

**RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA
DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN
EL PERIODO 1995–2006**

ELIZABETH TORRES MARTÍNEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA
MEDELLÍN
2009**

**RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA
DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN
EL PERIODO 1995–2006**

**Investigación para optar al título de:
Magíster en Motricidad - Desarrollo Humano**

ELIZABETH TORRES MARTÍNEZ

Asesora

Dra. RUBIELA ARBOLEDA GÓMEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA
MEDELLÍN
2009**

Agradecimientos

A los docentes del programa de la “Primaria artística” de la **Escuela Popular Popular de Arte (EPA)** que me acompañaron en este camino pedagógico, en el cual aprendimos que con el arte podemos hacer seres humanos mejores, Mario De Jesús Delgado, Olga Echeverry, Berta Nelly Arboleda, Stella Mendoza Uribe y Ángela María Gutiérrez.

A mi asesora la Doctora Rubiela Arboleda por sus aportes, sugerencias y rigurosidad académica

A Andrea Álzate por enamorarse de mi proyecto y compartir su saber y conocimiento.

A mis hijos Pedro Ricardo y María Sabina Cardona Torres por su amor y comprensión.

A Mario Cardona Garzón mi esposo por ser un lector crítico de mi trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I.	16
LOS CONCEPTOS DE UNA ILUSIÓN. REFERENTES TEÓRICOS	16
1.1 El arte en la escuela	17
1.2 La expresión sobre la escena	21
1.3 Motricidad	21
1.4 Expresiones motrices	23
1.5 Expresiones motrices teatrales	25
1.5.1 Juego dramático, el descubrimiento de sí entre los otros	26
1.5.2 Expresión corporal, hacia un cuerpo creativo	35
1.6 Prácticas pedagógicas: el hacer del maestro	40
1.6.1 Los contenidos	44
1.6.2 Conjugación teoría y la práctica	45
1.6.3 La interacción	47
1.6.4 La noción de metodología en las prácticas pedagógicas teatrales	47
1.6.5 La evaluación	49
CAPÍTULO II.	52
TRAS LAS HUELLAS. METODOLOGÍA.	52
2.1 Delimitación empírica	52

2.2 Delimitación epistemológica	54
2.3 La etnografía	56
2.3.1. La etnografía en la escuela	59
2.3.2. La autoetnografía	60
2.4. Diseño metodológico de la investigación: la Complementariedad Etnográfica	63
2.4.1. Momento de la pre-configuración, o en la mirilla del aula	64
2.4.2 La Escuela Popular de Arte (EPA)	64
2.4.3 Momento de la configuración, o el baúl del maestro	69
2.4.4. Momento de la re-configuración. Tejido del hacer de una maestra	74
2.4.5. Lectura del informe	79
Capítulo III	80
EL BAÚL DEL MAESTRO: MOMENTO CONFIGURATIVO	80
3.1. Contenidos para la enseñanza de la Educación Artística Teatral en la Básica Primaria	80
3.2. Metodología en las prácticas pedagógicas teatrales	86
3.3. Teorías teatrales en las prácticas pedagógicas	88
3.4. La aceptación de la otredad	89
3.5. El acierto, el error: la evaluación	92
3.6. Elementos constitutivos de las Expresiones Motrices Teatrales	96
3.6.1. Las formas jugadas	97
3.6.2. La expresión corporal	98
3.6.3. La escénica: Juego dramático	99
Capítulo IV. El tejido de una maestra	101
Momento reconfigurativo	101

4.1. Encuentros del concepto de expresiones motrices con el teatro: constitución de un saber	101
4.2. El concepto Expresiones Motrices Teatrales en la educación artística teatral	102
4.3. Dispositivo metodológico para la enseñanza del teatro en la educación básica primaria	105
4.3.1. Metodología	110
4.3.2. Recursos	110
4.3.3. Contenidos	111
4.3.4. Técnicas corporales	111
4.3.5. Formas jugadas	112
4.3.6. Juego dramático	113
4.3.7. Evaluación	114
4.3.8. Consideraciones finales	115
CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	119

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Cuadro relacional de la metodología.....	72
Tabla 2. Ejes temáticos, categoría y subcategoría.....	73
Tabla 3. Cuadro Relacional De La Metodología Con Los Hallazgos (Análisis).....	78

LISTA DE FIGURAS

pág.

FIGURA 1. Mapa del problema	69
-----------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Fotografías	129
Anexo 2. Entrevista	134

INTRODUCCIÓN

Parto de la certeza según la cual una auténtica educación artística ha de apoyarse en la visión de ser constructora de su sociedad; promover el desarrollo integral de las personas, entendidas en su realidad compleja, en un permanente proceso de transformación que la lleve a explorar todas sus posibilidades. Para ello es necesario replantear el papel del educador y de los métodos pedagógicos.

La docencia se convierte en el arte de acompañar, incluso de seducir, convencer, animar o condicionar procesos de aprendizaje. El impulso educativo debe proceder del interior de las personas, de su curiosidad natural, de su capacidad para emocionarse, interesarse y desear las cosas. Aunque ahora la educación artística parece “una especie en vía de extinción”, toda vez que se adoptan nuevos modelos, siempre en consonancia con la política educativa del momento.

En nuestra cultura, el pensamiento lógico-racional prevalece sobre las dimensiones artística y creativa; esto se hace evidente en los currículos en los que su presencia es cada día más insignificante.

Howard Gardner postulaba ya a finales de los noventa: “Es porque esta forma de conocimiento es tan valiosa, y sin embargo está tan amenazada de ser superada por las modalidades más típicamente escolares, que reclamo la protección de las formas artísticas de simbolización” (Gardner, 1994, 79), yo diría de expresión.

La educación artística, contrario a lo que se piensa, no es sólo para la sensibilidad estética, sino para la vida cotidiana, intelectual, social y moral de los/as

niños/as; funge como mecanismo regulador de sus energías corporales, emocionales y creativas. Dicha educación constituye un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de una individualidad plena y de la capacidad de ser parte activa de una colectividad, lo que permite a cada uno la creación a partir de sus sensaciones y sentimientos; representa un lugar para la infancia en este siglo XXI, en un mundo con principios de creatividad, espontaneidad, novedad, diversidad y diversión, donde se integran el movimiento, los gestos, el juego individual y colectivo, y el juego dramático, en el lenguaje corporal dentro del pensum escolar (Plan de estudios)

La investigación que aquí presento con el título “Reconfiguración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, en el área de Educación Artística de la Básica primaria en la Escuela Popular de Arte, en el periodo 1995-2006” ha pretendido rescatar la importancia del hacer del maestro en la cotidianidad del aula de clase, en una práctica pedagógica artística teatral en la que se ha privilegiado la formación integral de los/as niños/as por medio del conocimiento de sus diferentes potencialidades creativas, sensibles y de interacción.

El hacer del maestro apreciado como un lugar de encuentro y de comunicación, de manifestación de ideas; un espacio con el cuerpo, con el lenguaje y con la vida cotidiana teatralizada, donde los/as niños/as representan sus sueños, deseos y miedos.

Su objetivo ha sido: generar lineamientos teórico metodológicos que posibiliten la construcción de un dispositivo para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, a partir de la reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral de la educación artística en la primaria de la Escuela Popular de Arte, en el periodo comprendido entre 1995-2006.

Esta investigación además de retomar conceptualizaciones de la educación artística, ha establecido un vínculo con otro campo del saber: la Educación Física y,

más concretamente, con la conceptualización sobre Expresiones Motrices; término que ha sido propuesto por Arboleda (2004) y, a su vez, acuñado por el Grupo de Investigación Cultura Somática y en el nuevo currículo del Instituto Educación Física de la Universidad de Antioquia.

A partir de la noción Expresiones Motrices, en esta investigación se ha propuesto derivar la noción Expresiones Motrices Teatrales, conceptualización que permitiría relacionar algunas reflexiones actuales sobre motricidad, las prácticas de la expresión corporal y el juego dramático en los procesos de enseñanza de la educación artística. Por otro lado, indagar en torno a la reconfiguración del hacer del maestro ha permitido una revisión y construcción crítica de una práctica pedagógica en la Escuela Popular de Arte (EPA) sobre la que ha faltado reflexión y elaboración conceptual; la EPA representa una escuela...una escuela de arte, una ilusión, una historia para contar, una propuesta pedagógica desde el hacer artístico, en este caso, desde el área teatral.

Los programas de la EPA han estado orientados hacia la búsqueda de la sensibilidad artística de los/as niños/as, así como el cultivo de las distintas expresiones del Arte: la danza, el teatro, la música y las artes plásticas. Se han propuesto “incluir el arte en la escuela como un medio para canalizar y transformar expresivamente la agresividad inherente al ser humano o como una nueva perspectiva para la enseñanza-aprendizaje” (Eisner, 1995, 9), para aportar a la vida del educando. Se ha pretendido pensar la educación desde otros programas o pedagogías basadas en los postulados de la percepción, sensación y expresión

La EPA llevó a cabo un proceso de reconocimiento de la educación artística en la básica primaria como saber escolar, con esto esperaba integrar sus propuestas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Medellín con las cuales tenía convenio. La anterior acción le permitiría a

las escuelas acceder y conocer dichas prácticas pedagógicas alrededor del juego expresivo y la imaginación creativa.

La presente investigación ha estudiado las prácticas pedagógicas y las expresiones motrices teatrales de la EPA. Para el informe se han propuesto cuatro capítulos; en el primero, denominado Conceptos de una ilusión, se plantean los ejes temáticos sustantivos del estudio: la educación artística, el juego dramático y la expresión corporal en torno a las prácticas pedagógicas, espacio natural de su expresión, con los cuales se pretende fundamentar y desarrollar el concepto de Expresiones Motrices Teatrales.

El capítulo II, Tras las huellas, corresponde a la ruta metodológica con la cual se ha dado respuesta a las preguntas orientadoras del estudio desde un enfoque cualitativo, ellas son:

¿Cuáles lineamientos posibilitan la construcción de un dispositivo para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales?

¿Qué procesos han permitido la reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral en la EPA?

¿Cuáles son los contenidos, las teorías, metodologías, interacciones y formas de evaluar que han respaldado las prácticas pedagógicas en la Escuela Popular de Arte (EPA), entre 1995-2006 para la enseñanza teatral en la Básica Primaria?

¿Cómo se articula en la educación artística teatral la noción de expresiones motrices teatrales y cuáles son sus elementos teórico-metodológicos que la constituyen como un saber escolar?

También se expone su delimitación empírica y epistemológica. Se apoya en el diseño metodológico propuesto por los profesores Murcia y Jaramillo (2001,37), el cual se fundamenta en tres momentos: Preconfigurativo, o la mirilla del maestro, Configurativo, o el baúl del maestro, y El reconfigurativo. El tejido del hacer de una maestra. Igualmente se incluyen las técnicas de acercamiento, el proceso de sistematización de los datos, el plan de análisis, y así mismo da cuenta de la estructura del informe final.

En el capítulo III, El baúl del maestro: momento configurativo, se hace el análisis y la caracterización de las prácticas pedagógicas: contenidos, teorías, interacciones, metodología, evaluación, efectuadas en la institución Escuela Popular de Arte en su programa “Primaria Artística”. En esta lógica se identifican los elementos constitutivos de las Expresiones Motrices Teatrales. Para este análisis se utilizó el instrumento de cruce de categorías, en Excel, aportado por Salazar y Agudelo (2008), el cual se presenta como CD anexo a este trabajo. Este instrumento posibilitó colocar el dato cualitativo en producción discursiva, mediante la relación de las categorías previamente señaladas y permitió observar el tejido que construyen los datos con la información recogida de las siete entrevistas a docentes de la EPA en el año 2009 y en mis diarios pedagógicos, escritos entre 1995 y 2006, lo que me permitió hacer una reflexión sobre mi hacer, a lo que he denominado “autoetnografía”.

Finalmente, en el capítulo IV El tejido del hacer de una maestra: momento reconfigurativo se destacan los aportes conceptuales que pueden ser tenidos en cuenta para el diseño de programas de educación artística teatral en la Básica Primaria.

Por último, se presentan las consideraciones. Además, el lector puede consultar en un disco compacto (CD) de los anexos una serie de juegos dramáticos, improvisaciones, formas jugadas y ejercicios desde la expresión corporal que pueden

ayudarle a estructurar sus clases de educación artística, de educación física, y todo/a maestro/a que en sus estrategias quiera implementar la lúdica o que se encuentre diseñando una metodología basada en el juego para la enseñanza del teatro a niños/as de Básica Primaria.

Construir un dispositivo¹ metodológico se convertirá entonces en una urgencia académica, pues va permitir poner en práctica un saber pedagógico teatral que haga propio el concepto de Expresiones Motrices Teatrales, siendo su eje central las teorías sobre Expresiones Motrices de la disciplina de la Educación Física.

¹ Como una función estratégica de la interpretación de una práctica (en este caso pedagógica),ofreciendo un campo nuevo de racionalidad, donde se establece nexos entre elementos heterogéneos, dándose una red de relaciones, enunciados y significaciones con sus variaciones y transformaciones; todos estos aspectos se interrelacionan conformando procesos de pensamiento siempre cambiantes.(Castro,2004)

CAPÍTULO I.

LOS CONCEPTOS DE UNA ILUSIÓN. REFERENTES TEÓRICOS

*“Me gustaría saber dónde está la escuela
en la que se aprende a sentir”
Denis Diderot*

La educación artística es una práctica pedagógica que sólo en la actualidad tiene un mayor desarrollo, principalmente en investigaciones realizadas o que están en ejecución. Igualmente, en las licenciaturas de las diferentes Facultades de Arte a nivel nacional (Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Caldas entre otras) se ha empezado a delinear un estatuto propio de este saber, en el cual confluiría el teatro, la música, las artes plásticas y la danza.

Debido a las imprecisiones conceptuales de esta área, es importante hacer teorizaciones apropiadas; para los objetivos de esta propuesta se ha optado por los conceptos de: educación artística, expresión, expresiones motrices, expresiones motrices teatrales, cuerpo, juego, juego dramático, improvisación, y expresión corporal, que a su vez constituyen las categorías de análisis de este estudio.

1.1 El arte en la escuela

*“El arte es la expresión de los más profundos pensamientos por el camino más sencillo”
Einstein.*

La educación artística, aquí se entenderá como *“el área responsable de la formación en el ser humano de la cultura visual, auditiva, corporal y audiovisual a través de la apreciación, la innovación y la emoción; es decir, la intención del área no es ‘formar artistas’, sino contribuir con la formación integral de seres humanos con un alto nivel de sensibilidad estética”* (Romero, 2006, 29).

Siguiendo a Romero (2006), la educación artística no es una materia más en los horarios escolares, es más bien una necesidad imperante para el desarrollo de la sensibilidad en este mundo agresivo y autoritario. Es una esperanza ante los desafíos contemporáneos en esta sociedad mediatizada, en la que algunos valores han mutado.

En consonancia con lo anterior, Ariza y Satizábal anotan:

La educación artística no puede ser optativa. Tiene que ser constitutiva en la formación desde las edades tempranas. No se trata de formar artistas solamente, lo cual le daría ya su validez. Se trata de estimular la capacidad creadora, la impronta original individual, singular y colectiva de despertar lugares del cuerpo, de la mente, del alma, que sólo responden a los lenguajes del arte. A nadie se le olvida el papel que hizo de niño en una obra de teatro, el mural que pintó en el colegio y la danza regional que bailó (Ariza & Satizábal, 2003, 62).

En este mismo sentido es valiosa la experiencia de Coronado:

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del Siglo XXI. Ser 'educado' en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas (Coronado, 2000, 12).

Este tiempo, se caracteriza por una enorme aceleración en el ritmo de vida de las personas y de los avances tecnológicos; asistimos a un mundo globalizado, interconectado, interdependiente, en el cual se requiere un cambio de actitud del ser humano en su relación con la naturaleza, con la ciencia y con el arte.

Pensar en un sujeto más sensible hacia sí mismo y hacia los otros, es un gran desafío del mundo contemporáneo, como apunta Jahuirra “que recapacite sobre su razón de ser y la de los demás e identifique el universo como un ente íntegro en sí mismo y del cual hacemos parte” (1992,19) para favorecer el acercamiento del ser humano a la valoración de los procesos de su vida, a los procesos de formación y al aprendizaje. Se trata de dar una participación activa de los niños y las niñas frente al conocimiento. Al respecto Morín expresa

[...] reformar la enseñanza primaria, la cual partiendo de las cuestiones fundamentales ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? reúna, desde temprano, conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas. En otras palabras, se trata de reaprender a ver, a concebir, a pensar, a actuar. Es un reto de cada día de los educadores,

por medio de estrategias ingeniosas y flexibles, conceptualizaciones y teorías en constante cambio hacia la práctica educativa entre ellas la educación artística (Morín, 1999, 12)

Gardner, en su estudio clásico “Lenguajes of Art” (1968), cita a Goodman, quien expresa que:

Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones – inventar, aplicar, leer, transformar, manipular- con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico, quizá podemos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa (Goodman, citado por Gardner, 1968, 28).

De otro lado Sierra (1998), quien emprende un proyecto piloto de investigación en nuestro medio, en el que esclarece los aspectos fundamentales para generar procesos pedagógicos, teniendo como eje el desarrollo de la expresión teatral, rompe con esquemas tradicionales de aprendizaje memorístico de textos y reconoce, en cambio, la capacidad creadora de niños y niñas, desde la selección del tema hasta la puesta en escena; para la autora, el juego dramático permite a los educadores de la Básica Primaria identificar niveles de desarrollo en sus educandos pues los roles, la interrelación entre roles, y la representación de eventos posibles, varían en complejidad de acuerdo con la riqueza de experiencias que rodean al niño y a la niña.

Quienes valoran las artes y han podido apreciar la calidad de esta experiencia, deben plantearse su cabida en el programa escolar, y así de: el misterio, el asombro, la emoción, los recuerdos, la sorpresa, la fantasía de los sueños. La forma artística es

congruente con la dinámica de nuestra inmediata vida sensible, siendo un medio para autoexpresar o de liberar procesos creativos, para Dewey citado por Eisner “*el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida [...] provoca sentimientos tan elevados que pueden llegarse a identificarse como un evento único en la vida*” (1995, 5), más el arte no sólo es un producto de emociones, es también una actividad cognitiva que proporciona un conocimiento del mundo, ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas, pero ¿cómo seleccionar los contenidos en el área artística? y ¿cómo obtener resultados educativos de las actividades que se introducen en el aula?, son problemas a los que se enfrentan muchos maestros debido a su rango de compromiso imaginativo, simbólico y expresivo.

1.2 La expresión sobre la escena

Cada niño/a es diferente en los gestos, ideas, sentimientos, sensaciones, movimientos; a lo que es posible darle una nueva forma desde el comprender y el sentir, desde la memoria de las emociones en la búsqueda de ser uno mismo con sus aciertos y dudas, la Educación artística lo hace en la expresión. Su estructura, según Motos (1987), sigue el modelo estímulo-respuesta. Los estímulos pueden ser sonidos, hechos visuales y otros estímulos sensoriales; en definitiva, todo aquello que lleve a una respuesta manifiesta en uno de los lenguajes del ser humano: corporal, oral, escrito, plástico y musical. En tanto las respuestas, únicas, reflejan la personalidad de quien recibe los estímulos; su carácter es diverso: lírico, subjetivo y simbólico.

Por otra parte, los campos de acción de la expresión se distribuyen en el arte, en la psicoterapia y la educación. Para Motos (2003) en el arte, la expresión es el resultado de las habilidades y conocimientos (del saber hacer) de los sentidos y de las sensaciones. En la psicoterapia, es un proceso que mejora y estimula la sociabilidad, ayuda a resolver los problemas entre los individuos y libera tensiones, para poner en su lugar, momentos de vida armoniosos y agradables. En el campo educativo, debe integrarse en el currículo de las escuelas, la expresión como una acción que ayuda al ser humano a tener más confianza en sí mismo y adquirir conciencia de su capacidad de comunicación.

1.3 Motricidad

Para Arboleda (2004 y 2008), en los escenarios académicos, la palabra movimiento ha sido abordada desde su anclaje en la mecánica y como un fenómeno biológico; no se ha marcado una diferencia clara con el de movimiento en la física, y se

ha tomando distancia de quien lo ejecuta. Por el contrario esta autora propone resignificar esta noción con la de motricidad en la que el movimiento está íntimamente relacionado con: la experiencia personal y en razón del otro, el receptor. Para ella, la motricidad es un movimiento que compromete la conciencia de los sujetos. Así:

Me ha satisfecho llegar al entendimiento de la motricidad como un movimiento asistido por la conciencia, la propositividad, la voluntad, un animus que los desprende del sustrato físico, objetivo de la física y de la virtud compartida por los seres vivos. Por lo demás, en esta

relación ineludible con el cuerpo, la motricidad permite desarraigar a éste de la acepción de máquina. Me parece significativo que este saber, como sus actores, poseamos una singularidad manifiesta en la motricidad.
(Arboleda, 2008)

En este sentido lo propone Kolyniak,

La motricidad se refiere por tanto, a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en un tiempo objetivo y representado, incluyendo percepción, memoria, proyección, actividad, emoción, raciocinio. Se evidencia en diferentes formas de expresión gestual, verbal, escénica y plástica, etc. La motricidad se configura como proceso, cuya constitución involucra la construcción del movimiento intencional a partir del reflejo, de la reacción mediada por representaciones a partir de la reacción inmediata, de las acciones planeadas a partir de simples respuestas a estímulos externos, de la creación de nuevas formas de interacción, de la acción contextualizada en la historia, por tanto, relacionada con el pasado vivido y el futuro proyectado, a partir de la acción limitada a las contingencias presentes. Ese proceso ocurre de forma dialéctica, en los planos filogenéticos y

ontogenéticos, expresando y componiendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción humana (Kolyniak, 2003, citado por Benjumea, 2009, 126).

De esta manera, Kolyniak (2006) dice: la motricidad es un movimiento intencional, significativo, construido al interior de una sociedad, y es producto de una sociedad. Es aquí donde puede considerarse que los movimientos se aprenden y que la escuela se configura como la principal institución educativa formal donde el sujeto recibe influencias para su construcción y para reconocer la de los otros. Es decir, puede ser transformada a lo largo de la vida, toda vez que el sujeto puede también pensar críticamente sobre ella.

1.4 Expresiones motrices

Arboleda (2008) propone el concepto de Expresiones Motrices desde una mirada transdisciplinar que abarca la Filosofía, la Estética, pasando por la Biología, Lingüística, la Semiótica, hasta llegar a las manifestaciones culturales. Veamos:

La denominación expresiones motrices hace referencia a aquellas manifestaciones de la motricidad que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, comunicativo y de salud, entre otros, organizadas siguiendo una lógica interna que establece un código legitimado en un contexto social y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo y matizado por el contexto socio

cultural. Todo ello les otorga un significado importante en la comprensión de su potencial formativo, vindicativo, estetizante, regulador, profiláctico, semiótico y cultural-patrimonial. El concepto de expresiones motrices es bastante amplio, dado que admite técnicas corporales: danza, teatro, hidrogimnasia, juegos, aventura, terapias, la diversidad de disciplinas deportivas, entre otras (Arboleda, 2008, 91).

A diferencia de Motos (2003), Arboleda (2008) ubica el término expresión desde la estética filosófica y desde allí lo aplica en el de Expresiones Motrices:

Desde la Estética filosófica, la Expresión, aplicada a las Expresiones Motrices, permite ver el acto mismo, la forma jugada, el drama lúdico, la disciplina deportiva, la obra teatral, la danza folclórica, la gimnástica pedagógica, las condiciones entrenadas, como una creación plástica que deviene en grafo. Cuerpo y motricidad son la sustancia del acto y, de alguna manera, "dejan de ser" para representar. Las Expresiones Motrices así consideradas no sólo favorecen la gratuidad y el ocio, sino que satisfacen la necesidad espiritual de la creación, de la imaginación y la contemplación. Por lo demás pueden disputar al arte uno de sus más grandes privilegios, "alimentar el sueño de perdurar" y con ello la mitigación de la conciencia de muerte, motor de la cultura. (Arboleda, 2008)

En los estudios llevados a cabo por el Grupo de Cultura Somática (2002), se ha clasificado la motricidad como motricidad cotidiana y expresiones motrices, en palabras de Arboleda:

[...] motricidad cotidiana, (doméstica, laboral, íntima...), que si bien es motricidad por aquello del animus, no tiene al cuerpo y a la motricidad

como su fin último y su intencionalidad está por fuera del acto, en lo que difiere de las expresiones motrices, cuyo centro está en el "acto mismo"; corporeidad y motricidad son la validez de su existencia, su único medio de manifestación y su finalidad última (Arboleda, 2008).

Pensar las expresiones motrices en el ámbito teatral, es reconocer que los sujetos mueven su cuerpo de manera intencional, contextualizada y significativa. Movimiento que trasciende su corporalidad, una experiencia de sí con los otros, en tanto se reconoce como un sujeto histórico, con un lugar en el mundo.

1.5 Expresiones motrices teatrales

En este estudio el objeto de interés son las expresiones motrices teatrales, entendidas como una forma jugada, una búsqueda que deviene en acciones ficticias del juego dramático. Se cruzan con la intencionalidad comunicativa propia de la representación teatral y la expresión corporal. Ellas aportan al desarrollo de un lenguaje corporal propio que genera habilidades, destrezas e interacciones, posibilitando la risa, el goce, el disfrute en la sensibilización, experimentación, imaginación y creatividad de las ideas, emociones, sensaciones personales, ya sean objetivas o subjetivas. Es posible decir que las expresiones motrices teatrales privilegian los sentidos estético y lúdico, connaturales a los seres humanos, sin con ello abandonar otros sentidos como el agonístico, por ejemplo. (Arboleda, 2008)

Es un descubrirse, un encuentro donde se despliega la conciencia del cuerpo para volcarla hacia la imaginación creadora. Así, este concepto consta de dos componentes fundamentales: el juego dramático y la expresión corporal, los cuales a su

vez tienen otros constitutivos, que en este estudio han operado como sub-categorías, las mismas que se abordarán a continuación.

1.5.1 Juego dramático, el descubrimiento de sí entre los otros

Antes de abordar el concepto de juego dramático, es conveniente mencionar una categoría más general que lo abarca: el juego.

El juego, se asume como medio de comunicación de los niños /as, como una de las formas de la expresión del ser humano, elemento fundamental de las expresiones artísticas: la danza, la música, la plástica y el teatro.

Un bello pasaje de la novela Rayuela, define un juego cuyos ingredientes son:

Una acera, una piedrita, un zapato y un bello dibujo con tiza - preferiblemente de colores- en lo alto está el cielo, abajo está la tierra. Es difícil llegar con piedritas al cielo. Casi siempre se calcula mal y la piedrita sale del dibujo; poco a poco se va adquiriendo la habilidad para salvar las diferentes casillas y un día se aprende a salir de la tierra y remontar la piedrita hasta el cielo, y entrar en él. Lo malo es que justamente a esa altura, cuando casi nadie ha aprendido a remontar la piedrita hasta el cielo, se acaba de golpe la infancia y se cae en las novelas, en la angustia del divino cohete, en la especulación de otro cielo al que también hay que aprender a llegar y porque se ha salido de la infancia, se olvida que para llegar al cielo se necesitan ingredientes como: Una piedrita y una punta de un zapato (Cortázar, 1984, 54).

Por su parte, Restrepo (2004), ve en el juego un espacio donde “los niños y las niñas integran su cuerpo en una disciplina natural, el juego, siendo este movimiento sin control consciente donde encuentran su propio ritmo personal” (Restrepo, 2004, 119), el cual se somete a unas reglas de la ficción, el “como si”, libremente aceptadas en el espacio-tiempo, en el cual confluye su cuerpo como un todo integrado.

En el juego el niño y la niña encuentran liberación de su mente y de su espíritu, conocen, perciben, comunican, se articulan como un elemento de acción; además de brindar situaciones en que se puede practicar destrezas tanto físicas como mentales, se explora las propias potencialidades y limitaciones:

Es una actividad que valoriza y humaniza a la vez. Se reconoce que el individuo se caracteriza por encontrarse en el otro, a través de lo lúdico, sabiendo que el juego es connatural a los seres y tiene como función despertar el movimiento. El juego significa un momento de crecimiento y de encuentros, es una bella ocasión que ofrece la risa asociada con el movimiento y, que en últimas, llegan a confirmar una cofradía de ternura de complicidades y tolerancias presentes en el grito, en el silencio, en las miradas, gestos de aprobación o desaprobación hacia el otro; son individuales y colectivos a la vez (Zambrano, 2002, 139).

No obstante, hay aproximaciones al concepto de juego que privilegian el componente biológico y cognitivo sobre el experiencial. Para Freire (s.f.), los juegos de movimiento favorecen el sistema vestibular e influyen en las habilidades psico-motoras, para mejorar el equilibrio y aportar en la construcción de la noción de espacio. A su vez, los de manipulación de objetos aportan en la configuración de diversas áreas cerebrales y de los conceptos geométricos y matemáticos.

A diferencia de los anteriores, los juegos de tipo simbólico permiten un rico intercambio con el entorno que favorece la transformación de lo real “por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo (Piaget, 2002, 63) Su papel es fundamental en el equilibrio emocional y energético, así como en el desarrollo de las capacidades creativas, a través de la elaboración de símbolos propios y personales.

Sin embargo, el juego no es sólo una herramienta en el desarrollo psico-social de los individuos, es también el medio en el que se produce la cultura, e incluso podría decirse, como defendió Johan Huizinga, que es la cultura misma: “Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural” (Huizinga, 1972, 22).

Su valor a nivel individual, social y cultural, aumenta cuando se practica de manera libre, espontánea y auto-generada; sus reglas son las que sus participantes determinan. Convertido en un ritual, ofrece un espacio de libertad y espiritualidad a través del cual el ser humano expresa su relación con el mundo.

Aunque los niños son perfectamente capaces de distinguir entre juego y no juego, al igual que los salvajes (Huizinga, 1972, 42), identifican lo lúdico con el ser: creen firmemente en lo que están haciendo, no pretenden simular ni falsear nada, actúan guiados por la verdad y la fe.

El lenguaje teatral con sus ingredientes básicos: el juego, la imitación, la improvisación, dramatización, cuentos, poesías... que dejan aroma a violetas, amapolas y jazmines con sus diversos colores anaranjados, azules, verdes o aquellas narraciones; cuentos, donde la respuesta exige una argumentación, por ejemplo, en el texto “El hombre es su palabra” del autor caleño Nicolás Buenaventura Vidal el espíritu le dice al rey Alfaro Corazón Valor y Tesón, lo siguiente:

“Oye la historia que trae este bufón

Nbe anekami nubefa mi teni

Hay un enigma que busca solución

Rue iabada keo pani guru

Escucha y no te distraigas señor...

Y Terminada cada historia el Espíritu le pregunta al Rey

“hay un dilema que debes resolver:

Mbodisora fu kamanara

Si equivocas tu respuesta

Ekabumba aipe kónara

Te estallará la testa

De la keo milago keo

Y no dejes sin solución

Korhogo mbi, korhogo mba

Porque perderás la razón” (Buenaventura, 1998,7)

Este lenguaje simbólico construye conocimiento, generándose procesos productivos de aprendizaje activo y significativo. El mismo Piaget (2002) en la búsqueda de la génesis del pensamiento nocional en el/la niño/a descubre cómo el paso de la inteligencia sensorio-motora a la inteligencia operatoria se apoya en el “juego” y la

“imitación”, de esta manera se da el equilibrio progresivo entre la asimilación de las cosas a la actividad propia que explica el juego y la acomodación de la propia actividad de las cosas que explica la imitación.

Desde otra perspectiva, Herans considera la “actividad teatral en la escuela, como: afianzador del lenguaje y del esquema corporal; adiestrador de las concepciones espaciales y rítmico – temporales; propiciador del proceso de socialización, catártico de las tensiones grupales” (Herans, 1986, 143).

Al plantear la expresión corporal como contenido de la Educación Física en la escuela, se encuentra que ésta

[...] tiene como objetivo principal ayudar al desarrollo de lo corporal desde lo artístico, a partir de contenidos como sentir el cuerpo, la expresión corporal y el lenguaje dramático. Este enfoque da cuenta de la propuesta con carácter globalizador que se pretende dar al proceso de formación de los individuos en la escuela. La conducta motriz se asocia a la comprensión corporal, construyendo una unidad que se encuentra presente en todas las experiencias y en las distintas vivencias personales es así, como la educación a través del cuerpo y del movimiento no es reducido exclusivamente a los aspectos perceptivos y motrices sino que se pretende abordar desde el carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo (Mosquera, 2005, 103).

Es posible pensar entonces, que lo que conocemos del mundo lo conocemos a partir de nuestro cuerpo, porque este es “quien percibe”, y “quien comunica”; así lo expresa Foucault en el capítulo “El hombre y sus dobles” del libro “Las palabras y las cosas” “*El modo de ser de la vida y aquello mismo que hace que la vida no exista sin prescribirme sus formas, me son dados, fundamentalmente, por mi cuerpo*” (Foucault, 1984, 306).

Este control del cuerpo es igualmente control de la sensibilidad por lo tanto, no sólo es el cuerpo social, sino también el íntimo, poético, el del actor, el del niño/a, el del soldado, el de la guerra, el del amado, el de la amada...el de la vida, el de la muerte...

Todo es movimiento, desde el mismo espacio que habitamos, el universo, el cosmos, la tierra gira y así las vidas y el pensamiento de los hombres y mujeres, se está en constante movimiento, en la búsqueda de preguntas, de respuestas, de sentidos de la vida...

Esperemos, muy humanos, esos nuevos paradigmas. Sin embargo, el pasado se repite en cada época; no muy lejos nuestra brutal indiferencia de ver desaparecer países del oriente medio como Líbano ante nuestros ojos y no hacer nada...

Qué podríamos decir sobre esos cuerpos, se mueven, sí, pero no de placer, son cuerpos que se protegen para poder ver otro amanecer.

Integrando los anteriores conceptos poético y social del cuerpo al de juego dramático, puede considerarse, siguiendo a Turner (1989) que el cuerpo no es solamente un objeto físico sino una corporificación de la conciencia; es lugar desde donde se percibe y se experimenta el mundo. En el juego dramático, el niño aprende a sentir y a manifestar con su cuerpo, así obtiene seguridad y confianza para manejarlo y darle un empleo adecuado al gesto, según lo que está representando. Siendo el cuerpo lo primero que el/la niño/a debe conocer a fondo; las posibilidades ocultas de éste, lo llenan de sentido y significación. Se trata, entonces, de desarrollar la capacidad sensorial para así lograr una mayor ductibilidad expresiva de una creación libre, e iniciar

una interpretación de la realidad que los rodea y con ello transmitir nuevas sensaciones y emociones.

Motos y Tejedo especifican que:

El juego dramático desarrollado es ya una actividad 'pre-estética' original. Esta actividad se distingue por dos rasgos fundamentales, el primero consiste en que los juegos de dramatización se reproduce un personaje con sus rasgos típicos y no con las acciones generalizadas, pero no se trata de una simple imitación; se trata de una creación libre, en la que el niño-a se guía por determinadas representaciones; para el niño-a es esencial no sólo el contenido de las acciones del personaje, cuyo papel él interpreta, sino también la calidad de esta interpretación. De manera que el juego de la dramatización es una de las formas importantes de pasar a la actividad productiva, expresarse ante los demás con deleite a través del gesto y/o la palabra. Es un juego, lo que implica que haya unas normas como: delimitar un espacio de actuación, un tiempo. Además de que este juego dramático tiene un doble destinatario: su compañero de juego y el público que lo mira (docentes y compañeros) (1985, 25).

Ahora bien, este trabajo se apoya en la propuesta de Motos y Tejedo (1985) y Sierra (1998), en tanto el juego dramático para ellos tiene un componente educativo. Antes, considerado para el trabajo teatral, ahora es una herramienta con la que los educadores puedan acercarse a las maneras como los/as niños/as reconocen y representan su mundo. En últimas, constituyen una fuente para estudiar las expresiones motrices teatrales de los/as niños/as.

También, el juego dramático, en su esencia dinámica, comporta otras categorías como: formas jugadas, imitación, improvisación, dramatización, los cuales pasaremos a definir brevemente, ya que son conceptos macros, y se pueden nombrar y definir desde tantos lugares, por lo tanto, no son totalizadores, sino particulares de este estudio:

Formas jugadas: se fundamentan en la transformación de los ejercicios confiriéndoles cierto carácter lúdico a través de un componente de reto o de una estructura competitiva. No se refiere, necesariamente, a lo que se conoce como un juego en sí, lo cual implica una estructura, unas reglas, unas pautas a seguir, entre otras características; aquí se hace alusión al sentido lúdico como gradiente sustantivo del acto. (Méndez A. 1999))

Imitación: del latín *imitatio*, palabra que corresponde a la mimesis griega (Pavis, 1990,269), es la imitación o la representación de una cosa. Imitar es connatural para los seres humanos desde la infancia, esto permite que se goce con la imitación; sin embargo sigue siendo un término muy impreciso; en este caso corresponde a repetir los gestos del otro.

Improvisación: es hacer algo sin preparación alguna. “Técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano, e 'inventado' al calor de la acción” (Pavis, 1990, 271). Para Motos y Tejedo (1987) se apoya en la espontaneidad y en el ingenio de los participantes, quienes aportan en cada momento de su duración. Lo inesperado de la problemática de los personajes, ayuda a que el/la niño/a resuelva situaciones entre lo normal, lo insólito y lo cotidiano.

La improvisación según Buenaventura (1980a:1) como práctica es fundamentalmente un “juego”, el cual es central en la creación artística; pero el juego también tiene unas reglas eficaces, precisas y limitadas (constitutivas y regulativas). La improvisación como medio debe ser presupuestada en que cumple diferentes funciones

en las etapas que constituyen el discurso de montaje; en este sentido, hay improvisaciones de totalidad, pero también de pequeñas acciones; hay improvisaciones que corresponden al boceto de montaje y otras al montaje propiamente dicho, por lo tanto, como herramienta, es múltiple y variada.

En este sentido, consideramos que uno de los saltos cualitativos más interesantes que da el Maestro Buenaventura es lograr aislar una tipología de la improvisación a partir de su uso como herramienta después de varios años de trabajo. Al respecto dirá que no es importante por su forma y sus contenidos, sino por la función que desempeña en la puesta en escena; es además una herramienta básica de los talleres de investigación, no es un fin en sí misma; exige la creatividad de todos los participantes de un equipo y plena participación colectiva. (Buenaventura, 1980a: 1, citado por Cardona, 2009,193).

Dramatización: sería lo que en la representación o en el texto dramático es específicamente lo teatral; dotar de estructuras dramáticas a algo que no las tiene. Según Motos y Tejedo (1987) es un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral y la representación de una acción es llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado.

En la dramatización el/la niño/a unas veces participa como espectador y otras ocasiones como actor, roles que son fácilmente intercambiables, cada vez que se presente una nueva propuesta en la que se establecen diálogos, conflicto entre los personajes, dinámica de la acción; una dramatización puede generarse a partir de una lluvia de ideas, imágenes, fotos, historias contadas por los niños y niñas, textos escritos como poemas, cuentos, una escena de una obra (por ejemplo: Romeo y Julieta acto II); sueños, objetos, entre otros.

Según Motos y Tejedo (1987,15) los elementos que posee la estructura dramática son los siguientes: personaje, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.

- *Personaje: es un sujeto de ficción, quién realiza la acción, el cual tiene un conjunto de rasgos que lo caracteriza y lo distinguen de otros personajes al asumir su rol, ya sea un duende, un chivo, un hada, una bruja.*
- *Conflicto: es toda situación de choque, desacuerdo, problema entre las personas o cosas.*
- *Espacio: lugar donde se cuenta la historia, el cual tiene un componente imaginativo, pues se representa estar en un barco, en una casa, en los llanos etc.*
- *Tiempo: el momento en que sucede la historia: el atardecer, al amanecer, etc.*
- *Argumento: es lo que se cuenta, la historia narrada.*
- *Tema: es la idea o ideas centrales de lo que se quiere contar.*

1.5.2 Expresión corporal, hacia un cuerpo creativo

En el lenguaje teatral, los principios básicos se sustentan en la expresión verbal y gestual a través del elemento lúdico como ingrediente básico en el proceso creativo; además de estimular la reflexión, el análisis y las habilidades psicomotrices; el teatro se expresa a través del cuerpo y la voz, siendo el cuerpo ese lugar que el/la niño/a debe conocer a fondo.

Las posibilidades ocultas de este elemento corporal dan los primeros datos sobre la expresión y también sobre las limitaciones que pueda tener; en éste se centrará el desarrollo de la capacidad sensorial para lograr una mayor ductibilidad expresiva, una cierta sutileza, para que el niño capte y transmita nuevas sensaciones y emociones, este paradigma ha recibido el nombre de *Expresión Corporal*.

[...] la expresión corporal se manifiesta a partir de la conjugación de elementos como el cuerpo, el espacio, el tiempo, el ritmo, la música en ambientes donde el actor, el bailarín, el coreógrafo, el arquitecto, el pintor, el escultor, hacen trascender al cuerpo como un medio desde el cual se pueden comunicar sentimientos de protesta, inconformidad, confusión, alegría, creencia, entre muchas emociones posibles de ser mostradas (Mosquera, 2005, 101).

Acorde con lo anterior, las “artes escénicas son una de las manifestaciones más importantes en el análisis del origen y la evolución de la expresión corporal, donde se revaloriza el concepto de lo corporal desde el espacio teatral y operístico. Se da importancia al gesto y no a la dificultad en la ejecución de las técnicas” (Mosquera, 2005, 101).

Por su parte, la voz con toda su riqueza expresiva: entonaciones, matices, ritmos y cadencias, le permite a los niños y niñas un acercamiento al mundo de la palabra y su múltiple significación, se convierte así, el teatro en una fuente riquísima para los proyectos educativos. Según Grisales (2006), debe posibilitarse una toma de conciencia de los impedimentos para que el cuerpo y la voz salgan de los lugares a los que los han reducido los elementos represivos de la cotidianidad, por tanto, afirma:

Los orientales enseñan que uno puede convertirse en una cosa identificándose con ella. A través de esta identificación, la creatividad puede actuar en el individuo en todos los sentidos; éstos, por el movimiento del cuerpo y de la voz, despiertan a la sensibilidad espacio-tiempo, son los instrumentos con los cuales se expresa nuestro interior. Ellos deben estar sutilmente afinados con el fin de que sirvan como conductos sensitivos de una expresividad corpóreo-espiritual (Grisales, 2006, 15).

El teatro es una actividad de cooperación, requiere de una gran coherencia grupal, de un ambiente de apertura y respeto hacia el otro, es un encuentro con la creatividad, con la imaginación. La educación artística teatral se orienta hacia un objetivo central: formar un alumno sensible, abierto a la vida, con sentido de adaptabilidad a la cotidianidad; dándose así, un proceso, un conjunto de acciones que favorecen al/la niño/a, teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo, sus necesidades, potencialidades y madurez psico-física, para una sana estructuración de su personalidad.

La creatividad dramática, se transforma en una herramienta de trabajo que ayuda a fomentar y desarrollar la libre expresión, no se trata de hacer actores a los/as niños/as, sino de poner en sus manos estas técnicas de expresión corporal, relajación, concentración e improvisación, entre otras, para que al asimilar todo este material expresivo de una amplia gama de posibilidades en busca de su espontaneidad y universo simbólico, utilizados por el niño en sus juegos; el jugar con el espacio, con el cuerpo en el espacio y con el cuerpo en relación con el otro, permite toda una serie de procesos que son construidos a un ritmo personal como: la verbalización, la imaginación, la emoción y el razonamiento donde se observa la iniciativa, el rechazo, la disponibilidad, el poder, el conflicto.

Con los conceptos de cuerpo y mente se han planteado muchos interrogantes acerca de su naturaleza, desde las culturas orientales a las occidentales, entre ellos, Stokoe (1984) trabaja el cuerpo como una riqueza de sensaciones y percepciones almacenadas...Memorias del olor a tierra mojada, el viento en los árboles, los verdes abundantes, a la realidad de la disciplina diaria, rigurosa y exigente. Ella habla de la unidad del cuerpo y la mente en una sociedad dicotomizada; y para Montoya, quien retoma a Stanislavsky y Laban dice:

[...] cuerpo y mente influyen uno a otro. El cuerpo es el instrumento con el cual el actor expresará ideas creadoras. Para Laban, el problema central del teatro es aprender a usar el 'pensamiento en términos de movimiento' con el propósito de dominar el movimiento. Laban incluye aquí no sólo el movimiento del cuerpo sino también el movimiento de la mente. El movimiento humano, con todas sus implicaciones físicas, emocionales y mentales constituye el común denominador del arte dinámico del teatro. El cuerpo controlado por la mente. (Montoya, 2002, 32)

Para este contexto del teatro, “la expresión corporal se utiliza en dos sentidos: una para la preparación del actor, donde debe aprender a expresarse a través del cuerpo con un lenguaje propio, aprovechando al máximo las posibilidades y la otra donde se ayuda al actor desde lo psicofísico, para que logre ubicar un lenguaje único de impulsos y reacciones exteriores que se ven en la escena.”(Mosquera, 2005, 102)

La expresión corporal presenta a su vez varias subcategorías y ella son:

- **Sentidos:** los sentidos en la expresión corporal corresponden a los canales comunicativos, propios del ser humano y constituyen los lenguajes no verbales, ellos son el canal olfativo, auditivo, el táctil, el gustativo y el visual, este conjunto de

sensaciones es el resultado de un proceso de elaboración fisiológica de los estímulos sensibles, ya sean internos o externos. Para Ana Ludovico, citada por Freire (s.f.), la sensación viene determinada por factores biológicos relacionados con las capacidades de nuestra especie, la herencia genética y las características fisiológicas de cada individuo.

- **La Intencionalidad** es comunicativa y su base de motivación es la acción, es el hacer, de esta manera es la orientación de la mente o del yo a la consecución de un fin.
- **La creatividad** es una disposición crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades, la creatividad como tendencia natural a realizarse requiere de condiciones favorables para su expresión, los niños son particularmente creativos. La creatividad implica ir más allá de lo cotidiano para producir algo nuevo, significativo.

Una teoría que ha sido aplicada en todos los campos de la creatividad es la que fue propuesta por Joseph Wallas (1926),

Quien creyó que el proceso creador tiene cuatro etapas: de preparación, de incubación, de iluminación y de verificación. La etapa de preparación es aquella durante la cual la persona creadora efectúa todo el trabajo preliminar, piensa con toda libertad, colecciona, busca, escucha sugerencia y deja vagabundear su espíritu. La etapa de incubación se infiere del hecho de que cierto periodo, que puede ser desde unos cuantos minutos hasta meses o años, transcurre durante el periodo de preparación y el de iluminación. Debemos suponer así que durante la etapa de preparación externa, el material recabado no solo quedará almacenado en el espíritu de la persona creadora, en un estado de pasividad. Y de esta manera pasa por una elaboración y organización interna. La iluminación se efectúa cuando la persona creadora ve la solución a su problema. A

veces una intuición súbita, o una clara visión, o una sensación: algo que puede estar entre la 'corazonada' y la 'solución'. Y por último pasará a la etapa de verificación para ser definitivamente aceptada por la evaluación crítica del innovador (Arieti, 1993, 22).

La creatividad, entonces, retoma elementos de lo conocido para llegar a formas que no se esperaban pero que tienen relación con las motivaciones e intereses del creador. Para el proyecto PRYCREA la creatividad, según González (1994) es concebida como: “la potencialidad transformativa de la persona basada en un modo de funcionamiento integrado a los recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la expansión, la flexibilidad y la autonomía”

Según D'angelo Hernández (1995) consiste en concebir la creatividad como proceso de la personalidad y conferirle un igualmente papel importante a los procesos de pensamiento reflexivo y los motivacionales afectivos, el énfasis en desarrollo de habilidades de pensamiento es decisivo; por lo tanto se da una unidad entre lo afectivo y lo cognitivo como un proceso complejo de funcionamiento del individuo, además de que las habilidades y procesos de pensamiento desempeñan un papel muy importante, que determinan el despliegue creativo en el/la niño/a.

Es indudable que no se prepara sólo al/la niño/a en su parte intelectual sino que se refuerza su personalidad, su autoestima, el tener control sobre sus decisiones, acciones y consecuencias, con el riesgo que implica equivocarse en su condición de persona. Así, la creatividad no es un impulso, es una búsqueda, que tiene una motivación consciente inconsciente y otra preconscious, que va desarrollándose gradualmente a lo largo del proceso creador.

1.6 Prácticas pedagógicas: el hacer del maestro

*“El maestro ideal es aquel que se pone
en el papel de un puente por el cual
invita a sus alumnos a cruzar y
luego de haberles ayudado en el cruce
se desploma con alegría
alentándolos a cruzar sus propios puentes”*

Nikos Kazantzakis

Una de las estudiosas de la Historia de la Pedagogía en Colombia, la doctora Olga Lucía Zuluaga en su libro “Pedagogía e Historia” (1999) sostiene que Herbart y Claparède son algunos de los primeros pedagogos que hacen uso del término **prácticas pedagógicas**, indicando con ello el ejercicio de la enseñanza.

En 1905 se presenta la entrada en el movimiento pedagógico del Ginebrino Édouard Claparède con la publicación “Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale”, obra que con el tiempo pasaría a convertirse en un importante tratado, donde se presenta un militante crítico contra las prácticas escolares admitidas, un recurso a la ciencia y a su objetividad para fundar prácticas nuevas.

Las teorías de Claparède generan polémica contra la escuela “tradicional”, por otro lado se evidencia su excepcional capacidad para desbrozar el entorno ideológico de los conceptos y hacer estos últimos “operativos”: Ejemplo de esto, su obra de 1923 reasumida en 1931 en L'Éducation fonctionnelle, en la que se presenta la noción de “niño activo” donde este es el centro en torno al cual se construye el proceso enseñar-aprender. “Lo humano, para Claparède, es ante todo una realidad viva que funciona. Y el único recurso de la educación es, sin duda alguna, coincidir con ese funcionamiento, mantenerse en armonía con él, para pasar a ser, en lugar de esa sobrecarga artificial,

pesada e ineficaz que constituye para miles de niños, la expresión natural de su actividad y de su desarrollo” (Hameline, 1999, 4).

Claparède, citado por Hameline (1999), reprocha a la escuela el no saber obtener de las inteligencias el rendimiento posible, desperdiciando así el capital intelectual de las naciones. Ejemplo de esto presenta la divergencia que existe entre el éxito escolar y la medida de la inteligencia; las mejores inteligencias se estancan en la escuela, adaptada como está al montón de los alumnos medianos. De esta manera Claparède puede mostrarse elitista, pero al tiempo presenta los buenos resultados obtenidos en la recuperación de los alumnos menos dotados. Claparède continúa con su indignación ante el cuadro de los alumnos víctimas del aburrimiento en un régimen que aplasta la vida, pero dice también que el interés no se reduce a lo “interesante”. Claparède lo entendería más bien a través de la expresión coloquial de “pon interés”.

Las teorías de Claparède para la puesta en marcha de la educación son, al menos en teoría, fáciles de deducir. “La educación es adaptación progresiva y su motor en el crecimiento del niño” (Hameline, 1993, 7).

Se evidencia la relación psicología – educación, que a nivel pedagógico a favorecido procesos de enseñanza y estrategias de formación. En este mismo sentido es posible señalar dos posibles énfasis; uno a nivel experimental, referido a procesos psico-fisiológicos y cognitivos del niño y otro a nivel psicopatológico, en el que se privilegian los aspectos afectivos y morales del alumno; instintos, sentimientos voluntad. Los procesos pedagógicos requieren retomar al sujeto a partir de diversos aspectos, donde se respete su individualidad y se reconozca su identidad, pero también se observen sus características, en las que el contexto y desarrollo social juegan un papel determinante.

De esta manera se entiende el ser como un agente activo en un contexto social específico en el que se presenta una relación de influencia mutua y al mismo tiempo se reconoce como partícipe de procesos de aprendizaje, quien no solamente ha de quedarse ahí, sino que debe tener la capacidad de transformar dichos saberes y transformarse así mismo.

Por ello, la práctica pedagógica, tiene un propósito polémico y estratégico dentro de los espacios de formación. En un contexto amplio, es necesario comprenderla como una de las intencionalidades de un discurso; un saber que puede ser analizado en su actual ejercicio cotidiano, un saber pedagógico: es **el maestro** quien tiene su propia discursividad, ya que en él se localiza el registro de los procesos de institucionalización a los cuales estuvo sujeta su práctica de saber; en otras palabras no hacen parte de disposiciones legales o normativas, como nos dice Zuluaga (1999, 13-14):

“a) De un saber que conlleva es su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de saberes.

b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado como portador y como productor de saber.

Dicha práctica pedagógica como lo propone Zuluaga comprende:

Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y

aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna, unas funciones a los sujetos de esa práctica (1999, 7).

En lo que sigue se definirán las subcategorías de la categoría práctica pedagógica propuestas en esta investigación:

1.6.1 Los contenidos

El aula es un espacio de vivencia creativa, allí el/las maestro/a como el/la niño/a aprenden y construyen simultáneamente; **los contenidos** no son sólo para la transmisión de conocimiento, en este proceso está lo no previsto, nunca lo sabido es como se cree, en la medida que cada niño/a está recreando desde su deseo, temor, y placer, descubre, relaciona, diferencia, organiza, discierne con posibilidad de desesquematisar su cotidianidad, ya que se parte de procesos sensoriales, emotivos, sensibles y reflexivos.

En este estudio, los contenidos se han denominado como: **contenido temático y contenido espacial**. El primero, se refiere al aprendizaje de temas con sus conceptos, como un conjunto de información de un saber, de una disciplina y en este caso particular del lenguaje teatral, desde el cual serán capaces de vivenciar, descubrir, registrar, organizar, describir, clasificar, comparar, entre otros. En el segundo, se incluye en el aprendizaje del niño y la niña, todas sus destrezas y habilidades corporales en el espacio, en el que son capaces de reconocer su propio espacio y el del otro; recrearlo e imaginarlo y está orientado hacia una meta, con una determinada

secuencia de acciones y procedimientos con un cierto orden, dándose una integralidad con lo técnico y los juegos corporales de consciencia del propio cuerpo.

Teorizar la práctica pedagógica creadora, es de una extraordinaria complejidad, ya que incluye los lenguajes verbales y no verbales, el cuerpo en su inteligencia corporal, la voz, los gestos y la expresión, además como señala Carlos José Reyes (1997, 20) *“es un conocimiento motivador que alude a otras fibras del ser, al sentimiento, a la intuición, a las imágenes preconscientes, etc., habla desde el territorio de la poesía, habla desde el territorio del sueño, habla desde toda la periferia del ser que es lo que le viene a dar identidad al animal humano; la creación, la improvisación, la imaginación.”*

1.6.2 Conjugación teoría y la práctica

En este estudio, una teoría es una construcción derivada de muchos autores; saber generalizado que adquiere su dimensión propia, describe, explica y predice, se forma con nociones, categorías y leyes, siendo reflejo de la realidad objetiva. Stanislasky (1806), Meyerhol (1807), Grotoswsky (1975), Vigostky (1930), Gadamer (1980) Huizinga (1972), Eugenio Barba (1980), Lola Poveda (1992), Eines (2005), son retomados por nuestros autores colombianos, Enrique Buenaventura (1985), Santiago García (2007), Carlos José Reyes (1997), Jorge Ali Triana (1978), entre otros. Teorías que también integramos los/as docentes de la EPA a nuestro hacer cotidiano, teatral y pedagógico, para a su vez reelaborar nuestro proyecto y que se abordan en este texto.

Por ejemplo, en el campo teatral, el objeto básico de estudio es ***el cuerpo y la voz***, pues son estos dos medios expresivos con los que cuenta el actor, el director y el dramaturgo para realizar sus creaciones, sin embargo, sabemos que existen por lo

menos doce lenguajes más, los cuales son: la escenografía, el vestuario, la utilería, el maquillaje, las luces, el sonido, la música, la literatura, la motricidad, entre otros. El teatro asume teorías, las cuales pueden leerse en sus prácticas. Una de ellas es el calentamiento; en el estudio del cuerpo se trabaja sobre estructuras cíclicas, dado que ellas sirven de diagnóstico y determinan el avance del cuerpo en los propósitos expresivos. ***El Saludo al Sol***, para ilustrar, es un ejercicio de precalentamiento y de aplicación de la respiración completa, que logra una disposición creativa del cuerpo y la VOZ.

Ted Andrews, citado por Grisales (2006) dice que el saludo al sol es la danza mágica que fortalece y carga de energía el cuerpo, cuyo nombre sánscrito original es *surya namaskar*, significa homenaje de ocho puntos del cuerpo al sol; el cual constituye doce flexiones y extensiones que se practican como un solo ejercicio continuo. Cada posición contrarresta la que antecede, estirando el cuerpo en diferente sentido y expandiendo y contrayendo alternativamente el abdomen para regular la respiración.

De las tradiciones orientales también hemos retomado **la meditación**:

'no hacer nada', 'no acción'. Pero al mismo tiempo, el no hacer nada es hacer: la acción es la nada. En esa acción en que uno no está haciendo nada, uno se va relajando, y la actividad del cerebro puede conectarse con el gran campo de información del universo, y así llegar a la concentración profunda y el equilibrio entre reposo y movimiento, entre mente y cuerpo (García, 2007,12).

A partir de estas dos técnicas *El saludo al sol* y *La meditación*, pasamos al juego, a una realidad espacial y temporal, que incluye necesariamente unas reglas y una

tensión que escapa al régimen de la vida cotidiana de los/as niños/as, proporcionándoles diversión, gozo y disfrute, competición y proeza artística; elementos que conducen al **juego dramático**, categoría ya abordada en este capítulo.

1.6.3 La interacción

La interacción es una actividad social por excelencia y al exigir la continua negociación de ideas entre quienes lo integran, contribuye enormemente al desarrollo social del yo, la valoración de sí mismo (Sierra, 1998); esa aceptación de la otredad, el crecer con el otro, el compartir, el aceptar al otro. En el ámbito educativo es aquello que se da entre el docente y el/la niño/a, (puede ser) en un ambiente de diálogo y reflexión. Se da en el marco de **interacción individual y colectiva**, motivadas por las actividades propuestas por el docente de acuerdo a su planeación teórica y práctica; dependen de un ambiente de armonía escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede pensarse con Zambrano (2001,91) *“Aunque la pregunta de la pedagogía esté determinado por el otro, este otro no es la definición de uno sobre la inexistencia del otro. Es el otro, en cuanto hace posible la emergencia del uno, quien determina la pauta pedagógica”*

La interacción contribuye al desarrollo del lenguaje y por ende interviene en la regulación del propio pensamiento, así mismo crea una pluralidad de lenguajes mediante la construcción de obras de teatro escolar, en la elaboración de sus propios guiones y así estructurar sus creaciones dramáticas desde sus propias ideas y en la escucha de las ideas de los demás.

1.6.4 La noción de metodología en las prácticas pedagógicas teatrales

En el aula, la metodología es aquello que el profesor estructura para la enseñanza de los contenidos de su área. Orienta y facilita el aprendizaje, guiando a los/as niños/as en las actividades teórico como prácticas; ellas inducen a la reflexión crítica y profundización de lo aprendido.

Dentro de **la metodología** se tiene en consideración los conocimientos previos, para motivarlos e interesarlos en una dinámica flexible, cuyo aprendizaje resulte eficaz. En las prácticas pedagógicas teatrales, el/la niño/a, protagonista de su aprendizaje, a través del trabajo **teórico, - práctico**, lúdico e imitativo en el aula, tiene un proceso de formación y transformación para obtener nuevos conocimientos, nuevas conexiones en un aprendizaje significativo, esto le permite resolver problemas en su cotidianidad. Es así como el docente que enseña teatro a los/as niños/as es un “hacedor” que permite y estimula el mundo fantástico y onírico de la trascendencia infantil.

En palabras de Carmen Carballo (1999) una docente de teatro hay dos formas de trabajar teatro en la escuela: la de hacer o preparar una obra de teatro; generalmente aquellas personas que son más atrevidas o que tienen cualidades o habilidades especiales; o desde *“una base metodología seria y responsables en donde el teatro y la expresión se conviertan en un medio para el desarrollo y la maduración que lleva al niño, al adolescente, al adulto, desde sus limitaciones y bloqueos a una apertura personal que les permita crecer y vencer sus dificultades, adquirir confianza y seguridad e incrementar su propia autoestima”* (Carballo, 1999, 24).

En este estudio la metodología se refiere a lo que los/as docentes de teatro hacen en sus aulas; de manera más específica, en la Educación Primaria donde los/as niños/as están comenzando a reconocerse como sujetos al interior de una sociedad. La metodología es una noción que permite reconocer las estrategias que tiene el/la maestro/a en el aula para la enseñanza del teatro y para motivar a los/as niños/as al

reconocimiento de su cuerpo y de su conciencia del mundo, a través de las expresiones motrices teatrales.

1.6.5 La evaluación

La educación responde a la formación de los nuevos individuos en la sociedad y uno de sus aspectos esenciales es la **evaluación**. Generalmente es vista como un arma temible en manos del maestro; esta se considera como un procedimiento que se emplea para decidir si sus alumnos deben pasar o no al nivel siguiente, en otras palabras, si aprueba o se suspende, valorándola en muchos casos por cuatro funciones (Ravela, 2004):

1) Valoración en la medida en que se han alcanzado los objetivos; 2) obtención de retroalimentación o información; 3) obtención de orientaciones para resolver los problemas; 4) obtención de explicaciones casuales.

La evaluación, según Ravela (2004,23), es un proceso de valoración de una determinada realidad. Hoy por hoy, es una de las fases del proceso educativo más sometida a revisión tanto por los docentes mismos como por los agentes que intervienen en dicho proceso ¿Qué es evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quiénes deben evaluar? Esta serie de interrogantes se hacen en la editorial de la revista Magisterio No. 10 (2004); allí también se hace énfasis en la importancia de que los/as maestros/as sigan en el constante esfuerzo por resignificarlos desde el punto de vista teórico y práctico; y a si mismo asistan a dicha discusión sobre el proceso de evaluación del aprendizaje por la autoridad que les confiere el hecho de afrontar cotidianamente el acto de evaluar.

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso formativo, es compleja, y una guía para la enseñanza.

El propósito central de toda evaluación es modificar la realidad evaluada, ya que siempre supone alguna intencionalidad de transformación de ella y sus individuos. Hay varios tipos de evaluación. En la **evaluación de diseño** (Ravela ,2004) lo primero que debe preguntarse el/la maestro/a es cuál es el propósito, para qué quiero la evaluación, qué tipo de consecuencias, acciones o decisiones se van a derivar de la evaluación, a lo cual Ravela (2004) propone seguir este itinerario:

- Recorrer la realidad a evaluar.
- Definir las finalidades, propósitos o consecuencias de la evaluación.
- Elaborar los referentes para la evaluación
- Formular los juicios de valor
- Reflexionar acerca de las consecuencias sobre la realidad de las acciones y decisiones (Ravela, 2004,25).

En la **evaluación por proceso**, uno de los tipos de evaluación del Modelo Evaluación como información para la toma de decisiones (C.I.P.P) (1971). Según Porras, quien a su vez retoma a Stufflebeam, dicha evaluación *“proporciona información acerca de las dificultades y consecuencias no previstas que emergen durante el desarrollo del proceso de tal manera que puedan orientarse a tiempo”* (2004,45).

Por parte del docente, hay un seguimiento de carácter cualitativo que da cuenta de los ítems tales como: sensibilización respecto al espacio, disposición de trabajo, concentración, aprehensión, asimilación, socialización, la coordinación que va ligada con la comprensión de habilidades y respuestas corporales, aspectos cognitivos y de destrezas según temas abordados en el área.

De esta manera se propone caracterizar las prácticas pedagógicas a partir de interrelacionar las categorías con sus respectivas subcategorías nombradas anteriormente. Y que posibiliten los hallazgos suficientes para la construcción y articulación de un concepto como Expresiones Motrices Teatrales que parte del eje central **Expresiones Motrices**, para encontrar vínculos con la Educación Artística (Teatro) y producir a su vez nuevos desarrollos teóricos.

CAPÍTULO II.

TRAS LAS HUELLAS. METODOLOGÍA

*Caminante,
son tus huellas el camino y nada más;
caminante no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Este estudio es una revisión (preconfiguración), una caracterización (configuración) y una reflexión y construcción crítica (reconfiguración) sobre un proceso pedagógico artístico, específicamente en el área teatral; da cuenta de las adaptaciones y replanteamientos que consuetudinariamente el/la maestro/a hace en su ejercicio profesional. Se ha llevado a cabo en el campo de la Educación Artística de la institución educativa Escuela Popular de Arte (EPA), cuya docencia se ha caracterizado por un esfuerzo permanente de construcción de un saber, de experimentación de una práctica y de formación de sujetos sociales sensibles a la estética.

2.1 Delimitación empírica

La población beneficiada fueron niños/as en edades comprendidas entre los 7 y 11 años, matriculados en instituciones educativas del municipio de Medellín: “República de Panamá”, “Rosalía Suarez”, “Juan María Céspedes”, “Santa Lucía”, “Benedicta Zur Nieden”, “Santa María de la Paz”, las cuales pertenecen a diferentes núcleos educativos, lo que permitió contar con una cobertura amplia. Cada escuela tenía asignada su día; los niños-as asistían sólo un día de la semana a las prácticas artísticas a la Escuela Popular de Arte (EPA).

Esta investigación tuvo en cuenta los/as niños/as de las escuelas del núcleo educativo de Belén, que asistieron con mayor regularidad al programa “Primaria artística” (EPA) estas fueron:

Institución Educativa Rosalía Suárez (35 niños en el aula)

Institución Educativa Juan María Céspedes (25 niños-as en el aula).

Se realizó en la Escuela Popular de Arte (EPA), en su programa Piloto “Primaria Artística” y hoy en día Escuela Profesional de Arte, en el programa “Desarrollo del Área Artística para la Básica Primaria”. La población de interés estaba ubicada en los estratos 1 ,2 ,3; en su mayoría niños/as con pocas oportunidades de participar en actividades culturales y de formación artística; además, algunos de ellos corresponden a núcleos familiares no completos, a causa de esto manifiestan diferentes problemáticas sociales, de la cual no se tiene ninguna cifra; sin embargo, sus historias personales nos han permitido acercarnos a su condición.

Se escogieron estas dos instituciones por su continuidad en el programa durante 10 años; su permanencia se debió a los cambios observados por las maestros/as y rectores/as de las instituciones en los grupos que asistían al convenio, reflejados en su vida académica, personal y social, sobre todo, en su expresión corporal, ritmo, manejo espacial, observados por sus maestras y directoras de grupo, tanto en la vida personal como social y académica de los niños-as.

En esta investigación también se tuvo en cuenta a siete docentes, de diferentes disciplinas artísticas, egresados de programas de licenciatura en Teatro, Danza, Artes

Plásticas y Música, procedentes de varias universidades del país. Eran docentes con una gran trayectoria académica, y una extensa experiencia docente, la cual oscila entre los 20 y 36 años, han sido constructores de un saber que reflexionaron a partir de conocimientos anteriores; y, por medio de la entrevista, en este estudio, dieron cuenta de su práctica pedagógica.

2.2 Delimitación epistemológica

Este informe se apoya en los postulados de la Investigación Cualitativa, en especial, del Enfoque Etnográfico, Autoetnográfico y la Historia Oral, además tuvo como soporte el diseño metodológico de Murcia y Jaramillo (2000,73-77), desde la Perspectiva de la Complementariedad Etnográfica, aquí la estructura de la investigación se va descubriendo, o configurando progresivamente, a medida que se interactúa con el fenómeno sujeto de estudio, trata de comprenderlo y significarlo respetando el contexto donde se genere; se ubica la Complementariedad Etnográfica como la descripción, interpretación y comprensión de los fenómenos socioculturales y humanos; esta búsqueda articulada de la realidad se condensa en tres momentos según Murcia y Jaramillo (2000,75):

1. El momento de **Pre-configuración de la realidad**, donde se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural.
2. El momento de **Configuración de la realidad**, se inicia con la puesta en escena de una guía flexible que permite orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo.
3. El momento de la **Re-configuración de la realidad**, donde se realiza un análisis de los hallazgos.

Dentro de la Investigación Cualitativa, según Taylor y Bogdan (1984) se encuentran aquellos estudios que producen y analizan los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas. Para estos autores, los rasgos de la investigación cualitativa son: inductiva se vincula con el hallazgo, no tanto con la verificación; es holística debido a que comprende a todos sus participantes; interactiva y reflexiva a causa de un investigador que siente y dialoga con los participantes del estudio; naturalista por contextualizar sus estudios para comprender a las personas; no impone visiones previas en tanto el/la investigador/a está consciente de sus propias visiones; es abierta, no excluye la recolección de datos y el análisis; es humanista, quiere acercarse a las experiencias del grupo estudiado; es rigurosa por el respeto con el manejo de los datos y por que busca resolver problemas a través de la conversación, con miras al consenso intersubjetivo.

Asimismo, nos permite retomar, reconocer y entender las realidades múltiples que configuran lo humano en contextos socioculturales específicos, en palabras de Sandoval “es esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Sandoval, 1996, 11).

Desde esta perspectiva se reconocen las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; donde el escenario principal es la misma vida cotidiana y, a partir de su comprensión, se accede al conocimiento humano; en consecuencia el conocimiento es posible solo a partir de la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales y de la interacción comunicativa que de allí surja, que permita trascender la comprensión unilateral del investigador y de las teorías existentes (Sandoval, 1996).

Para Gurdían-Fernández (2007), debido a la pluralidad manifiesta, surgen inquietudes epistemológicas al asumir:

El acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica, cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo de lo objetivo, por lo que se hace necesario adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana (Gurdían-Fernández, 2007, 95-96)

Según esta noción de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez. “el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (Sandoval, 1996, 38)

Desde este aspecto los diarios pedagógicos y las entrevistas se convierten en testimonio de esas experiencias vividas y representan fuentes de estudio, susceptibles de ser observados, examinados con la misma intensidad que se aborda un evento o hecho social, mediados por las preguntas orientadoras y ejes temáticos.

2.3 La etnografía

La Etnografía surge a partir de construir un objeto de estudio ligado a la discusión de la cultura, a lo cual (Hammersley, Atkinson, 1994,14) dicen que existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural, encontrándose diferencias considerables en cuanto a las prescripciones y a la propia práctica, ante ello hay una variedad de definiciones: la investigación detallada de padrones de interacción social; o el análisis holístico de sociedades; es esencialmente descriptiva, otra veces como una forma de registrar narrativas orales; ya más tarde surgiría la etnografía de las sociedades complejas, con aplicaciones a grupos poblacionales específicos.

En las etnografías existen aspectos comunes que las caracterizan, tales como: su holismo, su contextualización y su reflexividad. *“La etnografía siempre está orientada por el concepto de cultura y tiende de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno”* (Sandoval, 1996, 61).

La presente investigación, bajo el matiz del Enfoque Cualitativo, se caracteriza por varios aspectos: es holístico, al retomar diferentes factores inmersos de forma integral y valorar la importancia de cada uno de ellos; se ha contextualizado en las características y especificaciones del medio y los factores que lo hacen único; ha buscado comprender el objeto de estudio, más que establecer diferencias con otros; por ello, la flexibilidad ha sido otra característica importante en su diseño, en función de las circunstancias, momentos y categorías emergentes observadas a través de la etnografía.

Desde esta concepción lo cultural se divide en aspectos más específicos, tales como las pautas de socialización, la construcción de valores y las normas de interacción. Por otro lado la concepción como tal de cultura no es homogénea, de esta manera se resignifica de acuerdo al contexto y grupo de interacción, que pueden ser tan diversos como grupos étnicos, instituciones y organizaciones legalmente constituidas o grupos que padecen enfermedades específicas, entre otros.

Atkinson y Hammersley (1994, 248), caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.
- Una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle.
- Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo.

Su técnica de información, según Guber (2006), es la observación participante, que supone la percepción y la experiencia directa ante los hechos de la vida cotidiana. La observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas; la 'participación' no es otra cosa que una instancia necesaria de aproximación a los sujetos donde se juega esa reciprocidad: ¿qué se dirime?, ¿qué se observa? y en ¿qué se participa?, entre el hacer y el conocer, el mantener la distancia o involucrarse, el participar o el observar, función que se cumple en cada uno de los diarios pedagógicos que mira a sus informantes en sus contextos naturales, pero no para fundirse con ellos, cada acto, cada gesto cobra sentido, por lo tanto lo más importante es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia; si él aprende jugando una cultura se aprende viviéndola, el individuo sólo comprende desde adentro.

2.3.1. La etnografía en la escuela

La metodología etnográfica ha sido aplicada a varios contextos, uno de ellos es la escuela. Es así como en los estudios etnográficos escolares se parte del presupuesto de que al interior de las instituciones educativas sucede un mundo de interacciones, que pueden ser comprendidas. La etnografía permitiría reconocer la identidad socio-cultural del niño/adentro del ámbito educativo, los cambios de su diversidad individual, su particular forma de pensar, mediante las exploraciones y diálogo entre maestro y alumno/a.

La etnografía escolar,

[...] presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanzar el hiato entre teoría y práctica, dado su afán de comprensión de las acciones sociales, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas en gran parte implícitas que rigen su conducta y los significados, de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia y la conducta” (Woods, 1995, citado Murillo, Romero & Serna, 2001, 321,)

Por su parte, Busquets, María Bertely (2002,36) hablan de una reconstrucción permanente del etnógrafo educativo; su tarea es amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones. No se trata de unir distintas escalas de análisis, sino reconocer, en etapas específicas del proceso de investigación, los límites y posibilidades de sus reconstrucciones; además se persigue favorecer el intercambio de conocimientos prácticos a partir de la realidad concreta de la institución educativa EPA y el análisis está dado por la sistematización, interpretación y comprensión de una práctica pedagógica dentro del aula de teatro.

2.3.2. La autoetnografía

La autoetnografía surge a partir de la forma característica de obtener información en este tipo de metodología; este es el sentido de la observación participante, la cual reconoce la ambigüedad de las diferentes situaciones que se pueden presentar, “el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2006, párr. 5).

La autoetnografía se presenta como una estrategia metodológica que favorece la comprensión de diversas perspectivas y genera oportunidades de diálogo e interacción entre diversos actores, en la medida en que la construcción de los diarios pedagógicos, han permitido una observación muy personal de mis prácticas pedagógicas, a partir de esta propuesta metodológica es posible identificar las perspectivas que admiten la comprensión de la realidad, y la interacción directa que supone la presencia, la percepción y experiencia vivida por el investigador como actor del proceso ante los hechos de la vida educativa, así la información obtenida goza de confiabilidad y credibilidad.

Esto “sólo es alcanzable en una práctica de la ciencia social que incorpore la subjetividad y la creatividad humanas, que muestre cómo los individuos responden a los constreñimientos de la estructura social, ensamblándose de forma idiosincrásica a los universos sociales, aportando su propia experiencia humana concreta” (Pujadas, 1992, citado por Loaiza, 2008).

En la actualidad los estudios sociales rescatan la voz de quienes los viven. La memoria recobra su papel de patrimonio personal, experiencias que esperan ser contadas y analizadas a través de una metodología que explore sus posibilidades. Esta aproximación tiene la ventaja de acercarnos a lo humanístico que “nos trasmite la frescura de los valores y de las actitudes concretas de los individuos y nos proporciona un conocimiento directo de las situaciones sociales específicas” (Pujadas, 1992, citado por Loaiza, 2008).

La autoetnografía, es el estudio etnográfico en el que investigador y narrador convergen en uno. En ella no se pretende llegar a grandes generalizaciones sobre la realidad del/la investigador/a sino a un relato en el que la voz reciba los aportes de una mirada indagadora acerca de las experiencias vividas.

Este estudio además de recibir los aportes de la autoetnografía, reconoce **la historia oral** como una estrategia de investigación social ,que combina diferentes modalidades como la etnometodología, los grupos de discusión la observación participante y la historia de vida , con la cual tienen en común según Galeano.(2004) ciertas consideraciones teóricas como la subjetividad y la visión desde los mismos sujetos sociales, además de desarrollar métodos y técnicas de recolección, registro, sistematización y análisis similares.

Hay una diferencia entre ambas: mientras la historia de vida privilegia a un sujeto donde lo que importa es la experiencia y trayectoria de éste en particular, la historia oral trabaja con colectividades, supone la recuperación sistemática de información desde el discurso y experiencia de sus protagonistas.

En la historia de vida *“importa la trayectoria y experiencia de vida de un sujeto y no el desarrollo de un tema o problema de investigación, que si constituye objeto de indagación de la historia oral. Sin embargo, la historia oral puede incluir la realización de historias de vida como una de sus estrategias de recolección de información”* (Galeano, 2004,93)

El propósito de la historia oral es la comprensión de procesos y situaciones sociales a partir de la creación y el enriquecimiento de fuentes testimoniales .Toda vez que se ha intentado advertir sobre las prácticas pedagógicas en la EPA, ha sido entonces necesario reconocer la concepción de las personas que lideran las diferentes áreas artísticas y sus propuestas, por ello *“la historia oral supone la recuperación sistemática de un corpus de información oral de sujetos sociales en situaciones o contextos socioculturales que el investigador pretende comprender desde el discurso de sus protagonistas”* (Vélez, 2000, 10).

Información ha sido recogida mediante conversaciones a través de consensos fundamentados en el diálogo: la **entrevista** a los/las docentes que estaban al frente de esta propuesta pedagógica (EPA) se ha pretendido acceder a sus saberes significativos y asimismo se interesó por sus explicaciones para ponerlas como reflexión sistemática alrededor del estudio, desde las dimensiones cognitivas e interpretativas que ellos tenían en torno al asunto y así dar cuenta del pensar del otro, al recuperar ideas emergentes sobre temáticas generales y relevantes para este estudio, en una conversación informal, siendo en este caso la entrevista una herramienta fundamental para la recolección de los datos y así poder describir el pensar del otro (De Tezanos, 1999) lo que permitió enriquecer la configuración del programa Primaria Artística de la Escuela Popular de Arte (EPA).

2.4. Diseño metodológico de la investigación: la Complementariedad Etnográfica

Por medio del diseño de la complementariedad etnográfica propuesto por Murcia y Jaramillo (2000) en este estudio se hizo una auscultación detenida de los diarios pedagógicos de 1995-2006, asimismo a una serie de entrevistas para, de un lado dar cuenta de los antecedentes de esta práctica pedagógica artística.

Por lo tanto el momento la pre-configuración, o en la mirilla del aula será una aproximación desde una guía de observación inicial a partir de los antecedentes históricos y pedagógicos de la Institución Escuela Popular de Arte (EPA), lo que implica la búsqueda teórica y empírica, para así definir una pre-estructura del proceso y focalizar el problema de la investigación.

Para el momento de la configuración, o el baúl del maestro el trabajo de campo propiamente dicho se realizara en los diarios pedagógicos desde el año 1995 hasta el año 2006 además se estableció una relación constante y permanente con los entrevistados (Los/las docentes); finalmente, acercarse a una propuesta que recoja lo que allí ha emergido y proponga en adición a otros insumos, alternativas para la enseñanza artística, el momento de la reconfiguración, o el tejido de una maestra; así como también hacer una conceptualización de la noción Expresiones Motrices Teatrales.

2.4.1. Momento de la pre-configuración, o en la mirilla del aula

Según Murcia y Jaramillo (2000,77) en este momento, se hace una aproximación a la realidad sociocultural desde un acercamiento a la teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva) con el fin de focalizar un interrogante o problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender, la cual se denomina en esta propuesta "posible dimensión temática".

Por ello, es importante partir de una historia, en este caso particular, de una escuela de arte: Escuela Popular de Arte.

2.4.2 La Escuela Popular de Arte (EPA)

“Tan grave y desastroso como la ignorancia de la realidad actual es el olvido de los acontecimientos del pasado. La decadencia de los pueblos ha sido presionada por la amnesia. No recordar de dónde se viene, ni saber dónde se está y hacia dónde se va es un estado que marca el principio de todo proceso de degradación colectiva.”

Juan José García

La Escuela Popular de Arte (EPA), inició en la década de los 70, con actividades en escuelas de educación formal de índole departamental y municipal, con un programa académico que tomó el nombre de “Semilleros Externos”, propuesta que planteó: “una educación apoyada en el arte era factible de ser llevada al aula día a día, experiencia que redundaba en un afianzamiento de la personalidad de los/las niños/as, dándose así un enriquecimiento del goce lúdico, expresivo y artístico”.

Para la década de los 80 y de acuerdo con sugerencias y recomendaciones impartidas por la Secretaria de Educación Municipal, los programas adquirieron un rango diferente de acuerdo con una serie de condiciones que favorecieron la Institución E.P.A; una de estas prebendas consistió en la materialización y apropiación de una planta física, la cual fue solicitada a la Secretaria Municipal. De aquí en adelante la institución empieza prácticamente otra etapa y en el transcurso de esta los “Semilleros Externos” se terminan, para dar vida al proyecto “Primaria Artística”.

En ese momento la Primaria Artística fue pensada como una herramienta pedagógica de complementación en la Educación Estética, sustentada en las áreas artísticas del Teatro, de la Danza, la Música, las Artes Plásticas y además la Literatura. Las actividades se realizaban en las instalaciones E.P.A. Cada área contaba con el espacio y los materiales adecuados en la medida que su presupuesto lo permitía, por lo cual se optó porque cada institución educativa diera un aporte por grupo al inicio del año a cursar, el cual fue pagado por los padres de familia.

En los años 1990 y 1991 para avalar la reestructuración interna de los programas de la Primaria Artística se pidió apoyo a la Dirección de Currículo de la Secretaría de Educación de Antioquia, donde se definen los proyectos a través del comité interinstitucional de innovaciones educativas por resolución # 005720 de Junio 4 de 1991. Se delegó la asesoría profesional integral al “Centro Internacional de Desarrollo Humano” (CINDE); cuya meta ha sido brindar un aporte al proceso educativo haciendo énfasis en la transformación de contenidos y de los procesos que requieren otras metodologías para adoptar así un perfil más apropiado del contexto educativo general.

A partir de este trabajo se ha considerado que la Primaria Artística ha sido un programa piloto de Innovación Educativa Tipo B, en donde se asume la responsabilidad

de formar niños/as desde la perspectiva de la experiencia artística, en la cual se integran el docente, el alumno, el padre de familia con una sola visión “el cambio” (por problemas económicos entre el CINDE y la Secretaria de Educación, no se concluyó este proyecto.

En virtud del Decreto 073 de 1992 la Escuela Popular de Arte se reestructuró como una institución educativa dedicada a la enseñanza del arte y la cultura, siendo autorizada a desarrollar programas de educación formal, no formal e innovaciones educativas, y a celebrar convenios interinstitucionales. Fue así como se determinó su estructura que comprendió: programas académicos para niños, jóvenes, adultos y capacitación docente, a través de las unidades de formación académica de artistas pedagogos, de extensión y de investigación, con las disciplinas del Teatro, la Danza, la Música y las Artes Plásticas como eje curricular. Los programas de proyección se plantearon de acuerdo a los parámetros y planes de desarrollo de la Administración Municipal.

En la alcaldía del Doctor Luís Pérez Gutiérrez, la Escuela Popular de Arte (EPA.) fue adscrita al Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) Mediante el decreto 378 de Abril de 2002. Pasa a denominarse Escuela Profesional de Arte (EPA). Aquí terminan los programas académicos propuestos en el decreto 073 de 1992. Quizá como un gesto de humildad y respeto por los/las niños/as o como un momento coyuntural político, el alcalde de Medellín reitera la continuidad del programa de la Primaria Artística. La gran mayoría de docentes fueron restituidos a la Secretaria Educación Municipal para ser asignados a otras instituciones educativas. No se respetó el saber de cada uno de ellos, generándose serios traumatismos académicos y personales.

En este nuevo convenio solo quedaron nueve docentes, seis de los cuales pertenecen al programa infantil, el cual es denominado “Desarrollo del Área Artística

para la Básica”. La población escolar beneficiada en la actualidad que recibía la formación artística procede regularmente del sector de la Floresta, núcleo educativo 093 del Municipio de Medellín (Ante la inoperancia de ciertos administradores educativos y la falta de visión del gobierno municipal, la posibilidad de una educación artística integral para niños/as en la escuela básica primaria desapareció, dejando un vacío en las instituciones, estudiantes y profesores que se beneficiaban del programa. Éste fue eliminado del convenio que tenían EPA-ITM con la Secretaría de Educación Municipal en Febrero 26 de 2009, por razones educativas y políticas confusas.)

Este programa continúa en su propuesta pedagógica de ofrecer una educación por medio de las diferentes disciplinas artísticas, y en la enseñanza individualizada creando un clima propicio del desarrollo de la imaginación creadora y el estado de autonomía del niño y la niña. Busca favorecer la manifestación libre y la sensibilización frente al arte, enriqueciéndoles su mirada del mundo, su ámbito cultural, la integración grupal y el trabajo individual y colectivo.

La Educación Artística ha de ser un elemento importante del Proyecto Educativo Institucional (PEI); toda vez que ofrece la posibilidad de desarrollar la capacidad creadora, estimula el pensamiento divergente, valora la sensibilidad de los niños y niñas, su memoria de sensaciones y sentimientos. Y, a su vez, el maestro que asume la Educación Artística se caracteriza por un espíritu sensible y una mirada crítica.

En este estudio se ha denominado El hacer del maestro a aquello que connota posturas, reflexiones y aplicaciones de orden práctico, que dan cuenta de los procesos educativos, de sus adaptaciones y de los replanteamientos que consuetudinariamente el maestro hace para su ejercicio profesional. En el campo de la Educación Artística y, específicamente, en la Escuela Popular de Arte (EPA) la docencia se ha caracterizado

por un esfuerzo permanente de construcción de un saber, de experimentación de una práctica y de formación de sujetos sociales sensibles a la estética.

La Educación Artística Teatral, por su parte, se nutre de elementos de diferentes campos disciplinares como: Literatura, Educación Física, Danza, Música, Dramaturgia, Retórica y las Artes Plásticas, que se han consolidado en un constructo teórico-metodológico que alimenta el hacer del maestro. En este estudio interesa problematizar el significado de la Educación Artística Teatral en el marco del significante Expresiones Motrices, noción emergente en la Educación Física. Para ello es importante partir de la reflexión sobre los procesos artísticos teatrales y así favorecer el desarrollo de situaciones educativas adecuadas hacia el mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje lo que permitiría construir el concepto de las Expresiones Motrices Teatrales.

Siendo la pregunta orientadora de este estudio:

¿Cómo se reconfiguran las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, en el área de educación artística de la Básica primaria de la Escuela Popular de Arte, en el periodo entre 1995–2006?

A continuación se sintetiza el problema de la investigación:

Mapa del problema

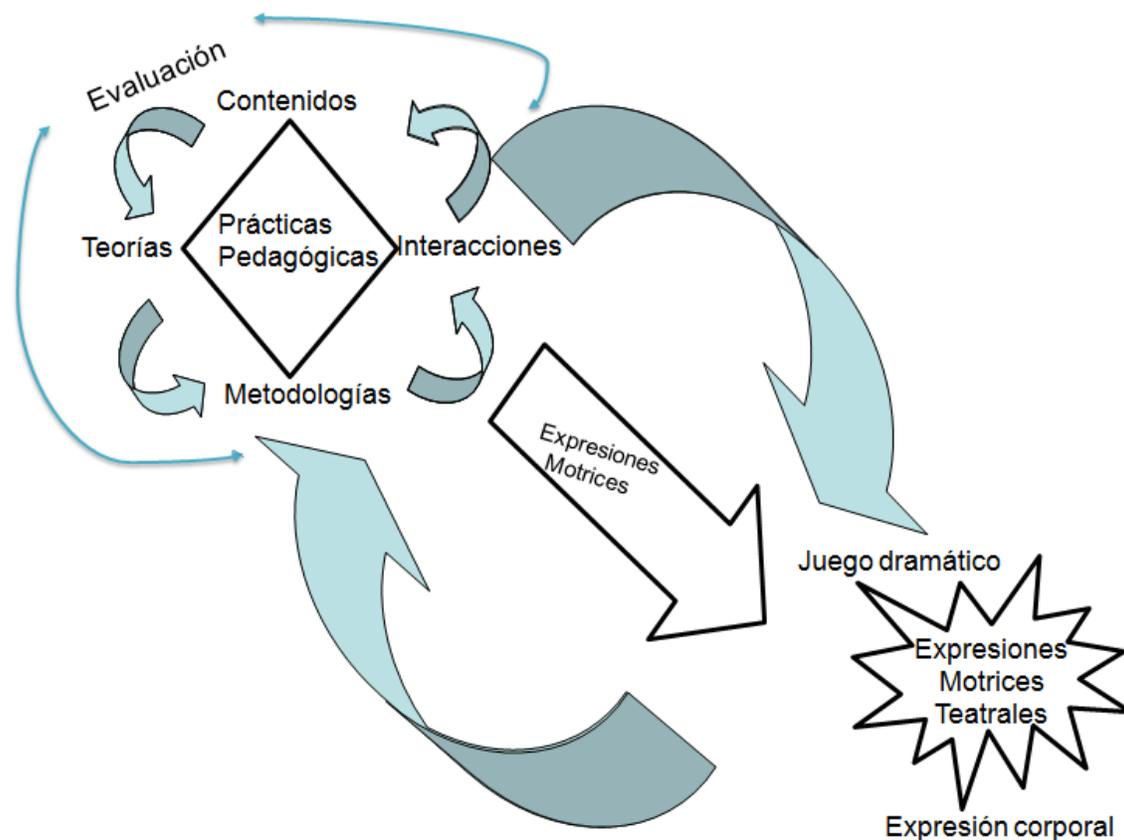


FIGURA 1. Mapa del problema

Para abordar los referentes que contextualizan este estudio, se partió de los siguientes ejes temáticos con sus categorías:

Prácticas Pedagógicas: los contenidos, las teorías, la metodología interacciones y la evaluación.

Expresiones Motrices: como eje central.

Expresiones Motrices Teatrales: juego dramático, expresión corporal

2.4.3 Momento de la configuración, o el baúl del maestro

Murcia y Jaramillo (2000,97) recomiendan que, a partir de la pre-estructura encontrada, se elabore una segunda guía que ayude a buscar la estructura propiamente dicha de la realidad investigada, mediante un proceso profundo de trabajo de campo.

En esta investigación, el momento de la configuración estuvo orientado por lo que el grupo Cultura Somática ha denominado cuadro relacional (Ver tabla 2). Este es un diseño que parte de los objetivos, siendo un punto de partida para precisar el trabajo de campo en razón del objeto de estudio, y es también, como se verá, un antecesor del proceso analítico:

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN EL PERIODO 1995–2006

OBJETIVO	PREGUNTAS	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	FUENTE-INSTRUMENTO	EJES TEMATICOS
<p>Generar lineamientos teórico metodológicos que posibiliten la construcción de un dispositivo para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, a partir de identificar el proceso de reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral de la educación artística en la primaria de la Escuela Popular de Arte, en el periodo comprendido entre 1995-1996.</p> <p>Caracterizar las prácticas pedagógicas (contenidos, metodología, teoría, interacciones) de las expresiones motrices teatrales en la educación artística de la Escuela Popular de Arte.</p>	<p>¿Cuáles lineamientos posibilitan la construcción de un dispositivo de para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales?</p> <p>¿Qué procesos han permitido la reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral en la EPA?</p> <p>¿Cuáles son los Contenidos más significativos en la enseñanza del área teatral en la primaria?</p> <p>¿Cuál es la metodología que se ha implementado en la Escuela Popular de Arte?</p> <p>¿Cuáles teorías han respaldado las prácticas pedagógicas en la Educación Artística Teatral de la Primaria, Escuela Popular de Arte entre 1995-2006?</p> <p>¿Qué es lo que media en las interacciones entre maestro – niños(as) y entre niños(as)-niños(as)?</p>	<p>Contenidos Metodología Teoría Interacciones Evaluación</p> <p>Juego Dramático</p> <p>Expresión Corporal</p> <p>Contenidos Metodología Teoría</p> <p>Interacciones Evaluación</p>	<p>Espacial y temático Teórica y practica Pedagógica y teatral individual y colectiva Diseño y proceso</p>	<p>17 diarios de campo Entrevista no estructurada</p> <p>17 diarios de campo Entrevista no estructurada</p>	<p>Prácticas Pedagógicas</p> <p>Expresiones motrices</p> <p>Expresiones Motrices Teatrales</p> <p>Prácticas pedagógicas</p>
<p>Identificar los elementos básicos y constitutivos de las expresiones motrices teatrales en la educación artística primaria de la Escuela Popular de Arte.</p>	<p>¿Cómo se articula en la educación artística teatral la noción de las expresiones motrices teatrales?</p> <p>¿Qué elementos teórico-metodológicos constituyen la noción de Expresiones Motrices Teatrales?</p>	<p>Expresiones motrices teatrales</p>	<p>Juego dramático</p> <p>Formas jugadas Improvisación Dramatización Expresión Corporal</p> <p>↳ Sentido Intencionalidad Creatividad</p>	<p>17 diarios de campo Entrevista no estructurada</p>	<p>Expresiones motrices</p>
<p>Aportar elementos conceptuales</p>					

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN EL PERIODO 1995–2006

de las expresiones motrices en la especificidad del área teatral.	¿Cuáles son los componentes del teatro relacionados con el concepto expresiones motrices que constituyen un saber? ¿Qué aporta el teatro a las expresiones motrices?	Lúdica Teatro	Formas Jugadas Expresión Corporal Juego Dramático	17 diarios de campo Entrevistan no estructurada	Expresiones Motrices Teatrales
Proponer estrategias para las prácticas pedagógicas en torno a las expresiones motrices teatrales	¿Cuáles son las estrategias pedagógicas teatrales más pertinentes?	Teatro	Objetivos, contenidos metodología evaluación		Prácticas Pedagógicas Expresiones motrices Expresiones Motrices Teatrales

Tabla 1. Cuadro relacional de la metodología

A partir de los objetivos planteados, surgieron las preguntas orientadoras, las cuales dan el punto de partida para establecer los referentes teóricos y así fundamentar los ejes temáticos con sus categorías y subcategorías presentado en la tabla 2.1.

EJE TEMATICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Contenido	Espacial	
		Temático	
	Teoría	Pedagógica	
		Teatral	
	Interacciones	Individual	
		Colectiva	
	Metodología	Teórica	
		Práctica	
	Evaluación	Diseño	
		Proceso	
	EXPRESIONES MOTRICES		
	EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES	Juego Dramático	Formas jugadas
Improvisación			
Dramatización			
Expresión Corporal		Sentidos	
		Intencionalidad	
		Creatividad	

Tabla 2. Ejes temáticos, categoría y subcategoría

Mi experiencia de 18 años como docente del programa “Primaria Artística” luego denominado en el año 2002 “Desarrollo del Área Artística para la Básica Primaria” de la institución EPA me permitió retomar mis prácticas pedagógicas en el aula, para ir de una revisión de mis diarios pedagógicos, de 1995-2006 a una reflexión y construcción de esas prácticas a partir de dichos registros de observación; hice mi autoetnografía de los 17 diarios de campo guardados celosamente año tras año, algunos sin ninguna metodología previa, con mi propia intuición de llevar los registros de clases, para hacer mi trabajo más coherente y claro, lo que me posibilitó en ese momento hacer un

seguimiento a cada grupo, como yo ya conocía cada contenido y cada juego opté por sólo escribirle el nombre, y cuando es leído por otra persona, fue visto el diario como descriptivo. Aquí entra mi saber-hacer, mi bagaje de conocimientos de cada tema, cada juego, cada improvisación y cada trabajo corporal realizado; que me sirvieron para hacer el análisis.

En este último momento también se evidenció la necesidad de incluir la entrevista no estructurada seleccionándose informantes claves, en este caso mis compañeros/as de trabajo, logrando así obtener sus aportes para enriquecer mi análisis en la configuración y reconfiguración.

2.4.4. Momento de la re-configuración. Tejido del hacer de una maestra

En este tercer momento, dicen Murcia y Jaramillo (2001,125), se exponen los hallazgos de la investigación, donde se redimensiona la estructura sociocultural, a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador/a y datos culturales; es decir, se inicia la comprensión de sentido a una estructura sociocultural.

Para la sistematización y el análisis de la información se ha elaborado un archivo de cruce de variables en Excel (Salazar, Agudelo, 2008), que se encuentra en anexo un disco compacto (CD); este permite tener acceso a partir de los hipervínculos a la información de mis diarios pedagógicos y a las entrevistas, donde fue posible visualizar las categorías y subcategorías más recurrentes, en este caso particular fueron: las formas jugadas, la expresión corporal y el juego dramático; así se logró establecer relaciones entre los conceptos para dar salida a un nuevo concepto: **Expresiones Motrices Teatrales.**

Todo este proceso se dio en la transcripción, en el leer y leerle mis diarios y relacionarlos con las entrevistas, además de tener en cuenta mi experiencia pedagógica “mi hacer”.

Lo anterior, me permitió llegar a una construcción que va más allá de lo descriptivo, para generar en mis prácticas pedagógicas, el mejoramiento de mi saber-hacer, una capacidad de transformación que me ha llevado conceptualizar nuevos desarrollos teóricos y prácticos que mejoren las futuras prácticas artísticas tanto propias como ajenas.

A continuación se presenta tabla 3, la cual permitió establecer las relaciones entre objetivos, preguntas orientadoras con sus respectivas categorías y subcategorías, dar cuenta de los hallazgos en relación con los ejes temáticos; éste cuadro ha sido posible como una visión orientadora del informe de investigación El análisis de estos hallazgos se desarrolla, posteriormente, en el capítulo 4.

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN EL PERIODO 1995–2006

OBJETIVO	PREGUNTAS	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	FUENTE-INSTRUMENTO	HALLAZGOS	EJES TEMATICOS
Generar lineamientos teóricos metodológicos que posibiliten la construcción de un dispositivo para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, a partir de identificar el proceso de reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral de la educación artística en la primaria de la Escuela Popular de Arte, en el periodo comprendido entre 1995-1996.	¿Cuáles lineamientos posibilitan la construcción de un dispositivo de para la enseñanza de las expresiones motrices teatrales? ¿Qué procesos han permitido la reconfiguración de la práctica pedagógica en el área teatral en la EPA?	Contenidos Metodología Teoría Interacciones Evaluación Lúdica Teatro	Espacial y temático Teórica y practica Pedagógica y teatral individual y colectiva Diseño y proceso Juego dramático Formas jugadas Improvisación Dramatización Expresión Corporal Sentido Intencionalidad Creatividad	17 diarios de campo Entrevista	Una propuesta metodológica soportada en el concepto de Expresiones Motrices y Expresiones Motrices Teatrales, que tiene como definición las formas jugadas y con sus elementos constitutivos: la Expresión Corporal, y el Juego Dramático. Es un diseño a partir de mi práctica pedagógica, su dimensión parte de la experiencia lúdica-sensible y posee matices cognitivos desde el juego hasta la representación. Se dan cambios necesarios en los contenidos, metodología, teorías interacciones y la evaluación.	Prácticas pedagógicas Expresiones Motrices Teatrales
Caracterizar las prácticas pedagógicas (contenidos, metodología, teoría, interacciones) de las expresiones motrices teatrales en la educación artística de la Escuela Popular de Arte.	¿Cuáles son los contenidos más significativos en la enseñanza del área teatral en la primaria? ¿Cuál es la metodología que se ha implementado en la Escuela Popular de Arte? ¿Cuáles teorías han respaldado las prácticas pedagógicas en la EATPEPA (Educación Artística	Contenidos Metodología	Espacial y temático Teórica y práctica	17 diarios de campo Entrevista	Los contenidos Superaron la aplicación rutinaria de la técnica para dimensionarla en una perspectiva de la creación. Son flexibles, desde el juego expresivo hasta la práctica escénica. Van ligados a los objetivos y son elaborados Por el grupo de docente y directrices rectorales. La metodología	Prácticas pedagógicas

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN EL PERIODO 1995–2006

	<p>Teatral de la Primaria, Escuela Popular de Arte entre 1995-2006? ¿Qué es lo que media en las interacciones entre maestro – niños(as) y entre niños(as)- niños(as)?</p>	<p>Teoría</p> <p>Interacciones</p> <p>Evaluación</p>	<p>Pedagógica y teatral</p> <p>individual y colectiva</p> <p>Diseño y proceso</p>		<p>Va desde el hacer, la creación y la construcción; respetándose el proceso individual y particular de cada grupo. El juego es el eje fundamental (Formas Jugadas, el Juego Dramático)</p> <p>Teoría Es una construcción derivada de muchos autores: Buenaventura, Garcia, Eines, Lola Poveda, Huizinga, entre otros), es una pedagogía experimental desde la experiencia de la perspectiva artística. Interacciones Maestro-los/as niños/as, no es de dominio o poder es una actividad creadora. Entre los/as niños/as su interacción es colectiva por medio de juegos. Transforman y recrean el mundo que les rodea. La Evaluación Es continua, integral, cualitativa. Se aprende del acierto, del error y la experiencia. Y se da por el proceso.</p>	
<p>Identificar los elementos básicos y constitutivos de las expresiones motrices teatrales en la educación artística primaria de la Escuela Popular de Arte.</p>	<p>¿Cómo se articula en la educación artística teatral la noción de las expresiones motrices teatrales? ¿Qué elementos teórico-metodológicos constituyen la noción de expresiones motrices teatrales?</p>	<p>Expresiones motrices teatrales</p>	<p>Juego dramático Formas jugadas Improvisación Dramatización</p> <p>Expresión Corporal Sentido</p>	<p>17 diarios de campo Entrevista</p>	<p>Los elementos constitutivos Expresiones Motrices Teatrales se dan: Al conjugarse las formas jugadas con la expresión corporal y el juego dramático en una intencionalidad comunicativa (asimismo y a los demás) en la búsqueda de un lenguaje corporal propio</p>	<p>Expresiones motrices</p>

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES MOTRICES TEATRALES, EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA BÁSICA PRIMARIA EN LA ESCUELA POPULAR DE ARTE, EN EL PERIODO 1995–2006

			Intencionalidad Creatividad		posibilitando la risa, el goce, el disfrute en la sensibilización, experimentación sensaciones personales ya sean objetivas o subjetivas.	
Aportar elementos conceptuales de las expresiones motrices en la especificidad del área teatral.	¿Cuáles son los componentes del teatro relacionados con el concepto expresiones motrices que constituyen un saber? ¿Qué aporta el teatro a las expresiones motrices?	Lúdica Teatro		17 diarios de campo Entrevista	Expresiones Motrices Permite establecer vínculos desde teatro en la medida en que se vincula con elementos comunes como lo lúdico, lo semiótico (la gestualidad, lo lúdico, los símbolos, las señales, los índices) y lo estético, entre "Cuerpo y motricidad son la sustancia del acto y, de alguna manera, "dejan de ser" para representar" (Arboleda, 2008).	Expresiones Motrices
Proponer estrategias para las prácticas pedagógicas en torno a las expresiones motrices teatrales	¿Cuáles son las estrategias pedagógicas teatrales más pertinentes?	Teatro	Objetivos, contenidos metodología evaluación		Se parte de una habilidad física, adquirida en la disciplina del silencio, para trascender al ejercicio expresivo, que parte del mundo personal y del mundo circundante del/la niño/a; y de las sensaciones que, comúnmente, no se perciben en la cotidianidad, donde los niños y niñas representan sus sueños, deseos y miedos. Y comparte su mundo simbólico.	Prácticas pedagógicas Expresiones Motrices Teatrales

TABLA 3. Cuadro relacional de la metodología con los hallazgos (Análisis)

2.4.5. Lectura del informe

Para la lectura de este informe es necesario tener en cuenta:

- Los apartados de la entrevista con su correspondiente codificación pueden encontrarse en disco compacto (CD) anexo (ver anexo1)
- En la lectura de este estudio, se denomina a las entrevistas con la letra E de acuerdo a su orden (por ejemplo, E1, E2 hasta la E7),
- En cuanto los diarios, estos se enumeran de acuerdo al año en que fueron escritos y les antecede la letra D y luego el año (por ejemplo, (D.2005).
- Para la escritura de los testimonios de los entrevistados se utilizó el siguiente tipo de letra: Arial Narrow,
- Para los hallazgos encontrados en los diarios se empleará Bookman Old Style.
- Las citas de los autores en todo el texto han sido diferenciadas en letra cursiva.

Capítulo III.

EL BAÚL DEL MAESTRO: MOMENTO CONFIGURATIVO

Este capítulo ha sido estructurado a partir de los resultados obtenidos en el proceso investigativo. La ruta del texto ha sido planteada desde las preguntas orientadoras con sus respectivas categorías y subcategorías, desde las cuales se organizan los hallazgos a partir de los diarios de campo y los testimonios.

Se busca así dar cuenta del objetivo planteado por el estudio: **caracterizar las prácticas pedagógicas (contenidos, metodología, teoría, interacciones, evaluación) de las expresiones motrices teatrales en la educación artística de la Escuela Popular de Arte**, y dar respuesta a interrogantes tales como ¿Cuáles son los contenidos más significativos en la enseñanza del área teatral en la primaria?, ¿Cuál es la metodología que se ha implementado en la Escuela Popular de Arte? ¿Cuáles teorías han respaldado las prácticas pedagógicas en la Educación Artística Teatral de la Primaria, Escuela Popular de Arte entre 1995-2006? ¿Qué es lo que media en las interacciones entre maestro – niños/as y entre niños/as- niños/as?

Para finalizar se integra un apartado **Elementos constitutivos de las Expresiones Motrices Teatrales**, en el cual se ha avanzado sobre esta noción en razón de mis diarios pedagógicos.

3.1. Contenidos para la enseñanza de la Educación Artística Teatral en la Básica Primaria

En el hacer artístico de la EPA, nuestra **práctica pedagógica** de 1995 a 2006 era experimental y activa, donde los sujetos que participaban en el aprendizaje se disponían como protagonistas directos de la actividad creadora en una relación horizontal educador-educando. Esto permitió un replanteamiento de los métodos de enseñanza en un marco nuevo y divergente, donde el/la niño/a desarrolló sus ideas y las transformo para su espacio temporal cotidiano.

La enseñanza artística en el área de teatro en la EPA ha sido una herramienta para fomentar el desarrollo de la libre expresión, la creación, la percepción, la imaginación, en la cual lo más importante era el proceso antes que el resultado, el/la niño/a tenían la posibilidad de desarrollar sus ideas, crecer y transformarlas.

En la EPA **los contenidos** fueron un componente didáctico fundamental que llegó a configurarse como un estilo en el Programa de Primaria Artística; según Zapata (1994, 15), y el producto del trabajo de la reflexión desarrollada por un colectivo de docentes artísticos, **los contenidos** curriculares de la primaria artística superaron la aplicación rutinaria de la técnica para dimensionarla en una perspectiva de la creación que tuvo como sustrato el desarrollo de la percepción y la sensibilización; sus conceptos se arraigaron en experiencias específicas e hicieron posible la apropiación de técnicas y niveles de expresión y desarrollo de la escritura artística.

Los contenidos fueron el resultado de un proceso de selección, e integración de los lineamientos curriculares de la enseñanza básica, ofrecidos por las escuelas oficiales, a los contenidos de la experiencia artística brindados por la Escuela Popular de Arte, donde las opciones del conocer se articularon en acciones de tipo creativo que hicieron posible el desarrollo de la imaginación y la creatividad del niño y la niña; se pretendió que estos saberes adquirieran un significado para hacerlos funcionales y a la vez constructivos de su personalidad e integración social, además de brindarles una

base cultural que tuvo como marco de referencia el contacto y conocimiento de las diferentes expresiones artísticas culturales.

Los contenidos del Programa de Primaria Artística en el área teatral fueron diseñados de manera flexible y elaborados por el grupo de docentes de la EPA a partir de la directriz institucional; además tenían en cuenta la edad de los/as niños/as con los que se trabajaba. Dichos contenidos se proponían a partir de una elección temática y estaban organizados por proyectos que tenían un tema central y el juego como eje.

En el desarrollo de las clases, los contenidos fueron enseñados dentro de un clima de confianza, de modo que el niño/a se atreviera a manifestarse libremente, participar y valorar su trabajo y el del otro; y a la vez enriquecerlo con los aportes que surgían en el proceso; todo esto se hacía teniendo en cuenta la diversidad del educando y su ritmo personal de trabajo.

Los contenidos más significativos en la enseñanza del área teatral, según los docentes entrevistados para este estudio, (2008) fueron desde el juego expresivo hasta la práctica escénica.

En la E3, “la parte técnica es un contenido no negociable, entre ellas la expresión corporal, el calentamiento vocal, ejercicios de respiración, trabajo espacial y la improvisación”. E5 complementa lo anterior, diciendo que “aunque todo ello depende de las edades de los/as niños/as ya que en este caso el eje fundamental sería el juego, que como el teatro, tiene reglas y cada experiencia tiene las propias y hay que establecerlas o descubrirlas”.

Estos momentos dan la posibilidad de comenzar a hablarle a los/as niños/as sobre el lenguaje artístico teatral de manera técnica, “acerca del personaje, la actuación, la expresión corporal” (E5). Otra maestra dice que ella “privilegia más lo Actitudinal con c, que lo aptitudinal con p; la formación con niños no interesa que sean actores, más se interesa desarrollar unas competencias como ser humano desde el teatro, entonces allí no me interesa tanto la improvisación, la voz, sino que me interesa por ejemplo como formar seres creativos, críticos, analíticos, expresivos, sociales desde el teatro, cuyo eje fundamental es el juego” (E6).

Los contenidos en la institución EPA (E1, E2, E4 y E5) se han conformado de acuerdo a las directrices rectorales, que a su vez han estado acordes a los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2000); en el área teatral había un consenso de todas maneras, en el colectivo de profesores, entonces, se tenía en cuenta el contexto, la historia del programa, los recursos disponibles, el espacio y ahí se definía, que tipo de contenidos de acuerdo a los niveles, en este caso, era por años: de 1° a 5° grado de primaria en unidades. Y a su vez, los contenidos estaban ligados a los objetivos propuestos en el área teatral del programa:

1er. Año. Juego teatral

Objetivo:

Descubrir su cuerpo y voz como herramienta para crear durante el juego dramático, e intencionar su expresión desarrollando su potencial psicomotriz.

Unidad I

-Descubro el cuerpo y la voz

Unidad II

-Yo y mi espacio

Unidad III

-Expresión libre en el juego

Unidad IV

-Expresión comunicadora en el juego dramático (él como si)

Unidad V

-Improvisación dirigida.

2do.Año. Manifestaciones teatrales

Objetivo:

Proponer por medio de las diferentes manifestaciones teatrales un encuentro del niño(a) con el mundo del arte, para lograr un desarrollo pleno de su capacidad expresiva.

Unidad I

-Hablar en silencio

Unidad II

-Narración oral.

Unidad III

-La calle como escenario

Unidad IV

-Teatro de sala

Unidad V

-La improvisación.

3er.Año. El personaje

Objetivo:

Explorar el cuerpo y la voz como medio expresivo natural en la construcción del personaje para la creación de símbolos verbales y corporales.

Unidad I

-Comportamiento verbal y no verbal

Unidad II

- Autobiografía

Unidad III

- ¿Quién soy?

Unidad IV

- ¿Quién es él?

Unidad V

- Situación y contexto.

4to.Año. Actuación colectiva

Objetivo:

Valorar su proceso de comprensión, reflexión y transformación del material cotidiano en hecho artístico.

Unidad I

-Creación de historias

Unidad II

-Improvisación libre y montaje

Unidad III

-Lectura de bocetos, construcción dramática y presentación de textos.

Unidad IV

-Construyo el personaje.

Unidad V

-Presentación de historias.

5to.Año. Montaje

Objetivo:

Encontrar nuevas posibilidades creativas y participativas dentro del proceso de montaje.

Unidad I

La imagen teatral

Unidad II

Estructura dramática

Unidad III

Puesta en escena

Unidad IV

Presentación y proyección

3.2. Metodología en las prácticas pedagógicas teatrales

En metodologías donde el juego es el eje fundamental, el/la niño/a participaba de un modelo vivencial, constructivista, crítico y reflexivo, que permite la integración de las diferentes asignaturas que competen al teatro: actuación, expresión corporal, foniatría y dramaturgia.

Acerca de **la metodología** que se ha implementado en la Escuela Popular de Arte el análisis de lo dicho por los/as maestros/as entrevistados permite observar que la han reflexionado básicamente de su misma experiencia, integrada con conceptos de otros pedagogos (Eines, Lola Poveda, Huizinga, entre otros), para los cuales es importante la experimentación (E1 y E2).

Se trata, entonces, de “trasladar las vivencias, esa sensación vital a la escena, sus conflictos, miedos, angustias” (E3) y de “trabajar la metodología como herramienta

expresiva básica el cuerpo y la extraordinaria complejidad pues incluye los lenguajes verbales, no verbales, la kinésis y la proxemia, la voz, la inteligencia corporal” (E4). Asimismo, para una maestra, “las estrategias metodológicas tiene que ver con lo práctico, básicamente de los autores teatrales que proponen mas esa metodología práctica” (E5), comentario que se complementa con el de otra entrevistada, quien denomina como su metodología “la acción –participación y también el método inductivo, el deductivo y en dicha estructura siempre debe haber cientos de aires, cientos de espacios para el juego y la improvisación” (E6).

Los anteriores fragmentos de los diarios de 1995 a 2006 y de las entrevistas permiten inferir que la metodología de EPA se ha planeado desde el hacer, la creación, la construcción y la acción; respetándose el proceso individual y adaptándose a las particularidades de cada grupo. Esta metodología ha sido lúdica y participativa; logró experiencias de aprendizajes significativos para los niños/as. Su punto de partida en las sesiones de trabajo siempre fueron la confianza y la cooperación entre maestro-alumno.

Desde esta perspectiva, el fundamento de la metodología en el área teatral, es lúdico; que corresponde a la categoría **formas jugadas** (*Diarios 1995-2006*). Hay una gran variedad de juegos que tradicionalmente se han realizado en Colombia entre ellos “chucha cogida” o “lleva”, “pañuelito”, “candelita” “el dragón se quiere comer la cola”, “el gavián pollero”, asimismo hay juegos de competencias como: “enganche de vagones”, “el túnel”, “lucha de fronteras”, “patos a patas”, para encontramos con una diversidad de juegos teatrales, los cuales implican una acción, un gesto, una improvisación, una imitación, siendo la imaginación y la creatividad el hilo conductor ejemplo: “el imán”, “el espejo”, “la sombra”, “el asesino”, “alarido grupal”, “cuerdas imaginarias”, lo que da paso para llegar al **juego dramático** y al *manejo del espacio escénico por medio de la expresión de sí mismo*.

Esta metodología no sólo va dirigida a una formación en la técnica teatral, sino que está situada en relación con la sensibilización frente al mundo, una comprensión de sí mismo que lleva a comprender al otro mientras se juega.

3.3. Teorías teatrales en las prácticas pedagógicas

En este estudio, una teoría es una construcción derivada de muchos autores; saber generalizado que adquiere su dimensión propia, en mi hacer y en el de cada uno/a de los/as maestros/as. Sus subcategorías son la teoría pedagógica y la teoría teatral, siendo la segunda, la más mencionada en los diarios y en las entrevistas.

Ésta ha sido respaldada por: “Meyerhold, Grotowski, Stanislasky, pero a nivel de la parte pedagógica, uno se tiene que pegar, digamos ya de maestras-os que han trabajado ese lado pedagógico del teatro y didáctico con los niños como Eines, Lola Poveda, parte un poco de teorías que propone Gadamer que es el juego” (E5); asimismo, otra maestra menciona como como uno de los teóricos más cercano a su trabajo a “Huizinga con el Homo Ludens, Jean Duvignón, Katia Mandoki y autores colombianos como Carlos José Reyes; Armando Carias entre otros”. (E6)

Por mi parte, he trabajado a Enrique Buenaventura y Santiago García, autores que por su larga trayectoria han indagado sobre nuestra práctica teatral, por la excelencia de crear el mundo fantástico del arte.

Con apoyo en estos autores y con el producto del trabajo de reflexión desarrollado por el colectivo docente y artístico de la EPA, se ha llevado a cabo la construcción de una propuesta pedagógica para los programas de extensión y en este caso particular, para la “primaria artística”.

Convencidos de lo significativo de la nueva pedagogía, una “pedagogía experimental”. Para esta postura pedagógica el ser debe ser considerado con especial relevancia, en su reapropiación del cuerpo como individuo y como sociedad, y otorgó a la lúdica la función esencial de la vida en movimiento; en su despliegue “natural” de la vitalidad como gozo, como disfrute. *“La pedagogía experimental” trasciende el marco de su relación complementaria con el espacio escolar y asume la responsabilidad de forma*

Esta pedagogía permite la exploración de diferentes facetas de la creación artística; en ella el error es una posibilidad de nuevos hallazgos para la reestructuración de nuevos conceptos en cada una de las áreas.

Los autores (Buenaventura, García, Eines Lola Poveda entre otros) coinciden en situar el juego, la lúdica y la improvisación como aspectos fundamentales de la creación de la obra artística. A su vez, sus teorías y experiencias prácticas, pueden leerse en la implementación del juego dramático y expresivo en el Programa de primaria artística.

3.4. La aceptación de la otredad

En cuanto a la categoría **interacción** los/as entrevistados/as dijeron lo siguiente: uno de los elementos para una buena relación entre maestro/a-alumno/a es “el conocimiento del área en que se está comprometido uno, mucha paciencia, mucha creatividad, mucha experiencia en el manejo del área, que ellos sientan el saber del maestro” (E1) a lo que otro maestro dice “el docente en el trabajo con los niños/as debe tener la capacidad de ser creativo, imaginativo, observador, debe ser un artista siempre tratando de buscar la mejor manera y el mejor método para compartir y comprender

cuál es el proceso de enseñanza aprendizaje, no solamente del profesor al estudiante sino del estudiante al profesor” (E3). Asimismo “el maestro debe ser muy espontáneo, muy creativo, estar despierto, no tener miedo de romper sus propios esquemas, yo creo que en parte es no dejarse envejecer cuando a uno ya le empieza a pesar la nalga, cuando a uno ya le empieza a pesar cierto status de teoría, ese status de teoría, yo creo que le empieza a crearle barreras para ganar, poder romper esos estados teóricos para ponerlos al encuentro con los niños” (E5).

Otra maestra apunta como una de las características de la interacción maestro-alumno: “lo primero es que le guste lo que está haciendo es lo fundamental la persona [maestro] que ama lo que está haciendo, no tiene problemas ni con los niños/as, ni con los adultos es querer y estar apasionado y sentir pasión por lo que hace; ya lo otro es tener maneras de comunicación claras, un temperamento más o menos flexible, cierto, que se adapte a la necesidad de los niños” (E6).

Las interacciones, aquí definidas, pueden comprenderse como muchos adjetivos positivos que el mismo maestro/a nombra como propias: creatividad, imaginación paciencia, y ante todo, un claro conocimiento de su saber, gusto, pasión y amor por su hacer. Así, puede decirse que lo que ellos/as privilegian no es una interacción de dominio o poder, sino una relación donde los/as niños/as se disponen como protagonistas directos de la actividad creadora en una relación horizontal educador-educando haciendo posible el desarrollo de sus ideas y el que transformen y recreen el mundo que los/as rodea.

En cuanto a las interacciones entre niños/as y niños/as identificadas en mis diarios de campo (1995-2006) se encontró que eran de dos tipos: **individual** y **colectiva**.

En la colectiva el ambiente creativo se da por medio del juego entre parejas y grupos de siete. Esto desarrolló en los/as participantes, la sociabilidad, el compañerismo, la solidaridad, valores que son incorporados por medio de las estrategias lúdicas; asimismo la conciencia y la ubicación espacial en los niveles alto, medio y bajo. Sin embargo, se presentaron casos de agresividad hacia al otro y poca disposición positiva en clase: “al comienzo de la clase no se encuentran dispuestos, necean” o “son niños/as muy agresivos ante el nuevo espacio, sin pupitres, les hace pensar que son libres y no hay reglas” (D, 1995).

Una de las manifestaciones de la interacción individual se pudo analizar a partir de un caso particular: un niño era muy recurrente en su manera de llamar la atención “no entra, se esconde” “se tira al piso “se queda en el baño, se demora en llegar nuevamente a clase” (D, 2001), hasta que por fin llegó el día en que permaneció en clase y se dejó atrapar por los juegos y en especial por el juego dramático. Este caso, es un reto que los/as maestros/as hallamos en el aula de clase y nos permite interrogarnos por las maneras de acercarnos a ese niño/a que nos solicita ser mirados. Como diría Zambrano:

Ese otro, es también una realidad social que se expresa en todas sus manifestaciones con el lenguaje y los deseos, con las añoranzas y la timidez [...] todo consiste en cómo reducir el dolor y los aprendizajes desempeñan este rol, son instrumentos de introducción al mundo y formas de viaje placentero [...] así el maestro comprende que en sus manos está el destino del otro y que dejarlo escapar sin antes haberle indicado y ofrecido los instrumentos con los cuales pueda desenvolverse en la vida es hacerse cómplice de la negación del otro (2000,102-104).

De esta manera el juego Dramático se convirtió en un espacio atractivo para integrar y relacionar en el aula de clase una excelente disposición grupal e interacción

cuando jugaba niños/as. Una de las experiencias ha sido la siguiente: “inventaron e imaginaron historias, las cuales las llevaron a la improvisación mostrando una gran seguridad en sí mismos e integrándose grupalmente” (D, 1995). Pero estos juegos también lograron identificar que al exponer sus ideas y aportes en grupo, los niños/as se sentían intimidados, lo que motivaba a otros a ser líderes; a veces se dio casos en que un mismo grupo tenía dos líderes, y se les hizo difícil escuchar al otro y admitir otras formas de pensar y de crear nuevas realidades. Esta tipo de interacciones permite señalar que “*los aciertos individuales son producto de la interacción social*” (Vigotsky, citado por Sierra, 1998, 60).

3.5. El acierto, el error: la evaluación

Este proceso hace parte del aula y su carácter es valorativo. En las entrevistas los/as maestros/as respondieron que la evaluación depende de la edad, de esa primeras etapas del niño, es un poco como evaluar las formas como ellos se encuentran con este universo nuevo, es más como de actitudes, si, si, más como eso su desarrollo actitudinal frente a lo nuevo, que se les está proponiendo, esos nuevos lenguajes, como ellos van entrando; ahí es muy importante irlos interesando un poco en la **auto-evaluación**, de cómo ellos se van transformando, claro que es más complejo cuando ya empiezan a evaluarse por los conceptos, por la parte técnica, la cual debe emplearse en etapas mayores, desde el tercer año (E5).

A su vez, los/as otros/as maestros/as apuntan a una evaluación de seguimiento del proceso cotidiano en clase, “haciendo sus anotaciones en un cuaderno por medio de signos, claro está que mi forma de evaluar es cualitativa, conceptual teniendo en cuenta la actitud y aptitud de los/as niños/as frente a la participación, a las dinámicas grupales y a su interés con el programa, se da un diálogo entre maestro/a-niño/a, una interacción en la que se habla de lo positivo y de los aspectos a mejorar” (E3). En lo

relacionado con mis diarios, encontré que también mencioné el concepto de la co-evaluación (D 2002). Ella era escrita y tenía las siguientes preguntas:

Aspectos cognitivos:

1. ¿Qué aprendiste?
2. ¿Qué cuento te gustó más?
3. ¿Cuál no te gusto y porqué?
4. ¿Qué piensas del saludo al sol?
5. ¿Qué temas se vieron en el semestre, en el área teatral?

Aspectos afectivos:

6. ¿Cómo es mi relación conmigo mismo?
7. ¿Cómo me relaciono con mis profesores?
8. ¿Qué te gusta y que no te gusta de la profesora?

Los/as niños/as me entregaban sus textos, yo los revisaba y luego hacía la devolución con cada uno/a de ellos/as, en un diálogo abierto y positivo.

De esta manera, en el Programa de la primaria artística, (EPA), **la evaluación** fue continua, integral, expresada en forma cualitativa por periodos, en la que participa el/la niño/a y el/la maestro/a, mediante apreciaciones hechas como resultado de la observación, el diálogo y la entrevista abierta. Ella ofreció la oportunidad de aprender del acierto, del error y de la experiencia.

En el año 2004, con el convenio entre el I.T.M y la Secretaria de Educación, **la evaluación** cualitativa recibió los aportes de los indicadores de logros, que solicitaban

tener en cuenta los conceptos y procesos de cada año, por grados; en este caso de 1° a 5° de la siguiente manera:

GRADO 1° Y 2°

- Contrasta y significa los estados de reposo y movimiento, sonido y silencio.
- Identifica su esquema corporal y las características de su voz.
- Inventa diálogos gestuales o verbales con su cuerpo.
- Construye títeres, utiliza maquillaje, mímica, sombras o cualquier otro elemento posible que le sirva de expresión.
- Crea y recrea trabalenguas, dichos, juego de palabras.
- Se entusiasma y crea historias.
- Muestra una permanente disposición para unirse al trabajo.
- Se interesa por las fábulas, cuentos fantásticos, mitos y leyendas que hablen de su entorno.
- Expresa su necesidad por el juego colectivo.
- Escucha con atención a sus compañeros, es abierto y selectivo en actividades de intercambio.
- Desarrolla habilidades para la dramatización.

GRADO 3° Y 4°

- Identifica y disocia los canales expresivos cuerpo y voz.
- Crea diálogos entre las diferentes partes del cuerpo.
- Mecaniza el saludo al sol.
- Comprende nuevos conceptos: presencia escénica, dramatización, vestuario, expresión corporal.
- Recrea personajes reales y los construye con base a códigos verbales y gestuales.
- Sus personajes, juegan e interactúan con otros.
- Diferencia el plano real e imaginario y establece códigos verbales o no.
- Crea textos en los que involucra el lenguaje verbal o no verbal, en los que descompone las situaciones propias de su cotidianidad en acciones teatrales.
- Construye y escribe sus propuestas de trabajo y las pone al servicio del colectivo, teniendo como base las experiencias que interioriza de su entorno.
- Incorpora elementos técnicos.

GRADO 5°

- Maneja una disciplina propia en sus rutinas de calentamiento y preparación Corporal.

- Asume el miedo a representar como parte del proceso, lo vence en su trabajo con los otros.
- Utiliza elementos propios del teatro, analogías, homologías, análisis de conflictos.
- Muestra una actitud crítica y constructiva ante el proceso de creación de estructuras.
- Trae a las prácticas teatrales, conocimientos y técnicas propias de otros lenguajes artísticos (la danza, las artes plásticas, la música y la literatura)
- Analiza y comparte con los compañeros las experiencias de creación y ensamble del montaje.

Algunos de los anteriores indicadores de logro del Programa se retomaron y se reconstruyeron a partir de lo que se propuso en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística publicados en el 2000 por el Ministerio de Educación Nacional. A su vez, estos indicadores hicieron la evaluación más sencilla, en tanto los/as ya teníamos claro qué era lo que íbamos a evaluar en relación a los contenidos.

3.6. Elementos constitutivos de las Expresiones Motrices Teatrales

En este apartado me centraré en lo hallado en mis diarios pedagógicos (1995-2006). En especial, me dedicaré a mostrar cuáles fueron esos elementos teórico-prácticos: las formas jugadas (en los juegos tradicionales realizados en Colombia y juegos teatrales), el juego dramático y la expresión corporal (en el teatro). Estos elementos están incluidos en otras áreas del saber, por ejemplo **las formas jugadas** en la Educación Física y en la Psicopedagogía, **la expresión corporal** en lo Pedagógico, la Psicoterapéutica y la Educación Física, y **la escénica** en el Juego Dramático,

elementos en los cuales nos apoyaremos. Todos ellos son constitutivos del concepto ***Expresiones Motrices Teatrales***.

3.6.1. Las formas jugadas

Se fundamentan en la apropiación y transformación de los juegos tradicionales confiriéndoles un nuevo nivel, en la medida en que aparecen nuevas reglas y retos de carácter lúdico; lo importante en las formas jugadas, es que adquieran nuevos sentidos y significados en el juego dramático.

En el caso del teatro, algunos de los juegos tradicionales (D.2002-2006) tienen un nivel competitivo, ejemplo de estos:

- **El pañuelito**, que consiste en dividir el grupo en dos, en igual número de integrantes, los cuales se numeran para situarse a lado y lado del aula quedando de frente y en el centro hay un pañuelito, que deberán coger cuando el maestro diga un número, en el que coinciden ambos grupos, salen uno de cada grupo y alguno debe llevarse el pañuelito sin ser tocado por el otro, gana el equipo que quede con mas integrantes, cuando llega su punto álgido el juego, los niños-as gritan, se emocionan y hasta hubo casos en que lloran al perder.
- **Candelita**, el cual comienza con cinco integrantes, de los cuales cuatro de ellos están situados uno en cada esquina y el otro en el centro, que es el sitio del perdedor, a la palabra cambio que dice el maestro ellos varían sus posiciones, el lugar al que no deben llegar es el centro, así sigue el juego y luego se van uniendo al juego más integrantes, en igual número para cada uno, hasta que esté el grupo completo, se cogen de la mano y no pueden soltarse , para cambiar de lugar. Se

juega un rato y al decir última vez, el grupo que quede en el centro es el perdedor; se divierte, lo disfrutan cuando hay que hacer los cambios, hay emoción, risa y a veces también decepción cuando no se corre rápido.

En el juego hay una actitud lúdica, de espontaneidad, excitación, liberación e incertidumbre ¿Quién ganará el Juego? Y a la vez tiene seriedad en tanto el/la niño/a se somete a las reglas para ser aceptado y tener amigo/as. Allí escucha para comprender y poder ganar y así ser tenido en cuenta en otros juegos, le gusta representarse como ganador, y combina lenguaje, fantasía, movimiento y representación como en el **juego dramático**, el cual es un activador de la imaginación, de la ficción y es una herramienta que le proporciona al que participa sociabilidad, trabajo en equipo, con reglas pre-establecidas reguladoras del juego; consciencia del espacio y el tiempo para jugar. El juego dramático no corresponde al hecho teatral, es más un momento escénico donde se encuentra con el público, al ser observado por otros (sus compañeros de clase).

3.6.2. La expresión corporal

La expresión corporal se presenta como un juego, desde lo imaginario (pluma, viento, globo, bastón) para integrarla en las dimensiones de un sistema simbólico (del sentir y del moverse) en consonancia consigo mismo, dando una apertura para comunicarse al exterior (Bossu, Chalaguier, 1986) a través del movimiento expresivo, espontáneo, de dejarse ir en las historias que motivaban en los/as niños/as, a la expresión. Entre estas: central y acumular movimiento, la marioneta ; con los ojos abiertos y en silencio investigar las posibilidades de movimiento de brazos y piernas (D1995); saltar a coger mangos, guayabas (D1996); persecución un detective a un posible ladrón ; caminar en circulo y a una señal comenzar a transformarse en animal por ejemplo en un gato reproducir sus posturas como relajado, dormido, estirar el lomo;

transformación caótica: convertirse en un limpia para brisas, un reloj un péndulo(D1998),producir sonidos de tensión, de relajación(D1999);mover tu nombre en el espacio (D2000).

3.6.3. La escénica: Juego dramático

Se designa como la actividad lúdica a la que se dedican los/as niñas/as colectivamente para reproducir actividad escénica y permita una toma de conciencia en los participantes de los mecanismos fundamentales del teatro (Cervera, 1991)

El juego dramático puede identificarse en aquellas historias que se creaban a partir de conflictos y que le solicitaban a los/as niñas/as ayudarse de las funciones caminar, búsqueda y encuentro, para representar el personaje con su cuerpo. Ya sea a un anciano, un niño/a, un títere, un duende, entre otros. Historias tenemos aquella que surgían a partir de palabras: como duende, bruja, agua, manantial de juventud, crear la historia y luego representarla (D2001). También puede ser un señor que está sentado en un banco de un parque, y mientras lee el periódico, llega otro personaje para importunarlo, sumándosele a la lectura. En reacción a este inoportuno, por medio de la improvisación crean historias (D1999).

Una historia que puede mencionarse aquí es la del “castillo macabro”. Su trama es que a la edificación entran las personas que se han perdido y se encuentran con diversos personajes. Los/as niños/as tienen que imitarlos para poder salir del castillo, y es aquí donde entra la **expresión corporal** en el juego dramático: el cuerpo del niño/a ha adquirido toda su capacidad expresiva, por medio de su conocimiento corporal en clase, al imitar el personaje a través del gesto logra la expresión y comunicación de

forma **intencional** y creativa; teniendo en cuenta su realidad y el mundo ficticio que caracteriza.

En esta lógica es posible decir que las **formas jugadas, el juego dramático y la expresión corporal**, al conjugarse enriquecen la educación artística teatral dándose vivencia, presencia y conciencia corporal, y constituyen las **expresiones motrices teatrales**, tal como se observo en mis diarios pedagógicos de 1995-2006 fruto de mi experiencia educativa en la EPA. Lo que permitió este informe de investigación fue identificar los constitutivos del concepto central, por medio de inferencias en la observación cuidadosa del archivo de Excel y sus respectivas intersecciones.

Capítulo IV. El tejido de una maestra

Momento reconfigurativo

*El alma de un niño
tiene el corazón de la maestra.*

Anónimo

En este capítulo se reconfigura mi experiencia como maestra. Es aquí donde a partir de mi hacer, propongo los elementos teóricos y metodológicos que hacen parte de una práctica pedagógica creadora, que tiene como eje central la técnica y la creatividad corporal, un ir a sí mismo para estar con los otros, donde el/la niño/la toma conciencia del propio esquema corporal, un análisis y ejercitación de sus capacidades de movimiento, de adquisición de sus habilidades expresivas, la relación del cuerpo con el espacio, los objetos físicos y los cuerpos de otras personas.

En esta reconfiguración, el contexto que me interesa es el educativo y por esta razón aquí no se aborda el entrenamiento del actor sino el acercamiento de los/as niños/as a diversos juegos, donde puede encontrar diferentes tipos de movimientos y combinaciones que le permiten descubrirse a sí mismo, su cuerpo y otredad, en relación con sus compañeros/a, y la habilidad de interactuar espontáneamente.

4.1. Encuentros del concepto de expresiones motrices con el teatro: constitución de un saber

El juego es una situación donde es posible, además de un encuentro entre los cuerpos y los gestos, es un lugar donde la expresión tiene cabida. Esto lleva a

encontrar una relación con el concepto de Expresiones Motrices, en tanto es bastante amplio, y permite establecer vínculos desde el teatro en la medida en que se vincula con elementos comunes como lo lúdico, lo semiótico (la gestualidad, lo lúdico, los símbolos, las señales, los índices) y lo estético, entre otros.

Es destacable también que se comparte la visión interdisciplinaria en el trabajo en común con otras áreas como la Lingüística, la Filosofía, la Antropología, etc. Igualmente estas expresiones son una manifestación cultural que al igual que el teatro hacen parte de un sistema de valores que relacionan creencias, usos del cuerpo, normatividades, tradiciones e idealidades; aquí es importante destacar las expresiones motrices como representación, en la que “Cuerpo y motricidad son la sustancia del acto y, de alguna manera, "dejan de ser" para representar” (Arboleda, 2008). En este sentido, las expresiones motrices como representación, permiten el aporte del campo teatral, porque su esencia es representar, podría decirse que el cuerpo deja de ser para convertirse en otra cosa: re-presentar.

Por lo demás, el campo teatral es una construcción intelectual con nociones y métodos y uno de ellos es la acción escénica que tiene como componente constitutivo el juego, siendo éste soporte de la improvisación, herramienta fundamental para el trabajo teatral.

4.2. El concepto Expresiones Motrices Teatrales en la educación artística teatral

Las Expresiones Motrices Teatrales son una forma jugada cuyo componente está en el juego dramático y la expresión corporal en su intencionalidad comunicativa (a sí mismo y a los demás), en la búsqueda de un lenguaje corporal propio que permite el

desarrollo de habilidades, destrezas e interacciones, posibilitando la risa, el goce, el disfrute en la sensibilización, experimentación, imaginación y creatividad de las ideas, emociones, sensaciones personales, ya sean objetivas o subjetivas.

El cuerpo es el primer referente de juicio estético. La conciencia de ser existencia incorporada nos llega progresivamente a la mente hasta completarnos la experiencia del esquema corporal. Posteriormente descubrimos sus componentes y funciones y luego nuestra existencia se manifiesta a través del cuerpo en toda su magnitud. Se hace plenamente estético cuando responde a las expectativas de nuestra propia mismidad (MEN, 2000, 98).

En el análisis de mis diarios (1995-2006) he encontrado que el concepto de expresiones motrices teatrales debe abordarse con relación a las expresiones corporales como centro de la vida sensoriomotriz y afectiva, a través de la experiencia interior.

Se parte de una habilidad física, adquirida en la disciplina del silencio, para trascender al ejercicio expresivo, que parte del mundo personal y del mundo circundante del/la niño/a; y desarrolla los sentidos tradicionales del cuerpo: vista, tacto, oído, gusto y olfato, en un encuentro con otras sensaciones que, comúnmente, no se perciben en la cotidianidad.

La activación de todos estos sentidos, una y otra vez, hacen parte del juego para liberar energía que se puede controlar para trabajar a partir de ella. Parafraseando a Perea (1999), la posibilidad que ofrece el juego va un poco más allá de lograr una disposición corporal, es como una herramienta de indagación para las situaciones dramáticas donde el juego se proyecta hacia algo que se pueda interpretar para estar

en el mundo y no sólo sobre el escenario teatral. *“El concepto de juego entendido como dinámica ética y estética entre lo real y lo imaginario, entre el ser y devenir, entre el estar dispuesto a dar y dispuesto a recibir, a partir de la percepción de cada uno y de los códigos de cada grupo cultural”* (MEN; 2000, 174).

Cuando se relaciona con la representación, el juego es dramático cuando en su desarrollo sus participantes comparten un universo simbólico, en torno a sus vivencias, temas problemas, maduran sus modos de sentir, de pensar, escuchan las ideas de los otros, y transforman las identidades de los objetos, de las acciones y los personajes. *“Es efímero, irreplicable y espontáneo. No precisa de espectadores porque es un acto comunicativo de otra naturaleza y responde a las necesidades de expresar el mundo dentro de ese pequeño universo de ficción en el que solo hay un lugar para los que juegan* (Sierra, 1998, 22).

De manera particular, cuando lo/as niños/as juegan ellos/as tienen una rica utilización de su cuerpo y su voz, potenciándose así su habilidad creativa y comunicativa en su complejidad expresiva, donde se dan procesos afectivos, intelectuales y sociales, a partir de una experiencia real y simbólica que a su vez le permite elaborar una identidad, imaginar un posible devenir.

La emoción es también uno de los aspectos fundamentales del juego dramático. Es el movimiento que brota del interior del sujeto de la acción hacia el exterior conmoviendo al sujeto que la percibe; se va de una simple expresión, a una expresión sensible.

El teatro posee matices cognitivos desde el juego y la imitación, desafortunadamente en la escuela no se da como un proceso intelectual, sino de

producción, de presentaciones de obras cortas o largas, a veces, con el fin de divertir a sus compañeros, padres y maestros; indudablemente es también gratificante, pero no debería ser el fin único, es ir más allá, al cuerpo, a la voz, a la escritura del/la niño/a y a su mente. El teatro debe ser mirado como un lugar de encuentro y de comunicación, de manifestación de ideas, un espacio con el cuerpo, con el lenguaje y la vida cotidiana teatralizada, donde los niños y niñas representan sus sueños, deseos y miedos. Es transmitir a través de otro lenguaje: Voz + Cuerpo + Gesto + Sentimientos. (Finchelman, 1981, 20) Su conducta expresiva en distintos contextos y espacios que rodean su entorno: la calle, el colegio, el bus, entre otros, cada lugar es un escenario.

4.3. Dispositivo metodológico para la enseñanza del teatro en la educación básica primaria

Este dispositivo metodológico es una sugerencia que ha sido diseñada a partir de mi práctica pedagógica; tiene como dimensiones la experiencia lúdica sensible como espacio de diversión, la otredad como lugar de la interacción consigo mismo y con el otro, la corporalidad como manifestación de lo estético, y la representación dramática como expresión de sentimientos y visiones del mundo.

A partir de este dispositivo se posibilitan cambios necesarios en los contenidos, metodologías, en las interacciones y en la evaluación de la enseñanza del teatro en la educación básica primaria. Esta propuesta es una reconstrucción que he hecho del diseño metodológico implementado por el colectivo de docentes de la Escuela Popular de Arte; además es una síntesis de mi saber pedagógico y artístico. Es experimental y activo, donde los/as niños/as fueron, y quieren ser los/as protagonistas directos de la actividad creadora en una relación horizontal educador-educando. En este sentido, el/la niño/a desarrolla sus ideas y las transforma para su espacio temporal cotidiano: la enseñanza artística del teatro como fomento para el desarrollo de la libre expresión, la creación, la percepción y la imaginación.

En el dispositivo que a continuación se presenta, los contenidos son un componente didáctico fundamental que llegó a estructurarse como una propuesta en la escuela EPA; de este modo, superan la aplicación rutinaria de la técnica para dimensionarla en la creatividad, y tiene como sustrato el desarrollo de la percepción y la sensibilización; cuyos conceptos se arraigaron en las experiencias específicas de los/as niños/as y hacen posible la apropiación de métodos y propuestas de expresión para el desarrollo de la gramática corporal artística.

Luego de analizar mis diarios y de relacionarlos con los aportes de las entrevistas, encontré que el contenido más reiterativo entre los años 1995 y 2006 fue **la expresión corporal**, categoría con la que observé cómo los contenidos evidencian técnicas corporales como medio de expresión, lo que me permitió hacer la siguiente construcción crítica (reconfiguración)

Técnicas corporales:

- Posibilidades de caminar.
- Múltiples Reproducir posturas y actitudes animalescas.
- Posibilidades de movimiento a partir de técnicas teatrales como el mimo, la marioneta.
- Ciclos de progresión y regresión en el cuerpo con posiciones abiertas y cerradas a partir de imágenes, por ejemplo una semilla que se abre y crece.
- Ejercicios de respiración.

- Movimientos amplios y continuos en improvisaciones de acciones cotidianas con música, como así mismo a partir de motivaciones externas: el viento, el aire, el agua entre otros.
- Relajación.

La categoría **improvisación** siguiendo los diarios pedagógicos (1995-2006) es un medio didáctico, útil para el desarrollo del juego dramático. Los/as niños/as en este aprendizaje comienzan a conocer secuencias dramáticas, asumiendo roles, como a si mismo expresar sus ideas y sentimientos, por medio del reconocimiento de los elementos propios del lenguaje teatral: el cuerpo y la voz.

La voz

- Exploración de sonidos vocales.
- Acciones acompañadas de sonidos.
- Producción de sonidos en tensión corporal.
- Lectura de poesía en coro, para la proyección de la voz.
- Calentamiento vocal.
- Ubicación de la voz en el espacio.

La categoría **dramatización** apareció en los diarios (1995-2006) relacionada con diferentes temáticas y estrategias: la cotidianidad del niño y la niña, los mitos y

leyendas de Colombia y el momento de su creación fue motivado a partir de la observación de fotografías, imágenes de revista, de imitación de los animales, de objetos ya sea un sombrero, una bufanda; con palabras, por ejemplo: manantial, duende, bruja, cristal.

También las improvisaciones fueron hechas por la lectura de cuentos de nuestros autores hasta llegar a autores universales como William Shakespeare con su obra “Romeo y Julieta”. En esta categoría tanto en los **contenidos espacial y temático** tenían en cuenta las mencionadas temáticas para su asimilación desde lo individual hasta lo colectivo; dándose el proceso de creación en lo lúdico como en lo dramático.

Haciendo la revisión de los diarios se encontró que con la dramatización hubo una relación con los siguientes elementos:

- Conocimiento de los elementos básicos del drama (los personajes, el espacio, el tiempo, el argumento, el tema, el conflicto)
- Conocimiento del vocabulario teatral (escenario, bambalinas, proscenio, decorado, director, maquinaria).
- Creación individual de historias.
- Caracterización de personajes.
- Espacios reales, espacios imaginarios.
- Nociones sobre las manifestaciones teatrales: el teatro callejero, el narrador oral: el cuentero, los títeres, las máscaras, el mimo.

- Representaciones dramáticas individuales como colectivas.
- Conocimiento de la herramienta básica del teatro: la improvisación.

También el montaje teatral a partir de lo encontrado en los diarios, (1995-2006) con la participación y elaboración de un montaje integrado (música, danza, teatro, y artes plásticas), proyección a los padres (Jornada de Puertas Abiertas) al finalizar semestre. O con la asistencia a espectáculos, donde el/la niño/a era el/la espectador/a.

Estos contenidos son el resultado de un proceso de selección, e integración de los contenidos curriculares de la enseñanza básica, ofrecidos por las escuelas oficiales, a los contenidos de la experiencia artística brindados por la Escuela Popular de Arte.

Las opciones del conocer se articulan en acciones de tipo creativo que han hecho posible desarrollar las ideas de los/as niños/as y crecer en el marco de la imaginación, de modo tal que adquieran significado y aporten en la construcción de su personalidad y en su integración social.

A continuación se presenta el dispositivo, una propuesta metodológica soportada en el concepto de Expresiones Motrices Teatrales, que tiene como definición las formas jugadas y sus elementos constitutivos son la expresión corporal, y el juego dramático.

Estos tienen como objetivos:

- Desarrollar la imaginación, creación y expresión para estimular al niño a vivir su fantasía a través del lenguaje teatral en los diferentes contextos y espacios.
- Descubrir su cuerpo y voz para crear e intencionar su expresión, desarrollando su potencial sicomotriz.

- Explorar el cuerpo y la voz como medio expresivo natural en la construcción del personaje para la creación de símbolos verbales y corporales en la comunicación.
- Encontrar nuevas posibilidades creativas y participativas dentro de un proceso de montaje.
- Proponer por medio de los diferentes lenguajes teatrales, un encuentro del niño-a con el mundo del arte.
- Valorar su proceso de comprensión, reflexión y transformación del material cotidiano en hecho artístico teatral.
- Enriquecer y diversificar sus expresiones creativas.

4.3.1. Metodología

Se propone un taller para ser implementado con niños-as de 7 a 13 años, en bloque de dos horas, con propuestas de secuencias de trabajo claramente delimitadas y compartidas por el colectivo. Es metodología lúdica y participativa.

4.3.2. Recursos

Un salón amplio con piso de madera, ventilado y buena iluminación, grabadora, música variada, instrumental y vocal, los participantes deberán tener ropa cómoda, pies descalzos y un cuaderno de anotaciones.

4.3.3. Contenidos

Aquí se retoman los contenidos de la práctica pedagógica en la EPA, ya descritos en el capítulo III, y se diferencia de esa propuesta en tanto ubica la ruta metodológica del acto de la enseñanza. Es decir, este dispositivo recibe los aportes de la sistematización de mi experiencia relatada en mis diarios (1995-2006); hago énfasis en un proceso de formación teatral para niño/as de la educación básica primaria.

4.3.4. Técnicas corporales

Se otorgan, inicialmente, 45 minutos de ejercicios físicos, que trabajan sobre estructuras cíclicas propias de la cultura oriental, dado que ellas sirven de diagnóstico y determinan el avance del cuerpo en los propósitos expresivos. Se plantea un acento en el abordaje técnico como un recurso motivacional, actitudinal, que permite una concentración adecuada, una disciplina interior y exterior para una buena disposición corporal, logrando que los/las niños/as incorporen estas técnicas en procura de desarrollar su expresividad. Todo este primer trabajo se desarrollara en completo silencio. Estas estructuras pueden ser:

- Múltiples posibilidades de caminar.
- Ciclos de progresión y regresión en el cuerpo con posiciones abiertas y cerradas a partir de imágenes, por ejemplo una semilla que se abre y crece
- Conocimiento de técnicas orientales que logran una disposición creativa del cuerpo y la voz: el saludo al sol, ejercicios de yoga y ejercicios de estiramiento (stretching)

- Ejercicios de creatividad corporal a partir de sonidos, objetos como telas, bombas, motivaciones con imágenes; todos estos ejercicios van acompañados por música, con ejercicios de juegos vocales.

4.3.5. Formas jugadas

A continuación de las técnicas corporales actitudinales, se implementan las formas jugadas que desarrollan los sentidos, la sensibilidad, la expresión, la gestualidad y el movimiento por medio de juegos tradicionales y juegos teatrales.

Gran parte de estos juegos están recogidos en mis diarios pedagógicos de 1995-2006, en el programa Excel, en la categoría formas jugadas. En lo que sigue se describen algunos de estos juegos:

- **El imán:** en parejas. Uno de ellos coloca su mano abierta y paralela al rostro del otro queda hipnotizado, seguirá la mano con sus ojos y el otro compañero mantendrá siempre la misma distancia de la mano lo conducirá hacia arriba y hacia abajo a la derecha y a la izquierda, despacio y rápido, el lo seguirá con todo su cuerpo.
- **Presentación:** en círculo va saliendo cada uno de los/as participantes y hace una presentación de sí mismo y de algo que le guste, una comida, una película, una anécdota, un suceso alegre o triste, entre otros.
- **La sombra:** en parejas. Uno de los/as participantes se coloca detrás mirando la espalda de su compañero y reproducirá sus movimientos como si de su sombra se tratase. A este participante puede sumársele otro y así sucesivamente hasta llegar a todo el grupo.

4.3.6. Juego dramático

Este conjunto de juegos tienen como núcleo el desarrollo de un conflicto y se trabaja fundamentalmente a partir de la improvisación individual o colectiva, lo que permite el aprendizaje por medio de las interacciones y la realización de los ejercicios. Permiten la creación de nuevas realidades para llegar a mayores niveles de elaboración creativa. Veamos algunos ejemplos:

Improvisación a partir de breves textos literarios, entre ellos:

- La persecución al maestro de Alexandra David-Neel
- El gesto de la muerte de Jean Cocteau
- El viaje de Antonio Machado

Improvisaciones motivadas o de creación:

- Crear un barco entre todos.
- Hacer una versión libre del conflicto de Romeo y Julieta de Shakespeare. Propuesta: segunda escena del segundo acto.

Improvisaciones motivadas por imágenes:

- A partir de imágenes (fotografías, pinturas, láminas) crear una improvisación con grupos de cinco y ocho participantes.

Improvisaciones de la vida cotidiana:

- Llegar impuntual a la cita.

Improvisación por parejas:

- Llegas tarde a la cita e inventar una excusa conveniente. Sin embargo, no se logra convencer a la pareja, y ella adivina que tenías la intención de engañarla. Después le cuentas la verdad: que tenías otra cita.

4.3.7. Evaluación

Finalmente considero que dada la importancia que tiene la evaluación en los procesos artísticos y que institucionalmente en la EPA se realizaba con modelos que nunca fueron claros y que no se habían socializado (venían desde 1971), ni estudiadas cuidadosamente sus fortalezas, en este sentido fue necesario, entonces, la configuración propuesta en este estudio, que tiene como aspectos principales: diseño y proceso, permanente y corresponde a cada uno de los momentos ya propuestos. Se implementó también la autoevaluación y la coevaluación, como elementos necesarios de este trabajo.

En cuanto al/la niño/a, su participación en la evaluación es determinante pues hace una reflexión acerca de su propio hacer, donde detecta sus bloqueos, sus dificultades y su aprendizaje, se autoevalúa dándose una retroalimentación, estima su propio trabajo y el esfuerzo de los otros; se hace en forma de diálogo grupal, en el que es claro que la meta es la autorregulación del aprendizaje para seguir avanzando, teniéndose en cuenta los diferentes ritmos, estilos e intereses de cada uno. En la evaluación, lo más importante en el/la niño/a es su proceso antes que el resultado

En últimas, este dispositivo parte de las nociones planteadas por Eisner (1995) acerca del desarrollo de la complejidad cognitiva perceptiva que es inherente tanto a la percepción como a la creatividad artística. Y como plantea Sierra (1998) se esperan desarrollos futuros del concepto de juego dramático en disciplinas como la Antropología, la Sociología y la Lingüística, la Educación Física; siendo esta última la que se dedicaría a mirarlo desde las expresiones motrices teatrales, noción propuesta y desarrollada en este estudio.

4.3.8. Consideraciones finales

Después del proceso seguido en esta investigación en cuanto a la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración, utilizando elementos de análisis como la reflexión crítica, la comprensión y la síntesis se pudo evidenciar que los aspectos más destacables para este trabajo fueron:

- El valor extraordinario que tienen los procesos de educación artística para la formación integral de niños/as, procesos que permiten, que aflore la creatividad, la imaginación y la sensibilidad.
- El conjunto de estrategias empleadas en esta metodología permite niños-as más sociables, más críticos con su entorno, en la medida que las interacciones ayudan a las relaciones grupales y personales
- Este aprendizaje tiene un componente lúdico que estimula el disfrute, la capacidad de asombro, la participación en juegos colectivos e individuales.
- Hay un acercamiento a la disciplina artística en este caso a los componentes del juego dramático por medio de textos teatrales que dan cuenta de la complejidad de

este arte, el niño-a se sitúa en la relación básica del arte teatral que es la escena y el público.

- En cuanto a la expresión corporal, este campo permite el desarrollo de habilidades y destrezas motrices, además de descubrir todas las posibilidades comunicativas de su cuerpo, el movimiento, el gesto y su sensibilidad personal, vivenciándolo desde la completud: ojos, lengua, oídos dándose una liberación expresiva.
- Los niños/as después de asistir seis meses al proceso se muestran más receptivos, más despiertos, más sensibles a lo estético, son más propositivos, hay más respeto por la palabra del otro, hacia la posición del otro, se muestran más participativos en el aula de clase, en sus otras labores educativas muestran mucha creatividad y espontaneidad.
- Los niños-as crean una nueva concepción alrededor del arte, una nueva visión, su pensamiento es más ágil, se expresan con más soltura y con más habilidad. Se observan cambios positivos en sus situaciones académicas, sociales, deportivas, acceden más fácil a otros aprendizajes.
- Disminuye el grado de agresividad.
- Aceptan las reglas pre-establecidas en el juego, hay cofradía, aunque a veces hay discrepancia cuando se llega a la cúspide del juego y empiezan a competir.
- Por otra parte se puede constatar la riqueza obtenida en el estudio en la medida, en que se relacionaron conceptos de diferentes teorías, es el caso de expresiones motrices, juego dramático, expresión corporal y formas jugadas, lo que permitió arriesgar en la construcción de la noción: ***Expresiones Motrices Teatrales.***

CONCLUSIONES

Desde mis prácticas pedagógicas puedo considerar que ese estudio me ha permitido obtener lo siguiente:

- Una mayor conciencia de mi hacer como maestra en las relaciones en el aula con los/as niños/as.
- Una mejor conceptualización en el desarrollo de los contenidos, metodología, teorías, interacciones y la evaluación.
- Una visión de futuro con respeto a las Expresiones Motrices Teatrales y su aplicación en la Básica Primaria.
- Destacar la importancia que tiene para la educación artística en el trabajo interdisciplinario, en la medida en que contribuye al surgimiento de nuevos espacios que posibilitan un mejor hacer.
- La incorporación urgente y necesaria de la investigación, como una práctica cotidiana del maestro de arte.
- El valor que tiene la sistematización de experiencias significativas en el aula, como base de futuras investigaciones.
- La importancia que para este estudio significó la recolección de información efectuada a partir de mis diarios ,17 en total.
- El rescate de la memoria de una institución como la Escuela Popular de Arte, (EPA) que a lo largo de varias décadas, contribuyó sustancialmente a la formación y sensibilización de alumnos en las disciplinas artísticas.

- Y finalmente también es de considerar que el dispositivo metodológico propuesto que incluye el nuevo concepto de **Expresiones Motrices Teatrales** sería útil en su aplicación práctica en el currículo del programa de Educación Física en sus áreas lúdicas.

BIBLIOGRAFÍA

Arboleda, R. (2004). Las Expresiones Motrices en América Latina en la tensión global-local. *Revista Apunts, Trimestre 4.* 91

----- (2008). Las expresiones motrices, una representación hacia la configuración del campo académico [Electronic Version]. *Lectura EF y Deportes. Revista digital.*, 13, No.119. Retrieved Julio 1 de 2009, from <http://www.efdeportes.com/efd119/las-expresiones-motrices.htm>

----- (2002) Encuentro con la Educación Física. Un episteme alrededor de la Motricidad. En Parcelas y Horizontes. Un Encuentro con las Disciplinas. Medellín, Biogénesis

----- (2002) La Cultura Corporal en la Reflexión Pedagógica. En Tendencias Pedagógicas Contemporáneas Medellín, Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Medellín, Corporación Región.

----- (2008) Aportes de las reflexiones en torno al cuerpo a la configuración epistemológica de la educación Física. *Revista Kinesis.* N° 47.

Arboleda, R. y otros. El cuerpo en Boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la Cultura Somática de la Adolescentes. Armenia, Kinésis, 2002

Ariza, P. S., Carlos Eduardo (2003). Educación, arte, cultura y territorio. *Educación y Cultura*, 64, 55-62.

Arieti, S. (1993). La creatividad. La Síntesis Mágica. México: Fondo de Cultura Económica. II, 23,-38

Arte, E. P. d. (1992). La construcción de un modelo educativo con una base artística pedagógica. *Revista Arte y Cultura. Memorias 1er Seminario Nacional sobre Arte y Pedagogía Infantil*, 1, 13-18.

Buenaventura, E. (1980a: 1), citado por Cardona, (2009). Tesis Doctoral: *Acerca de un "hombre de Teatro" que transformó la enseñanza Teatral en Colombia*. 193

Busquets, M. B. (2002). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bossu, H, Chalaguier, C (1986). La expresión corporal. Enfoque metodológico. Perspectivas pedagógicas. España: Martínez Roca S.A. 10,9-18

Carballo Basadre, C. (1999). Potenciar la creatividad de los jóvenes. El proceso de creación colectiva en los jóvenes. *Papel escena*, 1, 23-25.

Cervera, J. (1991) Como practicar la dramatización. Bogotá. Kapelusz. 8,7-31

Coronado de Chavarro, M. N. (2000). *La voz de una educadora*. In *Educación Artística. Lineamientos Curriculares* (pp. 11-14). Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Cortázar, J. (1984). *Rayuela. Colombia*. Bogotá: La Oveja Negra Ltda.

Castro, Edgardo (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Argentina: Prometeo

Daulte, J. (2005). Juego y compromiso. El procedimiento. *Conjunto. Revista de Teatro Latinoamericano* (136), 50-55.

D'angelo, O. (1995). El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovada. La Habana

De Tezanos, A (1999). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos (117) ,117-133.

Eines, J. (2005). *Hacer actuar*. Madrid: Gedisa.

Elliot, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Enciclopedia de la psicopedagogía: -pedagogía y psicología (1998). España: Océano.

Finchelman, M. R. (1981). *Expresión teatral infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Foucault, M. (1984). El hombre y sus dobles. In *Las palabras y las cosas*. Citado de los Cuadernos por Maynard Salomón en Beethoven, Buenos Aires Javier Vergara Editor, 306

Freire, H. (s.f). Arte infantil y educación democrática [Electronic Version]. *Politeia*. Retrieved 9 de julio de 2009, from <http://www.politeia.org.br/ARTE+INFANTIL+Y+EDUCACI%C3%93N+DEMOCRATICA>

Galeano, M.E. (2004).Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Medellín. La Carreta Editores E.U. (93).83-111

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

González, A. (1994). PRYCREA.Desarrollo multilateral del potenciador creador. La Habana: Academina.

Grisales Cardona, J. I. (2006). 2. El saludo al sol. In *Método para el manejo de la voz escénica* (pp. 11-19). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Guber, R. (2006). La etnografía. Método, campo y reflexividad. *Textos de la Cátedra de*

Comunicación y Educación, año 2006-2007, 15 de diciembre de 2008, from <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-observacin-participante.html>

Hameline, D. (1993). Edouard Claparede (1873-1940). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. XXIII, 808-821.

Hammersley, M. A., Paul (1994). *Etnografía*. Barcelona: Ediciones Paidós, 29714-40

Herans, C. (1986). *La dramatización en E.G.B*, Cuadernos de pedagogía. Barcelona: praxis, S.A. 143 8-11

Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens* (E. Imaz, Trans. 1 ed.). Madrid: Alianza

Kolyniak, C. (2003), citado por Benjumea. (2009). Tesis: Elementos Constitutivos de la Motricidad como Dimensión Humana. Medellín. 126.

Mendez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. [Electronic Version]. *Lectura EF y Deportes. Revista digital*, 4, No.16. Buenos Aires. Retrieved 24 de octubre 2009, from <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>

Montoya Carvajal, M. (2002). Aproximaciones al concepto de 'Training' o 'Entrenamiento' del actor en el siglo XX. Unpublished Proyecto de tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona: Institut del teatre. Doctorado en Artes escénicas.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Retrieved Diciembre 15 de 2008, from <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/>

Mosquera Mateus, L., et al. (2005). *Paradigmas y ejes de la Educación Física*. Bogotá: Grupo "Filia" Universidad Pedagógica Nacional.

Motos, T. (2003). Desarrollo de la expresión para ser y hacer creativos I [Electronic Version]. Retrieved 9 de julio de 2009, from <http://www.neuronilla.com/content/view/156/86/>

Motos, T. T., Francisco. (1987). *Prácticas de la dramatización*. Barcelona: Editorial Humanistas.

Murcia, P.N. Jaramillo, L.G. (2000). Investigación Cualitativa. La complementariedad etnográfica. Armenia- Colombia: Kinesis.77-136

Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología* (F. Del Toro, Trans.). Barcelona: Paidós.

Pensamientos.org. Arte. Retrieved 15 de Diciembre, from <http://www.pensamientos.org/pensamientosarte.htm>

Piaget, J. I., B. (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Porras, E. (2004). La evolución de los paradigmas y modelos evaluativos. Visión histórica. *Revista Internacional Magisterio*, 10, 44-46.

Ravela, P. (2004). Los elementos centrales de los procesos de evaluación educativa. *Revista internacional Magisterio*, 10, 23-25.

Restrepo H, Á. (2004). El artista como una obra de arte. *Revista Asab*, 45, No.119.

Reyes, C, J, (1997). Memorias del encuentro nacional de formación artística, dimensión educativa. Santa Fé de Bogotá.

Romero Ibáñez, P. (2006). Las competencias en la educación artística y su importancia para la transición del preescolar a primero. In *La pedagogía artística. Módulo I*. Medellín: Ediarte S.A., 53-125

Sáenz, J. (2009). Pedagogía y escuela activa en Colombia [Electronic Version]. Retrieved Diciembre 15 de 2008, from http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia_escuela_activa.pdf

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Sierra Restrepo, Z. (1998). *Aproximaciones al estudio del juego dramatizado en la edad*

escolar. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Educativas.

Stokoe, P. S., Alexander. (1984). *La expresión corporal* España: Paidós.

Perea, Yeny Sofía (1999). El juego una posibilidad dramática. *Papel escena*, 1, 67-

Turner, B. S. (1989). II. La sociología y el cuerpo. In *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. (pp. 57-89). México: Fondo de Cultura Económica.

VASCO, Carlos E. *Creatividad: Perspectiva cognitiva* In: *Primer congreso internacional de creatividad*, (1992), Bogotá, Colombia.: Presidencia de la República Memorias del primer Congreso Internacional de Creatividad de: Colciencias, 7.

Vélez, O. G., María. . (2000). *Investigación Cualitativa. Estado del Arte*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.

Zambrano L, A. (2001). Otredad y pedagógica. In *La mira del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. (pp. 91-112). Cali: Artes Gráficas del Valle. Editores-Impresores Ltda.

Zambrano L, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Artes Gráficas del Valle.

Zapata C, M. *La construcción de un modelo educativo con una base artística-pedagógica*. In: Memorias 1er Seminario Nacional sobre Arte y Pedagogía Infantil, () Medellín, Colombia, (pp.11-16).

Zuluaga Garcés, O. I. (1999). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Notas metodológicas. In *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (pp. 9-24). Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antrhopos, Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo 1. Fotografías



Fotografía 1. Juego dramático a partir de Romeo y Julieta de W. Shakespeare. Estudiantes de tercer grado. Institución Educativa Juan María Céspedes



Fotografía 2. Escuela Popular de Arte. Medellín, sector de La Floresta

ESCUELA POPULAR DE ARTE, SECTOR DE LA FLORESTA



Fotografía 3. Improvisación con vestuario a partir de un cuento. Estudiantes de tercer grado. Institución Educativa Juan María Céspedes



Fotografía 4. Improvisación de cuento de navidad. Institución Educativa Rosalía Suárez



Fotografía 5. Representación del cuento *El rey tiene cuernos*



Fotografía 6. Expresión corporal: Posiciones abiertas. Institución Educativa Rosalía Suárez



Fotografía 7. Técnica oriental: **meditación**. Institución Educativa Rosalía Suárez



Fotografía 8. Montaje de navidad *Expreso polar*. Grupo de tercer grado.



Fotografía 9. Formas jugadas. Interacción grupal.



Fotografía 10. Juego *El pañuelito*. Grupo de cuarto. Institución Educativa Rosalía Suárez

Anexo 2. Entrevista

Esta entrevista es de uso exclusivo para esta investigación, se conserva el anonimato de los entrevistados.

Proyecto:

Reconfiguración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las expresiones motrices teatrales, en la educación artística de la primaria de la Escuela Popular de Arte, en el periodo 1995-2006.

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Elizabeth Torres Martínez

INSTITUCIÓN: Escuela Popular de Arte

EMAIL: guacari2001@yahoo.com

TELÉFONO: 3090285

OBJETIVO: Se pretende obtener información entorno a la práctica pedagógica artística que se desarrolla en la básica primaria en la Escuela Popular de Arte (EPA) y cuáles son sus principales conceptos, metodologías, interacciones, contenidos y evaluaciones.

NOMBRE:

EDAD: 46 O MÁS

GÈNERO:

PROFESIÓN : DOCENTE

AREA DE SABER ESPECIFICO:

Preguntas Introdutorias

1. ¿Cuándo inicia su interés por el teatro?
2. ¿Por qué decide ser maestra de teatro?
3. ¿Por qué llega a la EPA
4. ¿Cuál es su formación académica?
5. ¿Cuántos años lleva en ejercicio docente del área?

Preguntas Temáticas.

6. ¿Cómo hace la planeación de una clase?
7. ¿Cuál es el contenido más importante? O ¿Cuál contenido no es Negociable?
8. ¿Quién propone los contenidos de su institución?
9. ¿Cuáles autores usted se ha apoyado en su trabajo? ¿Cuál es su Teórico autor más cercano?
10. ¿Cuáles estrategias metodológicas orientan su trabajo docente? O de dónde las ha retomado?
11. ¿Qué le ha dejado a usted su ejercicio docente en el área teatral?
12. ¿Qué le aporta desde su experiencia docente a la enseñanza del

Teatro?

13. ¿Qué función cumple el juego dramático en su práctica pedagógica?

14. ¿Cuáles estrategias tiene usted para el trabajo de la expresión corporal y vocal de niños y niñas?

15. ¿Cuales características debe tener un docente para su interacción Con los niños y niñas?

16. ¿Existe algún cambio importante en los niños-as que asisten al programa EPA, en el área específica teatral?

17. ¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación de los niños y niñas en el aula?