de manera adecuada. El grupo se paró en fila frente a sus compañeros pero en sus caras se notaban gestos de confusión como preguntándose “qué hacemos”, “cómo lo hacemos”. Las dos niñas tomaron la vocería, diciendo simplemente: “vámonos a clases”, se miraron con sus compañeros y dieron por terminada su representación, la cual duró solo dos minutos. Los niñ@s de este grupo tuvieron toda la intención de realizar una buena representación pero resultó evidente que el personaje presentaba unos desafíos que excedieron su capacidad para interpretarlo. Ninguno de los demás estudiantes reconoció de quién se trataba la imitación y la docente tuvo que explicarles que correspondía a la profesora de 3º, a lo cual se mostraron indiferentes.

c) Grupo que incluía tres varones de la muestra poblacional (2x8 y 1x9 años). Personaje imitado: Profesor de grado 1º. Cuando el grupo se dio cuenta qué personaje debían imitar, rápidamente se retiraron a deliberar cómo llevar a cabo su actuación. Uno de los niños preguntó a la docente si podían hacer la imitación como ellos quisieran, y al obtener la confirmación, uno de ellos tomó una hoja de papel y con gran sigilo, como para que nadie se diera cuenta y todo resultara una sorpresa, solicitó cinta adhesiva y su grupo ayudaba a tapar lo que estaba haciendo. Este estudiante hizo que otro de sus compañeros se colocara las “gafas de papel” que acaba de hacer y que encabezara el desplazamiento hacia el sitio de actuación. El niño que tenía las gafas, se paró bien firme, muy serio y con voz tímida le pidió a su grupo que formara una fila, tal como se hace en el patio de la escuela, diciéndoles: “Párense derechos”, y con movimientos de cabeza revisaba que la fila estuviese perfectamente hecha. Después de esto el grupo se quedó inmóvil unos minutos, como esperando que más ordenaba el imitador, entonces la docente le preguntó que seguía, pero el estudiante dibujó en su cara un gesto de desconcierto, se encogió de hombros y abrió las manos hacia los lados, como diciendo: “ni idea” y dieron por terminada la actuación. Sin embargo, sus demás compañeros reconocieron al profesor imitado a pesar de que lleva muy poco tiempo en la escuela.

4.1.8 Taller 7. Mi imaginación me puede hacer diferente: Estimular la creatividad.

Actividad de motivación. Todos los niñ@s, incluyendo la muestra poblacional, se ubicaron libremente en un círculo al centro del salón de clases. La docente explicó que el juego consistía en realizar algunas actividades en forma silenciosa siguiendo sus instrucciones, a lo cual los niñ@s se mostraron de acuerdo. La primera actividad consistió en utilizar serrucho y martillo para construir un cajón imaginario. Algunos niños se ingeniaran formas muy creativas para serruchar, como apoyar la tabla imaginaria sobre un asiento, este comportamiento fue observado más que todo entre varones, al parecer mejor familiarizados con estas herramientas.

Cuatro varones de la muestra realizaron esta acción en sus pupitres, dos de ellos usando la parte de los asientos y dos en las mesas; los primeros inclinaban su torso para serruchar imitando muy bien esta operación, incluso con sus gestos parecían sentir cómo el serrucho iba perforando la tabla; luego se pusieron en cuclillas y procedieron a darle forma al cajón. Haciendo que tomaba el martillo y los clavos, uno de los varones, hizo una mueca con sus labios, indicando que había colocado algunos clavos en ellos; el otro varón tomó el martillo alzando su brazo con fuerza mientras con su otra mano sostenía el clavo sobre la tabla y se dispuso en forma muy segura a clavar, al hacerlo pasó varias veces su mano sobre la tabla en señal de verificar que el clavo había entrado por completo, después de esto, cruzó sus manos indicando la finalización del trabajo.

Los otros dos varones también inclinaron su torso un poco menos que los dos anteriores, pero apoyaron su trabajo recurriendo a gestualidades como sacar un trozo de lengua y aparentar una agitada respiración al serruchar. Sus movimientos eran ágiles y al terminar se dispusieron a clavar las tablas que ubicaron encima de la mesa. De manera sencilla cogieron los clavos dejados imaginariamente al lado derecho colocaron el clavo encima de la tabla y lo sostuvieron luego con la mano izquierda y con su mano derecha en forma rápida clavaron el cajón imaginario.

El quinto varón de la muestra simplemente serruchó en el aire utilizando ambas manos; parecía como si lo le gustara ese tipo de actividades. Al clavar las tablas para armar el cajón, usó solo su mano derecha para bajar con fuerza y rapidez el martillo.

Cuando se pidió a los estudiantes utilizar el destornillador para reparar una grabadora, algunos, entre quienes estaban los de la muestra, dijeron que preferían arreglar un televisor a lo cual la docente accedió. Los varones de la muestra poblacional sentados en cuclillas empezaron a zafar la tornillería del

aparato minuciosamente, moviendo sus dedos y manos en forma circular y rozando sus dedos al sacar cada tornillo. Algunos aparentaban observar el interior del televisor como estudiando el daño del aparato, en esta acción mostraron gracia e imaginación, en particular un niño de la muestra ya que uno de sus vecinos repara aparatos eléctricos y a él le gusta visitarlo casi todos los días. Después los estudiantes procedieron a utilizar las tijeras, pero los varones en esta actividad se notaron poco creativos, limitándose a un simple y rápido movimiento de corte en el aire. Al remendar un vestido también sostenían el vestido imaginario y cosían con movimiento bruscos una mínima porción.

Después pasaron a utilizar una pala para sembrar un árbol, por lo general hacían que paleaban con ambas manos hacia un mismo lado, como pretendiendo abrir rápidamente el hoyo, pero al terminar se quedaron parados observándose y sonriendo entre ellos, pero la nota curiosa fue que olvidaron sembrar la planta.

Por su parte, las niñas en general frente al uso del serrucho y martillo se mostraron apáticas. Tres de las niñas de la muestra serruchaban en el aire a dos manos con movimientos lentos pero seguidos hacia delante y atrás, luego martilleaban en forma despaciosa sin mucha fuerza, siempre mirándose entre ellas copiando sus acciones. Las otras dos niñas utilizaron el serrucho con un poco de más seguridad y con cierta alegría, pero al clavar solamente bajaron y subieron sus manos dos veces con lentitud, sin embargo, en ningún momento se apreció que ninguna de ellas diera forma al cajón. Las cinco después con cuidado colocaron las herramientas a un lado del cajón imaginario y miraron a la docente, como diciendo que ya habían terminado.

Para el manejo del destornillador cuatro de las niñas de la muestra destornillaban de forma rápida y cuidadosa, sacaban los tornillos en dos movimientos uno para mover una de sus manos en forma circular y la otra esperaba pacientemente el momento de quitar el tornillo, y allí dieron por terminada la acción del arreglo del aparato, es de observar que en vez de reparar el aparato parecían estar limpiándola, pues sus manos se movían en todas direcciones y parecían, como sujetando un trapo.

Al utilizar las tijeras en general las niñas de la muestra se mostraron más familiarizadas con esta herramienta cuatro de ellas en forma uniforme sujetaban la tela con la mano izquierda y la cortaban con la derecha, abriendo y cerrando los dedos imitando claramente el mecanismo de las tijeras. Para el proceso de remendar, primero colocaron algunos dedos cerca de la boca y entre sacaban la lengua, tratando de imitar el remojar la hebra de hilo y prepararla para ensartarla, después se notaba que sostenían el vestido sobre su regazo y cosían con dedicación y cuidado ensartando la aguja entre la tela para después subir su mano derecha con lentitud y cuidado, como previniendo el no enredar

el hilo. Una niña cortó su tela de manera recta pero segura, entrecerrando sus dedos como utilizando diestramente el filo de la tijera para hacerlo; al utilizar la aguja daba por hecho que ya estuviese ensarta y cosió su vestido de manera rápida sin mucha precaución.

Durante el uso obligatorio de la pala en el sembrado del árbol, ellas parecían olvidarla y prefirieron agacharse en el piso y con sus manos imitar el movimiento de sacar puñados de tierra para hacer el hoyo, después, parecían sostener la matita con delicadeza con una mano en el agujero, mientras con la otra mano en forma de cuenco (encocada), recogían la tierra y la aporcaban a su alrededor. Para las cinco niñas esta actividad fue muy similar aunque una de ellas al terminar alzó su mano y la giró hacia abajo produciendo un ruido con su boca “chhichi chic”, como echándole agua para afirmar el sembrado.

Se notó mayor creatividad en las niñas en actividades de modistería y sembrado, las cuales en su contexto social y de género parecen más asociadas con las mujeres. Para las demás actividades, aunque las realizaron se notaba por las constantes miradas a la docente que necesitaban apoyo o aprobación.

Desarrollo del taller. Después de la anterior actividad los niños fueron sorprendidos por la docente con el encargo de elaborar una máscara, para lo cual les entregó individualmente una hoja de papel para que a su gusto la pintaran, decoraran, o agregaran detalles. Los niños se pusieron muy contentos y ubicándose en tres mesas largas, de las utilizadas en el comedor escolar, se asociaron para personalizar su trabajo. Varios de ellos sugirieron que primero se colocaran la hoja sobre el rostro para medir y marcar el lugar de ojos, nariz y boca, recurriendo a sus compañeros para hacerlo. Pero al llegar el momento de abrir los orificios de los ojos, boca y nariz, se observó que a la mayoría se les dificultaba ubicar los lugares correspondientes para efectuar las perforaciones, por ello fue frecuente escuchar: “Yo no puedo, déme una tijera, un punzón”, ante lo cual la docente consideró la situación y repartió algunos punzones para facilitar esta operación. Algunos estudiantes doblaron las hojas por los lugares correspondientes y utilizando sus dedos hicieron los agujeros aunque no de manera uniforme.

Esta actividad fue recepcionada con mucha expectación por los estudiantes y complementada con el proceso de decoración de las máscaras utilizando los artículos dispuestos por la docente como pegante, temperas, lanas, hilos, colores, crayones, hojas y otros. Se observó una gran concentración en cada niño@ procurando individualizar lo mejor posible su creación, aunque en todo momento compartían ideas entre ell@s pero adaptándolas a su propio gusto.

Evaluación A. Proceso de elaboración de la máscara por parte de los estudiantes de la muestra.

Las 5 niñas:

- **Les llamó la atención el trabajo de las máscaras.**
Entre ellas comentaban cómo hacerlas, se acercaron en grupos de dos al lugar en donde se encontraban los elementos dispuestos por la docente para decorarlas. Las más altas ayudaron a las más pequeñas para ubicar el lugar de ojos, nariz y boca.
- **Para hacer su trabajo, miró, observó al compañer@.**
Tres niñas prefirieron trabajar según sus propios criterios y creatividad, dos sí miraban primero a los demás antes de empezar su propio trabajo.
- **Dudó para empezar a hacer su máscara.**
Todas dudaron al momento de determinar cómo ubicar los agujeros de ojos, nariz y boca, así como también cómo llevar a cabo las perforaciones correspondientes. En términos generales los orificios no correspondieron con el tamaño y distribución de los órganos involucrados, a pesar del apoyo de la docente sugiriéndoles recorrer con los dedos su rostro para establecer las formas básicas y ubicación de los mismos.
- **Decoró su máscara.**
Una de ellas no; dos muy poco. Las otras dos recurrieron a varios de los elementos dispuestos por la docente.
- **Cuántos elementos utilizó para decorarla.**
Dos utilizaron tres elementos: lentejas naturales, lana y crayones; las otras dos también tres elementos: lana, témperas y lentejuelas.
- **Colocó un elemento para decoración y lo quitó después.**
Sólo dos intentaron pegarle hojas verdes a su máscara pero como el pegante no resultó adecuado renunciaron a este propósito.
- **Eligió un elemento para decorar la máscara sin dudarlo.**
Tres eligieron sin dudar y una tardó algún tiempo en decidirse. Las cuatro dedicaron algún tiempo a ensayar varias posiciones para los objetos que habían seleccionado.

Los 5 varones:

- **Les llamó la atención el trabajo de las máscaras.**
Ellos se mostraron en cierta medida más entusiasmados que las niñas al realizar esta actividad.
- **Para hacer su trabajo, miró, observó al compañer@.**
Tres observaron a sus compañeros antes de iniciar su propio trabajo y dos empezaron directamente a buscar la manera de hacer las máscaras. Cuando llegaron a la perforación de los orificios, fueron los varones quienes pidieron punzones para hacerlos, ejemplo que siguieron las niñas.

Sin embargo, el tamaño, proporción y distribución de los agujeros para ojos, nariz y boca, aunque estaban un poco más cerca de los lugares adecuados, el terminado general fue menos elaborado que el de las niñas.

- **Dudó para empezar a hacer su máscara.**
Ninguno dudó para hacerlo, excepto al momento de hacer los orificios.
- **Decoró su máscara.**
Todos las decoraron inclinándose a representar hombres adultos. Recurrieron a lana, crayones, lápices de colores, témpera, lentejuelas y hojas verdes pero no pegadas con pegante sino asegurando el pedúnculo con cinta transparente. Una niña llevó crin de caballo y varios varones la utilizaron para hacer bigotes. En términos generales la apariencia de estas máscaras hacía referencia a los personajes de fantasía propios de las tiras cómicas vistas por ellos en la televisión, algunos con marcado acento a criaturas terroríficas o alusión a animales humanizados, a los cuales cuando estaban terminadas los denominaban “más chéveres”.
- **Cuántos elementos utilizó para decorarla.**
Tres de ellos utilizaron dos: lana y lápices de colores. Otro utilizó hojas y lanas. El último, lana, crayón y crin de caballo.
- **Colocó un elemento para decoración y lo quitó después.**
Ninguno lo hizo.
- **Eligió un elemento para decorar la máscara sin dudarlo.**
Todos se dirigieron a las mesas donde estaban los elementos suministrados por la docente y seleccionaron los que necesitaban.

Evaluación B. Percepción de los estudiantes de la muestra respecto a un compañer@ de grupo, atendiendo sólo a la apariencia de la máscara que llevaba puesta.

| Estudiante | Es una persona que inspira confianza | | Es una persona desaseada | | Si tuviera que pedir un favor, ¿Recurriría a esa persona? | | Es una persona alegre | | Es una persona tímida | | Es una persona fastidiosa | | Por su cara debe ser un mal amigo o amiga | |
|------------|--------------------------------------|----|--------------------------|----|---|----|-----------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|----|---|----|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| N1 | X | - | X | - | - | X | - | X | - | X | X | - | - | X |
| N2 | X | - | X | - | X | - | X | - | - | X | - | X | - | X |
| N3 | - | X | - | X | - | X | - | X | - | X | X | - | - | X |
| N4 | - | X | - | X | - | X | - | X | X | - | - | X | X | - |
| N5 | X | | X | | | X | | X | | X | X | | | X |
| H1 | X | - | - | X | - | X | X | - | X | - | - | X | - | X |
| H2 | - | X | - | X | - | X | - | X | - | X | - | X | - | X |
| H3 | X | - | X | - | X | - | - | X | - | X | - | X | - | X |
| H4 | - | X | - | X | - | X | X | - | - | X | X | - | - | X |
| H5 | - | X | - | X | - | X | X | - | - | X | X | - | X | - |
| TOTAL | 5 | 5 | 4 | 6 | 2 | 8 | 4 | 6 | 2 | 8 | 5 | 5 | 2 | 8 |

4.1.9 Taller 8. Adivina adivinador: Sensibilización de los niñ@s por medio de la exploración de sensaciones visuales y táctiles.

Actividad de motivación: Para esta actividad la docente les presentó un película corta pero suprimiendo el sonido, llamada “El Topo Gigio”, a lo cual algunos niñ@s, protestaron coincidiendo en la exclamación ¡Ah, así paque!, entonces la docente les explicó que las personas debemos aprender a leer acciones, ellos aceptaron, pero no muy conformes y se dispusieron a observar la película; algunos varones, cuando apareció solo un hombre sentado en un escritorio como alistándose para irse, se mostraron poco interesados en las acciones del personaje, pero cuando apareció el ratón rápidamente cambiaron de actitud y se mostraron atentos, como sus demás compañeros.

Sale un hombre de avanzada edad, alto y delgado, se arrima a una repisa donde se observa una casita y en su interior una camita y un ratón vestido con pijama y un gorro que aparece cuando el hombre hace gestos de llamarlo con insistencia. El hombre le señala la cama y el ratón se le acerca, observándose que hablan unos momentos; pero el hombre señalando su reloj de pulsera manda al ratón a la cama, a lo cual este a regañadientes obedece, sin embargo, el hombre le llama y el ratón regresa a darle un beso en la mejilla.

El ratón se acuesta y cobija, pero se incorpora con brusquedad y juntando sus manos se pone a orar. Después vuelve a cobijarse y se voltea dando la espalda a la cámara. El hombre reaparece fugazmente y apaga la lamparita. El ratón entra en sueño profundo y empieza a retorcerse con gracia mientras sueña. En el sueño aparece un hombre vestido de negro con la cara y las manos blancas tal como suele disfrazarse un mimo. El ratón se exalta, haciendo gestos de miedo y se acurruca debajo de una mesa como escondiéndose. El ratón al fin se calma como si hablara con la aparición que empieza a despojarse de su ropa y a desaparecer en el aire como un hombre invisible, pero sigue viéndose sus manos y cara. El ratón sigue las instrucciones que la aparición le hace con sus manos y se dirige a una biblioteca donde baja de una estantería, con gran esfuerzo, un libro más grande y pesado que él; luego lo lleva hasta una cocina donde se ve una olla puesta al fuego con una cuchara en su interior. El ratón abre el libro y empieza a buscar una página en particular y empieza a vaciar en la olla el contenido de unos frascos y redomas, al tiempo que revuelve el contenido con la cuchara. Cuando termina el preparado el ratón se toma la pócima y desaparece como lo hizo la aparición cuando se quitó la ropa y la pantalla queda completamente negra por unos instantes. Luego aparece el ratón de nuevo en su cama acabando de despertar tocándose el cuerpo como para comprobar que lo ocurrido era un sueño y termina la película.

Aunque al principio de la película algunos niñ@s se mostraron incómodos por la falta de sonido, al final todos estuvieron involucrados en las acciones del ratón,

especialmente durante las escenas del sueño. Desde sus pupitres con sus cuerpos y gestos de sus rostros, reproducían inconcientemente los comportamientos del ratón cuando expresaba sorpresa, angustia, miedo, temor e igual cuando se reía o mostraba satisfacción. En una escena el ratón se tapa los ojos como escondiéndose del hombre invisible, entonces los niñ@s reprodujeron el mismo gesto durante todo el tiempo que duró la acción pero siguieron mirando la película por entre los dedos.

Al finalizar se hizo una ronda de preguntas a las cuales. Los niñ@s de la muestra, ofrecieron respuestas como:

- ¿Quién era el personaje? En coro se escuchó: un ratón. Pero las niñas agregaron: con un gorro, y vestido.
- ¿Qué estaba haciendo el ratón? Y se escuchó por parte de los varones: Ah, pues durmiendo, mientras las niñas simplemente asintieron con su cabeza.
- ¿Qué más hizo el ratón? Los varones contestaron: se subió a la cama, las niñas añadieron: también rezó y empezó a soñar, y en esta ocasión los varones fueron quienes estuvieron de acuerdo.
- ¿Qué soñaba?: todos coincidieron que con un señor invisible. Las niñas al observar que el ratón manipulaba un cucharón, una olla y miraba un libro, respondieron: él se puso a hacer comida.
- ¿Qué estaba preparando? Los varones de inmediato respondieron que un veneno para matar a los malos. Las niñas no añadieron nada.

Después de las preguntas los estudiantes se mostraron muy interesados en conocer el nombre del ratón y las razones por las cuales no lo presentaban en la televisión. La docente satisfizo estas inquietudes pero ell@s quisieron saber también porque el ratón aparece tan bonito y diferente al real, el cual es objeto de asco, miedo y desprecio. Además, la docente a petición de todos les contó brevemente el argumento de la película, lo cual les permitió corroborar o corregir la lectura que habían hecho previamente.

Desarrollo del taller. Inmediatamente después de la actividad de motivación los niñ@s despejaron el centro del aula y observaron la caja de cartón que la docente había dispuesto para este taller. Todos se mostraron curiosos y atentos durante la explicación de las actividades a desarrollar.

Los niñ@s formaron un círculo y en el centro se ubicó la caja de cartón sellada y decorada con forro en papelillo de colores y con dos orificios grandes y contiguos, por donde por turnos debían meter sus manos para coger, tocar, palpar y luego describir alguno de los 13 objetos comunes que se encontraban en su interior sin permitir que ell@s los vieran antes, como: carritos plásticos pequeños, una rama con hojas, un muñeco de trapo, una flauta de madera, una

piedra, unas gafas, un pito, un llavero, un casete, un cepillo para el cabello, un cortaúñas, un libro pequeño y un collar de canicas. Es de anotar que fue necesario, a petición de los mismos estudiantes, montar la caja en una mesa al borde del círculo para facilitar el trabajo del estudiante elegido y la visibilidad de todos los demás.

El desarrollo del taller se llevó a cabo así: Cada niñ@ metiendo una mano por cada agujero y empleando solo el sentido del tacto, debía describir ante sus compañeros uno de los objetos contenidos en la caja, siguiendo una lista escrita en el tablero así: forma del objeto, tamaño, textura, peso aparente y su probable uso. Después de la actuación de cada niñ@ la caja era agitada para mezclar nuevamente los objetos de su interior. Complementaria a esta actividad, los estudiantes espectadores debían realizar un gráfico o dibujo del objeto descrito, con lo cual se incrementó su expectativa, interés y deseos de buscar palabras claves para hacer las descripciones, por lo general, en la pregunta del uso del objeto, fue donde la mayoría de los niñ@s descubrieron de qué objeto se trataba y en coro repetían el nombre del objeto.

Actuaciones de los niños de la muestra poblacional:

A) Uso del sentido del tacto y comunicación.

- N1 (7 años). Ella dijo en voz perfectamente audible: “Es un objeto duro, como cuadrado, es como una cajita parecida a la que trae música para bailar”. Los compañeros le preguntaron si era un cofre, pero ella respondió que no, que era como los de poner en una grabadora. Al escuchar esta última palabra todos respondieron a coro ¡es un casete!
- N2 (7 años). Encontró la flauta y después de unos momentos dijo: “parece un palo, es largo, duro, tiene como una bolas, la profe tiene una cosa parecida como para pitar. Sus compañeros respondieron que era un pito, pero ella reiteró la descripción anterior, entonces sus compañeros dijeron que si eso era más bien una flauta, a lo que ella estuvo de acuerdo.
- N3 (7 años). Encontró el muñeco de trapo que rápidamente describió con precisión como: “Es acolchonadito, parece una almohadita, tiene como una cabeza con dos pepas suaves, tiene pies y manos, sirve para jugar y es muy blandito”. Sus compañeros fácilmente identificaron el muñeco como un osito.
- N4 (8.5 años). Rápidamente y con mucha dificultad mencionó haber encontrado “algo largo con huecos”, descripción que no permitió a sus compañeros identificar el objeto.
- N5 (7.5 años). Introdujo sus manos en la caja y de inmediato dijo con palabras sencillas: “Es un objeto duro para cerrar puertas”. Sus compañeros sin problema gritaron. Es la llave.

- H1 (9 años). Encontró un cepillo para el cabello y lo describió con dificultad de la siguiente manera: “Es largo, tiene un hueco, tiene chucitos y es blandito”, con esos datos sus compañeros no podían identificarlo, entonces observándose el gran esfuerzo que hacía el niño por encontrar las palabras adecuadas añadió: “Es para peinarse las mujeres”. A esto las niñas y algunos varones de inmediato respondieron que era un cepillo.
- H2 (8 años). Encontró un llavero y con palabras sencillas dijo: “tiene unas llaves” sus compañeros de inmediato respondieron que era un llavero.
- H3 (8.5 años). Encontró una gafas que describió rápidamente así: “Es duro, sirve para el sol” algunas niñas preguntaron si era una sombrilla, el niño se limitó a mover negativamente su cabeza. Luego agregó: “Se pone en los ojos”, no dejando duda del objeto que se trataba.
- H4 (8 años). Encontró un cortaúñas que describió así: “Es para cortarse las uñas” a lo que sus compañeros no tuvieron dificultad en describir.
- H5 (8.5 años). Encontró un peluche y lo describió así: “Tiene bolas, tiene una cuerda” Sus compañeros proponían nombres pero no pudieron acertar, entonces el niño simplemente se retiró sin hacer más esfuerzos.

B) Reproducción gráfica del objeto descrito por el compañero que estaba con sus manos entre la caja.

- N1 (7 años). Realizó cinco dibujos con base a los objetos encontrados y descritos por sus compañeros, en su orden: la piedra; no dibujó un collar sino unas bolas sueltas; el muñeco de peluche presentaba muchos detalles que facilitaban su identificación; la llave estuvo acompañada de un candado para reforzar la idea; el cortaúñas era claramente identificable. Cada dibujo estuvo acompañado de su respectivo nombre.
- N2 (7 años). Elaboró solo tres dibujos. Una flauta a la que nombró como “tubo”; tres bolas en secuencia como indicando un collar; una llave con sus dientes y orificio para engancharla; unas gafas con ojos en cada lente. Añadió la palabra “de uñas” pero no realizó ningún dibujo.
- N3 (7 años). Elaboró tres dibujos reconocibles. Una llave, un cortaúñas y varias bolas de distintos tamaños agrupados pero sin forma de collar.
- N4 (8.5 años). No hizo ningún dibujo.
- N5 (7.5 años). Elaboró cuatro dibujos perfectamente reconocibles. Unas bolas de distintos tamaños agrupadas para indicar el collar; una flauta acompañada de una mano abierta con un dedo apoyado en el primer agujero; una llave con dientes y orificio y el cortaúñas, éste muy pequeño apenas visible. Tres dibujos estaban acompañados del nombre del objeto.
- H1 (9 años). Realizó tres dibujos. Unas bolas agrupadas de distintos tamaños para indicar el collar; el cortaúñas y la llave, a esta última la acompañó con un detallado dibujo de una cómoda o armario, con

cajones, puertas, ganchos y ropa colgada, más la leyenda: “mi camisa está cerrada. Y en la casa de mi mamá y no está trabajando”

- H2 (8 años). Realizó cuatro dibujos de objetos reconocibles. Un grupo de bolas de distintos tamaños; un llavero con una llave y varias argollas para colocar otras tantas; una llave con dientes y orificio; un cortaúñas pero parecido más a una tijera. Todos estaban acompañados de sus nombres.
- H3 (8.5 años). Hizo tres dibujos. Unas gafas, un grupo de bolas de distintos tamaños, una llave con una argolla para sujetarla y en vez de un cortaúñas una mano con uñas largas.
- H4 (8 años). Elaboró cuatro dibujos. Una piedra; un cortaúñas acompañado de un pie donde se aprecian las uñas; una llave con una puerta al lado y un casete muy detallado. Cada objeto está acompañado de su nombre.
- H5 (8.5 años). No hizo ningún dibujo.

Como comentario general, se observó que los niños intentaron seguir la secuencia de preguntas escritas en el tablero para describir el objeto, pero solo terminaron fijándose en el posible uso del objeto y nada más a pesar de los constantes recordatorios de la docente. El esfuerzo para encontrar palabras precisas fue notable en todos ellos. Ninguno de los niños que observaban la actuación de su compañero en la caja se mostró indiferente, apático o irrespetuoso de los errores cometidos, por el contrario se notaba una alta concentración y afán por tratar de sacar provecho a las pistas que escuchaban.

4.1.10 Taller 9. Tras el mundo de los cuentos: Estimular la expresividad de los niños.

Actividad de motivación. La docente ubicó al centro del aula, directamente sobre el piso, ocho grupos de objetos como: semillas de Vitoria (fruta con la que se prepara un plato llamado mejicano) y de guayaba (las semillas son llamadas pepas por los estudiantes), pétalos de flores naturales (los estudiantes al principio los nombraban como si fueran flores completas y no partes de ellas), piedras de varios tamaños, tres lápices de colores, dos vasos plásticos y un ovillo de lana. Todos los estudiantes fueron invitados a observar atentamente los objetos, mientras la docente les explicaba qué eran cada uno, de donde procedían o para qué servían según fuera el caso.

Los estudiantes se mostraron muy atentos y comentaban entre ellos la información recibida, pero se notó que todos trataron de aprenderse de memoria los nombres de los grupos y, por ello, unos los repetían en voz alta una y otra vez siguiendo la secuencia de su ubicación en el piso; otros los repetían en desorden; otros permanecían callados y parecían poner cuidado a

sus compañeros que hablaban; otros añadían comentarios referente a haber utilizado algunos objetos como por ejemplo: mi mamá tiene en la casa lana y teje con ella; esos vasos son iguales a los del restaurante; yo he comido de esa fruta; esas piedras se usan para construir y similares.

Inmediatamente después de la observación, la docente les pidió que dieran la espalda al grupo de objetos. Luego empezó a retirar, sin que los niñ@s se dieran cuenta, uno de los objetos y aleatoriamente los fue llamando a para que se voltearan y dijeran que objeto faltaba. Luego reponía el objeto, retiraba otro y repetía la operación hasta que todos hubiesen participado. Se realizó un registro del comportamiento de los niñ@s de la muestra que arrojó los siguientes resultados:

Las niñas.

Dos (una de 7 y otra de 8.5 años) no pudieron identificar el grupo de objetos faltantes, las otras tres sí lo hicieron (dos de 7 y una de 7.5 años). Las que no identificaron, miraban los objetos y se frotaban nerviosamente las manos, así mismo, repetían una y otra vez los nombres de los objetos para ver si podían acordarse del faltante, pero luego de unos pocos minutos se daban por vencidas y regresaban a su posición inicial con una expresión en sus rostros de sentirse culpables y tristes por su fracaso. Las que acertaron, también repasaban en voz alta la lista de objetos varias veces hasta que acertaban con el objeto faltante. Una de estas niñas como había asociado las semillas de Vitoria con un remedio casero para expulsar parásitos intestinales, notó de inmediato su ausencia cuando le tocó su turno y faltaban estas semillas.

Los varones.

Uno no acertó (9 años) y cuatro acertaron (dos de 8 y dos de 8.5 años). El primer niño aseguró que faltaba la piedra, pero cuando la docente le pidió que volviera a mirar y comprobara que la piedra sí estaba presente, asumió un comportamiento nervioso y azarado, resolviendo mejor retirarse que volver a intentar la prueba. Los otros repasaron la lista que cada uno había elaborado moviendo solo los labios y señalando con un dedo, como si contaran los objetos, hasta encontrar el faltante.

Desarrollo del taller. Los niñ@s quedaron en general estimulados para encontrar detalles particulares en una composición, en la cual se presentaran varios objetos diferentes, como en las cuatro láminas, colocadas cada una en un extremo del salón, observándose que asociaban los dibujos con su entorno y con sus fantasías propias de su edad o personajes de algunos dibujos animados de televisión, lo cual les permitía asignarles ciertos nombres o denominaciones como: bruja, hada madrina o mago.

Las láminas correspondieron a:

- Un sol radiante, en el que estaban perfectamente delineados los rasgos de una cara feliz.
- Una casa sola tipo campestre, cuyas ventanas y puertas se encontraban cerradas.
- Un hada madrina con alas, volando por los aires. Su aspecto general era agradable y portaba en su mano derecha una varita con una estrellita brillando en su extremo distal.
- Una pareja compuesta por un niño y una niña, situados uno al lado del otro como un par de amigos, pero no rozándose ni en actitud romántica. Ambos vestidos completamente de manera informal.

A los niñ@s se les pidió que observaran las láminas en la secuencia descrita anteriormente y que luego escribieran un cuento breve, según las ideas que surgieran de su observación y percepción de las situaciones ofrecidas por cada lámina. A cada uno les fue proporcionado un medio para escribir, el cual podían escoger entre lápiz negro, lapicero o lápices de colores, y una hoja de papel.

Los niñ@s muy cooperativos y dispuestos para la realización de este taller, de forma ordenada desfilaron frente a las láminas expuestas y comentaban entre ell@s acerca de qué representaba cada figura o de qué se trataba el tema de las láminas.

Entre los comentarios se escucharon las siguientes opiniones:

- Al sol lo calificaron como alegre, calentador, brillante.
- Acerca de la casa, los comentarios giraron alrededor de: se parece a mi casa; Huy, pero está cerrada; están dormidos; no hay nadie.
- Respecto al Hada, manifestaron: se parece a una bruja; otros se oponían a esta opinión y afirmaron que era un hada mágica porque tenía varita; otros la compararon con un ángel; que era bonita, buena y mágica.
- Con referencia a los dos niños, algunos se identificaron con alguno de ellos afirmando: ese(a) soy yo; yo soy el niño o la niña; esos niños están alegres; que eran amigos, que eran hermanos.

Después de observar las láminas, los niñ@s formaron por una parte pequeños grupos y por la otra, parejas del mismo género, en los cuales se escuchaban comentarios acerca del contenido de las láminas; unos que parecían los más entendidos aclaraban a sus compañer@s algunos aspectos que no entendían bien. Luego se ubicaron en sus pupitres y empezaron a escribir. Es de anotar que hasta este momento, se habían comportado de manera desinhibida y muy dispuestos a seguir las instrucciones de la docente, pero cuando se vieron enfrentados al papel, su actitud cambió y muchos de ell@s se mostraron tensos

y hasta temerosos, incluso a una de las niñas se le llenaron los ojos de lágrimas debiendo ser consolada y animada por la docente; otros no empezaron hasta que su compañero del pupitre vecino inició su cuento.

Todos los cuentos fueron cortos, algunos acompañados con dibujos alusivos a las láminas anteriormente vistas, como se muestra más adelante. Sin embargo, algunos estudiantes se extraviaron en la temática y terminaron presentado cuentos completamente ajenos al tema del taller. En términos generales, en cada narración se ve reflejada la realidad subjetiva y objetiva individual de los estudiantes y el estado en que se encuentra su proceso de aprendizaje lectoescritor. Para ejemplificar esta situación se presentan a continuación los trabajos de los 10 estudiantes de la muestra poblacional, transcritos exactamente como fueron elaborados por ellos; así mismo, se muestran algunos ejemplos de su forma de presentación y los dibujos utilizados para resaltar algunos aspectos narrados.

N 1

Abiha una ves un sol.

El sol esta continto y era un sordo, como el mico y era una bobo por que esperaba arriba y enamorar a hada que salia de la casa asoliarse en tanga con su bara fantastica bolaba arriba de todos los niños y las cumetas be papel i el sol con los rallo baño los cumetas quemadas i negra

N 2

La madrina. La Madrina salio al patio y cuando es taba aciendo mucho sol y lamadrina se dento a la casa porque es taba a siendo mucho sol y des pues suy jada es tada jugando y la asoy jada dijo de seo se dalla el sol fin

N 3

Habia- una- ves -helada – madrina que – ye- baba-una ves-una-barita- de- magia- para –que –ella-viera-podio-aser-magia en –tonces-elada-madrina- podia-aser-magia-y- en-tonses-ella-se- poso mafiosa

Fin.

Habia -una –ves- un –sol- que- alundraba –mucho- y- se- puso- en- tonces -se – el- sol- que fin.

Habia- una- ves- casa- que- era- bonita

N 4

Las casas de la mugia

Un día la adamedina se caño por que no pudo bolar vien y se golpea muy duro se golpea la cabeza y las piernas y las alas y el estomago.

Un día El Sol no salio por que se de moro mucho en salir

Un dia ami casa unos niños le es taba e chando tierra y mi casa sen susio mucho
Un dia unos señoras me que rian roda elmaletin cu ando juia para la escuela.

N 5

el sol quemador

ase arto tiempo en un barrio salió una oda mardína que jugaba i tambien se pomia muy bravísima por que el sol le quemo las alitas i tambien su carita i por poquito le quemo su vestido i el humo se fue todito la cuadra i después alada no queria ser feliz i estaba brabísima y se no queria ser feliz i estaba brabísima y se metió a la casita del bosque legisimos i las montañas la taparon y las alitas se le pusieron buenas y vola i gujar con los pajaritos i los niños se rien mucho i el so l quiere volver a quemar pero el ada hace pun pun con la barra magica y el sol ya no la alcanza i se sube al cielo don dios i colorin el cuento se acaba
Fin...

Yo quiero al aba por que es bonita y buena.

H 1

La bruja y la niña avia una ves una niña que sola yevo al vosque era muy inmenso nopo dia salir para ningun lado

La bruja de sidio meterla ala tore mas grande del mundo era una horrible bruja pero muy horrible era aguya bruja cola quememanda hacer males para qui yo no puedo serelmal deaqui solo quiero saber corazon noesnada malo porque soy una princesa que el mundo me sacó deaquí era una feros bruja quele yamavan la gruja sorprendente todo lo era muy feliz con la familia todo el recorte dela gruja era una mentira una princesa ala que le pusiero Rosa vogota era una niña que vailava con suamigito vailava sola mente salsa delas tres clases desava cundo la bruja miro esta van vailando conlo quera la bruja sepuso enferma fin delistoria

H 2

una vez u una abemaerinaque iso el sol y se fue le jos y quedo y iluminado y nimino a la casa y salieron de la casa al an ter jardin y la ada madrina bolbio a casa y sol niños alegres biebio en la cuadra donde el solse sendo a ver todas las flores

Fin

H 3

Elada Madrina

Avia una ves Elda mabrina ceestiro por coser una mansana y no la alcanso a coger cuando elamadrina ceparo y cejue y vapiro en una casa y delpio en una puerta cedentroy caperusit roja redijo Mabrina le pregunto elada Madrina lepregunto que redijo Mabrina regalame sien

Lacasa

Avia una ves un nino volpio en unacasa cejue acoger una mansana y cesuvio y
cecallo y cedolpio la naris
Y cegue ala casa y la mamá lo curo
Y cegue otra vesvardo y otra vez cedopio
Lacave

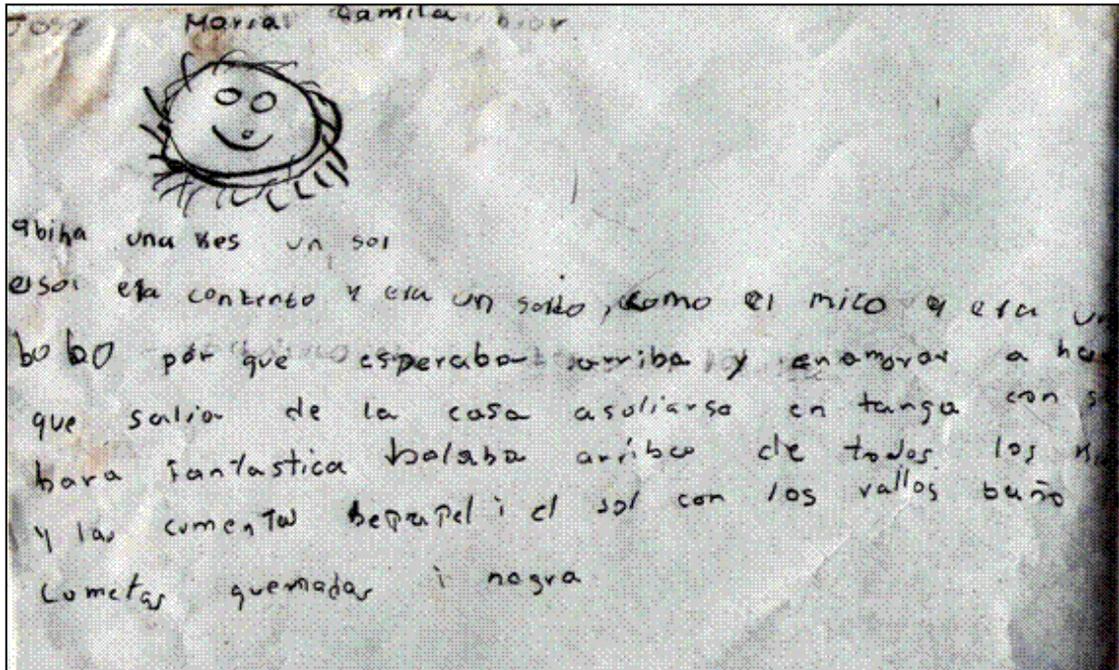
H 4

La casa del ermana i mamá
Una bruja grande que tenia un palo que asia magia i el niño salio a correr por
que tenia miedo yle dijo a su ermanograndote de tercero i la profesora le dijo
vaya a su salon ninito i el niño no quiso obedecer i se jue pa la casa y enserro
las puertas y eche yave i el sol ya se avia metido y la bruja después queria ser
buena
Fin

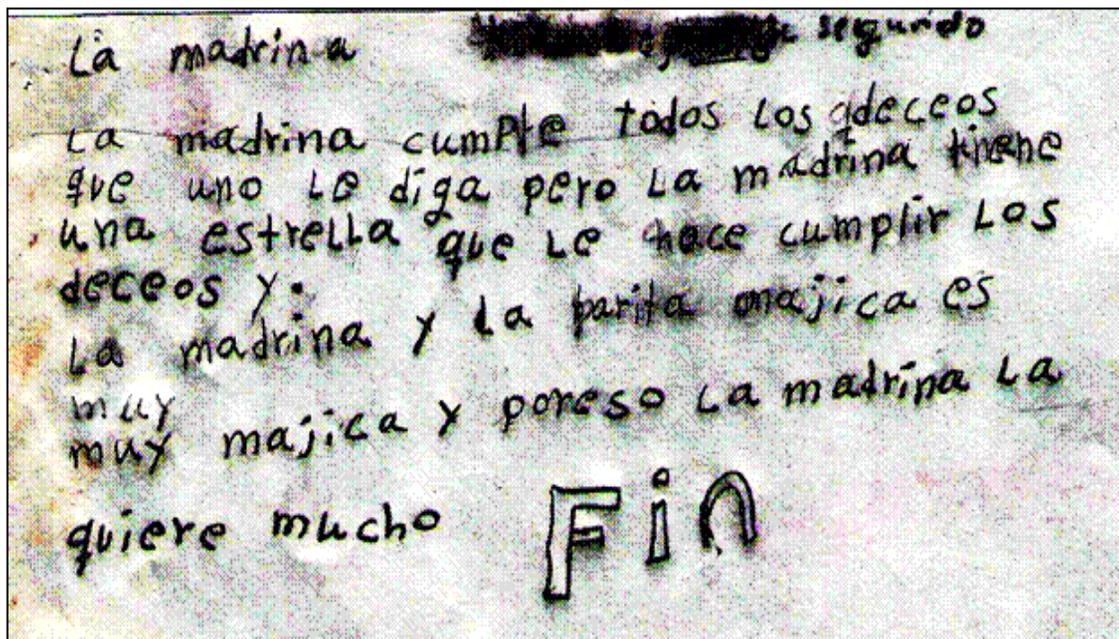
H 5

La madrina
La madrina cumple todos los deceos que uno le diga pero la madrina tiene una
estrella que le hace cumplir loe deceos y:
La madrina y la barita majica es muy majica y poreso la madrina la quiere
mucho
Fin

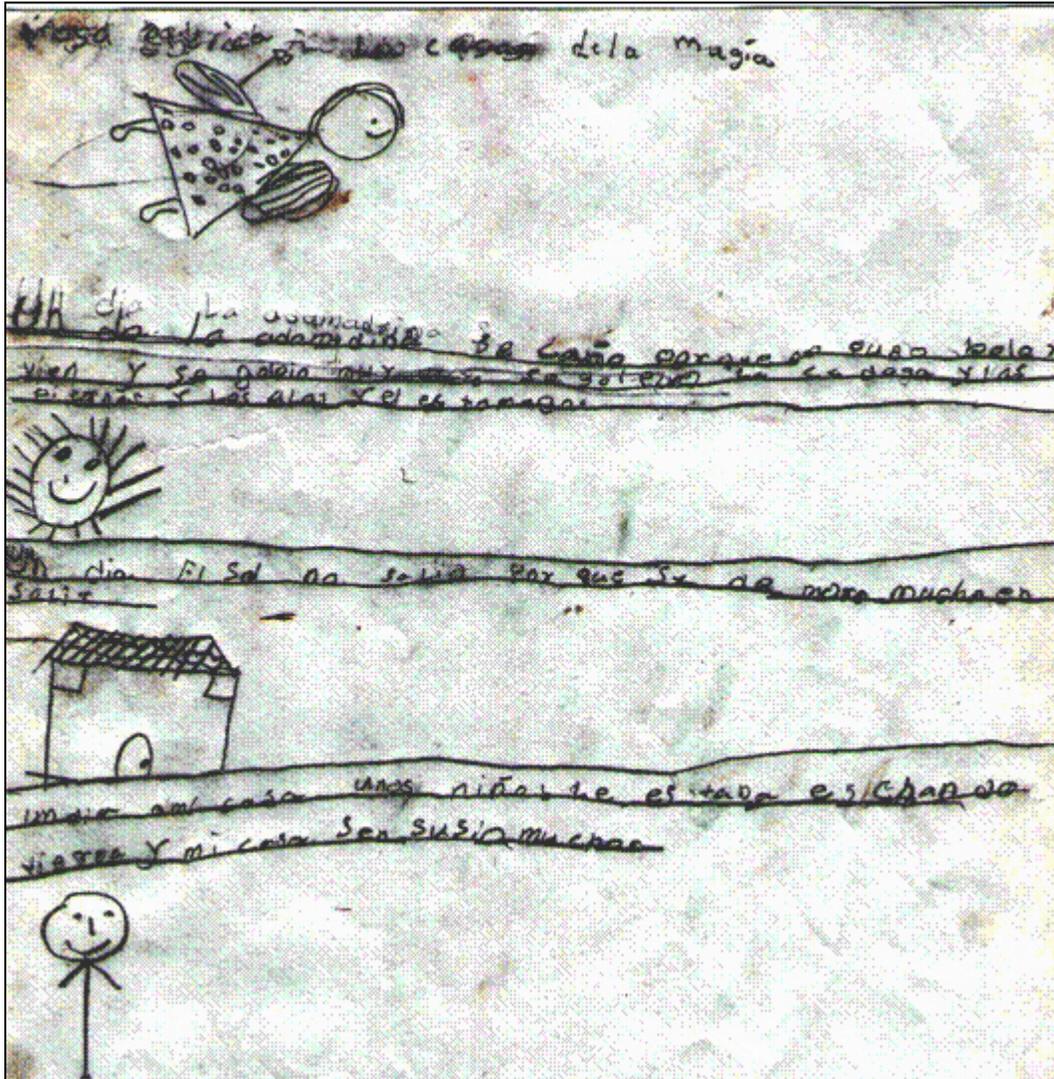
A continuación se presentan algunos dibujos elaborados por los estudiantes con
los cuales ilustran su percepción de las láminas mostradas en este taller.



N 1 (7 años)



H 5 (8.5 años)



N 4 (8.5 años)

4.1.11 Taller No. 10. Lenguajes populares: Conocer expresiones familiares y populares que hacen parte de nuestra identidad y cultura. Entender que son: copla, refrán, adivinanza, dichos y retahílas.

Actividad de motivación. Los niñ@s según su deseo, se ubicaron por el aula algunos solos y otros formando parejas o pequeños grupos de ambos géneros. La idea era que agudizaran su imaginación mediante la evocación de sus recuerdos, por ejemplo, el sabor de la sal, el azúcar, el vinagre y un helado al ser ingeridos. La docente empezó por explicarles que la lengua era un órgano en el cual residía el sentido del gusto y que las granulidades de su superficie eran las papilas gustativas, por medio de las cuales podemos diferenciar los sabores. A continuación, les dio algunas instrucciones como las siguientes:

- **Vamos a empezar por la sal.** Todos imaginen que tienen en su mano una cuchara como la que utilizan para tomarse la sopa. Ahora la van a introducir en un tarro con sal y se la van a llevar a la boca.
Todos los niños, incluyendo los de la muestra poblacional, siguieron las instrucciones y empezaron a exhibir un extenso repertorio de gestos de desagrado, cerrando los ojos, encogiendo el cuello y sacudiendo la cabeza como si realmente hubiesen introducido sal en su boca. Algunos de ell@s exagerando un poco, movían la cabeza como queriendo esquivar el sabor que parecían estar percibiendo.
Es de anotar que todos los niñ@s participaron activamente en el ejercicio y ninguno se mostraba extrañado por los gestos y comportamientos de sus demás compañer@s.
- **Ahora seguiremos con el azúcar.** Con otra cuchara saquen de un frasco imaginario una cucharada de azúcar e introdúzcanla en su boca.
Cuando se les pidió probar el azúcar, la expresión de su cara cambió totalmente; los gestos fueron de alegría, la mirada era brillante y expresaba gusto y satisfacción. Todos se lamían los labios, en diversas formas y direcciones.
- **Probemos el vinagre.** Tomen el frasco del vinagre y echen un poco en una cuchara y bébanlo poco a poco.
Algunos niñ@s se mostraron desconcertados y se miraban unos a otros como preguntándose o tratando de adivinar qué era vinagre, pero prefirieron guardar silencio y quedarse quietos. Otros preguntaron a la docente ¿qué era vinagre? ¿Qué sabor tenía? Unos pocos manifestaron que les parecía haber escuchado esa palabra en sus casas.
La docente empezó por explicarles que el vinagre se hacía en muchas ocasiones con frutas como la piña dejándola varios días en agua con dulce hasta que se fermente o descomponga para que ellos entendieran,

añadiéndoles que ahora ya se consigue el vinagre en frascos. Al escuchar estas explicaciones algunos niñ@s arrugaron su cara mostrando que no aprobaban dicho proceso y una de las niñas de la muestra dijo muy segura, ¡ah sí, mi mamá me dio de eso, pa las lombrices, en ayunas! otro dijo “mi mamá tiene en un frasco en la nevera y le hecha a la ensalada”; la docente aprovechó esta observación para comentarles las ventajas del vinagre como desinfectante de los alimentos y que su sabor era parecido al del limón, es decir, ácido. No obstante, en general los niños mostraron una mueca de disgusto como que si no les gustara el sabor del tal vinagre y algunos tragaban saliva como queriendo pasar rápido este sabor,

- **Vamos a comernos un helado.** Imaginen que escuchan el alegre sonido de una campanitas y luego aparece un señor a la puerta de la escuela con un carrito blanco de los que venden helados. Cada uno de ustedes le va a pedir un helado del sabor que más les guste y empiecen a comérselo lentamente.

La docente, nuevamente les pidió recordar un sabor conocido por ellos, de inmediato se observó que los niños reproducían todos los movimientos propios al recibir y empezar a comerse un helado con gran satisfacción. Los gestos de gusto estaban reforzados por la expresión de sus ojos abiertos al máximo y el movimiento de sus cejas. Todos movían su boca como mordiendo pedacitos del helado y sacaban la lengua para lamerse los labios como hicieron cuando imaginaron comer azúcar.

En términos generales, fue notoria la diferencia y riqueza de gestos y expresiones corporales utilizadas por los niñ@s cuando se les pedía cambiar de un sabor agradable a otro desagradable para ell@s.

Desarrollo del taller. La actividad de motivación permitió la creación de un ambiente lúdico que desinhibió completamente a los estudiantes para pararse frente a sus compañeros y compartir su actuación. Para este taller la docente anticipadamente les había pedido a los niñ@s que se aprendieran refranes, coplas, dichos y retahílas. Por ello, cuando llegó el momento de las presentaciones, todos respondieron de manera muy emotiva y participativa. A los estudiantes se les permitió conformar libremente tres grupos de diez niñ@s cada uno según sus vínculos de compañerismo o amistad. Los de la muestra poblacional se entremezclaron con los demás compañeros. Durante unos minutos ensayaron entre ell@s su actuación y el orden de presentación, apoyándose y corrigiéndose mutuamente.

Una vez iniciadas las presentaciones, la docente se vio en la necesidad de pedirles a los niñ@s que tuvieran paciencia y esperaran su turno para pasar al

frente, pues todos querían participar al mismo tiempo, demostrando gran alegría al hacerlo. Casi ninguno mostró nervios escénicos y quienes no se sabían bien de memoria su parlamento lo llevaban escrito. Algunos de los niñ@s, comentaron ¡ah mi mamá me enseñó una , y alzaban las manos para decir la copla, cuento, adivinanza, refrán o retahíla, produciendo la mayoría de las veces las risas de sus compañeros y el deseo de aprendérselas para repetir las después, por eso, pedían una y otra vez que las repitieran varias veces

El comportamiento general fue respetuoso pero muy alegre. Esto permitió que aún los más tímidos se sintieran seguros e importantes. En algunos casos la docente tuvo que explicar el sentido de coplas y refranes, ya que los niñ@s no los comprendían. Igualmente, en muchas de las representaciones se escuchaban versiones distintas de una misma copla, retahíla o refrán, lo cual causaba gracia a los espectadores. Causó mucha sorpresa que varios refranes fueron actuados por hasta tres estudiantes, despertando risas y peticiones para que volvieran a repetir la presentación.

Una muestra de los refranes actuados por niñ@s de la muestra poblacional es la siguiente:

Un grupo de dos niñas y un varón se lanzó con el refrán “El que no oye consejo no llega a viejo”. Los tres niños de manera muy divertida salieron al centro del aula con mucha seguridad; La niña, representando a una abuelita, se sentó en el suelo sobre sus piernas e hizo una señal llamando a los otros dos para que se acurrucaran en su regazo. La abuela hacía gestos de estar hablando o aconsejando a sus dos hijos o nietos, ella hablaba en forma mímica, pues no se logró escuchar lo que decían, pero acompañó sus acciones con miradas y caricias en la cabeza de la niña y luego del varón. Después, los tres se pararon y repitieron en coro: “el que no oye consejo no llega a viejo”, dando por terminada su actuación.

Tres niñas pasaron al frente y dijeron que iban a representar el refrán: “A caballo, regalado no se le mira el diente”. Una de las niñas se puso en cuatro patas representando al caballo, otra se subió al lomo y la tercera hacía como si llevara el caballo de una traílla imaginaria por un sendero. La niña observaba al caballo y en forma picaresca, dijo, “está viejito, pero si camina”. La que iba de jinete semejaba estar “juetiando” al animal para que anduviera. Mientras tanto el caballo, con su cara agachada simplemente caminaba con lentitud y con mucha gracia, lo hacía como resintiéndolo el peso del jinete y sentándose a cada momento como si estuviese muy cansado. La niña de la traílla comentaba, dirigiéndose al público con mucha gracia, que tenían que aguantárselo porque era regalado. Hicieron entre las tres un corto recorrido, se levantaron y despidieron entre aplausos y gritos de aprobación.

Otro grupo de tres varones salió a representar el refrán “El que anda entre la miel algo se le pega”. Iniciaron caminado de forma lenta y manifestando mucha camaradería mientras compartían un cigarrillo imaginario. Uno de ellos expresó: “huí manito fumémonos esta marihuana”, el otro, asemejó recibir el cigarrillo y lo compartió con un tercero, dando vueltas de manera circular. De pronto uno de ellos, dijo no yo no quiero fumar porque después me envicio, mejor me voy y se retiró del grupo. En este punto dieron por terminada su actuación. Sus compañer@s se reían y comentaban que así hacen esos muchachos de allá abajo (los de un asentamiento cercano a la escuela).

Como evaluación general de las actuaciones de los niñ@s de la muestra poblacional, se observó que aunque no hablaron mucho, demostraron una sorprendente capacidad de expresión corporal y de creatividad, al transformar un refrán en una actuación creada por ell@s mismo sin intervención de la docente, asumiendo con seguridad y soltura el rol de actores y comportándose con la clara intención de agradar y divertir a sus compañeros.

4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los factores de riesgo asociados con inadecuadas condiciones sociales y económicas de vida y, por lo tanto, con la insatisfacción de necesidades básicas, tal como los describe la UNICEF (1979), se ven claramente reflejados en la mayoría de las familias de los estudiantes del grado 2° pertenecientes a la Institución educativa José Eusebio Caro, sede Las Palmas. En estos niñ@s son evidentes altas tasas de morbilidad, desnutrición, retraso en su crecimiento y desarrollo, altos niveles de timidez, retraimiento y agresividad, junto a desconfianza hacia el adulto, entre otros, ocasionados por bajos índices de aprestamiento, a las deficientes condiciones de vida material, emotiva y afectiva que se dan en sus hogares, generalmente ubicados en lugares donde el hacinamiento y las deficientes condiciones de higiene y salubridad son habituales.

A lo anterior se añade que, estas familias han sido desplazadas de sus lugares de origen por el fenómeno de violencia que azota la zona rural tanto caucana como de los departamentos vecinos, lo cual ha significado, por una parte, la ruptura de las normas y valores familiares y, por la otra, el enfrentamiento de los adultos a exigencias sociales y laborales para las cuales no están preparados, porque no cuentan con las competencias necesarias para enfrentar las demandas de una sociedad que les resulta extraña pero de la cual no pueden escapar, dejándoles solo la opción de ingresar en la llamada economía informal o del rebusque para obtener algunos ingresos económicos.

Como se puede apreciar, la mayoría de los niñ@s del grado 2º con edades entre 7 a 9 años, se encuentran sometidos a condiciones familiares y medioambientales en las que, por lo general, sus padres los obligan a asumir roles y responsabilidades que no corresponden con su etapa de desarrollo, negándoles la oportunidad, incluso, de disponer para sí mismos de una parte del tiempo en que no están en la escuela, situación altamente perjudicial para ellos, porque como expresa Luz Marina Valencia (1996), el niñ@ no puede ser privado de jugar y experimentar, bien sea solo o con sus amigos del contacto con el medio que lo rodea, porque esto es interponerse al acercamiento con su propio ser interior; o como dice J. E. Villalobos y Cols. (2000), este alejamiento hace que los estudiantes lleguen a la escuela con una deficiente contemplación de las formas y los colores y presenten un analfabetismo emocional que les impide adaptarse al mundo, descubrirlo y nombrarlo, incluso sonreír y cantar, tal como se observaba en el grado 2º al comienzo de esta investigación.

Las situaciones mencionadas repercuten, a su vez, en el ámbito escolar a través de una serie de eventos, tales como: presencia de niñ@s con muestras de maltrato infantil que se evidencian en su comportamiento en algunos casos apático, distraído, y en otros, agresivo y violento, también varios de ell@s exhiben huellas de golpes inflingidos por los padres de familia, aunque la mayor parte son víctimas de maltrato verbal y psicológico, tanto o más perjudicial para su desarrollo que los castigos físicos. Igualmente, es habitual observar muestras de cansancio y somnolencia durante la jornada escolar debido a que en su tiempo libre deben cuidar hermanos menores, cocinar, lavar ropa y trabajar ayudándoles a sus padres para obtener ingresos destinados al sustento de sus familias. Adicionalmente, muchos niñ@s no pueden beneficiarse del programa de desayuno escolar, porque su costo de \$ 300 pesos diarios no puede ser cubierto regularmente por sus padres.

De lo anterior se deduce que en la mayoría de los hogares de los estudiantes, el afecto y la ternura suelen ser temas ausentes de la vida familiar, validando lo manifestado por J. L. Gutiérrez Giraldo (2001), quien ve con preocupación cómo cuando las familias se enfrentan a críticas situaciones de carencias económicas, la tendencia es darle prioridad a la satisfacción de necesidades vitales como techo, ropa y comida, muy importantes sin lugar a dudas, pero dejan olvidado o quizás pocas veces se ejerce, el principio que dice que la unidad de la familia debe estar basada en el amor y alimentada por la ternura, pues los seres humanos necesitamos tocar y ser tocados, acariciar y ser acariciados, porque todos tenemos hambre de caricias, pues es tan importante el contacto físico que una persona podría estar privada de la vista, del oído o del habla pero no de la sensibilidad de la piel para sentirse persona. Y a partir de esta insensibilidad es cuando surgen todos los problemas propios de un inadecuado proceso de socialización primaria.

Prosiguiendo con los aspectos propiamente evaluativos del hacer de los niñ@s en el ámbito educativo, se encontró que su nivel actual de maduración psicomotriz, según se desprende de los resultados del Test ABC o de Filho, presenta inconsistencias expresadas en demostraciones de distracción e inseguridad en sus actuaciones individuales, cuando intentaban con sus manos reproducir en el papel la percepción de las acciones propuestas por la docente. Observándose, en muchos casos, cómo miraban qué estaban haciendo sus compañeros para ell@s reproducir la misma acción, sin importar si el resultado era o no el adecuado. Resultó claro que la presencia de un adulto (la docente), ejercía una influencia inhibitoria e incrementaba su ansiedad y temor, dificultándoles expresarse con libertad, naturalidad y espontaneidad, es más, si sus miradas se cruzaban con la de ella, su nerviosismo aumentaba y sus cuerpos parecían retraerse como esperando autorización para efectuar el menor movimiento.

En la medida en que avanzaron los ocho test de Filho y a pesar de recordarles, en todo momento, que se trataba de un juego y no serían calificados de ninguna manera, resultó común escuchar “Yo no puedo hacer eso – eso está muy difícil”, . La situación llegó a un punto en el que los resultados plasmados en el papel en muchos casos diferían de las muestras presentadas por la docente, los niñ@s omitían figuras o añadían otras que no les habían sido solicitadas; invertían el sentido de los dibujos y los apiñaban en un extremo de la hoja de papel tamaño oficio (35 x 21 cms).

Así como presentaron dificultades en la coordinación psicomotora, igual ocurrió con su memoria inmediata y memoria motora, también su memoria auditiva demostró estar tan poco desarrollada como su memoria lógica pues, a pesar de haberseles repetido varias veces un sencillo cuento, olvidaban características importantes, confundían el orden de los sucesos y tendían a repetir, de forma literal, lo mismo que escuchaban de sus compañeros. La pronunciación de algunas palabras demostró poca fluidez verbal. En el aspecto de coordinación motora resultó evidente el poco aprestamiento de los niñ@s para ejecutar una tarea que implicaba el uso de motricidad fina; igualmente cuando se llegó al test de atención y fatigabilidad parecieron haber olvidado las instrucciones y cambiaban puntos por rayas, o si marcaban puntos lo hacían de forma tan débil que era difícil percibirlos, como si trataran de resolver el ejercicio pero dejando la puerta abierta para no ser “inculcados” si habían errores en las respuestas.

Estos comportamiento coinciden con lo expresado por Katherine F. Lenroot (1992), cuando advierte que los padres de familia son quienes tienen la responsabilidad de estimular a sus hij@s para que expresen lo que perciben desde su experiencia, pues mientras más nutrida sea esta, más nutrido será su vocabulario y mayor su actitud para expresar las ideas de palabra; por ejemplo, al niñ@ al que se le anuda la lengua ante un grupo en sociedad no es que le falte

algo que decir, sino que no está lo suficientemente preparado para intervenir de forma espontánea en el tema a tratar. Así mismo, gran parte del aplomo y naturalidad con los cuales el niño@ hable o participe ante un grupo o su reticencia y timidez para hacerlo, dependerá de la habilidad con que los padres de familia le inciten a participar en el ambiente familiar, en consecuencia, el comportamiento observado de los niños@s durante la aplicación del test de Filho, habla de cómo en sus hogares no se da la atmósfera de confianza indispensable para fortalecer sus competencias: comunicativa y creativa.

En consecuencia, las situaciones encontradas, son un claro reflejo como explica Lucía Náder (2001), que solo cuando el niño@ se siente aceptado e importante dentro del núcleo familiar puede desarrollar, fuera del mismo, un comportamiento seguro y confiado frente a determinadas situaciones, de lo contrario, actuará temeroso, distraído y como ajeno a la realidad inmediata. Lo anterior está relacionado con el escaso desarrollo de la autonomía de los niños@s observado cuando esperaban a que un compañer@ iniciara la actividad para ellos@s repetir lo mismo, dando muestras de la falta de un ambiente familiar afectivo que les permita adquirir un adecuado concepto y sentimiento de valor personal positivo para alcanzar todas sus posibilidades y logros. Estos resultados, a la luz de los planteamientos de H. Ramírez y cols. (2001), indican que el juicio general acerca de sí mismo que han elaborado estos niños@s expresa un inadecuado sentido de aprobación de cada una de sus actuaciones, por lo tanto, su autoestima igualmente se encuentra afectada pues no les permite asumir responsabilidades, elegir, tomar decisiones, establecer su autodisciplina, aceptar sus errores y fracasos y, mucho menos, les facilita una retroalimentación positiva para resolver nuevos problemas.

En cuanto al temor revelado por los niños@s en presencia de la docente, resulta claro como explica H. Ramírez (2001), que cada expresión facial, cada palabra, cada gesto o acción de padres, adultos significativos (incluyendo a los docentes), son recepcionados por ellos como mensajes sobre su propio valor, por lo tanto, cuando los niños@s exhibieron comportamientos temerosos hacia la docente, se refuerza la hipótesis que en sus hogares las situaciones de comunicación intrafamiliar, especialmente entre padres-niño@ carecen de la riqueza emocional necesaria que apoyen el libre desarrollo de la autonomía y la autoestima de estos niños@s. Entonces, el adulto lejos de convertirse en un acompañante grato es asimilado como alguien que coopta su libertad, su expresividad, su espontaneidad, su curiosidad, su creatividad e incluso limita el fortalecimiento de su identidad como persona.

Del mismo modo cuando se observó a la mayoría de los niños@s esperando que su compañero iniciara su propio trabajo para así realizar el suyo propio, fue evidente como explica Elena Granados, Alonso y cols. (1998) que en reemplazo de un claro sentido de autonomía, se impone la necesidad de filiación de los

niñ@s con sus pares, situación propia de los años de latencia (6 a 12 años), dando como resultado que los niñ@s compartan y reproduzcan similares aciertos y errores, resultando difusa la identificación individual del grado de desarrollo de su esquema corporal y sentido de lateralidad, en los test que específicamente trataban estos temas.

Adicionalmente, siguiendo a la misma Elena Granados Alonso y cols., cuando los niñ@s para actuar copian o imitan a su compañero, revelan que la adquisición del sentido corporal no la están realizando a través de experiencias vivenciales sino simplemente visuales, con lo cual no logran desarrollar una adecuada diferenciación de los demás y percibir la sensación de ser sí mismo, dificultándoseles ver todas las partes de su cuerpo integradas en su propia conciencia. Entonces ante las deficientes condiciones de equilibrio emocional y afectivo que presentan estos niñ@s se les dificulta un buen control de su motricidad voluntaria, permaneciendo su control mímico y el de reacciones emocionales en un nivel de reproducción y no de expresión socializada como sucedería si tuviesen un adecuado control emocional junto a un elevado sentido de la afectividad.

Taller No. 1. En la actividad de motivación los niñ@s fueron acercados lúdicamente al auto-reconocimiento de su propio cuerpo como unidad, de sus partes y algunas funciones de éstas. Este proceso generó entre ell@s mucha curiosidad con algo de malicia, demostrando que es a través de la cultura, es decir, de la educación, como aprenden a identificar y nombrar el mundo sensible, incluyendo su propio cuerpo y a desarrollar destrezas motrices y con ellas el sentido del esquema corporal, entendido éste como la experiencia que tiene cada individuo de su corporeidad, entonces, cuando ciertas partes naturales del organismo no fueron llamadas con su nombre sino por medio de vulgarizaciones exageradas, se demuestra que en sus hogares estos aprendizajes no se han efectuado de la manera más adecuada y deseable, llevando a los niñ@s a realizar una deficiente exploración de su propio cuerpo y en la mayoría de los casos a no hacerlo, como lo señala Elena Granados Alonso y cols. (1998), por eso, tal desconocimiento se reafirma cuando los niñ@s mostraron interés por saber, entre otras muchas cosas: ¿Por qué tenemos uñas?, ¿Por qué tenemos pelos en distintas partes del cuerpo?, ¿Por qué algunas son barrigones y otros no? e incluso ¿Por qué el color de la piel era distinta entre ellos?

Entrados ya en el taller, cuando se les pidió representar, recurriendo a su imaginación, sensaciones de frío, calor, cansancio, alegría, tristeza, pereza y fuerza, en términos generales, tal como había ocurrido en el test de Filho, no sabían asumir la representación adecuada de cada sensación y las confundían unas con otras, imitando lo que había hecho el compañer@ precedente sin detenerse a pensar si había sido apropiada o no con el tema propuesto, por ejemplo si se les pedía que imitaran la sensación de tristeza y el compañer@

precedente se reía, los siguientes hacían lo mismo, con ello, demostraban por una parte, falta de concentración y autonomía para entender y ejecutar instrucciones y, por la otra, una deficiente exposición a una mayor diversidad de experiencias sensoriales al interior de sus familias, que les permitan desplegar en otros entornos su capacidad sensitiva para diferenciar una experiencia de otra, tal como plantea María Victoria Alzate (2000).

Taller No. 2. En la actividad de motivación, se notó un leve incremento en la fluidez y autoconfianza de los niñ@s para actuar autónomamente tanto individualmente como en pequeños grupos de trabajo, a diferencia de lo ocurrido en el desarrollo de los test de Filho y del Taller 1. Resultando muy grato observar que la tendencia a imitar a sus pares ya no era una copia directa sino que la ajustaban para afrontar mejor lo que debían hacer, corroborando lo expresado por Vigotsky (Elena Granados Alonso y cols.: 1998), referente a que la filiación entre pares asume en muchos casos la función de “memoria cultural”, es decir, les permite apropiarse y adecuarse a su realidad inmediata mediante un aprendizaje por imitación.

Lo anterior se apreció con claridad cuando entre el grupo en donde se encontraban las cinco niñas de la muestra poblacional, aunque al principio cada niña actuaba por separado, fue surgiendo una especie de coreografía grupal, la cual permitió retroalimentar la comunicación visual entre ellas. Cada parte de esta actuación al ser celebrada por sus demás compañeros, intensificó las expresiones de espontaneidad y expresividad, tal como se pudo apreciar cuando fueron añadiendo paulatinamente movimientos y gestos más complejos e incrementaron el volumen de los sonidos que producían. Al retirarse, en sus gestos y saltos se notaba la sensación de no creerse que su actuación hubiese agradado tanto a otras personas.

Por su parte, en el grupo donde estaban los cinco varones de la muestra poblacional, uno de ellos, quien ha obrado algunas veces como monaguillo de su parroquia, propuso representar unas “campanas”, como anunciaron al inicio de su actuación. Para tal efecto, él y sus compañeros formaron una fila frente a los espectadores y se dedicaron a agitar solo sus manos, mientras mantenían los brazos rígidos y despegados a ambos lados del cuerpo, añadiendo el sonido “Tilín, tilín”. Entre sus compañer@s el comentario fue que la representación era más bien de “campanillas” y no propiamente de “campanas” y se mostraron progresivamente indiferentes ante la rigidez corporal de los actores, situación que influyó para incrementar su temor escénico y propiciar su rápido retiro en medio de mutuas recriminaciones. Este comportamiento puso en evidencia que no hubo comunicación suficiente entre ellos exhibiendo como dice Hymes (1992), escasos recursos lingüísticos para relacionar un hecho ocurrido en la realidad con una situación imaginaria, lo cual demuestra también falta de estímulo de sus competencias comunicacionales y creativas.

En cuanto al desarrollo del taller, cuando les fueron vendados los ojos a los niñ@s de la muestra poblacional su primera reacción fue de temor e inseguridad, incluso en varias oportunidades, una niña y tres varones intentaron mirar por debajo del vendaje como tratando de alcanzar mejores resultados sin acatar las reglas del juego explicadas por la docente con anterioridad, lo cual se opone según plantea Helena Granados Alonso y cols. (1998), a la inclinación natural de los niñ@s, en este período entre los 6 a los 12 años, para aceptar reglas, revelando con ello las dificultades que traen desde sus hogares para salir de su subjetividad y adaptarse a nuevas condiciones de una manera más objetiva y actualizada.

Iniciada la actividad de producción de sonidos, haciendo entrechocar o golpeando distintos elementos, todos ell@s identificaron con gran facilidad los sonidos más altos y agudos, pero confundían los bajos y graves. Al respecto de la causa de esa familiaridad, se podrían tomar en consideración los altos niveles de ruido presentes en donde están ubicados sus hogares (llamados ranchos por ell@s). Estos lugares se encuentran al borde la variante de la vía Panamericana, salida a Cali, tránsito obligado las 24 horas del tráfico de gran tonelaje que no se le permite atravesar la ciudad, precisamente por el ruido (motores, pitos, cornetas) y congestión que producen. También en estos asentamientos funcionan constantemente altoparlantes citando a reuniones o transmitiendo información a la comunicad, en caso contrario reproducen música todo el día. Adicionalmente, no sólo dicho por los niñ@s sino corroborado por la docente, el modo de comunicación habitual entre las personas es utilizando un alto volumen de voz o por medio de gritos y pocas veces recurren a tonos bajos y suaves.

Este comportamiento de los niñ@s en cierta medida reproduce las vivencias de su entorno tal como lo expresa Elena Granados, Alonso y cols. (1998), pues en la medida en que el niñ@ crece y va saliendo de su subjetividad como parte del proceso natural de su desarrollo evolutivo, elabora representaciones de su realidad circundante acorde con las vivencias y experiencias más cercanas, es decir, canaliza su tendencia de actualización acorde con los modelos de comportamiento propios de su proceso de socialización primaria (UNICEF 1979), por lo tanto, la escuela como encargada del proceso de socialización secundaria, surge como una opción clave para introducir nuevos puntos de vista en la perspectiva que del mundo desarrollen los niñ@s.

Taller No. 3. En la actividad de motivación de este taller el grado de desinhibición de los niñ@s de la muestra poblacional se incrementó significativamente y como los personajes a representar eran: panadero, pastelero, peluquero, zapatero y costurera, actividades realizadas por personas de su propio entorno, no les fue difícil escenificar acciones y comportamientos familiares, respondiendo de manera creativa y espontánea a las exigencias de

cada caracterización; con ello demostraron que cuando a los niños se les estimula su expresividad, entra en acción un mecanismo natural en los seres humanos que puede ser implementado en cualquier momento y lugar, recurriendo a elementos disponibles en su entorno o a los que puedan adquirir tanto intelectual como físicamente, tal como afirma González Quintián (2000),.

La actividad anterior hizo posible que el desarrollo del taller se realizara en medio de un ambiente propicio para la creatividad, por eso, cuando a los estudiantes se les asignó mediante un juego de dados la representación por grupos algunos personajes de la farándula, del deporte y de su vida cotidiana, se observó que rápidamente convertían situaciones familiares en puestas en escena fácilmente entendible por sus compañeros, pero cuando se presentó el caso de un hombre modelando ropa, pese a las indicaciones de la docente, demostraron sentirse extrañados pues en su medio ambiente a ninguno de ellos le es comprada ropa de almacén puesta en exhibición, sino ropa recibida en donación o arreglada de los hermanos mayores. En este sentido tal como manifiesta Ángel Pérez Gómez (1995), se pone en evidencia que el conjunto de significados adquiridos en los diferentes ámbitos del saber y del hacer, presentan entre estos niños restricciones que podrían llamarse de tipo cultural, porque representan los conocimientos, experiencias y valores que le son significativos a los niños como parte de su interacción cotidiana con el entorno donde viven.

Llama la atención que aunque la docente puso a disposición de los estudiantes un nutrido número de elementos, a los que ellos podía acceder sin restricción para adornar las representaciones, todos ellos hicieron caso omiso de este ofrecimiento y se limitaron a utilizar solo su cuerpo dándole mucha importancia a los movimientos de sus manos y los gestos de su cara, situación que corrobora lo dicho anteriormente en cuanto a que los niños no saben como incorporar, en ciertos momentos, nuevos elementos para enriquecer una determinada actuación y darle mayor expresividad y espontaneidad a un proceso comunicativo. En el mismo sentido, es necesario considerar como la cultura del medio de donde proceden, o lo que es lo mismo, los aprendizajes en su socialización primaria, han influido en su estructuración espacio-temporal, dificultándoles romper el esquema egocéntrico y traspasar el límite de su subjetividad para elaborar la percepción de nuevas proporciones y dimensiones del mundo que les rodea, como dice Elena Granados Alonso y cols. (1998).

Taller No. 4. La canción del “Caballito” permitió realizar una actividad de motivación que fortaleció la interacción grupal e incitó a los niños a participar en el canto combinándolo con las acciones sugeridas por la canción, demostrando agrado cuando realizaban movimientos, libre y espontáneamente, imitando a sus compañeros y otros creados por ellos individualmente. Es de anotar, que a la hora del recreo también se presentan juegos grupales pero las

acciones y expresiones generalmente son bruscas, no obstante, durante la ejecución de esta canción se observaron demostraciones consideradas y respetuosas, en particular, por parte de aquellos estudiantes considerados bruscos en extremo. Verlos a todos actuar en medio de tanta fraternidad, significó por primera vez, hacer que sus mundos individuales entraran armoniosamente en contacto.

En esta actividad se observó la presencia de rudimentos de juego escénico porque los niños de manera inconciente fueron componiendo y organizando una estructura de acciones que les permitía transmitir ideas que llamaban al trabajo grupal de manera lúdica y espontánea, tal como lo plantea Douglas Salomón (2005), es decir, el “Caballito” se convirtió en una ronda que dio origen a adaptaciones libres sin la intervención directa de la docente.

En el desarrollo de el taller, aunque inicialmente todos los niños se mostraron confiados y deseosos de participar en el juego propuesto que consistía en representar por parejas un payaso, un sacerdote, un policía, un peluquero o estilista y un maestro, donde uno de ellos haría las veces de actor y el otro de espejo para luego intercambiar los roles, la conclusión general fue que al final todos manifestaron que les gustaba más el rol de espejo que el de actor, porque de esta manera solo tenían que seguir los movimientos del otro, quien debía inventarlos y en cierta medida hacerlos atractivos para el resto de los compañeros que hacían de espectadores.

En todos los casos se observó el gran esfuerzo de los niños en el rol de actor pero al mismo tiempo el deficiente o pobre juicio que cada uno de ellos tenía acerca de sí mismo, porque sus actitudes eran de constante reprobación acerca de cómo estaban comportándose, situación que los llevaba a no sentirse satisfechos, capaces y exitosos con respecto a sí mismo, al medio en el que se encontraban y con las demás personas que interactuaban, tal como lo manifiesta H. Ramírez Gómez y cols. (2001). De esta manera, resulta evidente que ante una autoestima baja la resistencia de los niños frente a un desafío es baja y negativa pues pone en entredicho el propio reconocimiento de sus capacidades y la aceptación de los demás acerca de sus habilidades, potencialidades y limitaciones. Esto último es muy significativo ante el hecho que las distintas presentaciones no duraron en promedio más de dos minutos.

Taller No. 5. En una clase previa de ciencias naturales todos los niños tuvieron la oportunidad de acercarse al proceso de germinación de una semilla de frijol, viendo con el paso de los días como ésta una vez puesta en agua se hinchaba y luego le iban brotando de raíces, tallo y finalmente unas pequeñas hojas para convertirla en una plántula susceptible de ser sembrada, imitando el proceso observado en la huerta escolar, tal como les fue sugerido por la docente. Ante esta invitación los niños tuvieron la oportunidad de trasladar una experiencia

en clase de ciencias naturales a la clase de educación artística, convirtiendo la secuencia de la germinación en una creación teatral llevada a cabo por parejas a las cuales se les había dado la instrucción de actuar comportándose como si una fuese la planta y la otra el soporte para separarse del suelo.

En las parejas de niñ@s de la muestra poblacional respetaron las condiciones del juego y se notaba con toda claridad cómo se esforzaban para representar cada uno sus roles de planta o soporte; sus gestos eran mucho más expresivos que los realizados en los talleres anteriores, parecía como si hubiesen estudiado un libreto y lo estuviesen siguiendo al pie de la letra. En esta transferencia espontánea de los niñ@s de una experiencia vivenciada en el aula a una puesta en escena, exhibieron como afirma Vigotsky (2003) la más pura muestra de su creciente capacidad para transformar una creación infantil en una creación teatral, demostrando de acuerdo con Georges Laferrière (2000), todo el potencial pedagógico y didáctico de la lúdica en el aula de clases, la cual es el mejor apoyo del docente cuando su propósito principal es promover la expresividad y estimular la plena libertad de ser y hacer de sus estudiantes, en otras palabras, cuando le interesa realmente favorecer el desarrollo de las actitudes creativas necesarias que les permitirán vivir plena y auténticamente según sus propias capacidades y potencialidades.

Paralelo a este inicio de ruptura con los estados iniciales de apatía, timidez e inhibición se observó en los niñ@s la reafirmación e incremento de actitudes observadas solo en uno de los talleres anteriores como fue la consideración mostrada por los de mayor edad o estatura hacia los de menor edad o altura y, muy especialmente, de los varones hacia las niñas.

En cuanto al desarrollo de la primera parte del taller que consistió en apreciar una película de dibujos animados llamada “La Infancia de Tarzán”, con duración de 15 minutos, a los niñ@s de la muestra poblacional, se le pidió interiorizar y representar individualmente algunas acciones que permitieron observar los siguientes comportamientos:

- ¿Cómo se comporta el tigre o el león cuando va a cazar? Las niñas permanecieron de pie, ronronearon con suavidad y arañaron el aire con sus manos. Los varones se pusieron en cuatro patas, gruñeron más fuerte y sus zarpazos fueron más bruscos.
- ¿Cómo duermen las plantas? Las niñas se acostaron en posición fetal y se quedaron quietas; los varones imitaron a las niñas pero formando tropel para tirarse bruscamente al suelo.
- ¿Cómo se desplazan las aves de un lugar a otro. Las niñas extendieron sus brazos a ambos lados del cuerpo y en el mismo sitio los agitaron con

fuerza; los varones también extendieron sus brazos y empezaron a correr dando giros por el salón sin pronunciar sonidos.

- ¿Cómo comen los chimpancés? Las niñas imitaron pelar bananos y llevárselos a la boca; los varones hacían como que querían abrir cocos para comer, se rascaban la cabeza y producían un sonido ululante al tiempo que trataban de recoger una supuesta comida del suelo.
- ¿Cómo extraen su alimento de las flores las abejas? Las niñas estiraron sus labios como formando un pico y al mismo tiempo agitaban sus brazos permaneciendo en el mismo lugar; los varones producían un sonido de succión muy sonoro y movían la cabeza dejando quieto el resto del cuerpo.
- ¿Cómo se mueven las aguas del río? Las niñas pegaron sus manos y proyectándolas hacia adelante las ondeaban con gracia y suavidad produciendo un sonido como de murmullo de agua; los varones extendieron los brazos hacia los lados e imitaron movimientos de natación acompañado de un fuerte resoplido.

En resumen, entre las acciones de niñas y varones se presentaron pocas diferencias, pero lo más valioso fue cómo las actividades basadas en un trabajo artístico poco a poco les ha permitido enriquecer cada momento de su existencia, haciéndolos más sensibles y perceptivos hacia lo que ocurre en su entorno, acción que contribuye en gran medida a facilitarles salir de su propia subjetividad y darle forma y estructura a sus propias concepciones, es decir, tornar lo subjetivo en intersubjetivo, como dice Heladio Moreno (2001).

La segunda parte de este taller estaba destinada a permitir que los niñ@s retomaran elementos subjetivos y objetivos para integrarlos a un proceso creativo individual, fue así como les fue proporcionado a todos ell@s plastilina y una bandeja de icopor para que plasmaran algunas de las ideas que les había sugerido la película de dibujos animados. Poco después en las bandejas fueron apareciendo: soles, árboles, ríos y animales, los cuales aunque reducidos a una mínima expresión si se tiene en cuenta los detalles observables, representaron el esfuerzo que los niñ@s hicieron por traducir desde sus vivencias las percepciones de la película, en otras palabras transformar eventos reales en simulaciones siguiendo un guión en donde la coherencia de las acciones va más allá de lo que muestran los elementos verídicos representados, o como dice Inge Bretherton (1994), se despertó su creatividad; esto último es tan diciente que varios de ellos añadieron serpientes que no aparecen en la película y uno incorporó un bañista en el río que tampoco se ve en la película.

Taller 6. La actividad de motivación denominada “Señaleros”, estimuló en los niñ@s sus niveles de percepción, atención y sentido del esquema corporal, precisamente por la nutrida exposición a múltiples impresiones sensoriales, con lo cual, cada uno de ell@s pudo incrementar la sensación de ser sí mismo,

mejorar la lateralización, así como la noción de operación como acción interiorizada, y el fortalecer su imagen corporal en los dos componentes: El esquema postural y la imagen dinámica, todo en un contexto enfocado hacia la promoción de expresiones socializadas como una forma de proporcionarle a los niños elementos para el desarrollo y manejo de sus emociones y de su sentido de la afectividad, tal como plantean Elena Granados Alonso y cols. (1998). Además, estimuló el desarrollo de las competencias necesarias para la comprensión de situaciones propias de la vida cotidiana, en una ciudad, como es la correcta interpretación de los códigos de colores de los semáforos.

Llamó la atención la rapidez con que los niños captaron el sentido práctico de la actividad, notándose que el continuo estímulo de su expresividad y espontaneidad les ha facilitado sensibilizarse y sintonizarse no sólo con su propio cuerpo sino con los eventos que ocurren en su entorno inmediato.

En cuanto a la realización del taller los personajes a representar como: el coordinador de la escuela, la profesora de preescolar, el profesor de grado primero y la profesora de grado 3º, permitieron hacer visible los tipos de relaciones de poder establecidos entre los niños y estas personas, destacándose la significativa ausencia de componentes afectivos en esta interacción pues en términos generales los gestos de preocupación y en cierta forma de temor para efectuar la representación, indicaban que al interior de la institución hace falta cultivar un poco más las expresiones afectivas por parte de los docentes.

Sin embargo, animados por la docente para que actuaran con naturalidad, porque nadie los iba a sancionar por representar los comportamientos cotidianos de las personas antes mencionadas, los niños de la muestra poblacional empezaron sus actuaciones en las cuales los movimientos del cuerpo, los gestos y la palabra, alcanzaron un significativo nivel globalizante con características de verdaderas expresiones artísticas que estimularon su expresividad, creatividad y ampliaron su universo comunicacional, tal como dice Franco Passatore (2001).

De igual modo, al representar a personas adultas, los estudiantes no sólo incrementaron su sensibilidad para incorporar por medio de gestos y comportamientos, el orden y coherencia de las acciones reproducidas en la simulación, sino también mejoraron su capacidad para combinar elementos verídicos con otros imaginarios, de tal modo que estas pequeñas representaciones de rol les servirán para estructurar acciones progresivamente más complejas que de seguro estimularán es su espontaneidad y expresividad, situación que coincide con lo descrito por Inge Bretherton (1994).

Taller 7. En la actividad de motivación a los niñ@s se les pidió construir un cajón imaginario, para lo cual debían aserrar las tablas a una medida determinada por ellos mismos y luego asegurarlas usando puntillas y martillo. Durante la actuación se hicieron evidentes las diferencias de género en cuanto a la agilidad en el manejo de este tipo de herramientas porque los varones a pesar de su corta edad se mostraron más hábiles en la disposición de los elementos y en el uso del serrucho, puntillas y martillo; pero al terminar ninguno de ellos se preocupó del destino de las herramientas imaginarias utilizadas para armar el cajón. Por su parte, las niñas hicieron un gran esfuerzo por reproducir las acciones correspondientes y aunque su producto final claramente estaba incompleto, se les notaba la satisfacción por la labor realizada y, como una demostración de género, todas hicieron los ademanes de colocar cuidadosamente las herramientas en el suelo antes de mirar a la docente para indicarle que daban por terminado el cajón.

Situaciones similares se presentaron cuando se les dijo que repararan una grabadora imaginaria utilizando un destornillador, sin embargo, cuando se les pidió a ambos grupos utilizar tijera y aguja para remendar una tela imaginaria, las niñas demostraron una gran seguridad para resolver cada uno de los pasos correspondientes de la operación, mientras que los varones parecían no saber que hacer con la tijera y la aguja.

Lo ocurrido en la actividad de motivación refleja lo planteado por Vigotsky (1995), cuando explica que gran parte de las acciones realizadas por los seres humanos corresponden a hechos presentes en una memoria cultural transmisible de individuo a individuo, es decir, constituyen enseñanzas que se transmiten por vía externa dando origen al aprendizaje por modelado, donde el niñ@ aprende los principios y usos de determinados elementos u objetos de sus padres o personas cercanas.

En el desarrollo del taller a los estudiantes se les pidió construir una máscara y después responder una serie de preguntas acerca del compañer@ escogido libremente, por ellos mismos, reduciendo las respuestas al ámbito de la forma de la cara representada en la máscara. Llama la atención que en las respuestas predomina la afirmación “Si tuviera que pedir un favor, no recurría a esa persona”, e igualmente la mitad de los estudiantes sienten que la otra persona no les inspira confianza, es una persona desaseada, no es alegre o es fastidiosa, calificativos que bien podrían estar haciendo referencia a lo que ocurre en su propio medioambiente y a los escuchados usualmente en las reuniones de entrega de boletines en boca de un número significativo de padres y madres cuando se quejan ante la docente de sus propios hij@s, criticándolos duramente por algunas actuaciones en el hogar, atribuibles, según dicen los padres, a la supuesta mala influencia de sus compañeros de estudio. Estas actitudes revelan un inadecuado manejo de la autoridad familiar porque opera

bajo un enfoque donde cualquier muestra de autonomía es tomada como rebeldía y desobediencia, susceptibles de ser reducidas, según ellos, mediante fuertes castigos, porque si no seguirán por el “mal camino”.

Las situaciones mencionadas, al ser habituales al interior de los hogares limitan el desarrollo natural de la expresividad y la espontaneidad de los niñ@s como dice Eladio Moreno (2001), porque convierten la experiencia de contacto humano en una carga existencial que reduce el entusiasmo y la alegría e incrementa en cambio la apatía y la timidez, de tal modo que, cuando al niñ@ le es limitada su expresividad y espontaneidad en su propio hogar, se le reduce su capacidad para descubrir sus propias facultades expresivas y a través de ellas darles forma y estructura a sus propias concepciones, es decir, continuar el proceso de transformar lo subjetivo en intersubjetivo.

De igual modo, como sucedió en este taller, los juegos en los cuales intervienen máscaras, a quien Roger Caillois (1995) denomina juegos de mimicry, le permiten al niñ@ olvidarse de sí mismo, disfrazarse y despojarse temporalmente de su personalidad para fingir otra, ayudándole a desplegar su subjetividad, revelando o dejando aflorar la esencia misma de sus temores, angustias, deseos y necesidades, de tal modo que en medio de la diversión del juego de máscaras, lo que aparentemente en un adulto sería ficción pura, en estos niñ@s es realidad pura y viviente.

Taller 8. En la actividad de motivación, al anunciarles a los niñ@s que verían una película con el sonido suprimido para que trataran de entender el argumento observando las acciones de los personajes que en ella participaban, llamó la atención que cuando el primero en mostrarse fue un hombre adulto sentado, el interés general decayó sensiblemente, pero se renovó y mantuvo al aparecer un llamativo muñeco con cara de ratón tratando de acomodarse en una pequeña cama. En años pasados este muñeco, inquieto pero bondadoso, conocido como Topo Gigio, ocupaba el espacio televisivo concedido actualmente a series animadas de origen japonés donde los protagonistas deben matar constantemente a sus enemigos para sobrevivir un día más.

Después de la película la docente inició una ronda de preguntas acerca del argumento de la misma, quedando en evidencia que los varones le dieron más importancia a la forma exterior de las acciones, mientras las niñas se inclinaron por los detalles. Por ejemplo, en la película aparece una sombra con figura de hombre que hace temblar al Topo Gigio, luego de un momento de diálogo el ratón se calma y luego el ratón aparece manipulando un cucharón y una olla mientras mira un libro. Las niñas asociaron la sombra como alguien peligroso que le causaba daño al ratón e identificaron el lugar donde el ratón manipulaba los elementos mencionados y concluyeron que estaba cocinando algo; por su

parte para los varones, la sombra era un enemigo al que había que matar, por eso, el ratón estaba preparando un veneno para “matar malos”.

Aunque las interpretaciones están alejadas de la historia narrada en la película, en particular sobre las razones que llevan al ratón a utilizar, cucharón, olla y libro, se asemejan más a la realidad inmediata en la cual viven estos niños, porque en el comportamiento y actitudes asignados a la sombra y al ratón, se reflejan de modo transparente los aprendizajes del hogar, coincidiendo con lo expresado por Vladimir Zapata Villegas (2001), en particular los actos de violencia en los cuales se instala la intolerancia de quien solo considera como acto defensivo válido la supresión del otro, en consecuencia, cualquier extraño al propio medio ambiente, como es el caso del hombre invisible, es catalogado de inmediato como peligroso, por eso, “Topo Gigio prepara un veneno”, pues en ningún momento se considera la posibilidad que la sombra, aunque al principio asustó al ratón, le ha enseñado algo nuevo que éste quiere preparar para sí mismo.

Ante la situación presentada fue preciso que la docente repasara con los estudiantes una a una las escenas de la película, explicándoles cómo las acciones humanas encarnadas por el hombre adulto, el Topo Gigio y el hombre invisible, no necesariamente conducen a suponer que hay que suprimir a quien no esté de acuerdo con nosotros, por el contrario, las acciones de los seres humanos para ser juzgadas deben ser comprendidas primero y eso solo se consigue convirtiéndose en buenos observadores de ellas, sin prejuizarlas arbitrariamente y manteniendo la puerta abierta para aceptar una explicación, en otras palabras, es necesario aceptar otros modelos de comportamiento dignos de imitar, donde predominen sentimientos de solidaridad y no de exclusión, como dice Ramírez Gómez y cols. (2001).

Para el desarrollo de la parte correspondiente al taller, a los niños se les pidió introducir sus manos en una caja de cartón sellada y palpar objetos colocados aleatoriamente en su interior, de los cuales debían elegir uno y simplemente utilizando su sentido del tacto junto a su imaginación describirlo en voz alta para que sus compañeros adivinaran de que objeto se trataba, al tiempo que debían hacer también un dibujo del mismo en una hoja de papel. Si este ejercicio hubiese sido medido bajo los mismos criterios de puntuación del test de Filho, los resultados alcanzados podrían calificarse como superiores pues, en términos generales el conjunto de actividades desarrolladas por ellos a lo largo de los anteriores talleres, estimuló el desarrollo de su coordinación visomotora, memorias inmediata, motora, auditiva y lógica la pronunciación, la coordinación motora y su atención, ampliando incluso su umbral de fatigabilidad.

Paralelo a los buenos resultados alcanzados se observó un mejoramiento de su estructuración, espacio-temporal, tal como explica Elena Granados Alonso y Cols (1998), donde progresivamente el niño amplía sus puntos de referencia y

se ubica en otras perspectivas al interactuar con los demás, de este modo se incrementan sus nociones de lateralidad tanto de su propio cuerpo como trasladándola a otro cuerpo, junto al manejo de proporciones y dimensiones de los objetos en general del mundo que los rodea. Igualmente, en palabras de Jean Piaget (1972), la estimulación a la cual han sido sometidos estos niños a través de los talleres anteriores ha incrementado significativamente sus capacidades en el ámbito de las operaciones concretas, notándose cómo pasaron de una limitada expresividad y espontaneidad a una creciente competencia para hacer representaciones mentales de las cosas y hechos que les rodean, reconociendo por sí mismos y expresándolo en su propio lenguaje las propiedades y características de los objetos contenidos en la caja de cartón, para que sus compañeros descubrieran y nombraran de qué objeto se trataba.

Esta forma de proceder de los 10 estudiantes de la muestra poblacional, aunque realizada en una distinta secuencia a las preguntas listadas por la docente en el tablero, dieron cuenta de cómo en tan corto tiempo se han incrementado sus recursos cognitivos, porque en la mayoría de los casos, cuando no encontraban la palabra precisa para definir una característica del objeto que palpaban con sus manos, buscaban otra a modo de sinónimo o hacían referencia al posible uso del objeto, dando cuenta con ello de una creciente aplicación de la habilidad que Piaget llama transitividad y también de la inclusión de clases, mediante la cual es posible listar características de un objeto para que otra persona las reconstruya e identifique plenamente.

Este taller permitió la puesta en escena de monólogos a cargo de niños, quienes al inicio del proceso investigativo fueron seleccionados precisamente por sus significativas dificultades para comunicarse con los demás, para expresar con libertad sus ideas y para hablar frente a la docente y sus compañeros; pero en este punto su comportamiento alegre, desenvuelto, confiado, con una alta carga emotiva rica en expresividad y espontaneidad, puso de manifiesto, como dice Eladio Moreno (2001), que la actividad teatral en el aula de clases presenta múltiples variantes pero que todas y cada una de ellas permite a los niños hacerse más sensibles a los fundamentos estéticos de la línea, de la forma y el color, facilitando su expresión verbal, incrementado sus cualidades de interpretación, la buena dicción, la expresión por gestos y la acción; además, al buscar la acción colectiva mejoran su proceso de socialización secundaria, lo que significa en la práctica llevarlos a autodescubrir aptitudes y habilidades asociadas con un incremento en sus competencias creativas y expresivas.

Taller 9. Todas las actividades de motivación llevadas a cabo en los talleres anteriores estaban destinadas principalmente a estimular la autoconfianza y la autonomía de los niños de la muestra poblacional como sustrato para incrementar su creatividad, expresividad y espontaneidad, mientras que la de

este taller estuvo pensada para permitirles confrontar, desde otra perspectiva, los temores y angustias que interfieren con su proceso de aprendizaje, por eso, no extraña observar cómo algunos de estos niños, a pesar de la confianza brindada por la docente y del ambiente de franca camaradería entre compañeros, asumieron actitudes como si su mente hubiese quedado en blanco cuando les llegaba el turno de descubrir qué objeto era el faltante. Ellos, se daban la vuelta y frente al conjunto mostrado, su expresión corporal revelaba gran tensión, sus manos temblaban y miraban a la docente, como si esperasen ser reprendidos por ella por no haber acertado de inmediato; adicionalmente, giraban su cabeza para ver si sus compañeros se burlaban cuando se les decía que regresaran a su puesto después de no acertar en su respuesta; pero al no suceder lo uno ni lo otro, no se tranquilizaban sino que se ponían más nerviosos.

En la situación descrita coinciden dos aspectos claramente identificados a lo largo de esta investigación. El primero es que estos niños no se sienten cómodos en presencia de un adulto y la actitud que suelen asumir es la de no hacer nada que no les haya sido ordenado; la segunda es no tomar la iniciativa para no ser objeto de castigo por si se equivocan. Ambas situaciones están asociadas según Armando Rodríguez (1985), a la manera en que los padres de familia suelen enseñarles a afrontar los desafíos de la vida y a resolver conflictos, procedimientos que tienden a ser realizados por medio de maltrato físico, verbal y psicológico, los cuales dan origen a aprendizajes basados en la violencia, en la negación sistemática del “otro” y en identificar al fuerte como el que más grita o el que más duro pega.

De la misma forma, al no poder jugar ni disfrutar de sus primeros años como es debido, a estos niños les han sido reducidas las oportunidades para desarrollar su capacidad para identificar y nombrar las cosas que les gustan o llaman sus atención, en suma como dice Luz Marina Valencia (1996), a nombrar su mundo, o como afirman Jorge Eliécer Villalobos y otros (2000), al no estar los niños en compañía de sus pares, se les dificulta aprender a compartir, respetar, amar, coordinar, calcular, memorizar e imaginar, lo cual equivale a realizar actividades y asumir comportamientos que permiten y favorecen el desarrollo social y el crecimiento en valores de convivencia.

Igualmente, como dice Salomón Douglas (2005), no permitir a los niños crecer interiormente por medio del juego, es apartarlos de su universo vivencial, por eso, el juego como arte grupal es el fundamento del arte dramático, de tal modo que su sustancia expresiva en la creación depende de quienes participen en la acción. Los ejercicios jugados, tan comunes entre los niños como La Rayuela, La Lleva y similares, además de ser una extraordinaria diversión facilitan ejercitar habilidades para la atención, la concentración, el ritmo, la expresión individual dentro de un colectivo y el

autodescubrimiento de un espíritu en expansión, además de permitirles disfrutar de una experiencia cultural humana voluntaria, les fortalece la autoestima. También como lo expresa Heladio Moreno (2001), por medio del juego, el niñ@ accede con más facilidad a la elaboración de conocimientos, ya que jugando es como encuentra la ruta hacia sí mismo.

En cuanto al desarrollo del taller, los niñ@s escribieron cuentos basados en su apreciación de cuatro láminas que representaban: un sol, un hada, una casa y una pareja formada por un varón y una niña. Las historias contadas pusieron aún más en evidencia que todos ell@s viven en dos mundos con pocos elementos en común: la escuela, donde la docente ha tratado de implementar un ambiente lúdico propicio para el desarrollo de la expresividad y a espontaneidad, y sus hogares, donde las condiciones familiares, sociales y económicas, les mantienen inmersos en una cotidianidad ajena, en la mayoría de los casos, a la práctica de la afectividad, a la posibilidad de crecer como niñ@s, porque allí no son vistos como tales sino como pequeños adultos que deben aportar al sustento de sus hogares de una forma u otra, de lo contrario son sometidos a prácticas de reprensión y castigo tipificadas como maltrato infantil, en todas sus modalidades, físico, psicológico, verbal y emocional.

En tal sentido, las figuras y eventos mostrados en las láminas, con los cuales debían construir un cuento corto, son tomadas sin excepción por los niñ@s para expresar la realidad de su entorno inmediato, es decir, su mundo familiar y del lugar en donde están ubicados sus hogares. En estos cuentos y en los dibujos que les acompañan, el sol parece representar la figura paterna y el hada a la materna, la casa al lugar de habitación y el varón o la niña a sí mismos.

Partiendo de estos supuestos, el sol aparece contento pero se le atribuye la condición de sordo o perezoso; también como un personaje insoportable que va por su lado sin tomar en cuenta las repercusiones de su actuar, en otras palabras, alguien que hace daño. El hada, casi siempre no puede soportar la presencia del sol, huye de él porque le causa dolor, le atemoriza y en ningún momento lo percibe como amigable, más bien su presencia le resulta intimidante y perjudicial. Del mismo modo, el hada también es vista como una mujer indiferente e insensible, poco digna de confianza, más bien es una bruja atemorizante y castigadora. Los niños como tales aparecen en un tercer plano a merced de las actuaciones del sol y el hada. La casa es representada cerrada, oscura, poco amigable, su interior sirve más para esconderse que para vivir.

Como se puede observar, los niñ@s de la muestra poblacional, recrean escenas de su cotidianidad donde las relaciones de poder entre el sol y el hada no son equitativas. Por lo general, el sol es presentado como impositor mientras que el hada lo es como doblegada y ambos reflejan sus diferencias en el trato brindado a los niños que aparecen en las historias, quienes en cierto modo son

figuras difusas con escasa figuración e importancia. En el sentido mencionado, los mensajes que el sol y el hada transmiten no son los adecuados para el desarrollo de la responsabilidad, la autodisciplina, la aceptación de errores y fracasos, o retomando lo dicho por H. Ramírez y cols. (2001), porque los símbolos empleados son la expresión facial airada, el grito y la palabra que ridiculiza, avasalla o amedrenta, las amenazas y el desamor.

Lo anterior también demuestra la misión trascendental de la educación familiar frente a su responsabilidad para desarrollar habilidades sociales que reconstruyan los andamiajes conceptuales, pedagógicos y cognitivos del contexto vivencial de los niñ@s, facilitándoles asimilar sus realidades particulares y conectarlas con su entorno inmediato: la misma familia, la comunidad, sus creencias, sus valores. Entonces como dice Santos Guerra (1995), la escuela aparece es a su vez, como un agente mediador, un escenario de representaciones y de imaginarios culturales que se desbordan hacia un proyecto más amplio: la igualdad en la diferencia y la construcción de significados culturales diferentes que permitan actuar dialógicamente a profesores, padres de familia, estudiantes, entidades e instituciones públicas y privadas y comunidades en general.

Taller 10. La actividad de motivación consistió en un ejercicio de evocación de sabores como sal, azúcar, vinagre y helado, que los estudiantes representaron ante sus compañeros, a su libre elección, solos o en grupos. El resultado fue más allá de lo esperado porque los niñ@ de la muestra poblacional que al inicio de la investigación se mostraron tímidos en exceso, en este punto fueron los que más divirtieron a sus compañeros con sus gestos graciosos y espontáneos. Al respecto, como dice María Victoria Alzate (2000), los niñ@s cuando son estimulados a desarrollar un alto grado de satisfacción consigo mismos, esto equivale a incrementar la valoración que poseen sobre sus propias emociones y a lo que espera el entorno de ell@s como seres sociales, en otras palabras, su autoestima crece en la medida en que perciben entre quienes le rodean la oportunidad para auto-reconocerse como valiosos e importantes, tal como ocurrió en todos y cada uno de los nueve talleres en los que participaron.

En el desarrollo del taller, se hizo más evidente este crecimiento, porque el ambiente lúdico en el cual se llevó a cabo los desinhibió totalmente, permitiéndoles participar activamente en el montaje de pequeñas escenografías en las cuales se representaban refranes conocidos y cuando no se sabían bien el parlamento, sacaban sin problema un papel y lo leían con igual gracia. Todos demostraron una excelente y hasta sorprendente capacidad de expresión corporal y manejo de la voz, tanto que ellos mismos después así lo comentaron con la docente.

En este taller fue posible apreciar cómo la creatividad, entendida según C. A. González Q. (2000), como un acto humano, al ser promocionada en el aula se convirtió tanto en un espacio como en un lugar para el desarrollo de aspectos cognitivos, afectivos y expresivos que constituyen la base misma de la originalidad, la valía y el valor de un individuo. Es así como la originalidad demostrada por los niños en los distintos momentos de los talleres, fue la expresión más clara de cómo se incrementaban sus competencias para operar con nuevas ideas y generar productos intelectuales o materiales con los elementos disponibles, sin importar las condiciones en las cuales se encontraban. Del mismo modo, se puso en evidencia que la cultura del docente, como afirma M. A. Santos Guerra (1995), tiene que nutrirse primero de un extenso repertorio de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores y muy especialmente, motivaciones, para sensibilizarse y sintonizarse con la realidad de sus estudiantes, retomando de ellos los elementos susceptibles de ser utilizados para incrementar sus competencias.

En tal sentido como asegura Capilla Jódar O. (1995), cada experiencia cultural que los estudiantes traigan al aula de clases, debe ser configurada por el docente como una experiencia cultural susceptible de ser incorporada en el enriquecimiento de los procesos de comunicación y diálogo, porque cada una implica una forma particular de abordar la vida y aplicar valores, normas y actitudes, integrando de paso las diferentes culturas que se dan cita en la escuela. En otras palabras, el docente tiene el poder privilegiado de proporcionarles a sus estudiantes las herramientas cognitivas para moldear su propio mundo e ingresar adecuadamente en el de los demás o lo que es lo mismo, para integrarse en una sociedad.

Entonces, al observar la manera en que unos estudiantes apáticos, temerosos y en cierta forma con visibles limitaciones en su expresividad y espontaneidad, pasaron por medio de prácticas basadas en la educación artística a convertirse en miembros activos de la clase, en seres dinámicos, desinhibidos, participativos, expresivos, dialógicos, críticos y hasta graciosos, es preciso retomar lo que dice Howard Gardner (1994), cuando afirma que las artes, en todas sus manifestaciones, son el lugar natural para el desarrollo de los individuos, porque además de ser placenteras en su ejecución, constituyen verdaderos desafíos que estimulan los aprendizajes humanos.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

Con base a los resultados alcanzados por la presente investigación, a continuación se presentan las siguientes conclusiones:

- Mediante las actividades llevadas a cabo durante esta investigación quedó comprobado que todos los seres humanos nacemos con la capacidad para ser expresivos y espontáneos, pero se necesita de un proceso asociado con la socialización primaria y secundaria para estimular su desarrollo y apropiación. De tal modo que, la expresividad y la espontaneidad se desarrollan en la medida en que al individuo le sean brindadas las condiciones y oportunidades para que esto ocurra, es decir, estas capacidades se consolidan o dificultan de acuerdo al ámbito de la cultura en la cual dicho individuo esté insertado.
- En la institución educativa José Eusebio Caro: sede Las Palmas, para toda la comunidad educativa, no sólo del grado 2º, con quienes se llevó a cabo el trabajo de campo, quedó claro que el teatro es una herramienta psicopedagógica para el cultivo y fortalecimiento de la expresividad y la espontaneidad del niño, ya que mediante su práctica a manera de juego lúdico puede asumir diversos roles y sentires, expresar sensaciones de miedo, alegría, satisfacción, frustración, deseos y anhelos. Razones por las cuales el teatro es un potenciador de habilidades expresivas acompañadas de gestos, posturas, movimientos, acciones y lenguajes que le sirven para relacionarse consigo mismo y con los demás. Este acompañamiento hace más dinámico el desarrollo de sus competencias comunicativas porque involucra tanto su subjetividad como su intersubjetividad.
- A través del desarrollo de los distintos talleres, los niños que al principio presentaban deficientes niveles de expresividad y espontaneidad, los cuales están íntimamente asociados con complejas problemáticas presentes al interior de sus hogares y del medio ambiente en los cuales éstos están ubicados, empezaron a ganar autoconfianza a la par que crecía su autoestima, de tal modo que al final de las actividades de esta investigación, sus actitudes revelan seguridad y su comportamiento es más desenvuelto, libre de temor para hablar ante los demás, tal como quedó

demostrado en la presentación elaborada por ell@s para el 12 de octubre o Día de la Raza. Con lo anterior se demostró que las falencias en la expresividad y la espontaneidad presentadas por los niñ@s son de origen cultural, es decir, de una deficiente función familiar en el ámbito de la afectividad, del apoyo, del respeto y del estímulo para que ell@s puedan explorar y desarrollar todo su potencial humano.

- En la institución educativa Las Palmas, se demostró la urgente necesidad de ampliar el horizonte expresivo del niñ@, mismo que actualmente se encuentra limitado porque algunos docentes, a pesar de lo demostrado, todavía persisten en creer que su labor pedagógica debe reducirse a transmitir información a los estudiantes, cumpliendo estrictamente con los planes curriculares.
- Se lograron identificar varios elementos del teatro que facilitan el desarrollo expresivo y espontáneo del niñ@, tales como: la libertad de expresión y actuación; la asunción de actos y roles; el juego en su modalidad lúdica; la amistad y el ejemplo del docente para promover la interacción entre los estudiantes y de estos con los nuevos conocimientos, tornándolos en significativos; la riqueza de actividades y ejercicios; la habilidad del docente para identificarse con las necesidades y expectativas de sus estudiantes, sin desconocer el contexto sociocultural de procedencia; la exploración del cuerpo, sus partes, sus movimientos y sus lenguajes; el darle importancia al niñ@ como persona; el relacionar continuamente este tipo de ejercicios con su vida cotidiana; estimular la participación de los niñ@s de modo afectivo; permitirles observar y compartir diversidad de libros, revistas, películas, entre otros; y mantener siempre en el aula de clases un ambiente lúdico propicio para el fortalecimiento del respeto, la tolerancia y la cordialidad.
- El teatro como uno de los elementos de la Educación Artística, demostró su capacidad para convertirse en una herramienta psicopedagógica capaz de transformar el clima de temor, ansiedad, inseguridad, desconfianza y miedo, en el cual los niños actuaban en el aula de clases, en un ambiente lúdico, rico en valores de convivencia, de tolerancia, respeto y equidad. Del mismo modo les transfirió herramientas cognitivas para el mejoramiento de su expresividad y espontaneidad, a través de la confrontación directa de su intersubjetividad con la realidad vivencial del aula de clases, a la par que se incrementaba su capacidad de observación, de análisis y de crítica junto a sus sentimientos de valía.
- En el ambiente lúdico creado por las representaciones teatrales los niños descubrieron sus potencialidades como individuos autónomos, por eso, creció su autoconfianza mientras aprendían a conocerse y aceptarse, con sus fortalezas y debilidades. Así mismo, el teatro les permitió apropiarse de elementos necesarios para la resolución de problemas y a minimizar las barreras comunicacionales que les dificultaban expresar sus propias ideas y pensamientos.

- Para los compañeros docentes quedó demostrado que la educación artística no puede ser asociada simplemente con manualidades, ni con la imposición para que los niñ@s participen en actos culturales institucionales, sino por el contrario, la educación artística ofrece todo un potencial didáctico y pedagógico, idóneo para enlazar el mundo escolar y sus exigencias con el mundo familiar de donde ellos proceden, redimensionando el lugar educativo en un espacio donde la creatividad aflora con naturalidad, acompañada de participación, autoconfianza, autoestima, el respeto, la tolerancia, la reflexión y el amor por el conocimiento.

5.2 RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones están principalmente dirigidas a los compañeros docentes de la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede Las Palmas, quienes observaron de primera mano todas y cada una de las actividades desarrolladas con los niñ@s de grado 2º, con base a talleres de teatro.

- Realizar actividades que involucren la expresividad y la espontaneidad de forma abierta y afectiva.
- Promover la creación de cuentos, historias o similares, a partir de los temas desarrollados en las actividades de aula, acompañándolos de la respectiva representación de los estudiantes frente a sus compañeros.
- Establecer un proceso de retroalimentación con sus propios estudiantes, con base a los resultados de las actividades realizadas por los niñ@ de grado 2º, con el fin de desmitificar la problemática planteada por los aprendizajes culturales de los estudiantes, abandonando la ética normativa, tras la búsqueda de la formación entre sus estudiantes de un ser humano sensible, práctico, crítico y autónomo.
- Acoger la ternura como un nuevo paradigma educativo y no como muestra de debilidad, recordando que los seres humanos estamos provistos antes que nada de la capacidad de sentir, de soñar, de crear y de explorar, porque quien acaricia promueve con suavidad un ambiente de confianza, de amistad, cordialidad, camaradería y participación.
- Superar el concepto según el cual el aprendizaje debe ser homogéneo, donde la resistencia del niñ@ tiende a ser vista no como una reacción natural de incomodidad sino de rebeldía y resistencia. Con esta actitud le permitirán a sus estudiantes experimentar con todos sus sentidos en conjunto y aprender a confiar en sus cogniciones afectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, ARBELÁEZ G., y ARANGO GAVIRIA, Sary. La autoestima como proceso potencializador del desarrollo humano. México. Editorial Trillas. 2000.
- ANGARITA, ESTELA. Ministerio de Educacional Nacional (MEN). República de Colombia. Las disciplinas y la formación integral – La escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Bogotá: Ellos mismos. 1997.
- ARCILA R, Carmen Elisa. Teatremos – Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Unisur. Bogotá: Unisur – Editora Guadalupe Ltda. 1995.
- BLÁNDEZ, Ana Julia. La investigación Acción para profesores. 1ª edición. Barcelona: Inde Publicaciones. 1996.
- BRETHERTON, Inge. Mundo social y juego simbólico: Desarrollo de las competencias sociales. en: Revista educación y pedagogía 10 y 11. Medellín. Universidad de Antioquia 1994.
- CAILLOIS, Roger. Los juegos y los hombres. La máscara y vértigo. México. Fondo De Cultura Económica. 1995
- CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca editores. 1988. citado por PETRUS, Antonio.
- CHILITO, Yamil del Socorro. Metámonos en el cuento. Universidad del Cauca. Facultad de Artes. Departamento de diseño. Popayán. 2000.
- ESCALLÓN GÓNGORA, Carmen. La crianza humanizada. En: Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001.
- FILHO, Lorenzo. Test ABC: Para la verificación de la madurez necesaria para el aprendizajes en la escuela. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1933.
- GARCÉS ROSERO, Miyer Antonio. Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces. 1998.

- GARDNER, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós Educadores. 1994.
- GONZÁLES, QUINTÁN, Carlos Alberto. Creatividad visión pedagógica. Manizales: Crear Imagen Impresores. 2000.
- GRANADOS, Alonso, Helena y Franco de UMAÑA, Elvira Isabel. Psicología y problemas del desarrollo. Bogotá. Universidad Santo Tomás. USTA. 1998
- GUTIÉRREZ GIRALDO, Jaime Luís. Ternura, familia y educación. En Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pediatría. 2001
- HUIZINGA, Hohan. Homo Ludens. México. Fondo de Cultura Económica. 1943. p 321.32. citado por CAILLOIS, Roger.
- HYMES, Dell. H. El desarrollo de la competencia comunicativa. Nueva York: Pride & Holmes editores. 1992.
- JOAQUI DE MENESES, Lorny Antonia. El arte facilita el aprendizaje de las ciencias sociales. Popayán: Universidad Libre de Colombia. Facultad de Educación. Julio 1998.
- JÓDAR ORTEGA, Capilla. El educador social y la cultura escolar. Revista: investigación en la escuela, No. 26. Universidad de la Laguna. España. 1995.
- KEMMIS S. y McTAGGART R. Como planificar la Investigación-Acción, Barcelona. Ediciones Alertes. 1992.
- LAFERRIÉRE, Georges y Cols. Los pedagogos de hoy. El artista pedagogo. Madrid. Ñaque Editora. 2000
- LENROOT, Katherine F. El niño de 6 a 12 años. Washington: Prensa del servicio de lenguas extranjeras. 1992.
- LIKERT, Rensis. Escalas de medición. En: POLIT, Dense y HUNGLER, Bernadette P. Investigación científica en ciencias sociales y de la salud. México. McGraw Hill. 2001.
- LOWENFELD, Víctor. Citado por VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín.

- MATURANA, Humberto. Amor y juego. 4º edición. Santiago de Chile: editorial Instituto de terapia cognitiva. 1995, citado por Escallón Góngora Carmen, en La crianza humanizada. 2001. Ibid.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. Juegos de recreación. 3ª edición en castellano. Buenos Aires: Editorial Ruy Díaz. 1969.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio. 2000.
- MORENO MORENO, Heladio. Teatro juvenil: Manual práctico para el desarrollo de la actividad teatral. Bogotá. Editorial Magisterio 2001.
- _____, _____. Teatro infantil. Bogotá. Editorial Magisterio. 2001
- PALACIO, Martha Lucia y NÁDER MORA, Lucia. Entre el amor y la norma. En Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001.
- PARRA SANDOVAL Rodrigo. Pedagogía de la desesperanza. Bogotá: Plaza & Janes. 1989.
- PASSATORE, Franco. El arte en la escuela. Editorial Magisterio. 2001.
- PEÑA, MUÑOZ, Manuel. Dramaturgia para la niñez "Un trabajo mayor". Dirección de la infancia y juventud. Del teatro memorizado al juego escénico en el teatro infantil. Bogotá: Editorial Magisterio. 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela N° 26. Universidad de Málaga. España. 1995
- PETRUS, Antonio. Pedagogía social: Investigación en educación social. Barcelona. Ariel editores. 1998.
- PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Ediciones Aguilar. 1972. citado por GRANADOS, Alonso, Elena y FRANCO de UMAÑA, Elvira Isabel.
- RAMÍREZ, GÓMEZ, Humberto; POSADA DÍAZ, Álvaro y GÓMEZ RAMÍREZ, Juan Fernando. Metas de desarrollo. En: Cruzada Nacional por el buen trato a la infancia. 2001
- RAMÓN MARTÍNEZ, Miguel Antonio. Formación y docencia para la economía solidaria. Bogotá. Editorial libros y libres. 2000.

- RODRÍGUEZ R. Armando. Fundamentos de sociología general. Bogotá: ediciones tercer mundo. 1985.
- SALOMÓN, Douglas. Ideas para un teatro escolar. Cali: Universidad del Valle. 2005.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel. Cultura profesional del docente. Revista: investigación en la escuela, No. 26. Universidad de Málaga. España. 1995
- SOLSONA, Manuel Vicent. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2000.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El currículum oculto. Madrid: ediciones Morata. 1996.
- UNICEF.1979. Reunión especial sobre la infancia en América Latina y el Caribe. Para un niño nuevo, una sociedad nueva, en: Los niños- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Bogotá 1987.
- VALENCIA, Luz Marina. Aprender amando y haciendo. Editora Cinco. Bogotá. 1996. Citado por VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín.
- VIGOTSKY Lev. Educación y desarrollo. La zona de desarrollo próxima. Citado por ÁLVAREZ. Amelia Del RÍO PABLO. Qué es el hombre y cómo construirlo. 1995
- VIGOTSKY, Lev S. La imaginación y el arte en la infancia. 6ª edición. Madrid, Adiciones Akal S.A. 2003,
- VILLALOBOS, Jorge Eliécer; ARCINIEGAS, Germán Enrique y ORDÓÑEZ POTOSÍ, Serafín. Deficiente aprovechamiento de los recursos naturales en el proceso pedagógico de las artes plásticas en el Colegio Satélite Los Anayes, El Tambo, Cauca. Popayán: Universidad de La Sabana. Facultad de Artes Plásticas. 2000
- ZAPATA VILLEGAS, Vladimir. Potencial de la casa, la escuela y la calle para la promoción de la buena vida del niño. En: Cruzada nacional por el buen trato a la infancia. Bogotá. Sociedad colombiana de pediatría. 2001.

ANEXOS

Foto 1. Actividades de sensibilización y desarrollo de la expresividad.



Foto 2. Actividades de sensibilización y desarrollo de la espontaneidad.



Foto 3. Los niñ@s en el taller de los espejos, aprenden a enlazar su mundo subjetivo con la realidad circundante.



Foto 4. Actividades en donde los niñ@s expresan libremente su creatividad e incrementan su motricidad fina y gruesa.



Foto 5. Los niñ@s recrean su propia realidad y aprenden a reconocer la existencia del otro.



Foto 6. Los niños en la medida en que crece su autoestima y autoconfianza, leen y transmiten sentimientos creativamente con mayores muestras de expresividad y espontaneidad.

