



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado, "*Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado jardín del colegio Atanasio Girardot institución educativa distrital (IED)*", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Natalia Esperanza Rojas Ramírez (C.C. 1.032.489.619 - Código 2013177025), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

La investigación contribuye a construir discursos fundamentales alrededor del cuerpo y su resignificación en los escenarios educativos, esto evidencia los impactos que tienen las prácticas profesionales de la LAE. La construcción del saber en torno al cuerpo se amplía en la licenciatura desde este tipo de indagaciones.

En Bogotá, a los seis (06) días del mes de Febrero de dos mil dieciocho (2018).

Jurado Karina García

Calificación: 4.7

Firma:

Jurado Adriana Malagón

Calificación: 4.7

Firma:

Director Patricia Huertas

Calificación: 4.7

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7

**Resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del
Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED).**

ii

Un trabajo de grado presentado para obtener el título de

Licenciada en Artes escénicas

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá

Natalia Esperanza Rojas Ramírez.
Octubre 2017.

Copyright © 2017 por Natalia Esperanza Rojas Ramírez. Todos los derechos reservados.

Agradecimientos

A Dios, por su respaldo incondicional en cada etapa de mi vida, por demostrarme una vez más que a su lado todo es más llevadero y que si lo pongo en el primer lugar de mi vida, Él se encargara de cumplir mis sueños y metas.


A mi familia por brindarme su amor y ser mi sostén en momentos de crisis investigativa. Por legarme esta hermosa profesión porque padres, me han demostrado en mis veinte años de vida que los cambios en el mundo son posibles desde el aula.

A mis amigos por ser mi apoyo y motivarme cada que quería renunciar, por las incontables risas, las noches largas de escritura en las que preguntábamos por el trabajo de grado del otro y las experiencias vividas.

Y a mi compañero de vida por su ayuda absoluta y por su amor; por ser mi polo a tierra, quien me dota de paciencia y ganas de enfrentar cualquier obstáculo.

Resumen


En resignificación del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED), el lector podrá encontrar el insumo investigativo que permite dar cuenta del proceso de resignificación corporal con la población (4 años) por medio del juego dramático teatral. Analizando los factores *Cuerpo* en la educación inicial desde la subjetividad e intersubjetividad, la expresión corporal, la comunicación y la situación de representación mediados por el *Juego Dramático* como medio didáctico y las estrategias didácticas usadas para la ejecución del mismo. Como metodología se emplea la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) perteneciente al enfoque cualitativo con el fin de dar cuenta del proceso llevado a cabo en la investigación para llegar a la caracterización de las resignificaciones dadas en el cuerpo de los niños a través del juego dramático. Se resaltan la disminución de la violencia, el reconocimiento de sí mismos como sujetos autónomos, el autocuidado y el cuidado del otro, la libre expresión posibilitadora de una comunicación sin jerarquías y el papel del profesor como posibilitador de un medio de aprendizaje que en lugar de implantar modelos y saberes, permita al estudiante descubrir nuevos conocimientos y enriquecer los ya adquiridos.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 23-02-2018	Página 1 de 2	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	RESIGNIFICACIÓN DEL CUERPO CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN EL GRADO JARDÍN DEL COLEGIO ATANASIO GIRARDOT INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL (IED).
Autor(es)	ROJAS RAMÍREZ. NATALIA ESPERANZA
Director	DIANA PATRICIA HUERTAS
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Resignificación. cuerpo. juego dramático. primera infancia. subjetividad. artes escénicas

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que tiene como fin caracterizar las resignificaciones corporales en la primera infancia, aportando el insumo investigativo que permite dar cuenta del proceso con la población (4 años) por medio del juego dramático teatral. Utiliza la Investigación Acción Pedagógica para analizar el cuerpo en la educación inicial desde la subjetividad e intersubjetividad, la expresión corporal, la comunicación y la situación de representación. Como conclusiones resaltan las resignificaciones desde la situación de representación, las corporeidades y subjetividades y el cuerpo en la convivencia.</p>

3. Fuentes
<p>Amador, J. (2012). <i>Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias</i>. Bogotá: Pedagogía y saberes No. 37: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Ávila, R. (2005). <i>La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Calmels, D. (2009). <i>Infancias del Cuerpo</i>. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.</p> <p>Liotini, J. (2004). <i>Cuerpo y aprendizaje en la Educación Inicial</i>. Buenos Aires: Dirección de Educación Inicial.</p> <p>McKernan, J. (1996) <i>Investigación- Acción y Currículum</i>: Ediciones Morata.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (2014). DOCUMENTO NO. 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial. Colombia: Rey Naranjo Editores.</p> <p>Sarlé, P., Rodríguez, I y Rodríguez, E. (2014). <i>Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos</i>. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Unicef Argentina.</p> <p>Sensevy, G. (2012). <i>Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique</i>. Francia. Recuperado de: https://rechercheformation.revues.org/822</p> <p>Tejerina, I. (2005). <i>El juego dramático en la educación primaria</i>. España.</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 23-02-2018	Página 2 de 2	

4. Contenidos

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo principal del trabajo investigativo se proponen 4 pasos que son a su vez los objetivos específicos de la investigación. En primera instancia, reconocer la configuración del cuerpo en la educación inicial para así reconocer las relaciones entre el cuerpo y el juego dramático. De esa forma se implementa un proyecto de aula que permite aportar a la identificación de los contenidos didácticos del cuerpo en su relación con el juego dramático en la educación inicial. Lo anterior permite caracterizar las resignificaciones del cuerpo de los niños a través del juego dramático, dando respuesta a la pregunta de investigación.

5. Metodología

La metodología empleada es la IAPE (Investigación Acción Pedagógica) y las herramientas empleadas en la investigación son; el Proyecto Pedagógico diseñado para la práctica pedagógica, el diario de campo, los medios didácticos implementados en el aula, las fotografías, las entrevistas.

6. Conclusión

El juego dramático permite resignificar el cuerpo a nivel subjetivo e intersubjetivo, convivencial, expresivo, estético y comunicativo cuando es empleado como medio didáctico y no solamente como contenido teatral. De esta forma los contenidos base del juego dramático tomar parte en un verdadero proceso formativo que permite evidenciar cambios concretos en la población.

Elaborado por:	 NATALIA ESPERANZA ROJAS RAMIREZ
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	15	02	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	
Justificación	
Marco Teórico.....	18
1.1. Infancia y artes	18
1.1.1. Contexto Colombiano de la primera infancia y la educación inicial	19
1.1.2. Infancia y cuerpo.....	23
1.2. Cuerpo en la educación inicial.....	24
1.2.1. Cuerpo subjetividad e intersubjetividad.....	28
1.2.2. La expresión corporal en la educación inicial.....	32
1.2.3. El cuerpo comunica.....	34
1.2.4. Cuerpo y situación de representación	35
1.3. Juego dramático: un espacio para todo el cuerpo	36
1.4. Contexto Institucional.....	42
Marco Metodológico.....	43
1.5. IAPE (Investigación Acción Pedagógica)	43
1.6. Herramientas de recolección:.....	46
1.6.1. El Proyecto Pedagógico diseñado para la Práctica Pedagógica.....	46
1.6.2. El Diario de campo	48
1.6.3. Medios didácticos implementados en el aula.....	49
1.6.4. Fotografías	50
1.6.5. Entrevistas.....	51
Análisis de datos	52
1.7. El proceso de resignificar el cuerpo desde el juego dramático: creación del súper jardín 52	
1.7.1. Observando el cuerpo	53
1.7.2. Cuando era un ciudadano normal	56
1.7.3. Cuando me transformé en actor	58
1.7.4. Cuando descubrí que soy súper.....	65
1.8. El juego dramático para resignificar el cuerpo: estrategias didácticas en el aula	73
Conclusiones	
Lista de referencias	
Anexos	

Introducción

Durante los 4 años de investigación de la sublínea infancias y artes de la Licenciatura en Artes Escénicas, uno de los hallazgos realizados es la necesidad que en el juego dramático se efectúe lo que se ha denominado: “el paso por el cuerpo”; esto quiere decir que, desde la práctica, los niños deben transitar contenidos teatrales, axiológicos, procedimentales, actitudinales, etc., desde la vivencia en las situaciones de representación, realizadas por medio de roles también llamados personajes. Sin embargo, este hallazgo no ha sido suficientemente estudiado y analizado; por esto, la presente monografía propone un espacio de reflexión frente a la forma en la cual los niños y las niñas de primera infancia reconstruyen su cuerpo, reconociéndolo y resignificándolo por medio del juego dramático.

En el teatro el *cuerpo del actor* es su herramienta principal de trabajo, pues permite la comunicación, ya que es por medio de éste como entabla una relación de dialogo con el espectador y los otros actores. Con lo anterior se explica que su desarrollo es integral y requiere de entrenamiento, análisis y reflexión. En la enseñanza de esta disciplina dentro del aula convencional de clase esto no se desconoce en ningún momento, se deben realizar una serie de modificaciones y transposiciones didácticas, a fin de que la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina tengan un aporte significativo en las vidas de los niños. Si bien no se trata de formar pequeños actores, el arte teatral así como sus desarrollos frente al cuerpo espacialmente si tienen mucho que aportar a los niños en

diferentes dimensiones de su formación. Dentro de las clases de educación inicial, se decide en un primer momento, partir del contenido teatral de la *comunicación* haciendo la debida transposición al aula para que por medio de este contenido puedan movilizarse otros subcontenidos tales como *voz, silencio, escucha, gesto facial, gesto corporal, etc.* Sin embargo, en el trabajo de la práctica real del aula usando el juego dramático, se supera este contenido y por lo tanto el objeto de estudio se amplía. Los niños no solo comunican con su cuerpo; construyen formas de relación consigo mismo y con los demás, el cuerpo por consiguiente se constituye en un espacio para la creación, imaginación y fantasía, el cual supera las ideas clásicamente vinculadas con su enseñanza en estos grados: el reconocimiento de las partes del cuerpo, la distinción motriz, etc.

En la escuela cada vez se comprende más que el cuerpo es un todo; incluye la parte anatómica, subjetiva, expresiva, relacional, etc., y su construcción comienza desde el momento mismo en el que se está en el mundo. Dice Calmels al respecto: “a diferencia de la vida orgánica el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo”. (p.1) Se puede decir por lo tanto, que es difícil pretender implantar un modelo de concepción corporal en el sujeto, pero pueden brindarse insumos que le permitan reconstruirlo, desligándolo de los modelos impuestos por los medios, resignificándolo al aumentar la creatividad y posibilitando todo un nuevo campo de expresión mediante el mismo.

Actualmente se adelantan múltiples estudios sobre el cuerpo en la primera infancia, tales como los de Calmels (2009), (2011), Loos y Metref (2007), Foschi (2012), Liotini (2004), entre otros. De otra parte son muy pocos los realizados sobre el tema desde la enseñanza de las artes escénicas, lo que resalta la pertinencia de esta investigación al buscar medios desde el saber escénico que posibiliten dicha construcción, abriendo el espectro a futuras investigaciones sobre el tema.

En el primer capítulo el lector encontrará el despliegue de los referentes teóricos que hablan sobre la infancia desde el componente histórico, legislativo y escolar. El cuerpo en la educación inicial desde la subjetividad e intersubjetividad, la expresión corporal, la comunicación y la situación de representación. El juego dramático como medio didáctico posibilitador de la libre expresión y por último el breve contexto institucional de la población.

En el segundo capítulo el lector encontrará el marco metodológico donde se desarrolla el tipo de investigación al que se suscribe la presente monografía perteneciente al enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAPE). Adicional a ello se describen las herramientas de recolección de la información; el Proyecto Pedagógico diseñado para la práctica pedagógica, el diario de campo, las entrevistas, las estrategias didácticas implementadas en el aula, las fotografías, las entrevistas y los dibujos. En el tercer capítulo el lector encontrará el análisis de los datos obtenidos en la investigación divididos en dos etapas, la primera llamada *El proceso de resignificar el*

cuerpo desde el juego dramático: creación del súper jardín, y la segunda *El juego dramático para resignificar el cuerpo: estrategias didácticas en el aula*. Las principales conclusiones obtenidas en este proceso investigativo están divididas en tres categorías, la primera enmarca las resignificaciones del cuerpo desde la situación de representación, la segunda las resignificaciones del cuerpo desde las corporeidades y subjetividades y la tercera las resignificaciones del cuerpo en la convivencia.

Justificación

En los primeros años de escolaridad formal (educación inicial) los niños se enfrentan a un nuevo contexto, en el cual no solo se relacionan con su familia, sino que empiezan a crear relaciones con los educadores y sus compañeros de clase. En este punto la escuela debe posibilitar espacios que permitan enriquecer y aportar al desarrollo del niño como sujeto activo de la sociedad teniendo en cuenta su construcción subjetiva.

En la enseñanza de las Artes Escénicas, el juego dramático brinda esas posibilidades de desarrollo y enriquecimiento desde el cuerpo en cuanto a su construcción de lenguaje, subjetiva, expresiva y de relación con el otro. En palabras de Baró, “con el cuerpo decimos lo que no podemos decir con las palabras” (2011, p.107) pues el cuerpo es quien permite la relación humana y es mediante esta por la cual no solo se expresan ideas sino que se pone al descubierto la subjetividad haciendo uso del paralenguaje, los gestos faciales, gestos corporales, diversas entonaciones, silencios, etc. Cuando se usa el cuerpo para expresarse, en la primera infancia, no existen limitantes pues no se depende únicamente del uso de signos y significantes que brinda un idioma, sino que se abre camino a una construcción totalmente nueva donde lo que ya está creado comienza a nutrirse de las subjetividades de todos los niños en el aula de clase.

El juego dramático para la educación inicial desde las Artes Escénicas, aporta no solo a la construcción de dialogo (emisor-receptor) sino que en palabras de Sarlé y Rodríguez en *Juego dramático: Princesas, príncipes, caballeros y castillos*:

“En el juego dramático los chicos aprenden acerca de: La situación social que se está representando, los roles y sus rasgos, los problemas y conflictos propios de dichos roles, las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones, la búsqueda conjunta de posibles soluciones, la interacción lingüística y la creación de una trama compartida y la reelaboración de experiencias personales”. (2014, p.10)

Este conjunto de características que posee el juego dramático realizado desde las Artes Escénicas y no desde otras disciplinas o el realizado por los niños, al permitir reconocer contextos sociales, actitudes, roles, conflictos y posibles soluciones a los mismos, permite enriquecer además del proceso comunicativo, el subjetivo y el relacional debido a que el lenguaje es una construcción social y cultural. En esta medida, se pretende usar el juego dramático teatral con la población de Jardín 5 del colegio Atanasio Girardot IED, partiendo de los distintos contextos y situaciones sociales existentes en su entorno para posibilitar la resignificación de sus cuerpos.

En la práctica pedagógica del presente año 2017 durante la fase de diagnóstico en la población (3 y 4 años), se pudieron identificar construcciones corporales mediadas por modelos televisivos tales como figuras de superhéroes y princesas, otros modelos

correspondientes al contexto tales como cantantes de moda y figuras violentas, modelos cercanos a los niños como lo son los modelos familiares y escolares. La lectura a la población permitió observar un patrón de réplica de acciones, lo cual es normal en la conducta social y más durante esta etapa de la vida.

La copia de patrones actitudinales durante los primeros 5 años de vida no corresponde a ningún problema siempre y cuando estos no atenten contra la integridad de ningún ser. Sin embargo, en el momento en el cual se le transmiten al niño patrones de violencia, malos hábitos de cuidado de sí mismo y relación con el otro, de imitación sin posibilidad a la creación, individualismo, etc., estos patrones dejan de lado su papel formador y comienzan a actuar en detrimento de la construcción del sujeto.

Con base en lo anteriormente planteado y desde el espacio de práctica pedagógica que posibilita la Universidad Pedagógica Nacional, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo el cuerpo de los niños del grado jardín 5 del colegio Atanasio Girardot se resignifica por medio del juego dramático?

La anterior pregunta surge con la intención de brindar un espacio para ayudar en la construcción del cuerpo en el grado Jardín 5 del Colegio Atanasio IED, por medio del juego dramático. Para que los niños cuenten con herramientas que aporten de forma activa al reconocimiento y desarrollo de su cuerpo, enriqueciendo sus procesos

comunicativos, subjetivos, artísticos y expresivos. Con la intención de dar respuesta a la interrogante surgen los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Caracterizar las resignificaciones del cuerpo de los niños a través del juego dramático.

Objetivos específicos:

- Reconocer la configuración del cuerpo en la educación inicial.
- Reconocer las relaciones entre el cuerpo y el juego dramático.
- Implementar un proyecto de aula que permita el fortalecimiento del cuerpo de los niños de Jardín del colegio Atanasio Girardot IED por medio del juego dramático.
- Aportar a la identificación de los contenidos didácticos del cuerpo en su relación con juego dramático en la educación inicial.

A partir de los antecedentes encontrados en anteriores investigaciones realizadas por parte de la universidad, podemos encontrar la monografía de grado *Creativa verbal de la segunda infancia: el juego dramático para el desarrollo de la producción verbal* (Deleuze, 2015). Su aporte radica en el desarrollo de la producción verbal y la ampliación del repertorio de lenguaje por medio de la incidencia del juego dramático en niños y niñas de segundo de primaria del colegio I.E.D. La Palestina. Así mismo la monografía *Contenidos didácticos del juego dramático para estimular la creatividad en niños y niñas*

de transición del colegio Atanasio Girardot IED (Soto y Mancipe, 2016) en donde para estimular la creatividad, se propone el juego dramático, estudiando los contenidos didácticos presentes en el mismo, aportando al desarrollo emocional, cognitivo, físico y social de los niños y niñas de transición del colegio Atanasio Girardot IED.

Marco Teórico

1.1. Infancia y artes

La condición infantil contemporánea está supeditada social, epistémica, subjetiva y políticamente, razón por la cual Amador (2012), plantea la categoría de “infancias” para definir las múltiples formas de transitar la niñez desde dos procesos histórico-culturales, uno a través de la familia y la escuela, quienes se encargan de proteger y regular a los niños y niñas y otro desde la sociedad, el cual incluye las políticas y normatividad y que según el autor, aun sostiene algunos discursos de las sociedades moderno-coloniales. Por eso este proyecto toma como base a Amador para comprender la población y los múltiples procesos que le atraviesan. La infancia, por tanto, no corresponde exclusivamente con un grupo poblacional que posee una edad cronológica de 0 a 8 años. La infancia, es ante todo una categoría construida por la cultura, el momento histórico y por las políticas públicas.

En ese sentido, la educación para los infantes no puede limitarse a pensar una etapa de desarrollo, debe comprender la diversidad, las subjetividades e intersubjetividades que se juegan en el aula de clase, permitiendo espacios para que esos aprendizajes iniciales se resignifiquen y transformen. En el caso de este trabajo de grado, las ideas sobre el cuerpo de los niños están marcadas por estereotipos e ideas previas. Ser niño o niña, los colores, comportamientos, gustos deben ser diferenciados por el género, ser delgado, etc, son ideas que ya están es sus aprendizajes.

A continuación se expondrán en este marco teórico el desarrollo de las ideas que han marcado la evolución de la educación inicial y su reciente vinculación con las artes.

1.1.1. Contexto Colombiano de la primera infancia y la educación inicial

La mirada política, social y cultural sobre la primera infancia es reciente; solo hasta las últimas tres décadas se ha convertido en un tema que ha llevado progresivamente a la escolarización de los menores, generando políticas favorecedoras de su estancia en esos espacios de cuidado y formación. Especialmente en el ámbito educativo, son muchas las propuestas sobre lo que los niños deben construir en su educación inicial y el papel que la familia y la sociedad invierte en ello.

Lo expuesto anteriormente, está en el contexto colombiano donde la primera infancia se ha ido configurando de nuevas formas a partir de 1989 con la convención de los derechos del niño. En un marco de reformas, el Consejo Nacional de Política Económica Social, CONPES (2007):

La atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país, ha correspondido principalmente hasta el momento a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal. La Ley General de Educación –ley 115 de 1994- define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (p.19)

A partir de la normatividad, la primera infancia comprende la etapa desde la gestación hasta los 6 años, donde según CONPES (2007) los niños y las niñas desarrollan sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social alcanzando su plenitud, etapa decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. Al ser tan importante esta etapa, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) propone el grado preescolar como el primer nivel formal de la educación. Entonces, el grado cero se establece como obligatorio; institucionalizando en la escuela pública por vez primera un grado de educación preescolar.

En un nivel legislativo nacional, se reconoce al niño como sujeto social y ciudadano con derechos democráticos, el Programa de Educación Inicial (1987–1994) promueve la idea de desarrollo integral de la primera infancia. Amplía su visión más allá de la educación preescolar, en esta medida, al Programa se vinculan los proyectos del “Programa de educación familiar para el desarrollo Infantil PEFADI”, "Apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios de Bienestar" y "Grado Cero”.

En 1989 el país comienza a ser parte de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño la cual posteriormente adopta la Ley 12 de 1991. En la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia celebrada en 1990, el país se compromete éticamente a la planeación de programas y políticas que beneficien la infancia, bajo una perspectiva que permita que niños y niñas sean mirados sujetos de derechos. Bajo esta mira, en 1997 el Grado Cero se convierte en el grado de Transición que se conserva hasta nuestros días.

La población infantil más pobre comienza a obtener una cobertura educativa por medio de programas de desarrollo infantil durante el período 2002 – 2006, bajo el Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario. Por esta misma línea de acceso a la educación para todos, en el periodo 2006 – 2010 se busca aprobar la Política de Primera Infancia, se adelantan acciones para mejorar la calidad de la atención por medio de programas como “Fiesta de la Lectura”. En 2007, la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” se pone a consideración del Consejo Nacional de Política Económica Social, contenida en el documento CONPES Social 109. Estos procesos permitieron la construcción de los grados Pre-jardín, Jardín y Transición, a los que se adscriben los niños y niñas de primera infancia.

En el 2008, la política educativa para la primera infancia comienza a ser definida por la Unidad de Primera Infancia creada por el MEN y posteriormente en el 2009 crea la Dirección de Primera Infancia. Este órgano, se encarga de definir y promover las orientaciones pedagógicas basadas en lenguajes expresivos como el juego, el arte, la música y la lectura, haciendo que se apropie el Marco de Competencias para la Primera Infancia por parte de la familia, la comunidad y los profesionales de la educación. En este marco, se crea el documento No. 10 “El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia” (2009) que hasta hoy es el marco de referencia sobre competencias y desarrollo infantil.

De acuerdo con los instrumentos internacionales y la legislación colombiana, la familia es constituida como el núcleo fundamental de la sociedad y el espacio natural para el crecimiento y el bienestar de los niños. Así, la política de primera infancia, además de reconocer a la familia como un eje fundamental de la misma, lo hace como el contexto más propicio para generar vínculos significativos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo humano, de tal forma que se incorpora en las estrategias de intervención para el desarrollo integral de la primera infancia. Es así como dentro de las líneas estratégicas se plantea el promover la comunicación y la movilización por la primera infancia, que trata de posibilitar la expresión de los niños y niñas menores de 6 años.

A pesar de que la política de primera infancia privilegie el desarrollo humano, la socialización y la creación de vínculos significativos (en miras de posibilitar el trabajo comunicativo y expresivo con la población), relega el cuerpo olvidando tal vez que este es la mayor herramienta expresiva y comunicativa. Deja su desarrollo en gran medida ligado a la parte biológica permitida en la enseñanza de la educación física, perdiendo de vista la educación corporal subjetiva, comunicativa y expresiva que es posible por medio del teatro.

1.1.2. Infancia y cuerpo

En el capítulo desarrollo y competencias de los niños: 3 a 5 años de la Política Educativa para la Primera Infancia *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia* planteada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Plantea que la etapa 3 a 5 años es donde los niños “logran entender e interpretar la mente de los otros; diferenciar en los otros las emociones, de las creencias y de los deseos y reconocer el efecto que los estados mentales tienen en las acciones del otro” (p.83). Este proceso se hace mediante la construcción subjetiva e intersubjetiva y la comunicación por medio del cuerpo, donde tanto niños como niñas expresan sus sentimientos, ideas, creencias, deseos y estados, generando un intercambio comunicativo y permitiendo la construcción y reconstrucción de significados.

Este documento también expone la necesidad de crear espacios educativos significativos con los niños, los cuales propicien un escenario de aprendizaje generador de múltiples experiencias de aprendizaje estructurado y retador. Generar el contexto de interacción debe adquirir protagonismo al favorecer “la relación activa de los niños consigo mismos, con sus compañeros, con los agentes educativos, con los objetos e incluso con los eventos de la vida diaria” (MEN, 2009, p.91). En este punto la educación del cuerpo en la primera infancia por medio de las Artes Escénicas (juego dramático) adquiere relevancia puesto que con el uso de situaciones de representación y el despliegue de contenidos teatrales pertinentes para el desarrollo de la comunicación, puede darse pleno cumplimiento a los objetivos planteados para esta población en la política del 2009.

La importancia de ligar la educación inicial con el cuerpo radica en el principio básico del aprendizaje por medio del cuerpo, de la frase: *el conocimiento para ser adquirido debe pasar primeramente por el cuerpo*. Y del documento No. 21 El arte en la educación inicial del MEN, donde la expresión dramática o teatro toma el papel fundamental de educador de la dimensión comunicativa ya que es el teatro el cual “establece comunicación con el otro a través de gestos, de la voz y de movimientos corporales, entre otros” (p.16) y de aquí nace su importancia en esta etapa donde los niños están sentando sus bases en el contexto al que pertenecen.

1.2. Cuerpo en la educación inicial

Los estudios sobre el cuerpo han trascendido las ideas que se tenían del mismo al pensarlo como objeto para llegar a vislumbrarlo como un todo. Merleau-Ponty citado por Liotini (2004) ha generado una teoría en la cual el cuerpo no es solo la parte física de un ser, sino que es en sí el medio para comprender el mundo y a su vez forma parte de la creación de ese mundo. El presente trabajo de grado se inscribe en esta tendencia porque concibe el cuerpo como el medio por el cual el sujeto aprende, crea, comunica, conoce y se reconoce a sí mismo.

En esta categoría, el lector encontrará el despliegue de los referentes conceptuales que hablan del cuerpo en la educación inicial como lo son José Indalecio Cortés y Daniel Calmels. A sí mismo se analizará su definición a rasgos generales con Merleau-Ponty,

con el fin de estructurar una visión base sobre la concepción del cuerpo en la educación inicial y la importancia de su formación desde las Artes Escénicas.

Se hace necesario establecer desde donde se comprende el cuerpo en la presente monografía, Merleau-Ponty plantea la idea del sentido del cuerpo. Citado por Liotini (2004) expone que “Nosotros somos el cuerpo y el cuerpo es el eje de estar-en-el-mundo” (pag.4), por lo tanto el cuerpo es para Ponty el medio por el cual los seres humanos se relacionan con los demás, el que nos permite ver, percibir, comprender y así mismo ser vistos, percibidos y comprendidos. Lo anterior se debe a que para el ser humano la conciencia de estar en el mundo se da a través de la *experiencia vivida* que solo es permitida por el cuerpo y su paso por el mundo tanto en su forma física como en la cultura y la historia.

En este punto cabe resaltar que el presente trabajo de grado no se detendrá a analizar las diferencias entre cuerpo, corporeidad y corporalidad ya que según Pedraza citada en Niño “estos términos responden a ciertos contextos y perspectivas pero, en general, no entrañan una diferencia sustancial” (p.45). El termino corporalidad, por ejemplo, surge desde la fenomenología y es comprendido como las dimensiones que superan el plano material del cuerpo en cuanto a la biología, lo que se entiende como corporalidad corresponde entonces a un plano tangible e intangible del cuerpo, al igual que en la visión aportada por Ponty.

Retomando, el cuerpo es el medio por el cual los seres humanos se relacionan con los otros y con ellos mismos y no solo corresponde al área biológica, sino que es constituido por medio de la historia y la cultura. El cuerpo está inmerso en la cultura, Sánchez y Alarcón afirman que debe concebirse "el cuerpo como sujeto de la cultura y no como un simple objeto que deba ser estudiado en relación a la cultura" (P.64), ya que la cultura al igual que el conocimiento pasa por el cuerpo. En sí mismo el cuerpo es cultura pues su codificación depende en gran medida de ella y de ella dependen aspectos tan básicos como la forma de sentarse, de reaccionar ante un problema, de comunicarse, etc.

Siguiendo esta línea puede pensarse en la escuela como un centro de formación corporal pues en ella convergen la historia y la cultura de una sociedad, permitiendo el intercambio entre los distintos agentes que la componen, ya sean estudiantes, docentes, directivos, familiares, etc. Un claro ejemplo de ello es la primera infancia, donde los niños establecen nuevos vínculos al relacionarse social y culturalmente, descubren diferentes formas de expresión y posibilidades de movimiento. Enriqueciendo el lenguaje, comienzan el proceso de autoconocimiento y de construcción de identidad en relación al otro.

Respaldando lo anterior, José Indalecio (1998) plantea que <<para el educador el cuerpo del alumno>>, no es simplemente el que nos descubre la anatomía, la fisiología o la biomecánica, sino que es el cuerpo que vive y experimenta>> (p.234). Debido a que la construcción corporal se hace mediante la experiencia personal construida por factores

como la familia, la escuela, la cultura y el contexto. Dichos factores son transitados y vivenciados por el cuerpo de distintas maneras, dando posibilidad a numerosas construcciones corporales que dependen de las relaciones y las experiencias establecidas por el sujeto y el tránsito por ellas.

La importancia de formar el cuerpo en la primera infancia radica en lo que manifiesta Calmels: “a diferencia de la vida orgánica el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo” (p.1). Lo anterior quiere decir que este es un proceso que se realiza a lo largo de la vida y nunca se detiene, adicional a ello expresa que las bases del cuerpo son construidas durante los cinco primeros años, razón por la cual resulta crucial formar el cuerpo en la primera infancia, ayudándole así al niño a sentar las bases que le servirán a lo largo de toda su vida.

Las Artes Escénicas proponen un espacio aportante en la resignificación del cuerpo del niño por medio del juego dramático; el juego dramático propio del arte escénico propicia la interacción y el trabajo en equipo al plantear situaciones grupales de contacto y cuidado del otro. A demás de fortalecer las cualidades expresivas al permitir el tránsito por diversos contenidos teatrales correspondientes al uso del cuerpo y la voz; posibilitando a su vez el desarrollo de la creatividad proponiendo situaciones propias del contexto en las cuales debe resolverse un conflicto. Se abre el espectro al uso del pensamiento crítico, entre otros aspectos que posibilitan el intercambio cultural y la construcción del sujeto a nivel subjetivo, expresivo y comunicativo, por medio del juego,

el diálogo, la elaboración de vestuario y escenografía, la creación de personajes y situaciones de representación.

Es a partir de las anteriores capacidades que potencia el juego dramático en el cuerpo donde emergen las subcategorías *Cuerpo subjetividad e intersubjetividad*, *La expresión corporal en la educación inicial*, *Cuerpo y situación de representación* y *El cuerpo comunica* subcategorías que pretenden dar cuenta a nivel conceptual de los procesos posibles a ser desarrollados en el cuerpo mediante el juego dramático del arte escénico, donde los niños y las niñas podrán reconstruir sus nociones corporales a nivel subjetivo, expresivo y comunicativo.

1.2.1. Cuerpo subjetividad e intersubjetividad

Comprender el cuerpo como un todo implica pensar en él desde su configuración subjetiva, es decir que el cuerpo debe verse y entenderse de distinta forma dependiendo del sujeto, debido a que ningún cuerpo es igual a otro. Autores como Hernández citado en Romero (2014) sostienen que “las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes, que se ‘transforman’ en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer” (p.211). Las subjetividades están atravesadas por experiencias que permiten al sujeto crear sus propias construcciones de sí, lo que a su vez permite el intercambio con los otros. De ese intercambio, el sujeto se construye constantemente desde la individualidad y la colectividad gracias a que está inmerso en medio de la sociedad y la cultura.

La función de la escuela es ayudar en esa construcción en la medida en que produce experiencias que lleven a nuevos estados de la subjetividad y nuevas formas de conocer. Como el cuerpo es formado tanto por el sujeto como por quienes le rodean (la sociedad, la cultura y la historia), el arte en la educación inicial según lo planteado en el documento 21, busca que los niños por medio de la exploración y expresión de los lenguajes artísticos encuentren eso que les hace únicos y les conecta con una colectividad, llevándolos a establecer numerosas conexiones con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura (MEN, 2014). En cuanto a esto Dussel (2009) afirma:

La escuela, tal como lo fue siempre, debería ser el lugar que nos pusiera en contacto con un mundo-otro, (...) el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. (p.192)

En la escuela deben generarse espacios que permitan al niño el descubrimiento, la experimentación, el desafío, la comprensión, etc. En miras de lo que Dussel llama *contacto con un mundo-otro* ya que de esta forma la subjetividad del niño y las subjetividades de los que le rodean se hacen visibles. De esta forma es posible el pleno desarrollo del lenguaje, la expresión, el movimiento y el autoconocimiento, dando al niño la libertad de construir su cuerpo no desde una percepción de fortalezas y debilidades, sino desde la comprensión de lo que puede superarse a través del reconocimiento de sí mismo como parte de un colectivo.

Tomando nuevamente lo planteado en el documento 21 del MEN (Ministerio de Educación Nacional):

El arte por medio de los lenguajes artísticos, es un espacio que integra la vida de niños y niñas fuera de la escuela con lo que sucede en su entorno educativo generando numerosas conexiones en las que las experiencias artísticas se vuelven “formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido”.

(MEN, 2014, p.14)

El arte en la primera infancia permite que los niños se comuniquen y expresen a través de símbolos dotados de significados que a su vez son creados a través de la individualidad y la colectividad, posibilitando el interpretar y reinterpretar el mundo, tomar el sentido mismo de las cosas y dotarlas de uno nuevo según lo necesite su imaginación. El arte en primera infancia no busca el trabajo manual y manufacturado de la manualidad por la técnica artística, sino que su interés radica en la formación de sujetos integrales capaces de comunicar y expresar. Los conceptos de subjetividad y sujetos sociales como posibilidad y ruta de sentido, no solo de una manera de la experiencia de sí (Foucault, 1991), sino como contingencia de reconocer lo que son, lo que requieren y lo potencial para el futuro, permitió otro lugar de comprensión y de trabajo en las aulas.

Como categorías centrales en la perspectiva epistemológica que enuncia Hugo Zemelman, los sujetos sociales, emergen en la posibilidad de un proyecto de la historia que lo ha constituido, pero sobre todo de lo que puede re-construir de la misma. La subjetividad, aparece de todo lo no determinable en el sujeto, pero que le da sentido a su ser y estar en el mundo; sus valores, lenguaje, identidad, emociones, entre otras. Rompiendo con los determinismos propios de otras epistemologías, esta perspectiva, permite pensar en el futuro y la utopía como proyectos constituyentes de la realidad. La voluntad colectiva e individual puede ejercer transformaciones, tal como lo plantea el propio Zemelman (2011); con estas ideas se abrió la práctica pedagógica-artística para la creatividad, la creación, la imaginación, indeterminada, respetando a los niños, a sus ideas, pero que a la vez propiciara su reflexión sobre los modelos culturales y estéticos, que circulan en las comunidades y medios masivos.

Posteriormente, la experiencia llevó a reevaluar el papel de la improvisación y el activismo; los niños no desarrollan su lenguaje artístico y experiencia estética por el simple hecho de estar en contacto con medios educativos o por jugar con otros niños. Se requiere que existan unas intencionalidades y unas apuestas pedagógicas que reconozcan, potencialicen y contribuyan con el avance de las capacidades, talentos, aprendizajes, subjetividad y sus posibilidades como sujetos sociales. (Garnerd 1994 pág. 20-21)

1.2.2. La expresión corporal en la educación inicial

Fomentar un espacio en la escuela que permita la expresión corporal es necesario ya que como lo plantean Rodríguez y Hernández (2010) “La comunicación no verbal envía mucha más información que la palabra hablada en el transcurso de cualquier relación interpersonal” (p.11). Lo enunciado anteriormente, se debe a que en un proceso comunicativo quien recibe el mensaje no solo se fija en las palabras que escucha, también lo hace en el lenguaje corporal y en la forma en que le hablan (paralenguaje), es decir que la expresión corporal en la comunicación se convierte en el eje fundamental al momento de transmitir información.

Con respecto a la expresión corporal, Cortes (1998) dice:

La expresión corporal persigue la expresividad mediante el instrumento cuerpo y mediante el movimiento. (...) Esto significa: una expresividad que se logra en y mediante el cuerpo y el movimiento afectando las bases de la persona misma.

Abrir las vías de exteriorización de vivencias a través del cuerpo y del movimiento es abrir a la persona misma, hacerla capaz de comunicarse con el mundo que le rodea. La expresión corporal busca que el individuo encuentre un lenguaje corporal propio con que expresarse y comunicarse, buscar en el interior de nosotros para mostrarnos al exterior. (p.244)

En cuanto a la construcción de sujeto la expresión corporal generada mediante el movimiento se convierte en el vehículo posibilitador de la comunicación. El poder

exteriorizar una idea, pensamiento, sentimiento, opinión, sensación, etc., es sentar las bases del lenguaje propio de cada sujeto construido a través de su cuerpo. Lo anterior quiere decir que al exteriorizar una idea, pensamiento, sentimiento, etc., se realiza de diferentes maneras dependiendo de la construcción subjetiva. La expresión corporal del sujeto, abre miras tanto a la forma de expresarse como a las posibilidades de escucha del receptor y la manera en la que se transmite la información, es decir, genera un espacio de construcción de lenguaje corporal.

La expresión corporal para Calmels inicia con la mirada que está presente desde que el niño es un neonato, en cuanto a esta visión Calmels (2011) propone: “Mirar es una forma de corporizar los ojos del niño” (p.8) con lo que quiere decir que el cuerpo es cuerpo cuando el otro lo mira, cuando se genera el contacto que él llama *encuentro ojo-ojo*, donde actúa la mirada que para el autor corresponde a un hecho más subjetivo que la vista puesto que la mirada carga de un sentido propio lo que se percibe del otro a través de los ojos, haciendo de la mirada *una construcción corporal*. Este autor también plantea cuatro conductas no verbales necesarias para que se dé la interacción social: la mirada frente a frente, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos, recursos que no son adquiridos de forma innata pero que permiten que el cuerpo se construya reconociendo que no hay una sola forma de construirlo. Por lo tanto, la expresión corporal para Calmels necesita de estas cuatro conductas para que se dé la interacción entre los sujetos.

En esta monografía se entenderá la expresión corporal como el conjunto de elementos que permiten el diálogo no verbal con otros sujetos, posibilitando la comunicación mediante el cuerpo y el movimiento. Al reconocer que cada sujeto construye su lenguaje corporal propio desde la mirada frente a frente, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos, entendiendo que este lenguaje propio posibilita que el cuerpo comunique.

1.2.3. El cuerpo comunica

El cuerpo comunica por medio de sus manifestaciones, entendidas estas como el contacto, la mirada, la escucha, la voz, los gestos expresivos, las praxias, etc., según Calmels (2011) “el cuerpo “es” en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo” (p.2) Es de aclarar que el cuerpo es cuerpo en cuanto comunica; cuando se expresa, mira, escucha, se mueve, etc., si el cuerpo no realizara ninguna de estas cosas, solo existiría desde el punto de vista biológico y no en cuanto a construcción subjetiva y social.

El ser humano se comunica con todo su ser y esa comunicación es la base de la vida en sociedad. En palabras del Ministerio de educación Nacional (MEN):

“El lenguaje tiene una valía social, pues muchas de sus posibles manifestaciones, en especial la lengua, se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad”. (2006, p.21)

Si la comunicación es *sustento y eje de la vida en sociedad*, la escuela debe propiciar espacios que permitan la misma y a su vez permitan también la construcción de subjetividad y expresión; haciendo posible que por medio de las manifestaciones del lenguaje el niño pueda realizar una construcción subjetiva corporal que le brinde herramientas necesarias para la vida. Es aquí donde surge el lenguaje escénico de las Artes Escénicas como propuesta que posibilita los espacios necesarios para comunicar teniendo en cuenta a cada uno de los sujetos implicados en la escuela.

1.2.4. Cuerpo y situación de representación

En esta monografía cuando se hace referencia al cuerpo y el lenguaje escénico no se pretende situar al lector en el terreno del lenguaje corporal o el quehacer del actor. Cabe aclarar aquí que el lenguaje escénico será comprendido en esta categoría como la dirección, la actuación, la creación de la situación de representación o autoría y los roles técnicos como la creación de vestuario, puesta en escena, escenografía, etc.; que en función de la presente monografía son desarrollados por los niños en el juego dramático generado en la clase de Artes Escénicas.

En aporte a lo anteriormente planteado, Sarlé y otros (2014) manifiestan: “la presencia de elementos que aporten y colaboren con la composición de un escenario enriquecido y más estimulante (...) siempre alimenta y amplía los límites de la imaginación”. (p.59). Lo anterior da a entender que el uso de elementos como el vestuario, el maquillaje y la creación de escenografía, permiten a los niños desbordar los límites de su imaginación.

Así mismo le otorga al lenguaje escénico la capacidad de enriquecer la creación dada por medio del cuerpo, ya que el niño toma sus propias decisiones al elegir qué elementos le servirán para la situación de representación que surge en la clase.

El lenguaje escénico entonces le ayuda al niño a generar nuevas formas de habitar y percibir su cuerpo en relación con el otro a partir de sus decisiones a nivel estético. Igualmente permite que el uso de elementos escénicos incida en su configuración corporal para que no solo enriquezca su capacidad de creación y su imaginación, sino que descubra y transite nuevos lugares y posibilidades de su propio cuerpo. En la clase de Artes Escénicas esto se hace por medio del juego dramático que en la primera infancia resulta un espacio pertinente para el aprendizaje por medio del juego.

1.3. Juego dramático: un espacio para todo el cuerpo

El juego dramático en el teatro es una herramienta usada en la producción artística, de él se extraen aportes a la construcción de personajes, escenas, momentos, emociones, etc. En la presente monografía se pretende emplear el juego dramático no apuntando hacia la producción artística sino desde la postura de Tejerina (2005) quien se propone usar estos medios en el aula “no para obtener un producto artístico destinado a la representación espectacular, sino como instrumento en manos de los niños y niñas para expresar, comunicar y crear en un proceso de juego”. (p.3) Sentando claramente el interés en la

formación para la vida de los niños alejado de la producción artística espectacular y el producto para mostrar.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Tejerina, la sublínea *infancias y artes* de la Licenciatura en Artes Escénicas plantea el juego dramático como un medio didáctico. Es a través de éste donde se movilizan las estrategias didácticas que posibilitan a los niños el aprendizaje de contenidos en el aula propios del saber teatral, de su contexto. Adicionalmente logra potenciar facultades propias de sí mismos tales como la expresividad, la comunicación, el pensamiento crítico, el desarrollo subjetivo, entre otras. Todo lo expuesto permite reconocer las diferencias, las habilidades y capacidades de la primera infancia, generando un espacio donde el cuerpo se visibiliza y toma el lugar de medio principal para la expresión.

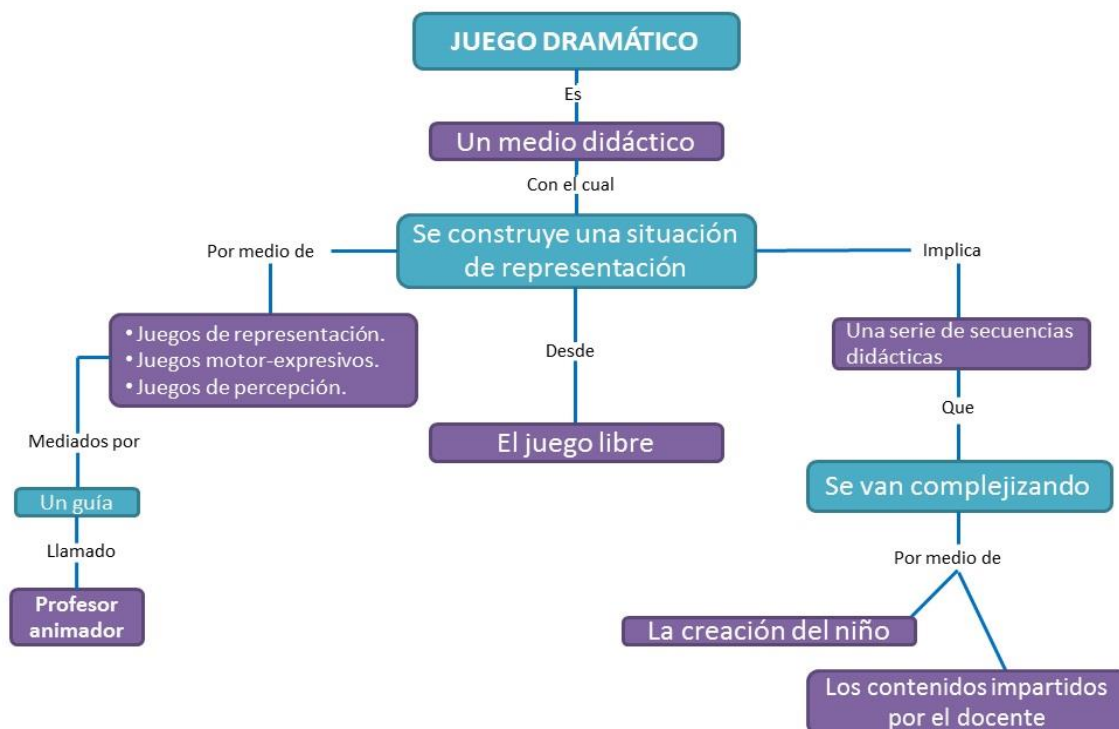
La expresión en el juego dramático es posible en palabras de Eines y Mantovani (1980) ya que “El juego dramático es el medio más idóneo para lograr la expresión totalizada del niño, entendiéndola como comunicación. Evidentemente que para lograr la comunicación se hace necesario un alto grado de libertad expresiva” (p.22). Al lograr un alto nivel de libertad expresiva mediante el juego dramático se posibilita la comunicación, factor crucial en la presente monografía ya que la resignificación del cuerpo es planteada desde la comunicación generada por el intercambio entre los niños y niñas de jardín 5 y la docente del área de teatro.

A nivel estructural, el juego dramático permite que el niño se exprese libremente, haciendo uso de su lenguaje verbal y no verbal, por medio de juegos de “representación, motor-expresivos y de percepción, que brindan espacios propicios para la comunicación” planteados por Cañas (1992). Esta estructura está mediada por el profesor-animador definido por el mismo autor como el creador del ambiente para el juego, el desencadenante de situaciones y un jugador más dentro del mismo, que participa, propone y escucha atentamente para avanzar en el proceso del juego. La estructura del juego dramático tal y como está planteada por Cañas (1992) permite que esa comunicación de la que se habla en la metáfora de la orquesta, se desarrolle plenamente durante la clase de teatro, acaba con las jerarquías permitiendo la libre expresión y por tanto libre comunicación por parte del niño. Los niños ya no esperan aprobación del adulto para expresar ideas, pensamientos, sentimientos, etc., sino que decide sobre estos posibilitando que el juego dramático fortalezca sus procesos comunicativos, subjetivos y creativos.

Adicional a lo expuesto “El eje de la actividad dramática pasa por estas palabras: Roles Técnicos Teatrales de Autor, Actor, Escenógrafo, Espectador y Crítico” (Eines y Mantovani, 1980, p.22-23). Al no existir un rol escénico asignado a cada estudiante, todos los niños deben desempeñar dichos roles en función de la situación de representación propuesta para el juego dramático. Mientras el juego sucede los niños actúan creando sus propios personajes, a su vez cumplen la función de autores al aportar en la construcción de historias creando y proponiendo situaciones, giros en la historia,

conflictos, etc. Los ejercicios propuestos los vuelven escenógrafos al utilizar objetos para construir unos nuevos o al resignificarlos dotándolos de otro sentido, espectadores cuando se sientan de forma respetuosa a observar el juego del otro y se convierten en críticos cuando realizan la autoevaluación sobre su trabajo en el juego de representación.

El juego dramático es un medio didáctico que según Cañas (1992) y Eines & Mantovani (1980) posibilita la libre expresión la cual hace posible la comunicación por medio de una situación de representación que es mediada por el profesor-animador planteado por Cañas (1992) quien desde su rol de inmersión en el juego posibilita el juego libre y despliega una serie de juegos de representación, motor-expresivos y de percepción. En el siguiente gráfico se podrá observar lo expuesto anteriormente:



Para realizar el juego dramático se necesita de la cooperación de los niños y del profesor de manera conjunta al ser un trabajo en grupo; permite el despliegue de normas, la toma de decisiones, la aceptación del otro, el dialogo constante, la escucha activa, entre otras.

En palabras de Achetoni:

“Jugar con otros implica la superación del egocentrismo infantil, ya que hay que ponerse de acuerdo, entenderse, complementarse, o pelearse por el sentido que va adquiriendo el juego. Entrar en juego con otros implica crear un espacio intersubjetivo en que se elabora un marco de significación compartido y en el que el lenguaje corporal tiene tanta importancia como el lenguaje verbal”. (sf, p.5)

Por consiguiente el juego permite la comunicación entre varias subjetividades y le otorga al cuerpo un espacio de igual importancia al de la palabra, entonces *Construcción del cuerpo con el juego dramático en el grado Jardín del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED)*, permitió crear espacios en los cuales los niños y las niñas pudieron intermediar permitiendo un aprendizaje a nivel relacional para como lo propone Achetoni, poder entenderse, ponerse de acuerdo, complementarse e incluso pelear por el sentido que adquiere el juego en el transcurso de su ejecución.

En cuanto a la población con la cual se desarrolla la presente monografía, la misma autora señala que: <<Para los niños de cuatro a seis años, este tipo de juegos constituye “casi una necesidad”, pues suele surgir espontáneamente y no se da de igual modo ni con el mismo nivel de complejidad en todos los niños >> (Ibídem, p.3) Este lugar propio del

juego donde los niños pueden ser ellos mismos es el que permite ser dotado de contenidos teatrales que guiados desde el juego dramático, aportan a los nuevos procesos comunicativos, subjetivos, relacionales y expresivos que deben ser creados por los niños y las niñas en la escuela. En palabras de Sarlé y Rodríguez en *Juego dramático: Princesas, príncipes, caballeros y castillos*:

“En el juego dramático los chicos aprenden acerca de: La situación social que se está representando, los roles y sus rasgos, los problemas y conflictos propios de dichos roles, las actitudes que las personas asumen en el marco de determinadas situaciones, la búsqueda conjunta de posibles soluciones, la interacción lingüística y la creación de una trama compartida y la reelaboración de experiencias personales”. (2014, p.10)

El juego dramático realizado desde las Artes Escénicas y no desde otras disciplinas o desde el realizado por los niños en su juego cotidiano, permite reconocer contextos sociales, actitudes, roles, conflictos y posibles soluciones a los mismos desde la experiencia estética que posibilita el teatro. Ya que se brindan situaciones de representación con recursos tales como escenografía, vestuario, caracterización, creación de personajes, entre otras, que hacen del juego un proceso más rico.

1.4. Contexto Institucional

El Colegio Atanasio Girardot IED, está ubicado en la localidad Antonio Nariño de Bogotá fue creado por el acuerdo 002 del 21 de Enero de 1980, en el año 1982 se integró el colegio José María Carbonel, autorizándose el bachillerato, en el año 1999 se anexa la Concentración Educativa La Fragua y por disposición de la Secretaria de educación, la Institución completa la oferta de todos los ciclos educativos. A partir del año 2002, hay una sola rectoría y se anexa la concentración Distrital República Oriental del Uruguay, conocida hoy como sede B. El 21 de marzo de 2014, se inauguró en dicha sede, el ciclo de Primera Infancia, que ofrece Educación inicial, a la población de los barrios la Fragua, Fraguüita, San Antonio y otros circundantes. Dicho espacio cuenta con 6 aulas, patio, biblioteca, baños, adecuados a la población escolar, incluye dotación que permite generar ambientes de aprendizaje, para atender a 130 niñas y niños, entre las edades de 3 y 6 años.

Marco Metodológico

La presente monografía pertenece al enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAPE), con el fin de responder en la práctica la pregunta de investigación: ¿Cómo el cuerpo de los niños del grado jardín 5 del colegio Atanasio Girardot se resignifica por medio del juego dramático?

1.5. IAPE (Investigación Acción Pedagógica)

En miras de realizar un trabajo investigativo en el aula que permitiera la reflexión por parte del docente sobre su quehacer pedagógico, la evaluación del proceso y la posibilidad de mejorar en la práctica, se toma la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) como base para el presente trabajo investigativo. La IAPE permite conocer el contexto y partir de él para investigar y transformar la práctica pedagógica en función de las necesidades de la población.

La IAPE es un método de investigación social que permite cuestionar los procesos de aprendizaje en el aula, por medio de la reflexión y la evaluación. “La IAPE es, sin lugar a dudas una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela” (Ávila, 2005, p.505). Lo anterior permite que el docente-investigador realice su investigación desde el interior permitiéndole realizar una investigación *en educación* donde toma como objeto de

estudio su propia práctica, y no *sobre educación* o desde afuera como es el caso de la investigación realizada por la psicología o la antropología tal y como plantea Stenhouse.

Este método consta de tres fases, enunciadas a continuación como: desconstrucción, reconstrucción y evaluación. La desconstrucción es el diagnóstico de la práctica, donde el docente realiza un proceso de autocrítica, reconociendo cada aspecto de la misma, analizando fortalezas y debilidades, llegando a la problemática dentro del aula. La reconstrucción es la propuesta de una práctica más efectiva teniendo en cuenta los hallazgos de la fase anterior y, por último, la evaluación donde el docente reflexiona sobre la efectividad, hallazgos, cambios, entre otros. En resumen, el maestro diseña las prácticas, las introduce en el aula y vuelve sobre ellas, tomándolas como objeto de estudio para mejorar las mismas.

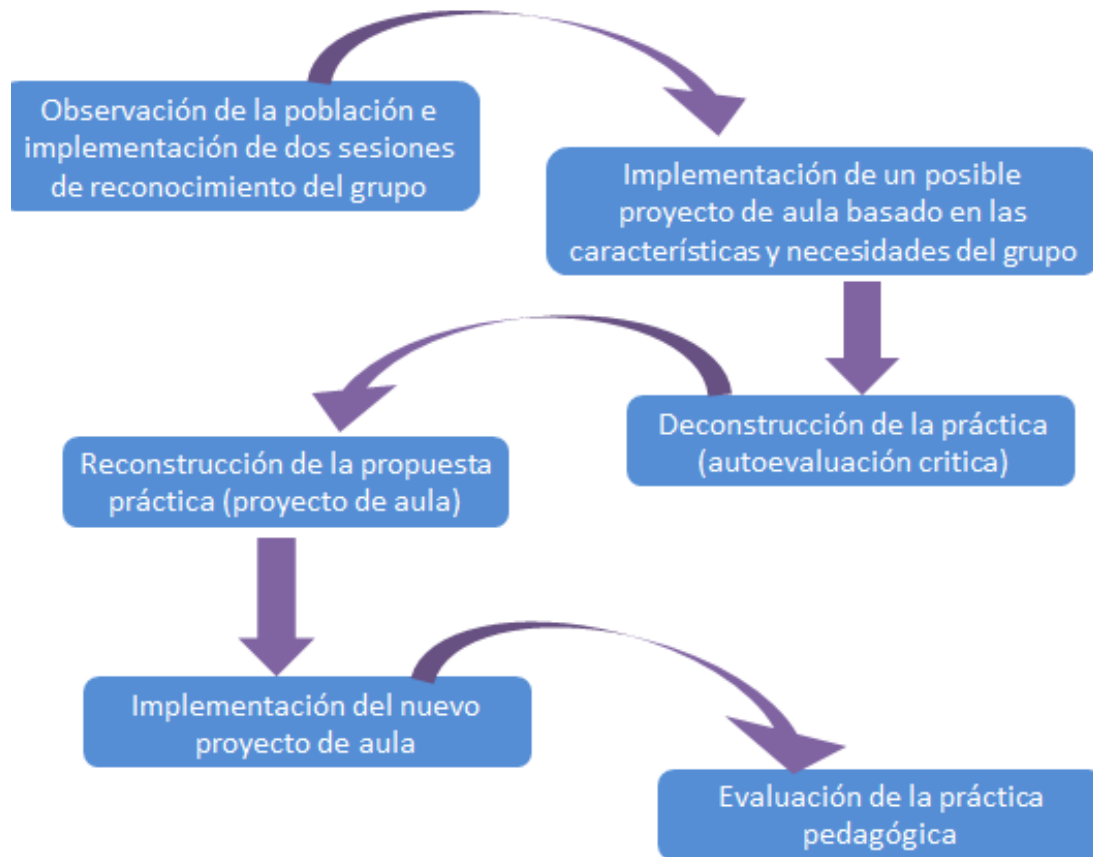
Ávila (2005) habla de la flexibilidad como principio rector de la IAPE exponiendo que:

“El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica”. (p.505)

Lo expuesto quiere decir que el docente es quien diseña las prácticas debe ser no solo quien las despliegue en el aula, sino que también debe volver sobre ellas de forma reflexiva y por medio de preguntas y problemas que haya identificado rediseñar y volver a implementar las mismas, según Ávila las prácticas pedagógicas están llenas de agujeros

y de oscuridades que desde las preguntas realizadas por quien realiza dichas prácticas da la posibilidad a la reconstrucción por parte del maestro, permitiéndole hablar sobre sus experiencias propias en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente gráfico muestra el proceso llevado a cabo con el grado Jardín 5 en miras de la implementación de la Investigación Acción Pedagógica en el aula:



La pertinencia del método de investigación IAPE para este proyecto investigativo, radica en el proceso reflexivo que se debe hacer por parte del profesor-investigador, permitiendo

el análisis, corrección e implementación de un proyecto de aula que permita dar solución a los problemas surgidos desde el aula, igualmente evalúa los resultados del quehacer pedagógico para comprobar la pertinencia del proyecto mismo.

1.6. Herramientas de recolección:

Las herramientas de recolección propuestas por McKernan (1996) serán usadas en esta IAPE para analizar los datos que permitirán dar respuesta a la pregunta de investigación de la presente monografía.

1.6.1. El Proyecto Pedagógico diseñado para la Práctica Pedagógica

El proyecto pedagógico o proyecto de aula busca desplegar una serie de contenidos que tienen como fin aportar positivamente a las características y necesidades de la población en la cual se le es aplicado. En él se evidencian objetivos a nivel social, métodos y técnicas de enseñanza partidas de diversas teorías del aprendizaje con el fin de cumplir el objetivo planteado por el docente que lo crea.

“El proyecto de aula es, entonces, una propuesta didáctica. La didáctica como un proceso de mediación entre sujetos que se comunican” (Gonzales, sf, p.2). Por lo tanto, es un proyecto que se construye y reconstruye por medio del docente y sus estudiantes en el proceso del hacer y se constituye como un dialogo. Para la realización de la presente monografía se utilizaran 15 planeaciones de clase de un total de 21 del proyecto de aula

El juego dramático: fortalecedor del cuerpo en Jardín 5 del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED) por medio de la construcción de personajes, en las que se realizó la siguiente progresión de contenidos con las siguientes variaciones surgidas de la mediación con los estudiantes:

ASPECTOS FÓNICO Y CORPORAL	CONTENIDO TEATRAL	VARIACIÓN
	Imitación	Creación
KINÉSICA	Gestualidad	Gesto facial y corporal
	Escucha	
	Expresividad	Comunicación
	Fonética	Resonadores
	Onomatopeya	Grito de batalla
PARALENGUAJE	Silencio	
	Escucha	Sensopercepción
	Tonalidad	

Las clases propuestas en el proyecto de aula se modifican realizando la evaluación por sesión de cada clase hecha por medio de los diarios de campo. La presente monografía cuenta con la realización de dos proyectos de aula ejecutados a partir del 2016-2, el proyecto de aula realizado en el primer periodo corresponde a la deconstrucción de la práctica y su tema es: El juego dramático como fortalecedor de la comunicación no verbal en Pre-jardín del Colegio Atanasio Girardot (IED) (Ver *Anexo 3*). El segundo, correspondiente a la reconstrucción cuyo tema es: El juego dramático: fortalecedor del cuerpo en Jardín 5 del Colegio Atanasio Girardot Institución Educativa Distrital (IED) por medio de la construcción de personajes (Ver *Anexo 4*).

1.6.2. El Diario de campo

El diario de campo es una herramienta indispensable en la IAPE posibilita al profesor-investigador crear nuevas estrategias para así lograr sus objetivos, autoevaluar su trabajo en el aula, reconocer las potencialidades y dificultades de la clase. Permite a su vez llevar un registro constante de cada sesión y reflexionar sobre su quehacer pedagógico en miras de realizar los procesos de desconstrucción, reconstrucción y evaluación en su práctica pedagógica. En palabras de McKernan:

“El diario lo puede llevar el profesor para documentar su propia aula como historia de casos. La idea aquí es la evaluación de las acciones docentes, las intenciones, los resultados y los efectos secundarios no anticipados o los objetivos logrados” (1996, p.106)

La importancia de los diarios de campo entonces es llevar la documentación de los sucesos surgidos en el aula premeditados o no. De la misma forma los casos particulares de estudiantes, procesos realizados por el docente, errores cometidos, ventajas y desventajas de ciertas actividades, etc. Todo ello con el fin de que el docente pueda evaluar su práctica pedagógica y a su vez desplegar nuevas estrategias didácticas en el aula para mejorar la misma. En la realización de la práctica pedagógica se realizaron un total de 21 clases con el mismo número de diarios de campo, para el análisis requerido en la presente monografía se usó un total de 15 planeaciones las cuales el lector podrá ver en el *Anexo 6* con un total de 15 diarios de campo.

1.6.3. Medios didácticos implementados en el aula

Un medio didáctico es un conjunto de estrategias empleadas para llevar un saber al aula, el cual debe propiciar en el estudiante el reconocimiento de contenidos aprendidos previamente, su profundización y evolución, en miras de que los estudiantes puedan crear nuevos conocimientos aplicables y transmisibles. Según la UNED (2013) “es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado” (p.1), es decir que debe ser puesto en marcha con un fin claro y su función es el cumplimiento de objetivos al hacer posible la movilización de los contenidos propuestos por el docente en su proyecto de aula.

En la presente monografía el medio didáctico implementado es el juego dramático, a través del cual se realizan procesos de regulación, de memoria didáctica, de evaluación a los estudiantes, de contextualización, desarrollo de contenidos, etc. Las estrategias que implementa son la situación de representación, los textos mediadores, los objetos culturales, la creación de objetos posibilitadores, entre otras. El juego dramático corresponde a un *sistema antagonista* planteado por Sensevy (2007) como un lugar en donde “la situación didáctica no es un “cara a cara” porque existe un medio” (p.15). Dicho medio permite al profesor crear situaciones en donde los estudiantes deban resolver un problema por su cuenta, aquí el papel del profesor es el de acompañante del proceso, papel definido en el juego dramático por Cañas (1992) como profesor-animador.

Este *cara a cara* no se da, pues según Sensevy (2007) “Se trata de producir, para un conocimiento dado, un juego de saber” (p.16) o sea que, todas las estrategias deben plantearse en función del aprendizaje del contenido de forma tal que el profesor no sea quien entregue el saber directamente a su alumno. La función del profesor es la de diseñar un medio contenedor de estrategias que permitan al estudiante descubrir por su cuenta el saber. En el caso del juego dramático, su importancia radica en la posibilidad de aprender jugando en una situación de representación, donde los procesos comunicativos, la expresión y la comprensión de la realidad permiten el aprendizaje, dando cumplimiento a la triada didáctica.

1.6.4. Fotografías

Las fotografías en la investigación son usadas para la narrativa visual debido a que hay aspectos que las palabras por si solas no pueden describir, respecto a esto González (2008) describe que “la fotografía ha sido utilizada desde diferentes paradigmas (socio crítico y constructivista) siempre con el objetivo de acceder a los fenómenos desde la experiencia subjetiva de las personas” (p.6). Recurrir al uso de fotografías para narrar un suceso en la investigación de enfoque cualitativo, corresponde entonces a la necesidad de analizar aspectos subjetivos más que a la de describir sucesos.

Para el análisis de datos de la presente monografía las fotos serán fundamentales, la fotografía permitirá documentar *como el cuerpo de los niños del grado jardín 5 del colegio Atanasio Girardot se resignificó por medio del juego dramático*, posibilitando

analizar los cambios que el cuerpo de la población tiene en el transcurso de las sesiones de clase. Las fotografías corresponden al *Anexo 9*. De esta misma manera se encontrarán los dibujos realizados por los estudiantes, los cuales complementaran la recolección de información.

1.6.5. Entrevistas

McKernan manifiesta que este método de recolección de información, es una de las formas más eficaces utilizadas en la investigación, permitiendo enfocarse fijarse con gran profundidad en un tema a tratar por medio del contacto cara a cara, el cual hace posible el sondeo de áreas de interés durante la entrevista sin dejar de lado aspectos como la relación del encuestado con el lugar dónde se hace la encuesta (1998, p.149). Al ser una herramienta que permite conocer en parte la subjetividad del entrevistado, posibilitará el análisis detallado de las percepciones y nociones adquiridas en los estudiantes en cuanto al cuerpo y su resignificación por medio del juego dramático. Es también importante analizar en qué otros aspectos extra clase han incidido en el trabajo sobre el cuerpo al entrevistar a la docente de terreno, para identificar los cambios que han tenido los niños en sus habilidades expresivas, comunicativas, subjetivas, etc. Las entrevistas corresponden a los *Anexos 1*, allí se encontraran la entrevista a la docente Carmenza y 2 las entrevistas a estudiantes.

Análisis de datos

En el presente capítulo el lector encontrará el análisis que da cuenta de la caracterización de las resignificaciones del cuerpo de los niños de Jardín 5 a través del juego dramático. Lo anterior con el fin de dar respuesta a la interrogante ¿Cómo el cuerpo de los niños del grado jardín 5 del colegio Atanasio Girardot se resignifica por medio del juego dramático? Para ello se realizarán dos etapas de análisis, que han sido denominadas de acuerdo con el desarrollo del proyecto:

1. El proceso de resignificar el cuerpo desde el juego dramático: creación del súper jardín.
2. El juego dramático para resignificar el cuerpo: estrategias didácticas en el aula.

1.7. El proceso de resignificar el cuerpo desde el juego dramático: creación del súper jardín

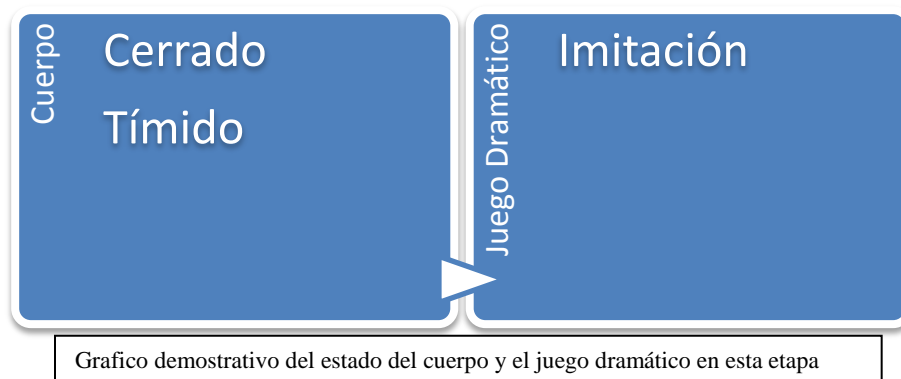
En este apartado se encuentra el análisis de la forma en la cual el cuerpo se resignificó a través del juego dramático. Dando cuenta de todo el proceso llevado a cabo con la población en el transcurso del presente año 2017.

1.7.1. Observando el cuerpo

La introducción de la clase de teatro al aula de jardín 5 implica en primera medida la observación de conductas corporales, donde los niños deben sujetarse a cierto régimen de comportamiento. Aquí se puede analizar que su cuerpo, es un cuerpo que sigue órdenes y espera la aprobación del adulto para evitar recibir un regaño (ver diario de campo 1 y 2 anexo 5). El único momento donde se podría decir que los niños pueden ser niños sin tener que depender de las reglas que se les imponen se da durante el comienzo de la jornada escolar donde pueden jugar con rompecabezas y fichas de lego mientras se da inicio a las actividades académicas.

Se observa así mismo un recurso empleado por la docente de terreno para que los niños obedezcan el cual consiste en el uso de las comparaciones con estereotipos de superhéroes y princesas, buscando que los niños realicen actividades que no desean, sin tener en cuenta las implicaciones que esto podría tener en la configuración subjetiva de los niños en sus formas de relación por ejemplo en el juego, donde ellos al ser superhéroes juegan a golpearse como en una batalla televisiva. La docente en la primera sesión manifestó su interés por que la clase de teatro le aportara a nivel convivencial y relacional a sus estudiantes. La población en ese punto constaba de 15 niños que no se relacionaban mucho entre sí a tal punto que la mayoría de ellos no conocían los nombres de sus compañeros y preferían los juegos individuales o pequeños juegos que pudieran ser jugados entre dos o tres. Adicional a ello por su corta edad (4 años) algunos no hablaban claramente y se hacía complejo el entender lo que querían expresar.

Estos factores permitían observar en los estudiantes, cuerpos cerrados con los cuales era difícil interactuar, cuerpos en lo que podría llamarse huida debido a que preferían evadir preguntas, personas y escenarios desconocidos (ver diario de campo 1 anexo 5). Ante esta situación surge el proyecto de aula *Súper Jardín* (ver anexo 4) que une la estrategia empleada por la docente de terreno y la clase de teatro para desplegar por medio del juego dramático una serie de estrategias fortalecedoras en los niños de herramientas de resignificación del cuerpo para una mejor comunicación, expresión corporal y construcción subjetiva.



Este proyecto de aula se desarrolla por medio de los contenidos teatrales *cuerpo, voz, gesto, silencio y escucha* los cuales acompañados del contrato didáctico (acuerdos creados por el docente y los estudiantes en el aula) y mediante el uso del juego dramático como medio didáctico, crean un espacio propicio para la realización del mismo. Los contenidos teatrales se dividen en subcontenidos y tienen variaciones a lo largo de las sesiones, a continuación podrán observarse los contenidos, subcontenidos y variaciones:

CONTENIDO TEATRAL	SUBCONTENIDO	VARIACIÓN
	MOVIMIENTO	-
CUERPO	GESTUALIDAD	Gesto facial y corporal
	CUALIDAD	-
	EXPRESIÓN	Comunicación
	RESONADORES	-
VOZ	TONALIDAD	Grito de batalla
	ONOMATOPEYA	Jeringonza
	EXPRESIÓN	-
GESTO	SIGNO	Comunicación
	MOVIMIENTO	-
SILENCIO	-	-
ESCUCHA	-	SENSOPERCEPCIÓN

En el caso del juego dramático, este se incorpora al aula por medio de una sugerencia brindada por la tutora de práctica quien gracias a su experiencia ha probado que este medio didáctico permite crear un lazo más afín entre los niños de educación inicial y la enseñanza del teatro. Al tratarse como lo enuncia Tejerina (2005) de un instrumento de expresión, comunicación y creación en las manos de los niños y las niñas (p.3), donde se aprende jugando, sucede al crear lo que Sensevy (2007) llama un juego de saber donde la adquisición del conocimiento no se realiza por medio de la relación cara a cara sino a través del planteamiento de un problema a resolver en el juego de saber.

El cuerpo de un niño es un lienzo en blanco en espera de ser pintado, infortunadamente la pintura empleada en él desde el aula le está condicionando a la pérdida de la autonomía, volviéndole una obra individualista, tímida, cerrada en sí misma, incomunicada. Con lo

anterior, se evidencia que es deber del docente brindar un medio didáctico rico en estrategias, donde el lienzo sea pintado, pero no por un agente externo al mismo, sino por él mismo.

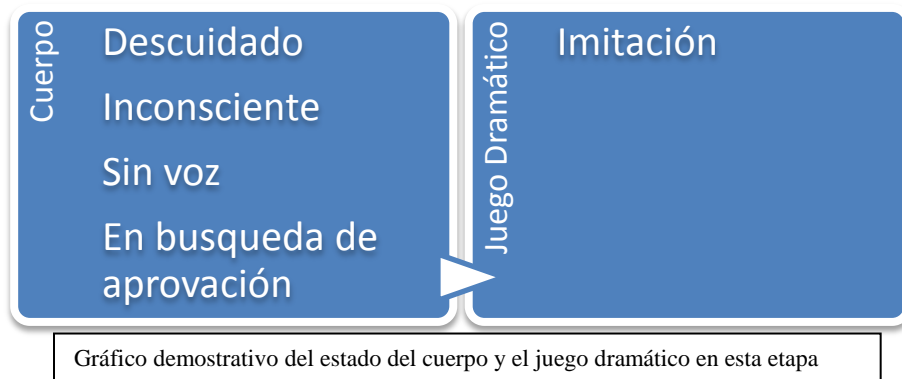
1.7.2. Cuando era un ciudadano normal

El cuerpo en el inicio de las sesiones fue concebido por los niños desde la utilidad biológica (ver diario de campo 1 anexo 5). Al preguntar por la función de las manos por ejemplo, los niños respondían que estas servían para escribir, colorear, para agarrar cosas, etc. Al cuestionarles sobre el uso del cuerpo las respuestas eran similares, algunos respondían que el cuerpo sirve para caminar, otros al escuchar esta respuesta hacían variaciones correspondientes al desplazamiento también al decir que sirve para correr, saltar, para sentarse.

En un primer momento o etapa cuando la clase de teatro estaba introduciéndose al aula el cuerpo se hallaba en un estado de descuido, ya que los niños no tenían plena conciencia sobre sus movimientos y realizaban acciones inconscientes donde llegaban a lastimar a sus compañeros sin tener conciencia de ello. Adicionalmente, sus cuerpos se veían pequeños y sí, son niños de cuatro años puede pensar el lector, pero una corta edad no es razón para justificar un cuerpo que se pierde en una masa de cuerpos en el mismo estado (ver diario de campo 2 anexo 5). Las voces de los estudiantes a penas se oían en el momento de la participación e interacción en función de la clase. Una vez se requería del dialogo para llevar a cabo la actividad era difícil escucharlos, tal vez el temor y la timidez

escondían su voz. El único momento en el cual la voz de algunos era escuchada era en el momento en el cual los niños encontraban un espacio de juego y distracción, en ese punto las voces se mezclaban ya que todos querían hablar al tiempo.

A nivel artístico y creativo los niños estaban acostumbrados de manera notoria a la copia de modelos, la repetición, la manualidad, la búsqueda constante de aprobación al momento de crear o la espera de direcciones precisas para elaborar lo sugerido. El espacio para la creación libre en el aula era inexistente puesto que sus actividades artísticas eran direccionadas a la manualidad propuesta por el adulto, donde se les daban a los niños direcciones exactas sobre lo que debía hacer con los materiales que se les entregaban (ver diario de campo 4 anexo 5).



Un cuerpo que busca aprobación es síntoma de cadenas, de un bajo grado de libertad expresiva. Sin un medio propicio para la comunicación sin jerarquías no existe tal libertad y por ende no se promueve el libre desarrollo subjetivo posibilitador de autoconciencia y reconocimiento de sí como sujeto capaz de comunicarse con

independencia. Esta conducta represiva forma cuerpos sin voz, en estado de descuido, cuerpos inconscientes en búsqueda de aprobación, cuerpos sin emancipación.

Al respecto Eines y Mantovani (1980) piensan el juego dramático como “el medio más idóneo para lograr la expresión totalizada del niño” (p.22) entienden la expresión como comunicación lograda al llegar a un alto grado de libertad expresiva. Esta libertad la comprende Dussel (2009) como el desafío a sus, un encuentro propio con un mundo-otro que permite la libre expresión hacia los demás y con ellos mismos al enfrentar lo desconocido en un ambiente como la escuela (p.192). Si desde la escuela se dejan de implantar modelos y se brindan espacios para la construcción subjetiva, pueden lograrse procesos de resignificación del sujeto por medio de la comunicación sin jerarquías. Aquel lienzo en blanco comenzará a pintarse a sí mismo con su vivencia personal al compartir con otros, generando procesos de conciencia de sí mismo y del otro, los cuales permiten concebir el cuerpo desde una mirada del cuidado, el respeto, la tolerancia y el cariño.

1.7.3. Cuando me transformé en actor

La introducción de la clase de teatro al aula supone un espacio de extrañamiento para los estudiantes. A pesar de que la Universidad Pedagógica adelanta procesos con la población desde la Licenciatura en Artes Escénicas. En el grado Jardín 5 nunca había tenido una clase de teatro anteriormente, por lo cual la introducción de la clase al aula presenta a los niños un nuevo panorama donde la expectativa es el eje rector.

Una vez ejecutado el proceso de diagnóstico a la población y teniendo en cuenta el anterior proyecto de aula *fortalecimiento de la comunicación no verbal desde el juego dramático en primera infancia (Ver anexo 3)* realizado con otra población de la misma institución se opta por el despliegue de los contenidos teatrales *cuerpo, voz, gesto, silencio y escucha*. Teniendo en cuenta lo anterior y en función de la resignificación del cuerpo como medio didáctico al igual que con el anterior proyecto de aula se propone el juego dramático al ser un conjunto de estrategias didácticas propicias para la movilización de contenidos teatrales con la población. El primer paso realizado después del diagnóstico fue la enunciación del cuerpo como territorio de cuidado, de respeto, de ayuda al otro, etc.

Este proceso fue realizado a través de imágenes corporales, donde el estudiante pudo experimentar con su propio cuerpo el signo corporal que puede remplazar a la palabra sin necesidad del uso de la voz. En esta etapa el niño no solo reconoce una nueva forma de comunicarse, también resignifica acciones como hablar sin gritar, cuidar su cuerpo, cuidar al otro, organizar los juguetes, ser amigos, etc. Dichas imágenes corporales fueron creadas usando como base las siguientes imágenes extraídas de la página web: <http://www.imageneseducativas.com>:



La metodología empleada con el uso de las imágenes constó en una primera instancia de la observación y la pregunta ¿Qué está haciendo el niño o la niña en la imagen? Después se les sugiere a los estudiantes que nominen la acción de cada imagen y finalizando que con imitación usando su cuerpo, enuncien con su voz lo que están haciendo. Por ejemplo la tercera imagen de la segunda fila fue interpretada por los estudiantes como *sentarse bien* y la tercera imagen de la primera fila fue nombrada como *ser amigos*. Algunas imágenes tuvieron variaciones en el transcurso de las sesiones, en el caso de la última imagen los brazos pasaron a abrazar el torso del niño, a enunciarse como *cuidar mi cuerpo* y de esta imagen corporal surgió una nueva llamada *cuidar al otro*, representada a nivel corporal con un abrazo a un compañero.

El segundo paso fue como lo enunció la estudiante Allison “*Jugar a ser actores*”, es decir dar inicio a la introducción de contenidos teatrales pertinentes a la población. Con las normas de cuidado establecidas y puestas en marcha, la clase de teatro podía realizarse sin ningún problema, el primer punto a tener en cuenta en este momento era el

despliegue de los contenidos teatrales anteriormente enunciados. En el proceso de practica realizado con la anterior población se llegó a la conclusión de que la representación de animales era más afín a la población en la enseñanza de los contenidos requeridos para la clase. Así que el proceso de ser actores comienza con la representación de un animal, pero no de cualquier animal, era necesario realizar la transición entre el animal convencional a la figura de súper héroe que se deseaba crear en las sesiones de clase.

Aquí llega *Bolt el súper perro*, este personaje permite instaurar las nociones básicas corporales que permiten la transformación en un personaje y realizar la diferenciación entre el estado corporal cuando se realiza un personaje y cuando se es uno mismo. Al ser un personaje que no usa la palabra para expresarse hace que los niños encuentren la necesidad de usar su cuerpo para posibilitar la comunicación. En este punto los contenidos *gesto facial* y *gesto corporal* entran con gran fuerza para resignificar el cuerpo en la medida en la que los niños comienzan un proceso de identificación y diferenciación de posturas corporales, reconociendo los cambios que deben generarse en sus cuerpos para llegar a la representación del personaje.

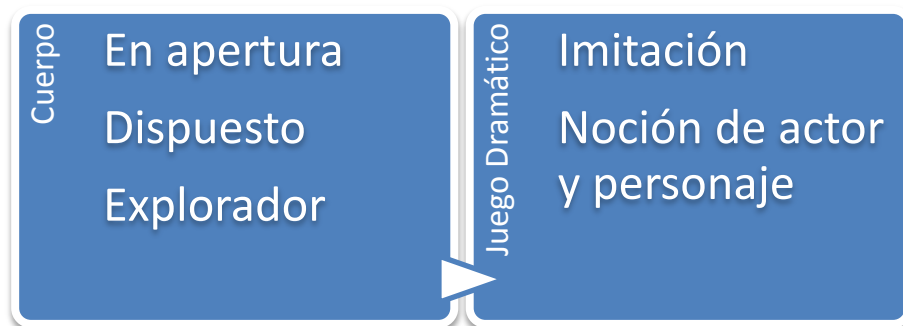


Gráfico demostrativo del estado del cuerpo y el juego dramático en esta etapa

A continuación el lector podrá observar tres fotografías, cabe resaltar que estas fotografías fueron tomadas durante un proceso de memoria didáctica realizado en la sesión No. 11, razón por la cual los cuerpos de los niños se ven más grandes y expresivos. En la primera imagen puede verse a 6 de los estudiantes del grado Jardín 5 realizando el proceso de representación del tránsito entre un perro común (con todas las características que posee según su interpretación) y la transformación en *Bolt*. En esta imagen se observan acciones como el ladrar, el lamerse, el gesto de súplica típico de un perro y la postura corporal y el signo facial realizado por el perro cuando se prepara para atacar.



Cuando un cuerpo es liberado a nivel expresivo y se enfrenta a un problema disfrutando de esa plena libertad; es capaz de encontrar soluciones. Si el problema corresponde a la expresión corporal, el cuerpo inicia un camino de creación de códigos en conjunto con los otros para de esa forma llegar a ser entendido. Cabe resaltar que el proceso

comunicativo gestado entre los cuerpos debe ser permeado por unos derechos y deberes que se poseen como sujeto, en este caso el contrato didáctico creado con los estudiantes.

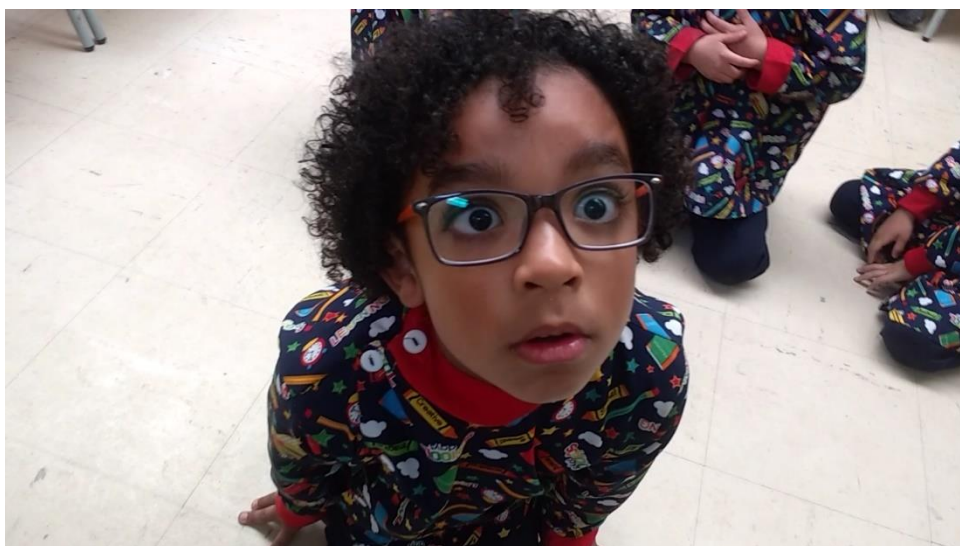
Lo anterior es posible en palabras de Achetoni (s.f.) ya que “entrar en juego con otros implica crear un espacio intersubjetivo en que se elabora un marco de significación compartido” (p.5). Cuando el niño se encuentra en una relación de igual con el otro en miras de la resolución de un conflicto, es posible la creación de un dialogo que pone de frente sus subjetividades, llevándoles a construir nuevas significaciones a partir de los conocimientos que cada uno posee.

En la imagen que sigue a continuación se observa a una de las estudiantes caminando en dos patas en el momento en el que se le sugiere al grupo realizar un desplazamiento como perros. La estudiante ve a sus compañeros desplazarse en cuatro apoyos y decide proponer otra forma de desplazamiento, resignificando de forma autónoma la idea de desplazamiento del animal propuesto.



Realizar estos hallazgos permite reconocer la importancia que posee para el niño enunciarse a sí mismo como actor durante la clase de teatro, pues su cuerpo entra en un estado diferente al que posee normalmente. El cuerpo al entrar en estado actoral posibilita el paso por diversos personajes que aportan a la resignificación subjetiva del niño, tal y como se observa en el segundo caso, donde la estudiante habla desde su subjetividad y entra a dialogar en el colectivo con su nueva propuesta, dando a conocer su visión personal sobre el desplazamiento del perro.

Al igual que en el caso anterior, en la siguiente fotografía se observa un proceso de resignificación, este es dado desde el signo del gesto facial creado por el grupo. Uno de los poderes que posee *Bolt* es el rayo que lanza con sus ojos, la primera vez que se les pidió a los niños realizar dicho poder, de inmediato entraron en una lógica de diálogo en la que establecieron el gesto que se observa en la fotografía. Al principio este gesto no era tan grande, pero en la medida en la que los contenidos teatrales fueron permeando el cuerpo, este y otros signos creados por el grupo fueron haciéndose más notorios.



Declararse a sí mismo un actor, pone al niño en un estado de identificación con un ser cuyo trabajo es el de representar personajes, de esta forma el cuerpo al ser resignificado tras la enunciación *vamos a jugar a ser actores* posibilita no solo la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales correspondientes al teatro, sino que pone al niño en una posición de capacidad. Al reconocerse como un ser creador con plena seguridad en las decisiones que toma a nivel representativo, dicho estado de declaración, acompañado de libertad expresiva permitida por el juego dramático y la noción de cuidado que proporciona contrato didáctico, abren el camino en esta fase a la comunicación mediante el gesto facial y corporal. Aquel lienzo en blanco comienza a pintarse y a ayudar a otros con su pintura.

1.7.4. Cuando descubrí que soy súper

El tercer paso realizado en la clase fue el puente entre la figura del perro súper héroe y la figura del niño y la niña que adquieren características de súper héroe en la que no dejan de ser ellos mismos. En este punto entra un nuevo personaje *Solomán* (Personaje del cuento que lleva el mismo nombre, escrito por Ramón García Domínguez). Este ejercicio que el niño vea su cuerpo no desde la postura en la que otras personas son las capaces de enfrentar grandes retos, sino que reconocen que ellos mismos pueden hacerlo.

Esta etapa permite el despliegue no solo de contenidos teatrales sino de contenidos axiológicos, donde prima el auto reconocimiento como seres capaces de ayudar a otros y de tomar decisiones en pro de un bienestar común. De igual manera denota la

importancia de la caracterización para posibilitar la óptima realización del juego dramático, es así como el cuerpo cambia, se concibe como otro y potencia sus aptitudes en la representación de una forma más eficaz, con lo anteriormente descrito se analiza que cuando un objeto concreto, en este caso la caracterización, entra a aportar una nueva visión del cuerpo, lleva al estudiante a reconocer que ya no es el mismo sino que es un personaje y como tal su cuerpo, su voz, sus gestos, etc., adquieren una nueva forma, diferente a la que normalmente poseen siendo ellos mismos (ver diario de campo 4 anexo 5).

Si la caracterización resultaba ser tan importante en las sesiones para lograr la transformación a personajes, era necesario crear el vestuario. Se comenzó por la elaboración de un antifaz, seguido por la realización de una capa, un brazalete de poder (que permite la regulación) y demás accesorios enunciados por los niños y niñas según el avance de las sesiones y el requerimiento para la creación del personaje. La creación de vestuario es una herramienta que posibilita la creación del personaje, la realización de la situación de representación y la enunciación del estudiante a nivel subjetivo y comunicativo. Lo anterior se da en la medida en la cual desde la creación estética-plástica, se comunican diversos factores correspondientes a su configuración como sujeto, mostrando sus gustos, afinidades, hablando de su contexto a nivel sígnico, mostrando lo que le gusta y lo que no, etc.



Construyendo mí ser súper

La creación de un personaje supone al actor pensar en varias posturas corporales, en una voz, una forma de caminar, los gestos que definirán al personaje, etc., y en la clase de teatro a la hora de *jugar a ser actores* esto no es desconocido. Se hace una transposición didáctica en la cual por medio del juego dramático se brinda a los estudiantes los insumos necesarios para realizar esta creación, pero no por la creación espectacular sino pensando en los contenidos teatrales que aportan para la vida (*ver Diario No. 10, anexo 5*).

En la imagen que se presenta a continuación correspondiente a la sesión No.10, puede analizarse una situación en la cual un estudiante tiene una dificultad cotidiana; no puede abrir el empaque de su sándwich. En sesiones anteriores los estudiantes esperaban a que la docente les abriera los empaques del refrigerio, pero esta ocasión fue distinta, el estudiante toma el empaque y declara que *Con su súper fuerza podrá abrirlo*. De esta forma el estudiante está reconociéndose como un ser capaz de afrontar obstáculos por su

cuenta, fortaleciendo su autoimagen y declarando un contenido de la clase de teatro a favor de una situación cotidiana.



Otra forma de resignificación que los niños hacen gracias a la clase de teatro, se observa en la manera de jugar, de relacionarse, de interactuar. Anterior a la introducción de la clase de teatro se analizaban conductas violentas las cuales cambiaron durante la progresión de las clases, tal y como lo enuncia la docente de terreno (*ver anexo 1*). La docente manifiesta que en ese momento los niños hacen procesos de autorregulación para sí y para con sus compañeros, siendo menos agresivos y más expresivos.

En la siguiente imagen de la sesión No. 15, se observa a uno de los estudiantes dotando su cuerpo de una postura corporal diferente a la usual al momento de usar el rodadero.

Puede observarse como el uso de la capa y el antifaz de inmediato lo transforma al plano actoral donde representa su personaje de *Súper Héroe*. Adicionalmente a lo expuesto en el enunciado anterior, en el juego el estudiante expone que no está en el rodadero sino bajando por un edificio, es decir que no solo cambia su postura corporal, sino que es capaz de transformar el espacio según sus necesidades específicas surgidas de la situación que representa.



En cuanto a la voz, su resignificación se da por medio de los subcontenidos teatrales *resonador, tono, onomatopeya, silencio* y *escucha*. En la siguiente imagen se muestra como una de las estudiantes propone un nuevo sonido en medio de la situación de representación, variando el uso de la mano sobre la boca para crear eco y poniendo su mano en la nariz usando el resonador ubicado allí para mostrar la nueva voz que creó para su personaje.



En cuanto a los hallazgos de las resignificaciones realizadas con las partes del cuerpo, se hace recurrente el cambio a la hora de jugar. Los niños son capaces de realizar juego simbólico por su cuenta, a partir de la clase de teatro, este juego simbólico es dotado de herramientas que lo amplían, haciendo consciente en el niño la resignificación de su cuerpo. Ahora el niño juega con su cuerpo reconociendo que le sirve no solo para desplazarse, sino que puede adquirir distintas cualidades, se puede transformar y puede resignificarse en su totalidad o por partes. En la siguiente imagen se observa a uno de los estudiantes quien enuncia que está construyendo un avión en su mano.



Las imágenes anteriores así como las entrevistas realizadas a los estudiantes (*ver anexo 2*), permiten vislumbrar cómo los niños de Jardín 5 reconocen que en la clase de teatro su cuerpo cambia, se transforma pasando de un estado cotidiano a otro extra cotidiano, lo expuesto fue enunciado por el *Estudiante 1* cuando responde que el cuerpo sirve “*Para correr*”, que en la clase de teatro sirve para “*Para correr también, como Soni*”. Se hace el puente que demuestra la conciencia entre el cuerpo en su estado natural y el cuerpo inmerso en la clase de teatro, donde también posee sus mismas funciones pero transformadas en función de la representación.

El puente descrito, se hace posible gracias al medio didáctico (juego dramático) inmerso para permitir el despliegue de todos aquellos contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos que posibilitan la creación del personaje y mediante dicha creación, la

resignificación del cuerpo por parte de los estudiantes de Jardín 5. Al pasar cada contenido por el cuerpo usando la situación de representación en pro del proceso. Un súper cuerpo es fácilmente reconocible al mostrarse libre, al ser capaz de entrar en contacto con otros cuerpos reconociendo sus capacidades y superando sus dificultades sin temor al error. Un súper cuerpo se comunica con los otros a través de todas las herramientas expresivas que le sean posibles, transformándose a sí mismo y transformando su entorno en función de la idea que desea comunicar. Lleva en sí la autonomía, la toma de decisiones, el interés por cuidarse y cuidar al otro en un ambiente de respeto y crecimiento mutuo.

Aquí lo que planteó en su momento José Indalecio (1998) exaltando que para el educador el cuerpo del alumno es el cuerpo que vive y experimenta. Lo descrito se vuelve un hecho al demostrar que un medio didáctico pensado para el contexto, en el cual se diseñen las estrategias didácticas y el contrato didáctico en función de aprendizajes significativos; puede generar un gran cambio en la vida del estudiante, ayudando a aquel lienzo en blanco a reconocer que pintarse a sí mismo es la única forma de terminar su obra.

1.8. El juego dramático para resignificar el cuerpo: estrategias didácticas en el aula

Se hace necesario detenerse a analizar la forma en la que el juego dramático evolucionaba en cada sesión de la clase de teatro. El medio didáctico tiene dentro de sí, unas fases que posibilitan el orden secuencial de la clase, en las sesiones planteadas en el proyecto de aula *Súper Jardín* se proponen 5 fases; de preparación, al mundo de la imaginación, juego dramático, de regreso a la realidad y cierre. A continuación se realizará la explicación de cada una de las fases.

La primera fase, *de preparación*: inicia con el refuerzo de acciones para formar hábitos como: ordenar el lugar de trabajo, reacomodar los puestos, ser disciplinado, ser respetuoso, cuidar de sí mismos y del otro, entre otras. De igual forma, se realiza el proceso de memoria didáctica y evaluación de ser necesario; en esta fase es importante resaltar el uso de textos mediadores como imágenes proyectadas, imágenes en físico, vestuario, el títere, entre otros.

La segunda fase, *al mundo de la imaginación* propuesta por Cañas (1992, p.56) (Preparación para el juego dramático), permite el paso de una situación real a otra imaginaria, usando como base, un objeto cultural; entendido como un texto, imagen, canción, canti-cuento, etc. Para realizar este procedimiento, la profesora en formación tiene múltiples posibilidades, desde narrar con su cuerpo, usar marionetas, objetos,

imágenes o incluso pedir la participación de algunos alumnos. Esta fase tiene como objetivo contextualizar al niño sobre la situación de representación tal y como puede verse en las planeaciones de clase (*Ver anexo 4*). Aquí debe plantearse la situación de representación y a su vez debe resolverse cualquier inquietud que posea el niño frente a la situación propuesta para el juego dramático.

La tercera fase, *juego dramático* propuesta por Cañas (Ibídem), es dónde la profesora establece la situación a representar y a partir de allí orienta el proceso (regulando y guiando el juego por los lugares que necesita para instaurar los contenidos propuestos para la sesión). En la presente investigación, esta fase se inició por medio de una canción creada por la docente para la práctica pedagógica, canción enunciada como *la canción para despertar el cuerpo*, por medio de la que se despliegan contenidos que posibilitan el calentamiento y en algunos casos el entrenamiento del corporal. A continuación el lector podrá observar una secuencia de 6 imágenes correspondientes a los momentos de la canción y también podrá ver la letra de la misma.



CANCIÓN PARA DESPERTAR EL CUERPO

Tu cuerpo subirás, tu cuerpo bajarás

Y de un lado al otro con tu cuerpo saltarás

Toca tu nariz y también tus pies

Vamos cuerpo ¡A despertar!

Una vez efectuado el proceso de calentamiento, en algunos casos se realizaba el proceso de entrenamiento (según fuera requerido para la situación a representar). Como se menciona anteriormente, en algunos casos la canción del calentamiento también era usada para el entrenamiento. En los casos en los que se hacía uso de la canción solo para calentar, se proponía una situación de representación que permitiera el entrenamiento del cuerpo, dicho entrenamiento fue llamado *Entrenamiento de superhéroes* y consistía en la representación de una situación movilizadora de contenidos necesarios para la creación del personaje.

En un primer momento este entrenamiento fue propuesto como una pista de obstáculos, la cual debía ser cruzada. Esta situación de representación se quedaba corta a la hora de crear un espacio de expresión libre, movilización de ideas y subjetividades, se tornó en un trabajo netamente mecánico de exploración de capacidades biológicas. En la siguiente imagen se muestra este primer momento del *Entrenamiento de superhéroes*.



En un segundo momento, el *Entrenamiento de superhéroes* se piensa desde los contenidos que deben ser movilizados en función de los aprendizajes para la vida que el niño debe adquirir en la clase. Es así que la situación de representación que se realiza en un momento posterior se une al entrenamiento, convirtiéndolo en el momento de movilización anterior al juego dramático pero que se liga a este. El proceso de juego dramático al ser el punto crucial de la clase es el que permite movilizar todos los contenidos propuestos para la sesión.

Para que la situación de representación del juego dramático sea posible, entran en juego los elementos concretos, tales como la caracterización (vestuario, maquillaje y accesorios), la escenografía, el objeto cultural, los personajes, etc. A continuación pueden observarse una serie de imágenes que dan cuenta de la elaboración de la escenografía para una situación de representación.



La cuarta fase, es la *de regreso a la realidad* propuesta por Cañas (Ibídem), que consiste en la vuelta de la situación imaginaria a la real. Y por último la fase, *de cierre*, donde se realiza una actividad concreta de afianzamiento, en la que el alumno pueda demostrar el contenido. Se hace una pregunta a forma de memoria didáctica, para verificar que los alumnos han comprendido el/los contenido(s) de la clase y han cumplido con los objetivos propuestos.

Conclusiones

Para llevar a cabo las conclusiones de la presente monografía, es necesario recordar la pregunta de investigación: ¿Cómo el cuerpo de los niños y niñas del grado jardín 5 del colegio Atanasio Girardot se resignifica por medio del juego dramático? El proceso permitió dar respuesta a dicha interrogante al alcanzar el objetivo propuesto, realizando la caracterización de las resignificaciones del cuerpo de los niños a través del juego dramático en el análisis de datos. El cuerpo fue resignificado por medio del juego dramático a través de la implementación de un proyecto de aula que posibilitó la libre expresión mediante diversas situaciones de representación.

Se permitió al niño reconocerse como sujeto autónomo, capaz de cuidar su cuerpo y el de los otros. Tomó conciencia de las diversas cualidades que posee, las cuales le permitieron generar nuevos aprendizajes y enriquecer los adquiridos en una situación intersubjetiva donde no existen jerarquías al momento de comunicarse. A continuación el lector podrá encontrar la clasificación de las resignificaciones en categorías según los hallazgos realizados en el análisis:

1. Resignificaciones del cuerpo desde la situación de representación:

- La situación de representación del juego dramático permite resignificar el cuerpo a nivel creativo al posibilitar la comunicación desde la creación estética-plástica.

- Los significados conocidos por los niños se enriquecen al realizar el intercambio de los mismos en la situación de representación y adicional a ello se crean nuevos significados.
- El niño no solo es capaz de resignificar su cuerpo, también resignifica su entorno al dotar de nuevas características un objeto concreto.
- La enunciación desde el rol de actor sugerida en la situación de representación, permite en un primer nivel de juego dramático la salida del cuerpo de su estado de timidez, otorgándole la posibilidad de expresarse con libertad.

2. Resignificaciones del cuerpo desde las corporeidades y subjetividades:

- El juego dramático es un medio didáctico que posibilita el reconocimiento como ser autónomo capaz de tomar decisiones sin buscar aprobación.
- El proyecto de aula realizado en función de la monografía permitió resignificar cuerpos tímidos y pequeños, convirtiéndolos en cuerpos expresivos, sin miedo a equivocarse y con plena consciencia de sí mismos.

3. Resignificaciones del cuerpo en la convivencia:

- Los niños y niñas descubrieron que su cuerpo tiene derecho a ser cuidado y es su deber cuidarlo a la vez que cuidan el cuerpo del otro.
- El juego violento se resignificó, pasando de un juego de contacto en el que los niños se golpean a un juego en el cual en lugar de lastimar al otro prefieren representar con su cuerpo el lanzamiento de poderes para simular la batalla.

Esta investigación aporta al contexto actual que atraviesa el país, ya que brinda insumos necesarios al pensar en la educación para la paz. Así mismo posibilita un antecedente en el cual el cuerpo puede resignificarse al pensar en el cuidado, la libre expresión y la comunicación sin jerarquías en un ambiente de respeto. Se debe dejar de pintar lienzos, es mejor pensar en crear medios propicios para que los lienzos decidan la forma en la que desean ser pintados.

Lista de referencias

- Achetoni, M (sf). Juego dramático en nivel inicial. Argentina.
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacía una epistemología de las infancias. Bogotá: Pedagogía y saberes No. 37: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, R (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baró, T (2011). Saber decir. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Calmels, D (2009). Infancias del Cuerpo. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Calmels, D (2011) La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*. Recuperado de: <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>
- Cañas, J (1992). Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Cortés, J (1998). DE LA MOTRICIDAD AL TALLER DE TEATRO. Badajoz: Premios Joaquín Sama 1998 a la innovación educativa.
- Departamento Nacional de Planeación (2007). Consejo Nacional de Política Económica Social: República de Colombia. Colombia.
- Dussel, I (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Nómadas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- Eines, J, y Mantovani, A (1980). *Teoría del juego dramático*. España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Foschi, María Laura. (2012). Merleau-ponty: El cuerpo como apertura al mundo teatral. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (43), 11-18. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042012000200001&lng=es&tlng=es.

Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder. Traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa. Bogotá: Carpe Diem. Foucault, M. (2005). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Barcelona: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Barcelona: Siglo XXI.

García, J (2014). *Teatro e infancia en el marco del diseño curricular escolar (Trabajo de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Gonzales, E (sf). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

González, T (2008). El papel de la fotografía en la investigación cualitativa. *El ser enfermero*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/273575762_El_papel_de_la_fotografia_en_la_investigacion_cualitativa

Grotowski, J (2008). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo xxi editores.

Gutiérrez, M (s,f). *Cuerpo, infancia y movimiento, Propuesta didáctica para niños de 3 a 7 años* Colombia: Editorial Magisterio.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2011). *Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano: Guía para agentes educativos*. Colombia
- Liotini, J (2004). *Cuerpo y aprendizaje en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Dirección de Educación Inicial.
- Loos, S, y Metref, K (2007). *Jugando se aprende mucho: Expresar y descubrir a través del juego*. Madrid: NARCEA S.A. DE EDICIONES.
- McKernan, J. (1996) *Investigación- Acción y Currículum*: Ediciones Morata
- Ministerio de Educación Nacional, Asociación Colombiana de Facultades de Educación (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2014). DOCUMENTO NO. 21, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial. Colombia: Rey Naranja Editores
- Moreno, H. (1993). *Teatro juvenil*. Bogotá: Ed Magisterio
- Moreno, I (2004). *LA UTILIZACIÓN DE MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación: Universidad Complutense de Madrid.
- Niño, C, Galindo, J, y Domínguez, V (2015). *El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá (Trabajo de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Parra, P. (2006). Herramientas básicas del actor aplicadas al teatro de títeres. Colombia: Programa editorial Universidad del Valle.

Pérez, A., y Cuadros, J. (2011). Agudelo, y el oficio del actor gestual en Colombia. El heredero de Marceu: entrevista a Juan Carlos Agudelo. Entreartes. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2243/5/12-AGUDELO%20Y%20EL%20OFICIO%20DE%20ACTOR%20GESTUAL.pdf>

Pérez, M. (Mayo de 2007). Saber hablar para comunicar. Periódico Altablero No. 40. MEN. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-122243.html>

Red Académica (s,f). I.E.D. Atanasio Girardot. Bogotá: Red académica. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/webcolegios/15/atanasiogirardot/institucion_historia.html

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico: Colombia: Revista educación y educadores, 7

Rodríguez, I, y Hernández, M (2010). Lenguaje no verbal: Cómo gestionar una comunicación de éxito. España: Netbiblo, S.L.

Romero, J (2014). Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de subjetividades en la escuela infantil. España: Universidad Complutense de Madrid

Sarlé, P., Rodríguez, I y Rodríguez, E (2014). Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.

Sarlé, P., Rodríguez, I y Rodríguez, E (2014). Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.

Sensevy, G (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes: PUR.

Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. Recuperado de:

<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

Sensevy, G (2012). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Francia. Recuperado de: <https://rechercheformation.revues.org/822>

Soto, B y Mancipe, A (2016). Contenidos didácticos del juego dramático para estimular la creatividad en niños y niñas de transición del colegio Atanasio Girardot IED (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Tejerina, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria. España.

Trujillo, F. (2011). Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. Colombia: Centro virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de:

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>.

Universidad Nacional de Educación a Distancia *UNED* (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* España: Vicerrectoría Académica. Recuperado de:

https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Vargas, S (s.f.). Importancia de la educación en la primera infancia como cimiento para la vida. UNACIENCIA Revista de Estudios e Investigaciones. Recuperado de:

<http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/viewFile/87/64>.

Vernon, S., y Alvarado, M (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar, Materiales para Apoyar la Práctica Educativa: La lengua oral en los primeros años de escolaridad.

México: Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Villegas, E. (2001). Caras y gestos: Teatro para adolescentes. México: Lectorum

Zemelman H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales Contribución al estudio del presente. Vicepresidencia del Estado Plurinacional Bolivia. ISBN: 978-99954-735-7-0.

Bolivia.