



**TEATRO LABORATORIO DE SUEÑOS: EXPLORACIONES PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS EN
LA LOCALIDAD DE SUBA**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
ESTÉTICA, ARTE Y EPISTEMOLOGÍA**

SUSANA BOTERO CIFUENTES

CÓDIGO: 2013177003

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ

2018

Teatro Laboratorio de Sueños: exploraciones para el fortalecimiento de la autonomía en niños y niñas de 6 a 12 años en la localidad de suba

Susana Botero Cifuentes

Código: 2013177003

Trabajo de grado dirigido por Carlos Sepúlveda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá

2018

Dedicatoria

Para mi papá.

*“Si es huérfano el que pierde un
padre, si es viudo el que ha perdido la esposa,
¿cómo se llama el que pierde un
hijo?, ¿cómo, el que pierde el
Tiempo?”*

Jaime Sabines

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		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	TEATRO LABORATORIO DE SUEÑOS: EXPLORACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS EN LA LOCALIDAD DE SUBA
Autor(es)	BOTERO CIFUENTES, SUSANA
Director	CARLOS SEPÚLVEDA
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UPN
Palabras Claves	Infancia, autonomía, pedagogía teatral

2. Descripción
Este trabajo de grado se fundamenta en la creación e implementación de un Laboratorio Teatral, en el que se exploró qué elementos de la pedagogía teatral pueden incidir en el fortalecimiento de la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años y qué comportamientos o actitudes de autonomía se manifiestan. Para ello se realizaron 4 pequeños proyectos: creación de obra de títeres, creación de obra de teatro (juego dramático), juegos para conocer nuestro cuerpo y visita a la biblioteca. Estos proyectos buscaron posibilitar a niños y niñas la experiencia de investigar de la mano de los compañeros, reconociéndose como creadores de su conocimiento. Los datos se recolectaron con diarios de campo, fotografías, entrevistas y registro sonoro. El análisis se realizó con ayuda de la bitácora de análisis.

3. Fuentes
Carbonell i Sebarroja, J. (1996) La escuela entre la utopía y la realidad. España. Ediciones Octaedro. Eines, J. Mantovani A. (1997) Didáctica de la dramatización. Barcelona, España. Gedisa Editor. Freire, Paulo. (2017) Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México DF, México. Siglo veintiuno editores. Freire, Paulo, Faundez, Antonio. (2014) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes. México DF, México. Siglo veintiuno editores Foucault Michel (1984) La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984. Gallimard, París. Ditsset écrits. Kant, Immanuel. (2007) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. San Juan, Puerto Rico. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa Poveda Piérola, L. (1995) Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Madrid, España. Narcea ediciones. Rancière, Jacques. (2007) El maestro ignorante o seis lecciones para la emancipación intelectual. Buenos Aires, Argentina. Libros del zorzal. Varela, J. (1996) Aproximaciones Genealógicas a la moderna percepción social de los niños. Revista de educación, núm. 261, 1996, págs. 155-175.

4. Contenidos
El trabajo comienza con una revisión histórica del concepto de Autonomía, desde los autores Kant, Sartre, Foucault y Rancière. Esta revisión deviene en la creación de las categorías y subcategorías que permitirán el análisis de los datos. Seguido a esto se encuentra la metodología que detalla en los elementos de la Investigación Acción Educativa y Experiencia Sonda, para consolidar una concepción de Laboratorio Teatral. En el capítulo sobre el análisis de los datos recolectados, se encuentran 4 tablas que dan cuenta del proceso diacrónico de los comportamientos y actitudes de autonomía que se manifestaron en el laboratorio. El trabajo termina con las conclusiones y las preguntas surgidas al finalizar el proceso.

5. Metodología
La metodología utilizada en este proyecto es la Investigación Acción. Se toman elementos de la Investigación Acción Pedagógica, y de la Investigación acción Experiencia Sonda, con el fin de construir las bases metodológicas para la implementación del Laboratorio Teatral. Las herramientas para recolectar la información serán diarios de campo, fotografías, registro sonoro y entrevistas.

6. Conclusiones

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 2	

El trabajo en el Laboratorio Teatral, ha permitido fortalecer y potenciar algunos comportamientos y/o actitudes como son la curiosidad, el deseo de hacer, la capacidad de preguntarnos, el conocimiento de nosotros mismos, las relaciones empáticas con los compañeros y el reconocernos como seres inteligentes, capaces. Creemos que esto es posible gracias a las metodologías descubiertas en el proceso y en la interacción con el espacio y los compañeros. Metodologías que permiten a cada participante poner al servicio su inteligencia y voluntad.

Seguimos reconociendo la autonomía como un ideal, cuyos resultados no son medibles a corto plazo, sino que dependen de la continuidad de procesos que vivifiquen su existencia. Que la autonomía se fortalezca y potencie, depende de los estímulos y espacios que se le brinden. El trabajo sobre la autonomía debe ser un proceso riguroso, constante y reflexivo.

En la actualidad es preciso replantearnos el lugar que se le ha dado al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, en diferentes procesos formativos. Propiciar espacios concretos y reales desde la acción más que desde el discurso, que se cuestionen por los modelos establecidos y busquen encontrar sus propias dinámicas, con miras a la emancipación de todos sus participantes hasta donde sea posible.

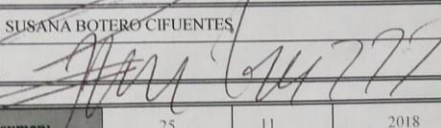
Elaborado por:	SUSANA BOTERO CIFUENTES		
Revisado por:	 Carlos E. Sepúlveda		
Fecha de elaboración del Resumen:	25	11	2018

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN	- 1 -
CAPÍTULO 1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA.....	- 10 -
1.1 Kant: servirse de su propio entendimiento, atreverse a pensar.	- 11 -
1.2 Jean Paul Sartre: Libertad como decisión, ser es hacerse.	- 15 -
1.3 Foucault, actitud reflexiva y crítica con el presente.	- 18 -
1.4 Rancière, autonomía como emancipación intelectual.....	- 23 -
1.5 Categorías para la construcción del concepto de autonomía.	- 26 -
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA: EL LABORATORIO COMO ESPACIO DE EXPLORACIÓN TEATRAL Y AUTÓNOMO.....	- 33 -
2.1 Paradigma o enfoque cualitativo.	- 35 -
2.2 Investigación-Acción.....	- 36 -
2.3 De la Investigación-Acción a la Investigación-Acción Educativa	- 36 -
2.4 Reggio Emilia, origen de la experiencia Sonda.....	- 38 -
2.4.1 La experiencia Sonda, una metodología que le brinda autonomía al niño.	- 40 -
2.5 Bases metodológicas para el Laboratorio.....	- 42 -
2.6 Teatro Laboratorio de Sueños: experimentos alrededor de la pedagogía teatral y la autonomía.....	- 42 -
2.7 Casa de la Cultura de Suba	- 46 -
2.8 Fases del proyecto.	- 46 -
2.9 Instrumentos de recolección de la información.....	- 49 -
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS: DESANDANDO LOS PASOS DEL LABORATORIO	- 52 -
3.1 Prácticas y actitudes de autonomía que aparecen y crecen en el Laboratorio: ¿Qué prácticas y actitudes de la autonomía pueden estimularse en un laboratorio teatral con niños y niñas de 6 a 12 años?	- 53 -
3.1.1 Sapo es Sapo, adaptación para títeres	- 55 -
3.1.2 El castillo embrujado, juego dramático	- 58 -
3.1.3 Emiliano y Emilia, Juegos para descubrir y conocer nuestro cuerpo.	- 70 -
3.1.4 El maravilloso mundo de los libros (visita a la biblioteca y temas de interés)...	- 76 -
3.2 Casos Concretos: retratos y relatos de los niños y niñas.	- 78 -
3.2.1 C 12 años. Hace parte del laboratorio desde marzo.....	- 79 -
3.2.2 SV 10 años. Hace parte del laboratorio desde junio	- 81 -
3.2.3 J 11 años. Hace parte del laboratorio desde la fase de inmersión realizada en el 2017.	- 83 -
3.3 ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden estimular prácticas y actitudes que fortalecen la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años?	- 85 -
3.3.1 Momentos de las sesiones.....	- 87 -
CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES: LOS NIÑOS Y NIÑAS SERES AUTÓNOMOS...	- 90 -
4.1 Pedagogía teatral.....	- 91 -
4.2 Pedagogía teatral y autonomía.....	- 92 -
Bibliografía	- 97 -
Cibergrafía.....	- 98 -

Índice de tablas y figuras

Figura 1 <i>Categorías y subcategorías de autonomía</i>	- 32 -
Tabla 1 <i>Autonomía en sapo es sapo</i>	- 56 -
Tabla 2 <i>Autonomía en El castillo embrujado</i>	- 60 -
Tabla 3 <i>Autonomía en Emiliano y Emilia</i>	- 71 -
Tabla 4 <i>Autonomía en El maravilloso mundo de los libros</i>	- 77 -
Tabla 5 <i>Progresión de C a lo largo del Laboratorio</i>	- 79 -
Tabla 6 <i>Progresión de J a lo largo del Laboratorio</i>	- 83 -
Tabla 7 <i>Elementos de las sesiones</i>	- 87 -

Índice de fotografías

Fotografía 1 Construcción de escenografía.....	- 55 -
Fotografía 2 Monstruo del bosque	- 60 -
Fotografía 3 Rol escenógrafo castillo embrujado	- 66 -
Fotografía 4 Rol escenógrafo Emiliano y Emilia	- 67 -
Fotografía 5 Permanecer en el personaje, Rol actor	- 68 -
Fotografía 6 Permanecer en el personaje, Rol actor	- 69 -
Fotografía 7 Siluetas corporales.....	- 71 -
Fotografía 8 Leyendo en grupo	- 76 -

INTRODUCCIÓN

En el año 2017, nace el proyecto *Teatro laboratorio de Sueños* como una propuesta para el Énfasis de Creación III *Procesos de creación desde las artes escénicas*. En este nivel de formación debíamos investigar, descubrir, indagar, crear, relacionándonos con un grupo de personas en específico. A partir de mi interés por la educación infantil, quise realizar una propuesta que vinculara a los niños y niñas con el arte. En abril del 2017 iniciamos dos laboratorios teatrales dirigidos a niños y niñas de 6 a 12 años en la localidad de Suba: uno realizado en el Centro Cultural El nido del Gufo, ubicado en el barrio Lisboa y el otro en la Casa de la Cultura de Suba, en el barrio Suba Centro. Nos propusimos crear un espacio que permitiera que niños y niñas se expresaran libremente, que tuvieran un encuentro con el arte y la creación desde sus experiencias y modos de ver el mundo. Quisimos propiciar un laboratorio donde tuvieran la palabra y la posibilidad de reconocerse a sí mismos y a los demás. Tenía muchas preguntas alrededor de mi rol docente en este lugar y sobre qué tipo de relación se iba a entablar con los niños que asistieran al laboratorio.

Durante el desarrollo de los laboratorios¹ observé que los niños y niñas se hacían constantemente preguntas, tenían curiosidad, deseo de aprender, descubrir y expresarse, también demostraban actitudes de valentía y si se les motivaba, podían llegar a reflexiones profundas. Estaban a la expectativa, utilizaban de manera espontánea su imaginación, tenían relaciones empáticas con sus semejantes. En los encuentros sus cuerpos irradiaban energía: cuerpos en movimiento, imparables, cuerpos con deseo de expandirse, movilizarse, descubrirse. Cuerpos de infancia. Sin

¹ Lo que se describe a continuación, parte del análisis sobre algunas sesiones, y se soportan en los registros de los archivos audiovisuales y los diarios de campo realizados.

embargo, también observé que la mayoría esperaba la aprobación por parte mía sobre lo que hacían, algunos se preocupaban por alcanzar el resultado. Evidencié algunas situaciones de agresividad entre los compañeros y a veces rechazo a los juegos o actividades de mayor dificultad.

Mi práctica pedagógica la realizaba en esa misma época con jóvenes de curso noveno y décimo, esto me permitió contrastar y comparar lo que sucedía en ambos lugares y reconocer las similitudes y diferencias entre los dos grupos. En el colegio pude observar que por lo general los estudiantes sentían apatía hacia el aprendizaje, hacían las cosas por recibir una buena nota pero sin un interés orgánico. Las relaciones entre algunos compañeros eran tensas y cargadas de malos tratos, la confianza en sí mismos se veía disminuida en comparación a la de los niños y recaía (en algunos casos) sobre el disgusto hacia su propio cuerpo.

Sus cuerpos (por lo menos cuando estaban en el salón) reflejaban tensión entre la obediencia y la rebeldía y entre la quietud y el deseo de movilizarse. Percibí que las metodologías, las relaciones existentes entre profesores y estudiantes, los espacios, el número de estudiantes en un mismo salón, no permitían el fortalecimiento de la curiosidad, confianza y seguridad en sí mismos, deseo de aprender, autoestima, ni tampoco las relaciones empáticas con los otros². Comencé a preguntarme ¿qué pasa con nosotros durante los años que pasamos en la escuela? ¿Por qué las actitudes de curiosidad y deseo de aprender que veía en los niños, están reducidas en los adolescentes? ¿Por qué obtener una buena nota se vuelve nuestro motor en lo que al

² Estas reflexiones parten de mi trabajo con estos grupos de estratos socioeconómicos medios y bajos, quizás en estratos altos la situación pueda tornarse diferente.

conocimiento se refiere? ¿Qué podemos hacer desde la pedagogía para comprender y transformar esto? ¿Cómo mantener esos elementos positivos de confianza y curiosidad que hay en los niños?

Estando en medio de estas reflexiones, me crucé con la lectura del libro *El maestro ignorante o seis lecciones para la emancipación intelectual* (2002) de Jacques Rancière, que me permitió descubrir algunas ideas que ampliaron las perspectivas de mi proyecto: la igualdad de inteligencias, las relaciones entre estudiante y profesor, la emancipación y la autonomía. El encuentro con este texto me permitió reconocer que a lo largo de la historia, la educación ha partido de la desigualdad intelectual supuestamente existente entre estudiante y profesor, y que su objetivo es disminuir esta brecha. Entendí que estas relaciones generaban dependencia del estudiante hacia el maestro, en vez de profundizar en la autonomía; pues se presume que el conocimiento en lugar de estar en el individuo, estaría solo en un lugar accesible para el que sabe. Rancière nos enseña que la autonomía es la capacidad que tenemos de tomar nuestras propias decisiones sin presiones externas y ser responsables de las consecuencias de nuestros actos, asumiéndonos como seres humanos pensantes y actuantes que construimos nuestras vidas.

Fue así como, al observar lo que sucedía con los niños, los jóvenes y conmigo y relacionarlo con la lectura del texto de Rancière, comencé a preguntarme: ¿qué es la autonomía? ¿Somos los seres humanos autónomos? ¿Puede desarrollarse o fortalecerse la autonomía? si es así ¿cómo? ¿Qué posibilita o impide que una persona sea autónoma? ¿Qué relación existe entre arte y autonomía? ¿Por qué la educación no logra estimular y potencializar en los niños a medida que crecen, su deseo de aprender, su curiosidad, su energía, y por el contrario los disminuye? Si se dice que el ser humano es curioso por naturaleza, ¿por qué esto no se aprovecha y por el contrario se descuida? ¿Qué lugar tiene y ha tenido la autonomía dentro de la educación?

Entonces pensé que tal vez, un modo de resolver estas cuestiones era estudiar la información recolectada en los laboratorios con los niños del 2017. Al hacerlo me di cuenta de que los niños tenían gran potencial de autonomía y por eso decidí encaminar conscientemente el Teatro Laboratorio de Sueños, a la exploración de diversos elementos teatrales y artísticos, que buscaran estimular actitudes y comportamientos para que niños y niñas ejerzan su autonomía

La revisión teórica de infancia, autonomía y escuela, comenzó a delinear y plantear el problema que sería trabajado en el proyecto.

Podemos decir esquemáticamente que en nuestro presente nos encontramos con dos posiciones o perspectivas con relación a qué es la infancia y los fines de su educación. Por un lado, están las tradicionales concepciones que ven al niño como un ser indefenso y dependiente, al cual hay que proteger. (Varela, 1996) Sin embargo, esto no quiere decir que se le garanticen sus derechos, pues aunque el niño sea visto como un ser al que hay que cuidar, sigue siendo vulnerado y violentado. En esta misma perspectiva, para los adultos la concepción de infancia se proyecta hacia el futuro: lo que el niño será. Es decir, se parte del principio de que los niños y niñas *aun-no* son: “capaces, competentes, responsables, fiables, con suficientes conocimientos, con los mismos derechos” (Casas, 2006, p. 32), no están listos; están en preparación.

Su participación efectiva en la vida social (que es uno de los derechos que tienen reconocidos) se encuentra limitada no sólo porque el derecho a la participación política les esté vedado, sino porque la desconfianza hacia su capacidad y su competencia impide una ampliación progresiva del ejercicio de las libertades para ellos y así, tanto en lo que concierne a la ciudadanía como a su autonomía como sujetos, los niños y niñas y adolescentes también se enfrentan al “aún no”. (Gaitán, 2012, p. 13)

Por otro lado, han surgido nuevas perspectivas que si bien reconocen que el niño necesita protección para garantizar sus derechos, creen que hay que brindarle más posibilidades y responsabilidades. Estas nuevas perspectivas -que ven al niño como un ser capaz, visto en su aquí y ahora, y no en una proyección hacia el futuro-, han querido regresarle su autonomía:

Una de las reivindicaciones básicas a favor del niño ha sido conquistar su autonomía o, por lo menos, conseguir que la necesaria custodia y protección no se haga a costa de un grado tan alto de control y manipulación que le restrinja la libertad y la autonomía y, en definitiva, le impida el desarrollo integral como persona. (Carbonell, 1996, p. 14)

Si se quiere fortalecer en los niños la autonomía que los adultos -por protegerlos- les hemos restringido, debemos trabajar conscientemente en pro de ello, teniendo claro que desarrollar la autonomía de los niños es vital, pues

Les permite constituirse como sujetos que sienten, piensan y hacen, formándose dentro de distintos procesos de socialización que les posibilitan reconocer al otro, desde la comunicación entre pares y con los adultos, junto a sus contenidos socioculturales, adquiriendo herramientas para concebirse como un sujeto individual y social, desarrollo que la escuela debe fomentar y fortalecer. (Montealegre, Bernal, Suarez, Hernández, 2015, p. 6)

Igualmente, la autonomía y la educación no han estado muy relacionadas a lo largo de la historia. La educación, en lugar de desarrollar actitudes de autonomía en los niños, genera dependencia y sumisión. Se parte de que hay una desigualdad entre el conocimiento que tiene el maestro y el que tiene el estudiante que debe ser eliminada, ¿pero cómo hacerlo si partimos de la desigualdad? Rancière nos dice que “Quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes.” (Rancière 2007, pág. 9)

En esta lógica de educar en la desigualdad, el maestro verifica que el estudiante comprenda, es el juez que comprueba que el conocimiento se haya apropiado. Pero es precisamente esta acción explicativa, la que ha dividido al mundo entre los sabios y los ignorantes, entre la inteligencia inferior y superior. Esta desigualdad concibe que el estudiante aún no está listo, debe prepararse para ser, para algún día acabar con la brecha entre los sabios y los ignorantes.

La concepción generalizada, que ve a los niños como personas que aún no son, evita que se confíe plenamente en sus capacidades. Les impide poner en práctica todo lo que su autonomía en potencia les facilita. Desde esta perspectiva, la autonomía en niños y niñas ha sido vista como una capacidad progresiva. Es decir, que a medida que el niño crece se le asignan tareas más complejas. Por ejemplo vestirse, bañarse, ayudar a arreglar la casa, etc. Pasado un tiempo, a medida que se va haciendo adulto, se le van otorgando más responsabilidades, pero al final su autonomía llega a un límite y de allí en adelante como adulto estará bajo tutela o sujeción.

En cambio, la autonomía en este proyecto de investigación, se plantea, como la concepción política del hecho educativo, cuyos objetivos son formar en la libertad, para la autonomía y la emancipación (Freire 2017, Rancière 2007). Veamos brevemente cómo ha sido concebida la educación y sus posibles relaciones con la autonomía.

Julia Varela en su artículo *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños* (1996), realiza un recorrido por los diversos momentos de la historia de la infancia y encuentra que la educación en general y la de los niños en particular, nace de la ideología político-religiosa y tiene como objetivo conservar el orden social establecido: “Los nuevos modos de educación destinados a los niños e impulsados por los propagandistas católicos son

una pieza de los programas políticos dirigidos a lograr una sociedad pacificada y estratificada.”
(pág. 155)

Varela parte de diversos autores humanistas reformadores, y nos muestra cómo estos pensaban que, si se educa a los seres humanos desde la niñez, podrán aprender lo que rige el poder y someterse a ello:

Los <<muchachos>> son dúctiles y maleables –se asemejan a cera blanda, arcilla húmeda, arbolillos tiernos-; poseen una gran capacidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; (...) De esta caracterización de la primera edad se deriva la necesidad de su dirección y cuidado con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos. (Ibíd., pág.156)

Parece que desde sus orígenes, la educación escolar ha sido, casi siempre, destinada a la preservación de los intereses del Estado, o de los grupos con mayor poder económico de la sociedad. Así la educación impartida a los niños y niñas de más bajos estratos ha sido dirigida para “*configurar sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos*” (Méndez, 2006, p.117). Se educa en la obediencia, la sumisión, la competencia y el individualismo. A este tipo de educación, no le interesa fomentar en niños y niñas un pensamiento crítico sobre la realidad, que se pregunten o que tomen decisiones, sino más bien, que sepan obedecer. Como Mario Méndez lo menciona en su artículo *Educación, Control social y Emancipación* (2006):

La historia de la educación escolar de occidente forma parte de la historia del control social ejercido por quienes han detentado el poder político y económico. Eso explica por qué, por ejemplo, a cada giro en el modelo de producción, corresponde un movimiento de reforma educativa; y cada cambio político-ideológico, va acompañado de un replanteamiento de las políticas educativas. (pág. 107)

Pero, por supuesto el fin esencial de la educación es el de ser germen de liberación, y esto es posible, dice Méndez; “cuando quienes están participando en el hecho educativo son conscientes de las posibilidades transformadoras de la educación y la orientan de forma deliberada a producir el cambio deseado” (Ibíd. pág.113).

La educación enfocada conscientemente a alentar la autonomía es necesaria, para que el individuo, en lugar de recibir y conservar pasivamente el orden social, lo comprenda, se haga participe de éste, lo cuestione y de ser necesario lo transforme. En suma, la autonomía convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo, trabaja en pro de una “subjetividad solidaria y comunitaria en la que cada cual se hace sujeto en la práctica de la justicia” (Ibíd. pág.119), una subjetividad que, en lugar de generar competencia, “existe libre y solidaria con el destino del otro” (Ibíd.pág.120).

La educación no es nunca neutra. Ni el rigor académico ni la pretendida objetividad de la ciencia hacen de la educación un acontecimiento neutral. Por eso la educación es responsabilidad, es decir, es dar respuesta a exigencias de la realidad. (Ibíd. pág. 120)

Todas estas preguntas e ideas han alimentado el Teatro Laboratorio de Sueños, que se propone tener una visión de infancia que brinde protección y cuidado a niños y niñas, junto con la estimulación a su autonomía, respetando sus ritmos, tiempos y maneras de ser. Respondiendo a la necesidad observada de propiciar a los niños y niñas, espacios donde puedan ser dueños de su proceso de aprendizaje. Un espacio y momentos que les brinden las condiciones para ejercer y confortar su autonomía.

En consecuencia, nacen las preguntas guías para el proceso y los objetivos a alcanzar:

1. ¿Qué elementos de la formación teatral pueden estimular prácticas y actitudes que alienten y fortalezcan el ejercicio de la autonomía en niños y niñas de 6 a 12 años?
2. ¿Qué prácticas y actitudes de la autonomía pueden estimularse en un laboratorio teatral con niños y niñas de 6 a 12 años?

Objetivo General

- Desarrollar un laboratorio teatral en el que se explore el fortalecimiento de la autonomía en niños y niñas de 6 a 12 años, que asisten al Teatro Laboratorio de Sueños en la Casa de la Cultura de Suba

Objetivos Específicos

- Documentar y analizar el proceso realizado en el Teatro Laboratorio de sueños, para reflexionar, revisar, comprender y reelaborar la práctica aplicada.
- Incentivar la autorresponsabilidad, la autoestima, la voluntad, la curiosidad, la reflexión y el amor propio de los niños y niñas con relación a los otros, para dinamizar su autonomía.

CAPÍTULO 1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA



CAPÍTULO 1 REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA

En este capítulo, haremos una revisión del concepto de autonomía en cuatro autores. Con ello, nos proponemos comprender qué es la autonomía, qué cualidades o elementos la componen, qué factores internos y/o externos inciden en su existencia, cómo se ha concebido y transformado a lo largo del tiempo. Posteriormente definiremos y conceptualizaremos, las categorías y subcategorías de análisis pertinentes, que guiarán la interpretación de la información recolectada en el laboratorio. Debemos, ante todo, reconocer que la autonomía, es un ideal histórico-humano, que no está determinado, ni establecido completamente.

1.1 Kant: servirse de su propio entendimiento, atreverse a pensar.

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo de la Ilustración. Para los pensadores de esta época, el conocimiento y la razón humana podían acabar con la ignorancia y el dogmatismo generado por la religión o por otras autoridades que se habían hecho indiscutibles. Este fue un tránsito de renovación frente al pensamiento y a las doctrinas a las que el hombre estaba sometido. El hombre está en el centro de la filosofía de Kant, en la filosofía el hombre podía encontrar respuesta a preguntas como ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? Y ¿qué debo esperar? Para él la ilustración no era únicamente una época, sino el fin al que cada hombre y la humanidad en conjunto deberían aspirar. Para reconocer su perspectiva sobre la autonomía nos valdremos del texto *Respuesta a qué es la ilustración* y algunos fragmentos de la *Metafísica de las costumbres*.

El primer enunciado que encontramos en la *Respuesta a qué es la Ilustración*, de Kant es: “La ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad causada por él mismo.” (Kant, 2003. Pág. 1) Un hombre ha salido de la minoría de edad, cuando hace uso de su propio entendimiento

sin ayudas externas sobre él. Tenemos entonces un problema: el hombre debe salir de un estado que él mismo se ha causado, lo que supone una transformación consciente.

Para Kant, el ser humano es libre por naturaleza: las condiciones externas son un hecho, no podemos zafarnos de ellas, pero en esas condiciones, sean las que sean, podemos decidir. Esta libertad implica asumirnos como seres pensantes y responsables de las consecuencias de nuestros actos. Como seres dueños de nuestras vidas y como seres que nos relacionamos con otros.

Esta relación con los demás está protegida por leyes universales, que nos unen como seres humanos y que según Kant, deberían estar en nosotros por algo mayor, por algo más profundo, que por una imposición social, culpa o castigo. A este modo de proceder ético Kant lo llama Autonomía de la Voluntad: “La idea de la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley que aquella que se da él mismo” (Kant, 2007 pág.47). La ley común reivindica la dignidad de todo ser humano, pues nos hace considerar a nuestro semejante como fin en sí mismo y no como medios u objetos para alcanzar nuestros objetivos.

Es importante tener en cuenta que para Kant, la libertad en sentido positivo, es la que se rige por la autonomía. Es decir, por una razón que se da leyes a sí misma; en oposición a la libertad negativa, que se independiza de cualquier materia de la ley, cayendo en el libertinaje social. Libre es el ser racional que se da leyes a sí mismo, se juzga a sí mismo y a sus acciones desde su legislación, sin permitir que esta sea impuesta desde el exterior, es decir heterónomamente.

Esta libertad primordial se manifiesta, según Kant, haciendo un uso público o privado de la razón. La libertad para hacer uso público de la razón, nos permite razonar y expresarnos en todos los asuntos que cada uno desee. Mientras que el uso privado de la razón responde a las

instituciones. Kant ejemplifica esto con el ejército o la iglesia. Allí, si bien las personas pueden razonar, al estar inmiscuidas en una institución con reglas y principios propios, deben obedecer.

En estos términos la libertad es un acto complejo y requiere valentía, sinceridad consigo mismo y compromiso. Por ello es tan sencillo y común, que el hombre decida no servirse de sí mismo, rechazar la libertad que se le ha otorgado, servirse del entendimiento de otros. La libertad primordial, es la única condición necesaria para servirnos de nuestro propio entendimiento. Servirnos o no de nuestro entendimiento es una decisión.

El ser humano es dueño de su entendimiento y sólo él puede decidir qué hacer con este, por ello su minoría de edad es causada por sí mismo, siendo las condiciones exteriores las que sean: “Aquí hay limitaciones a la libertad por todas partes. ¿Pero qué limitación es acaso un obstáculo para la ilustración?” (Ibíd. pág. 2). Cada ser humano puede decidir servirse de su propio entendimiento, o puede permitir que su entendimiento sea guiado por otros. Puede decidir que principios regirán su vida, su accionar; o puede permitir que otros lo decidan por él. Que esta minoría de edad sea causada por sí mismo, hace que recaiga en él la responsabilidad de despertar su voluntad y valentía, para decidirse a pensar sin la ayuda de otro. Es responsabilidad de cada hombre vivificar su autonomía.

Por el contrario, la pereza, la cobardía y la falta de decisión impiden que un ser humano se sirva de su propio entendimiento. Alcanzar la ilustración es posible, pero requiere un esfuerzo espiritual, ya que estar en la minoría de edad resulta cómodo, pues no se tiene que pensar, porque siempre habrá alguien que nos muestre qué hacer. El problema es que esta minoría de edad termina por convertirse en una segunda naturaleza, en un estado, lo que hará que el esfuerzo por salir de allí sea no solo difícil sino innecesario. Por esto son muy pocos los seres humanos que

logran salir de ese estado y alcanzar la ilustración. Si pensamos que para Kant, la ilustración no es sólo un fin al que cada hombre debe aspirar sino que además la humanidad entera debe ilustrarse, reconoceremos que el problema nos sobrepasa.

Kant profundiza sobre la ilustración y la religión. Esto responde a las necesidades de la época. La relación entre las personas y la religión, era en ese entonces perfecta para mantener el control y la conservación del orden establecido. A los gobernantes les interesaba mantener a sus súbditos en la minoría de edad, a través de la religión. La pregunta es ¿En qué aspectos de la vida humana, están ahora los intereses de mantener la minoría de edad?

En las consideraciones de Kant, reconocemos la ilustración como acto de retorno a la vida propia, como una práctica de vida. Una conducta que el ser humano decide tomar para su construcción, fundamento y constitución. Para llegar a ella, se requiere de la decisión de *salir* de la minoría, abandonar la zona de comodidad que nos hace dejar de pensar por nosotros mismos. La ilustración es un deber ético de los hombres con la libertad que les ha otorgado la naturaleza, pero a su vez con la esencia de la humanidad. La autonomía se manifiesta en el uso libre de la razón, en la *decisión* humana de pensar por sí mismo, la *valentía* y la *voluntad*. Uso libre de la razón que nos permita cuestionar desde nuestras experiencias, lo que se ha establecido como verdad. Nos interpela por la manera en que nos relacionamos con los demás, desde una ética universal en la que cada uno descubre su propia legislación y actúa en consecuencia con ella, juzgando sus propias acciones. Un ser humano autónomo tiene que servirse de su propio entendimiento, atreverse a pensar.

1.2 Jean Paul Sartre: Libertad como decisión, ser es hacerse.

El filósofo francés Jean Paul Sartre, hace parte de la corriente filosófica existencialista, que propone la idea de que cada ser humano individualmente es el que construye la razón y la esencia de su propia vida. Las principales cuestiones de esta corriente fueron la libertad, la condición humana y el significado de la vida. En 1943, Sartre publica su libro *L'Être et le Néant* (*El ser y la nada*), en el cual (entre otros aspectos) desarrolla su idea sobre la libertad humana y sobre la precedencia de la existencia sobre la esencia (doctrina existencialista). Es decir, que el ser humano primero existe y luego se define o define su esencia según sus acciones, pues al nacer no estamos establecidos. Para Sartre, los seres humanos son libres y depende de su actitud y accionar mantener esta libertad, o renunciar a ella. A esta acción de rechazar la propia libertad la llama *mala fe*³. A partir del análisis del *ser en sí* y *el ser para sí*, de la *facticidad* y la *trascendencia* y de la *mala fe*, podemos comprender cómo desde Sartre la autonomía es la decisión de responsabilizarnos de nuestra propia libertad.

¿Cómo definir nuestra existencia? ¿Estamos arrojados al mundo? ¿Decidimos sobre nuestro destino? La esencia humana está moviéndose constantemente en las relaciones que se tejen entre la facticidad y lo trascendental: somos seres que al nacer recibimos influencias familiares, culturales, sociales que responden a las condiciones del lugar en que hayamos nacido. Sobre nosotros han sido ejecutadas acciones que no hemos decidido, somos seres a los que han acontecido sucesos que están más allá de nuestro dominio o control. Nuestro pasado hace parte

³ La *mala fe* es una forma de mentira, pero se diferencia de la mentira a secas en que nos engañamos a nosotros mismos y no a los demás. Este autoengaño lo hacemos con el fin de evadirnos de nuestra propia libertad, evitando reconocer que somos lo que hacemos por nosotros, que lo que somos es consecuencia de nuestras decisiones. La *mala fe* hace que creamos que somos algo que no somos y que lo que somos lo neguemos. Es un juego en el que somos el engañador y el engañado a la vez, lo que hace que la verdad se anule, a diferencia de cuando le mentimos a otro y conocemos la verdad.

de lo que somos hoy. Estos sucesos y acciones nos constituyen como seres humanos, son *la facticidad* que nos conforma, pero no es lo único que nos define.

Somos también seres trascendentales que tenemos la posibilidad de proyectarnos en el tiempo, de decidir nuestros rumbos (fines), aún a pesar de las condiciones externas. En lo trascendental están todas las posibilidades de acción que podemos tomar con relación a lo que queremos hacer de nosotros mismos y cómo. “Estos dos aspectos de la realidad humana, en verdad, son y deben ser susceptibles de una coordinación válida” (Sartre, s.f. pág.48), ambos son influyentes y dependientes: según las condiciones actuamos, y las condiciones se transforman así mismo con nuestro accionar.

Para Sartre no es posible que un ser humano esté conformado únicamente por la facticidad, ya que este al ser libre, tiene la obligación de tomar decisiones. La libertad es la encargada de lo que el hombre ha de ser, pero solo trasciende si el hombre decide por sí mismo, si se compromete y responsabiliza de su existencia. Sartre cree que la existencia precede a la esencia: primero el hombre existe, luego es consciente de su existencia y consciente de su consciencia, y después puede decidir cómo ha de ser su esencia. Es así como el proyecto del hombre es él mismo.

Sin embargo, esto no es tan sencillo, tomar decisiones implica responsabilizarse por las consecuencias ocasionadas. El hombre siente *angustia*, lo cual puede inducirlo a renunciar a su libertad y posponer el acto de decidir. Cuando tal cosa sucede, el hombre existe como *ser en sí*: existe en el modo de las cosas y los animales, no se proyecta en el tiempo, por lo tanto, no es responsable de sus actos. No se reconoce como causa de sí mismo, objetiva su cuerpo y se relaciona con él como una cosa, cree que las circunstancias moldean lo que es, sin decisión suya. Al hacer esto, el hombre se engaña a sí mismo, cree ser lo que no es y lo que es no lo acepta,

actúa de *mala fe*, se conforma y no se cuestiona; y lo más grave de todo, actúa conscientemente. La *mala fe* es la decisión de negar nuestra libertad ineludible.

Para actuar de *mala fe* el hombre se vale de varias estrategias. Pospone la toma de decisiones - para evitar comprometerse- hasta el punto de permitir que las circunstancias y el entorno elijan por él. Percibe la realidad en su *en sí*, restándole su trascendencia, evitando la proyección hacia el futuro. Se percibe a sí mismo como un objeto al que acontecen situaciones sin poder hacer nada. O se considera ser tanto lo que es, que niega la posibilidad de cambio, la libertad de que es dueño: “¡Cuántas precauciones para aprisionar al hombre en lo que es! Como si viviéramos con el perpetuo temor de que se escape, de que desborde, y dude de repente su condición.” (Sartre, pág.50)

Estas acciones de *mala fe* son evanescentes, es decir que no son un estado natural del hombre. Sin embargo, la *mala fe* se hace perpetua pues tiende a estabilizarse. Los procesos psíquicos de la *mala fe* son metaestables, lo que quiere decir que aunque tengan un equilibrio débilmente estable, con el paso del tiempo al repetirse pueden hacerse fuertemente estables. Hasta el punto de que una persona pueda vivir actuando de *mala fe* toda su vida, pues se convierte en un hábito, en modo de ser.

Sartre, no define entonces la existencia del hombre como algo estático, como un todo, sino como la nada. Solo cuando el hombre no se establece, puede encontrarse, al descubrir que su ser es una cuestión. Lo que he sido hace parte de mí, pero no es lo que soy hoy, y lo que soy hoy puede también transformarse en el futuro; somos seres indefinidos. Creer que somos estáticos es ir en contra de la trascendencia del ser.

El hombre se convierte así en el ente por el que la nada adviene al mundo. Esta nada presente en el interior del hombre es lo que le hace ser libre, le permite estar abierto siempre al futuro y nunca identificarse completamente con su ser actual: “El para sí no es lo que es, y es lo que no es”. (Echegoyen, s.f.)

Esta trascendencia está ligada con el *ser para sí*, en la que el hombre es consciente de su existencia, no está finalizado sino que se hace, se reconoce a sí mismo como una subjetividad. Puede proyectarse en el tiempo y asumir las consecuencias de sus acciones. La trascendencia es lo que puede llegar a ser la nada.

Sartre dice que “Un hombre es lo que hace, con lo que hicieron de él.” Cuando decidimos qué queremos hacer con lo que de nosotros han hecho, cuando tomamos las riendas de nuestra vida, allí asumimos nuestra libertad.

Con Sartre entonces, podemos dilucidar que la autonomía requiere voluntad, decisión, acto consciente de hacernos y re-hacernos, de adueñarnos de nuestra libertad sin tender una trampa a nosotros mismos, encasillándonos en un ser estático, o escabulléndonos en un ser que no se asume como lo que es, sin proceder a crearse. Somos la posibilidad de ser.

1.3 Foucault, actitud reflexiva y crítica con el presente.

Foucault (1926-1984) filósofo francés, se interesó especialmente en el poder, las relaciones de poder y las instituciones sociales. Se cuestionó incesantemente por qué y cómo el ser humano adopta verdades que se han construido a lo largo de las épocas. En la lectura que Foucault hace sobre el texto de Kant “*Qué es la ilustración*” se acerca al concepto de modernidad y de cuidado de sí mismo. Aspectos claves para la comprensión de su concepto de autonomía

La pregunta qué es la ilustración, es una pregunta humana latente, que se ha formulado de diversas maneras y que ha sido respondida según las circunstancias de quien se cuestione. Es una pregunta que la filosofía sigue haciéndose aún con el paso de los años. Foucault descubre en la *Respuesta a qué es la ilustración* de Kant, un modo de ver y relacionarse con el presente, que hasta ese momento no se había pensado (“Ontología del presente”).

Para comprender la importancia de esta perspectiva, Foucault esquematiza las maneras de ver el presente en tres: 1. El presente como una era que se distingue o separa de las otras eras por sucesos dramáticos. 2. El presente como un acontecimiento futuro del que comienzan a percibirse signos. 3. El presente como un punto de transición hacia un nuevo mundo. Foucault destaca que Kant no ve al presente (la ilustración) de estas formas, sino que la ve como una salida, una vía de escape: la ilustración no es una época sino una tarea, una responsabilidad del hombre consigo mismo, una actitud frente al presente y a cómo nos relacionamos con él.

Así mismo, para Foucault la modernidad no es una época que continúe o se distinga de la ilustración, sino que es también la permanente actitud reflexivo-crítica con el presente y consigo mismo.

Con “actitud” quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. Un poco, sin duda, como aquello que los antiguos griegos denominaban un “ethos” (Foucault, 1993)

Esta relación, este *ethos* (costumbre, conducta), lo desarrollará Foucault como *El cuidado de sí mismo*: cuidarse, conocerse, formarse y superarse a sí mismo, hacen parte de una actitud de

modernidad, donde el hombre se asume como construcción; pues su conducta, su modo de ser y hacer, es el reflejo visible para los otros, de quién es. El cuidado de sí mismo y el *ethos* que cada ser humano adopte serán la práctica de la libertad creada de cierta manera, según como cada uno se conciba. Por ello Foucault dice que si un hombre decide tener un *Bello Ethos*, debe realizar un trabajo de sí sobre sí, en el que se moldea para no ser esclavo de sí mismo.

Es lo que se podría llamar una práctica ascética, dando al ascetismo un sentido muy general, es decir, no el sentido de una moral de la renuncia, sino el de un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser. (Foucault, 1994, pág. 258)

Para identificar las cualidades que conforman esa actitud moderna, Foucault toma a Baudelaire como una suerte de modelo a seguir, lo considera un ser humano con sensible consciencia de modernidad. Baudelaire es el *ethos* de la modernidad. La vida y los textos del escritor le permiten a Foucault concebir, la actitud de modernidad como voluntaria, donde el hombre se toma a sí mismo como objeto de elaboración compleja y ardua; en la que nos vemos, no como seres determinados, sino como seres que nos inventamos permanentemente y que nos relacionamos críticamente con lo que somos, que no sólo observamos el movimiento del mundo, sino que tomamos una actitud frente a este movimiento.

Es importante comprender que el cuidado de sí mismo, no hace caer a los hombres en un egoísmo individual en el que solo piensan en sí mismos, por el contrario cuidar de sí mismo hará que el hombre actúe con ética respecto al otro:

El que cuidase como se debe de sí mismo, se encontraría por ese mismo hecho en grado de conducirse como se debe en relación a los otros y por los otros. Una ciudad en la cual todo el mundo cuidase de sí como debe sería una ciudad que andaría bien y que encontraría allí el

principio ético de su permanencia. Pero no creo que se pueda decir que el hombre griego que cuida de sí, deba de golpe cuidar de los demás. Este tema sólo intervendrá, me parece, más tarde. No hay que anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado sí es éticamente primero, en la medida que la relación consigo mismo es ontológicamente primera. (Ibíd. pág. 264)

Esta construcción de nosotros mismos también está influenciada por las prácticas que nuestro entorno nos brinda. El hombre apropia prácticas que han sido creadas por la sociedad, “Son esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social.” (Ibíd. Pág. 265) Por ello el cuidado de sí, debe ser una actitud activa frente al presente y a cómo nos relacionamos con él, que nos permita tener comprensión de las instituciones, de las relaciones que se han establecido, de las verdades que pueden ser dudadas y de las que no. Que nos haga cuestionarnos por “cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones.” (Foucault, 1993)

Foucault aclara que no se trata de adoptar determinismos o dogmatismos, dando juicios de valor a si está bien o mal hacer parte de la ilustración, sino de reactivar esta actitud crítica, comprendiéndonos como sujetos históricos incididos por la ilustración, pero no determinados por ella. A partir de esta visión, Foucault encuentra que el hilo que puede unir la ilustración y la modernidad, es precisamente la relación que el ser humano tiene consigo mismo y con el presente:

(...) he querido insistir en que el hilo que puede unirnos de ese modo a la *Aufklärung* no es la fidelidad a ciertos elementos de doctrina, sino, más bien, la permanente reactivación de una

actitud; es decir, de un *ethos* filosófico que se podría caracterizar como una crítica permanente de nuestro ser histórico (Foucault, 1993)

Foucault se pregunta ¿cómo puede un hombre hacer uso libre de la razón a la vez que obedece?, pues descubre que cuando Kant plantea la razón como si fuera dos cosas, una en el ámbito público (libre) y otra en el privado (sometida), está generando una contradicción. En oposición a Kant, plantea que el uso libre de la razón no debe ejercerse hasta los límites que se nos han impuesto, sino que debería ser “un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites” (ibíd.), al cuestionarnos cuáles son los límites actuales que se nos imponen y que impiden que nos construyamos como seres autónomos. Propone además que esta actitud no puede ejercerse únicamente en el plano ideal, sino que

(...) esta actitud histórico-crítica debe ser también una actitud experimental. Quiero decir que este trabajo realizado en los límites de nosotros mismos debe, por una parte, abrir un dominio de indagaciones históricas y, por otra parte, someterse a la prueba de la realidad y de la actualidad, tanto para aprehender los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que haya que darle a ese cambio. Es decir que esta ontología histórica de nosotros mismos, debe apartarse de todos aquellos proyectos que pretenden ser globales y radicales. (Ibíd.)

Así, para Foucault el cuidado de sí mismo y reactivar la actitud de modernidad concierne a cada persona, a diferencia de Kant no se trata de un proyecto universal. Este cuidado de sí, responde a lo que el hombre desee construir consigo mismo. Es una necesidad de conducir la libertad en un comportamiento, un hábito que no se establece ni determina, sino que se cuestiona y construye como una obra de arte. Un reflexionar y un hacer, un cuestionar y comprender. En este tránsito hacia nuestra elaboración, se crea también nuestro sentido ético, que nos hace reconocer que

existen otros y que debemos actuar hacia ellos en consecuencia con el cuidado que nos damos a nosotros mismos, pues “¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexionada de la libertad?” (Foucault, 1994, pág.260)

1.4 Rancière, autonomía como emancipación intelectual

El filósofo francés Jacques Rancière (1940), comenzó su trabajo en la década de los 60'. Ha dedicado su vida y sus investigaciones a la cuestión de la igualdad, la política y la estética. En su preguntar por la igualdad, descubrió que la desigualdad del conocimiento ha sido parte originaria de la política, lo que repercute en las demás instituciones sociales. Al analizar a Platón, encuentra que para él, los seres humanos se diferencian de los animales, puesto que tienen alma y la capacidad de discernir. Sin embargo, plantea que estas almas no son iguales, ya que unas están hechas para mandar y otras para obedecer. En el análisis que hace de Aristóteles, comprende que para él, aunque todos los seres humanos tienen pensamiento, no todos lo utilizan y desarrollan.

En estos estudios y análisis, Rancière descubre que desde el principio la humanidad y sus instituciones, se han fundado en la desigualdad del conocimiento, la desigualdad sembrada en lo espiritual. Estas son las raíces de su trabajo alrededor de la igualdad. En este buscar e investigar, Rancière se topa con los escritos de Jacotot, un maestro que en la época posterior a la Revolución francesa, -La Restauración-, es enviado a enseñar francés en la universidad de Lovaina, Bélgica. Jacotot ignorante de la lengua holandesa, para tratar de solucionar este problema, hace uso de una versión bilingüe del libro Telémaco de Fenelón. Les pide a sus estudiantes que lean el libro en francés y lo alternen con la traducción holandesa. En unos meses, Jacotot sorprendido ve cómo, sin la necesidad de un maestro y con la intermediación de un texto, sus estudiantes aprendieron a hablar y escribir francés, de la misma manera en que aprendieron su lengua materna: escuchando, reteniendo, imitando, repitiendo, corrigiendo, repitiendo.

Gracias a esta experiencia Jacotot proclama que no hay desigualdad de inteligencias. Que esta es un invento originado y conservado por los órdenes sociales establecidos. Que los maestros explicadores⁴ embrutecen y que cualquier ignorante puede aprender lo que se proponga si hace uso de su inteligencia y su voluntad y siguiendo la premisa de Calipso: todo está el todo. Rancière observa que cuando Jacotot expone que no hay desigualdad de inteligencias, está cuestionando y destruyendo los cimientos del conocimiento humano, que ha establecido la desigualdad en la sociedad y sus distintas instituciones, comenzando por la escuela.

Rancière hace un paralelo entre el embrutecimiento y la emancipación. La historia de la educación como institución, está ligada desde sus orígenes al embrutecimiento, pues siempre la desigualdad de inteligencias ha sido el punto de partida: el maestro sabe algo que el estudiante no y se lo va a explicar, para que lo aprenda, así algún día logrará ser igual. Se establece que en el mundo hay personas inferiores y personas superiores intelectualmente y comienza la carrera para llegar algún día a la igualdad. Sin embargo, para Rancière -al igual que para Jacotot- esto no es cierto, esto es producto de los órdenes sociales que aparentemente son naturales, pero que operan en pro de los beneficios de ciertos grupos. Entonces Rancière propone que la raíz sea la igualdad y que aunque haya desigualdad social (un hecho material), no debe haber desigualdad en las inteligencias, puesto que son inmateriales. La única manera de que haya desigualdad de inteligencias será sometiéndonos al dominio de otros.

Entonces desde esta perspectiva, en principio todos tenemos igualdad de inteligencias. Al nacer nuestra inteligencia se desarrolla por instinto y necesidad. Caemos en un mundo desconocido y

⁴ Jacotot expone que un maestro embrutecedor es el que trata de transmitir conocimiento a sus estudiantes y para ello se vale del método explicativo. Este maestro trata de eliminar la brecha entre conocimiento e ignorancia, pero es él mismo quien ha creado esta brecha y quien se encarga de conservarla. El maestro embrutecedor crea relaciones de sumisión y obediencia.

extraño, que nos obliga a adaptarnos, conocerlo y apropiarlo. Para ello nuestro cerebro, nuestro cuerpo, nuestro ser, pone todo a disposición. Es un gran gasto de energía y un gran esfuerzo intelectual. La inteligencia se ejercita en el hacer, la repetición, la confirmación y el error. Es por ello que bebés y niños están en el aquí y ahora, *atentos* al mundo. No obstante, cuando se alcanza un punto de conocimiento y nos sentimos cómodos en el mundo, cuando el niño ha crecido, la inteligencia puede descansar y la atención se reduce, nos distraemos. Ya el mundo es aparentemente conocido, entonces nos adormecemos:

Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que una voluntad más fuerte se haga escuchar y diga: continúa, mira lo que has hecho hasta ahora y lo que puedes hacer si aplicas la misma inteligencia que ya has empleado, prestando la misma atención a todas las demás cosas y sin permitir que se te desvíe de tu camino (Rancière, 2002 pág. 72)

Esta voluntad, es sinónimo de razón. “Esa voluntad soy yo, es mi alma, mi potencia, mi facultad. Siento esa voluntad, está presente en mí, es yo mismo.” (Ibíd., pág.76) Un ser con voluntad es un ser razonable que confía en su potencial y ha decidido volver a sí mismo para aprender, pues el aprendizaje no está afuera de cada uno, sino en nuestro interior y en las relaciones que tejemos en nuestras vidas. La inteligencia debe estar al servicio de la voluntad, no al servicio de otros. Actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual. La voluntad es la razón y quien actúa con voluntad, con razón, actúa con libertad. Si una persona tiene voluntad de hacer algo, logrará lo que se proponga.

Cuando no hay una voluntad más fuerte que la comodidad, el ser humano se distrae. Atención y distracción se oponen. La distracción nos saca del camino, nos hace actuar con pereza, nos conduce a olvidar lo que somos, lo que podemos ser, desestimando nuestra propia potencia y permitiendo que fácilmente nos sometamos a la voluntad de otro.

Es por ello, que confiar en la propia voluntad, en la voluntad de los demás, reconocer el valor que tiene, engrandecerla, creer en la igualdad de inteligencias, es la tarea del hombre que busca la emancipación intelectual.

1.5 Categorías para la construcción del concepto de autonomía.

Con base en las perspectivas sobre el concepto de autonomía que hemos recorrido y desde nuestra visión podemos plantear un concepto propio que vincule los elementos que nos interesan. Para ello vamos a proponer seis categorías con sus respectivas subcategorías, que nos permitirán comprender el concepto de autonomía como un ideal práctico que se compone de hábitos y comportamientos del ser humano. La categorización no responde a un orden jerárquico, -todas las categorías son de igual importancia-, sino a la necesidad de ordenar y comprender los conceptos. Estas categorías serán: racionalidad, voluntad, cuidado de sí, ética y emancipación.

Racionalidad: atreverse a pensar.

Para que un ser humano sea autónomo, debe hacer uso de su inteligencia, de su razón. Esto le permitirá cuestionarse por el mundo, cuestionar el por qué y para qué las instituciones que la humanidad ha creado. Apropiar conocimiento desde sí mismo, tomar decisiones razonables y reflexivas que lo beneficien y que sean consecuentes consigo mismo, crear sus propios principios, guiarse y juzgarse desde ellos y comprender que no es un ser determinado, sino que es él mismo quien se construye. El imperativo *atrévete a pensar*, estaría ligado al interés de conocer, a la necesidad que por naturaleza tiene el hombre de aprender. El uso de la propia inteligencia, sería como lo dice Rancière, la posibilidad de todo ignorante de aprender lo que se proponga, de reflexionar.

También hemos visto, que para que un hombre se atreva a pensar por sí mismo, debe realizar un acto de valentía que luche contra la pereza y el temor de su propia vida. La racionalidad implica entonces, deseo por aprender, necesidad de cuestionar lo que es estable y a su vez un esfuerzo por salir de la zona de comodidad donde se ha establecido el ser, y este esfuerzo requiere valor.

Las subcategorías serán:

1. Capacidad de preguntar y cuestionar
2. Capacidad reflexiva y crítica
3. Necesidad y deseo de aprender
4. Curiosidad

Voluntad: atreverse a decidir.

La voluntad es la toma consciente de decisiones. Es decir que hay decisiones que no son tomadas conscientemente, sea porque dejamos que las circunstancias decidan por nosotros o porque posponemos la toma de decisiones. Como vimos en el análisis sobre la *mala fe* de Sartre, tomar decisiones es un acto -que al igual que la racionalidad- requiere valentía, pues nos obliga a hacernos responsables de las consecuencias de nuestros actos, es decir de proyectarnos en el tiempo. Tomar decisiones nos hace seres activos del rumbo de nuestras vidas, nuestras decisiones crean nuestra esencia, nuestro ser. La voluntad requiere un accionar sobre nosotros mismos, que nos conduce hacia lo que definamos como nuestro proyecto. El ser humano decide y razona constantemente en pro de un objetivo, de un fin al que desea llegar:

La voluntad, en efecto, se pone como decisión reflexiva con relación a ciertos fines. Pero estos fines no son creados por ella. La voluntad es más bien una manera de ser con respecto a ella: decreta que la prosecución de esos fines será reflexiva y deliberada. (Sartre, pág.)

La voluntad es la encargada de que nuestras acciones no sucedan sin reflexión o sin motivos, sino que nos encauza hacia los fines que nosotros mismos hemos decidido.

Rancière señala que la inteligencia debe estar al servicio de la voluntad y que esa voluntad, es en principio la confianza que cada ser debe tenerse a sí mismo, a su potencial. Si un hombre confía en lo que es capaz de hacer, sus decisiones estarán resueltas a conseguir eso que quiere. Que la inteligencia esté al servicio de la voluntad, nos protege de perder el rumbo, de distraernos o de caer en el dominio de otros. Entonces, tenemos que la inteligencia está al servicio de la voluntad, y ésta a su vez, está al servicio de los fines que cada persona quiera alcanzar.

Creemos que para que haya comprensión viva de la autonomía, se necesita voluntad. Voluntad que nos mantenga en nuestro camino, que nos brinde confianza sobre nosotros, que nos anime a proseguir aun cuando haya dificultades, que nos permita negarnos a realizar acciones que no concuerden con nuestros principios. Visualizar las posibles consecuencias de nuestros actos y la manera en que pueden ser asumidas.

Rancière coincide con Sartre, en que actuar con voluntad genera un acto reflexivo, -es decir que racionalidad y voluntad deben estar juntas para que un ser humano pueda ser autónomo. Así las decisiones estarán encaminadas hacia ciertos fines, pero a su vez estas decisiones serán razonables, vistas desde el accionar presente y las consecuencias futuras.

La voluntad también será la fuerza que lleve a cada hombre a construirse, a elaborarse, a tomarse a sí mismo como su propio proyecto, pues esto también requiere una decisión consciente sobre lo que queremos hacer de nosotros y cómo. La voluntad nos hace encaminar nuestra libertad y cuidar de nosotros mismos.

Entonces de la categoría Voluntad, tenemos las subcategorías:

1. Valentía
2. Responsabilidad
3. Confianza en sí mismo
4. Riesgo

Cuidado de sí mismo: atreverse a creer en el propio potencial.

Nuestro destino, para estos autores no es un asunto definido o establecido por algo que esté más allá de nosotros mismos. Por el contrario, es una búsqueda en la que el hombre se toma a sí mismo como un proyecto, como una obra de arte: el hombre es dueño de su destino.

En lo que somos, confluyen diversos factores que no podemos evadir o ignorar. Hacemos parte de una cultura, de una sociedad con sus normas definidas. Tenemos un pasado que no podemos cambiar y del que no somos completamente responsables. Tenemos unas condiciones socioeconómicas en las que nacimos. Aspectos que influyen en nosotros y pero que no necesariamente nos determinan. Qué hacer con lo que vamos siendo, es el punto del cuidado de sí mismo.

Hacernos cargo de nuestro destino y convertirnos en nuestro proyecto, es una posibilidad de ser autónomos con respecto a lo que somos y seremos. Es una posibilidad a la que todo ser humano puede acceder. Implica ser capaces de conocernos y conocer el presente en que vivimos. Cuidarnos, formarnos, conocernos y dirigirnos.

En esta investigación comprenderemos el cuidado de sí mismo como autoestima, que a su vez se divide en cuatro subcategorías:

1. Confianza/seguridad

2. Autocrítica
3. Conocimiento y aceptación de sí mismo.

Ética: atreverse a ver al otro.

Cuando nos regimos por principios que han sido impuestos sobre nosotros, actuamos heterónomamente. Cuando por el contrario nos guiamos por principios que hemos adquirido conscientemente, actuamos con autonomía. Estos principios éticos, que hacen parte de nosotros, nos permiten actuar comprendiendo que existen otras personas. Kant en la metafísica de las costumbres, habla de una *autonomía de la voluntad*, gracias a la cual cada ser humano en su interior tiene unos principios éticos que impiden que actúe en contra de la dignidad humana. Impiden que veamos a los otros como objetos y que los utilicemos para alcanzar nuestros fines. Entonces actuar dignamente hacia los demás, es algo que sucede, no porque temamos al castigo o a la culpa, sino porque ese algo que está dentro de cada uno de nosotros. Nos unifica, es una legislación que acomete a cada uno, pero que además es universal. En este sentido, trataríamos a los demás como deseamos ser tratados. Por supuesto, esto al igual que la autonomía, es un ideal.

No puede existir libertad sin ética. La dignidad humana debe estar presente en las acciones que decidimos realizar, pues no estamos solos en el mundo. Un ser humano autónomo, debe tener principios éticos que le permitan relacionarse con los demás de igual a igual, conservando la dignidad humana, cuestionando, pero a la vez respetando los saberes, las maneras de ver el mundo y de expresarse de los demás.

En nuestro caso observaremos la ética en las relaciones que se dan entre los estudiantes mediante las siguientes subcategorías:

1. Respeto/ Tolerancia

2. Cuidado
3. Confianza
4. Escucha

Emancipación

Si queremos reconocernos como seres humanos emancipados, lo primero que debemos hacer es partir de la igualdad: cada ser humano puede comprender lo que quiera si se lo propone, usando su voluntad e inteligencia al máximo de sus posibilidades. Estar emancipados requiere reconocernos y reconocer a los otros como iguales, no como inferiores o superiores. En este sentido, las relaciones de poder estarían transformándose constantemente en pro de encontrar un punto, donde las tensiones que generan desigualdad intelectual, desaparezcan. La emancipación es también un ideal y se constituye de las subcategorías que constituyen a las anteriores categorías.

A continuación encontraremos un esquema que relaciona la autonomía con sus categorías y subcategorías.

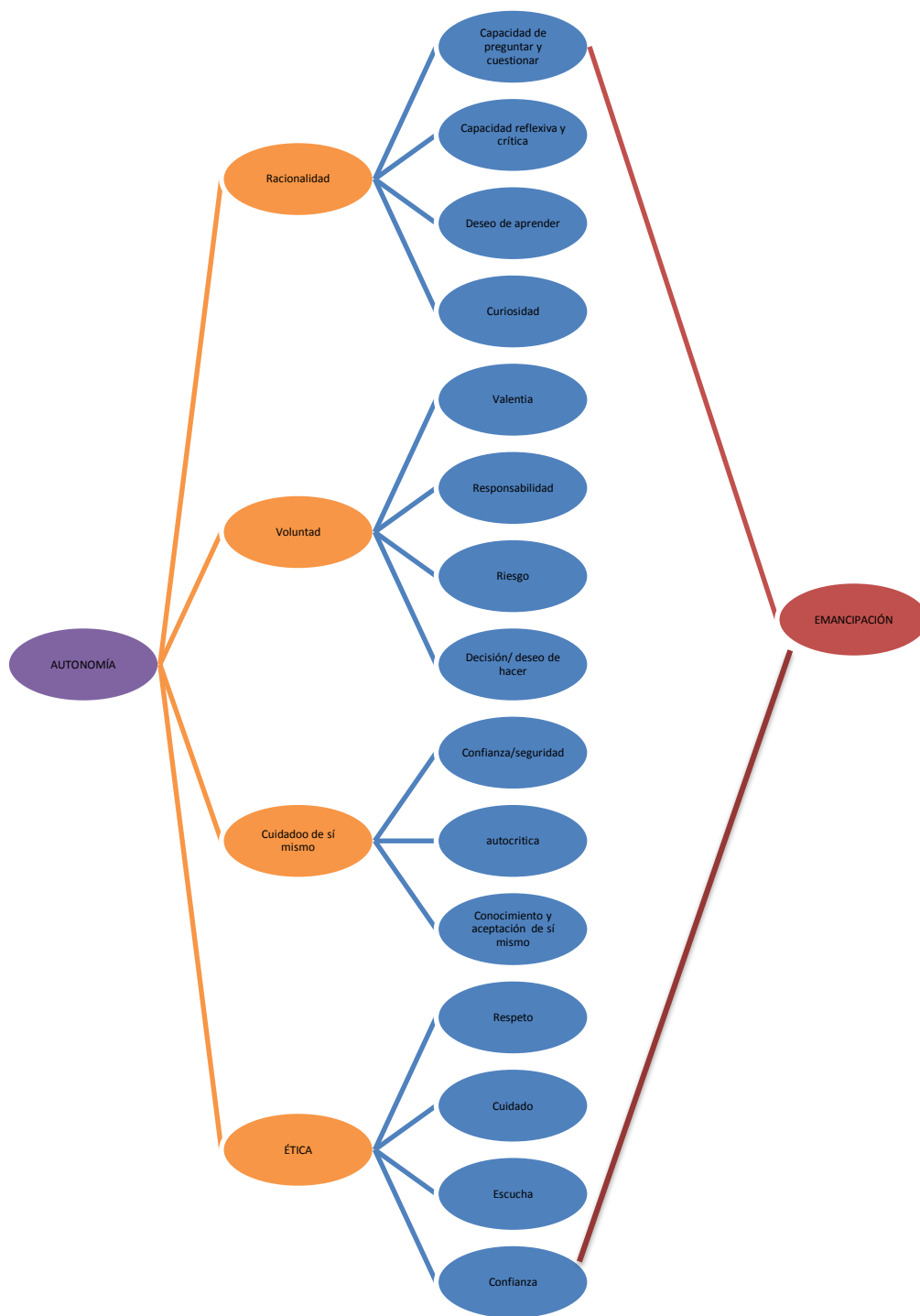


Figura 1 Categorías y subcategorías de autonomía

Observamos que de la autonomía se desprenden cuatro categorías, que a su vez se desprenden en subcategorías. La existencia de estas actitudes y comportamientos en una persona constituye la emancipación. No hay jerarquía, todas tienen la misma importancia en este proyecto.



CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA: EL LABORATORIO COMO ESPACIO DE EXPLORACIÓN TEATRAL Y AUTÓNOMO.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA: EL LABORATORIO COMO ESPACIO DE EXPLORACIÓN TEATRAL Y AUTÓNOMO

Como vimos en el capítulo anterior, este trabajo se guiará a través de unas categorías y subcategorías que hacen referencia a actitudes y/o comportamientos alientan a los seres humanos para que ejerzan su autonomía. Avivar estos comportamientos y actitudes, nos define el camino a seguir y las maneras de hacerlo; para ello la experimentación será fundamental. En este capítulo nos detendremos para presentar nuestra metodología, nuestra concepción del laboratorio artístico o teatral, la población con que se sustenta el proyecto y los instrumentos de recolección de datos.

Consideramos la siguiente hipótesis: los elementos de la creación teatral, están ligados, como todos los elementos de creación, a la autonomía. Es así, que el estudio y encuentro con ellos permiten acompañar, estimular y alentar actitudes de autonomía siempre y cuando se establezcan canales de experiencia activa y trabajo consciente. Para afinar y aclarar la hipótesis, podemos desarrollarla en dos preguntas guía:

1. ¿Qué elementos de la formación teatral pueden estimular prácticas y actitudes (subcategorías vistas en el capítulo anterior) que fortalecen la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años?
2. ¿Qué prácticas y actitudes de la autonomía pueden estimularse en un laboratorio teatral con niños y niñas de 6 a 12 años?

Estas son preguntas complementarias e interdependientes. La primera se cuestiona por los elementos teatrales que posibilitan ejercer la autonomía y la segunda por los comportamientos o actitudes de autonomía que pueden ser fortalecidos con el teatro. Ambas nos sitúan en un terreno teórico-práctico, pues, para ser respondidas requieren que vayamos a las raíces conceptuales de

la autonomía, la infancia, y la pedagogía teatral. Que consultemos experiencias previas que las involucren para comprender sus relaciones, tensiones y posibilidades, y que probemos diversas posibilidades de llevar estas ideas a la acción. Para ello hemos decidido tomar algunos elementos de dos métodos investigativos cualitativos, que conciernen a los objetivos del presente trabajo: Investigación-Acción Pedagógica y Experiencia Sonda.

2.1 Paradigma o enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo se caracteriza por una descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, que permiten al investigador recolectar datos donde la voz del participante es reconocida como evidencia. (Colmenares, 2008) De este enfoque nacen diversas metodologías, que le brindan gran libertad al investigador para desarrollar modos de hacer, modos de recolectar la información y modos de interpretarla.

Consideramos que las realidades humanas deben observarse desde una óptica que reconozca su contexto, problemáticas y relaciones, como fenómenos cambiantes y complejos. Nos interesa estudiar la realidad educativa que se genera en el laboratorio, como una realidad cambiante, que se crea en la unión y relación de la realidad subjetiva de cada participante. En este sentido, nos interesa reconocer a los participantes como sujetos activos en el proceso y escuchar sus experiencias y puntos de vista, pues es gracias a ellos a quienes es posible realizar este estudio. Los datos recolectados dan cabida a la voz del participante, pues su experiencia y modo de expresarse es en sí misma la evidencia de lo sucedido en el proceso.

Consideramos también que al ser un proyecto que nace en un contexto específico, no pretende generalizar ni replicar los hallazgos, sino visibilizar, entender y compartir lo descubierto y estudiado, que hace parte más del proceso vivido que del resultado.

2.2 Investigación-Acción.

Nuestra investigación reconoce los avances que la Investigación-Acción ha tenido en el campo educativo. Consideramos que los principios que guían este modo de investigar, concuerdan con nuestra posición y nuestros objetivos. Históricamente este método ha sido desarrollado por diversos pensadores que ha buscado las maneras de investigar de la mano de una comunidad en específico.

La Investigación-Acción responde a la necesidad de estudiar una realidad social o educativa y transformarla en beneficio de la comunidad. Esta transformación no se lleva a cabo por un actor externo, sino que requiere que la misma comunidad se haga participe, de manera que el investigador no sea indispensable para la mejora de la problemática. Creemos que es un importante punto de partida para esta investigación, pues la autonomía no es un asunto que pueda enseñarse, sino que depende de cada ser humano despertarla en sí mismo. Realizar un laboratorio que quiera fortalecer actitudes y comportamientos de autonomía permite a los participantes reconocerse como creadores de sí mismos y adueñarse de sus decisiones.

2.3 De la Investigación-Acción a la Investigación-Acción Educativa

La Investigación-Acción Educativa es un método cualitativo que busca estudiar una realidad educativa para mejorar su comprensión y transformarla en beneficio de un colectivo. En este tipo de investigación, el conocimiento teórico se contrasta con el conocimiento práctico en el aula (saber pedagógico), que es vista como espacio de experimentación y reflexión. Para comprender la realidad educativa el maestro se asume como investigador y despierta y potencializa en sí mismo capacidades investigativas como la crítica, la reflexión, la lecto-escritura, y la innovación; al observar en su práctica pedagógica personal las relaciones que se crean entre estudiante, profesor y saber, las metodologías empleadas, la relación con el espacio y el tiempo, las

relaciones de poder, los objetivos del acto educativo, y todos los elementos que puedan incidir en su práctica.

Su quehacer educativo se hace consciente, móvil, transformable, reflexivo; pues al observar y comprender el entorno educativo, con sus debilidades y fortalezas, puede planear nuevas acciones o hipótesis susceptibles de prueba y transformación.

En la Investigación-Acción pedagógica hay tres momentos o fases que son:

1. Deconstrucción: el maestro-investigador estudia su práctica, descubre y analiza los elementos que la componen: hábitos, relaciones, tensiones, teorías, costumbres, fortalezas y debilidades. A partir de la observación y reconocimiento de los elementos que conforman su quehacer en el aula, el maestro comprende más claramente su práctica educativa, e identifica problemas concretos que pueden ser mejorados conscientemente. Estos problemas hallados serán fundamentales en la siguiente fase.
2. Reconstrucción y ensayo: el maestro ingenia nuevas acciones que posibiliten el mejoramiento de los problemas encontrados en el estudio de su práctica. Para ello debe prepararse apoyándose en teorías pedagógicas vigentes, experiencias educativas y lecturas, entre otros, que luego se adaptarán y materializarán en la práctica. Para diseñar el plan de acción el maestro no abandona su práctica anterior, sino que la potencializa al trabajar conscientemente en las problemáticas halladas.
3. Validación de la efectividad de la práctica: Al poner en práctica el nuevo plan de acción, el maestro debe observar, recolectar datos, reflexionar y analizar la incidencia que éste tuvo sobre la problemática que estaba buscando mejorarse: si fue o no pertinente, que cambios hubo, y qué nuevos problemas surgieron. La recolección de la información es fundamental

para poder contrastar y analizar lo sucedido en la experimentación, una de las herramientas más utilizadas son los diarios de campo, entrevistas y grabaciones.

Finalizada esta fase el profesor retorna a la deconstrucción de su práctica, observa, reflexiona y analiza para luego reconstruir nuevamente y proponer nuevas acciones, que serán observadas y reflexionadas, es por esto que la I.A. Pedagógica es una metodología cíclica.

La Investigación-Acción pedagógica contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del maestro por medio de la escritura. El maestro aprende a plasmar por escrito las situaciones y realidades de su práctica para reflexionarlas y construir saber pedagógico (el saber que se da en el hacer), mejorando su accionar en el espacio educativo:

La escritura le permite al maestro sacar a la luz lo que estaba implícito en su mente, convertir el pensamiento en algo tangible que se puede detener, examinar, organizar, interrogar, reescribir, editar. La escritura lo lleva a descubrir facetas inéditas de su trabajo que nunca había visto antes con tanta claridad. Lo hace más sensible para detectar la falta de conexión entre hechos o ideas cuya relación le había parecido obvia de principio. Lo obliga a profundizar mucho más en su reflexión. (Peña, 2003. Pp.31)

En la Investigación-Acción, el maestro además de mejorar sus modos de interacción con el entorno educativo y sus capacidades investigativas, debe afianzarse en su saber específico. Es decir, debe potencializar su conocimiento sobre el saber que enseña, pues ambos saberes conforman una unidad.

2.4 Reggio Emilia, origen de la experiencia Sonda

Después de la Segunda Guerra Mundial (1945), en la región italiana Reggio Emilia, la situación de las mujeres comenzó a transformarse. Paradójicamente la guerra les había obligado a tomar

acciones en espacios que antes les eran vedados. Tuvieron que trabajar, pues habían quedado viudas y debían encontrar el sustento para sus hijos y para ellas mismas (Ávila, 2016)

Hasta entonces la escuela había sido un espacio íntimamente ligado con la iglesia, la educación estaba ligada con la religión. En este punto de renovación en que quedó Reggio Emilia después de la guerra, las madres se preocuparon y preguntaron qué tipo de educación querían para sus hijos. Entonces, decidieron organizarse autónomamente, sin apoyo estatal o clerical y crear sus propias escuelas (Ibíd.). Para ello contaron con el apoyo del pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), quien marcado también por las consecuencias de la II Guerra Mundial, comenzó a replantearse el sistema educativo, reconocía que este no le permitía al niño experimentar y que por el contrario lo subestimaba (Londoño, 2017).

Fue así como nació el enfoque educativo de Reggio Emilia, que actualmente es reconocido mundialmente por su valiosa labor en lo que concierne a educación infantil. Se ha caracterizado por su interés en fortalecer e implementar procesos educativos basados en la construcción de didácticas sensibles e intuitivas, donde el mayor interés está en el cómo se aprende. Reggio Emilia propone una escuela amable, es decir: una escuela donde el niño tiene un papel activo, una escuela que se reinventa constantemente a partir de la comprensión de los procesos que se han desarrollado, una escuela que se preocupa por documentarse y comunicarse con la comunidad. Los espacios de educación Reggio Emilia, buscan brindar educación con procesos co-constructivos, autónomos y de superación simultánea (Profesor y estudiante) que permitan una experiencia educativa de calidad (Ministerio de Educación, 2007).

Sus principios parten del reconocimiento del niño como protagonista en el acto educativo. esto implica verlo y valorarlo como un ser curioso por naturaleza, con capacidades e interés para

crear su propio aprendizaje. Por ello en los procesos realizados en Reggio Emilia, se respetan sus ritmos, léxicos, tiempos de aprendizaje, modos de relacionarse. En consecuencia al enunciado de Malaguzzi: “El niño tiene 100 lenguajes, los adultos les quitamos 99”. Con los cien lenguajes del niño, Malaguzzi reconoce las posibilidades que cada niño tiene para interpretar el mundo, y representar sus ideales y teorías que tiene de él.

En el proceso educativo del niño, el profesor se descubre como un guía del proceso, que debe crear un entorno, un espacio propicio para el acto educativo, -ya que en Reggio Emilia, el espacio es considerado también como actor en los procesos educativos-. El profesor es un observador de los procesos cognitivos del niño, se pregunta e investiga cómo aprenden los niños. Es un guía que apoya la construcción de conocimiento del infante, y que documenta la experiencia vivida. (Filosofía de Reggio Emilia, Bellelli Educación)

La documentación pedagógica es fundamental en Reggio Emilia, dado que les permite a los profesores comprender las experiencias realizadas, analizarlas, transformarlas. Además le permite a la familia de los niños conocer lo que se hace en la escuela, observar las experiencias de los niños y apoyar su proceso, por tanto que la comunicación entre familias y escuela, en Reggio es de igual forma otro principio que guía su labor educativa. Cuando un proceso es documentado, el niño puede reconocerse como sujeto activo de sus procesos de aprendizaje y observar lo que ha realizado.

2.4.1 La experiencia Sonda, una metodología que le brinda autonomía al niño.

El término Experiencia Sonda, surge en los procesos educativos de Reggio Emilia y responde a un tipo de investigación-acción, en el que el trabajo de niños y adultos se suman en pro de una investigación dirigida a “la recopilación de comportamientos, procedimientos, interpretaciones,

actuaciones de los niños entorno a una experiencia delimitada y definida, que tiende a conocer la calidad y la variedad de las influencias de los niños en los niños” (Cagliari, 2017, pág. 367), y a “profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje de los niños y el crecimiento de la capacidad de los adultos para la previsión, la documentación y la interpretación” (Ibíd. pág. 365).

En la Experiencia Sonda, el profesor propone a un pequeño grupo de niños un tema concreto para trabajar, (este tema el profesor lo propone teniendo en cuenta los intereses de los niños), cuando el tema está declarado, los niños asumen el papel de investigadores, creadores y organizadores de un proyecto. Por lo general, la Experiencia Sonda la realizan dos profesores que construyen un entorno propicio para el acto educativo, acompañan el proceso, lo observan y documentan, reflexionan y a su vez investigan cómo construye el conocimiento el niño en la interacción con los demás. Para registrar, se hace uso de fotografías, videos, grabación de sonidos y registro escrito.

Para que la Experiencia Sonda permita el desarrollo autónomo en el proceso de los niños, el profesor se mezcla entre ellos. Sin dar lugar a intervenciones-guía, revisa los planteamientos y los resultados alcanzados por éstos en su investigación y reflexión. Les ayuda a poner a punto los dispositivos surgidos de las discusiones, respetando sus tiempos, ritmos, desviaciones, léxicos, métodos de clarificación, argumentaciones, discusiones y conflictos, hipótesis y progresivos ajustes. (Reggio Emilia, 1999, pág. 142)

En los procesos de Experiencia Sonda, el profesor debe ser consciente de que las interpretaciones que haga a lo observado, están inmersas en un contexto específico y que estarán de cierta manera influidas por los objetivos que se ha planteado con la Sonda. Por ello es importante comprender que cada Experiencia Sonda es única y sus ritmos, secuencias y devenires se transforman,

cambiando a veces el rumbo del proceso, hasta que este retoma su dirección y se fortalece. Esto es muy valioso, pues permite percibir las situaciones vividas por los niños protagonistas de la Sonda y sus modos de construir el aprendizaje.

2.5 Bases metodológicas para el Laboratorio

Creemos pertinente tomar elementos de estos dos tipos de investigación-acción para el enriquecimiento de esta investigación, porque nos permiten comprender la práctica pedagógica desde un panorama amplio, que incluye y valora el punto de vista y experiencias del maestro y el de los estudiantes. El eje transversal que une ambos métodos es la reflexión, lo que posibilita generar transformaciones inmediatas que contribuyan al fortalecimiento de la autonomía de los niños y niñas que participan en el Laboratorio.

Es fundamental propiciar un espacio que permita a los niños ser constructores de su propio conocimiento y esto, la Experiencia Sonda lo potencializa al partir de un tema de interés para ser explorado en el hacer por los niños. Si un método hace hincapié en la reflexión de la práctica educativa con sus diversos componentes, el otro enfatiza en la observación por parte del maestro de las maneras en que el conocimiento es creado por los niños en la interacción con los demás. En este caso además del conocimiento nos interesa observar cómo se manifiesta y desarrolla la autonomía en el curso de laboratorio y cómo el niño se va apropiando de un espacio creado deliberadamente para él.

2.6 Teatro Laboratorio de Sueños: experimentos alrededor de la pedagogía teatral y la autonomía.

La palabra laboratorio viene del verbo latín *labor*, que significa laborar o trabajar y del sufijo *torio* que significa lugar, es decir, el laboratorio es un lugar para realizar una labor ¿Qué tipo de labor? Esto puede depender de la época, de la rama en que se inscriba el laboratorio o de los intereses de sus participantes.

Cuando hablamos de laboratorios artísticos, la palabra laboratorio se usa para referirse a espacios grupales y colaborativos en los que se experimentará o se tendrá contacto con el arte, como espacios de intercambio y creación. En este caso, la palabra laboratorio se hace metáfora: se toman algunos elementos claves del laboratorio científico, como son la experimentación, la prueba, el descubrir y crear, pero no se establece una conexión directa con la investigación cuantitativa o con la ciencia. En otros casos podemos ver que la relación entre el laboratorio científico y el arte no es metafórica, sino que busca integrar los elementos del arte y la ciencia. Laboratorios de arte que por ejemplo, buscan implementar el uso de las TICS. En nuestro caso nos interesa la relación metafórica con el laboratorio.

Concebimos el Laboratorio Artístico o Teatral, como un espacio físico y conceptual de educación no formal que es: colaborativo en tanto se intercambian saberes y el conocimiento se construye en la interacción con los compañeros. Emancipatorio, pues cuestiona y transforma en el hacer el orden del sistema educativo, en el cual el profesor posee el conocimiento y lo transmite a sus alumnos, propagando la desigualdad intelectual y conservando el orden social establecido (Rancière, 2002. Méndez, 2006. Freire, 2017. Collados, 2014) Aquí, el profesor no busca enseñar o transmitir un tema, sino que estimula la voluntad del estudiante, para que descubra el conocimiento por sí mismo en el intercambio con los demás. Sus objetivos son acompañar y alentar la autonomía de los seres humanos, permitiéndoles reconocerse y reconocer a sus semejantes, como seres iguales intelectualmente. Con una postura política que cuestiona las relaciones de poder y responde a las necesidades de una población específica, que no ha tenido suficientes estímulos culturales ni educativos, a causa de la desigualdad socioeconómica, reconociendo la enseñanza como un acto consciente y autónomo. (Méndez, 2006)

Tomamos del laboratorio científico la necesidad de experimentar y probar, para producir ciertos efectos o fenómenos. En este caso nuestro laboratorio pretende estimular actitudes y comportamientos que hacen parte del ideal de autonomía. Lo que se experimenta son acciones, juegos, actividades, relaciones que lo posibiliten. Se requiere de la experimentación pues no conocemos la respuesta y sabemos que en cada participante la reacción será diferente.

Este laboratorio se define desde la pedagogía teatral tomando como elemento central el cuerpo. (Poveda, 1995. Eines y Mantovani, 1997.) El medio principal para la expresión dramática desde el niño es su cuerpo, concebido como experiencia global: emotiva, intelectual y corporal. Es a través del cuerpo que el niño descubre y conoce el mundo y este es el punto central en la pedagogía teatral, que aboga por una educación que no separe la mente del cuerpo, sino que los reconozca como unidad, permitiendo un desarrollo integral del ser. El niño hace con su cuerpo, éste es su instrumento y su expresión a la vez. La respiración, la psicomotricidad, la percepción y la expresión corporal son conceptos prácticos fundamentales en la pedagogía teatral y se tendrán en cuenta para la realización del laboratorio.

Estos conceptos prácticos claves de la pedagogía teatral, se condensan en el juego dramático, que a su vez será fundamental para el desarrollo de los laboratorios como eje dinamizador. Por ello haremos uso de los elementos propuestos por Jorge Eines y Alfredo Mantovani en su libro *Didáctica de la dramatización* (1997).

El concepto de juego dramático, se aleja de la tradicional clase de teatro, en tanto parte de las necesidades de los niños y busca potenciar sus capacidades creativas y expresivas. En lugar de tomar un texto y memorizarlo, son los niños y niñas los que crean la historia y los personajes a los cuales darán vida. En el juego dramático interesa el proceso grupal e individual y sus

avances, más que el resultado final. El profesor que guía, se encarga de estimular motivacionalmente a los niños y niñas, con el fin de potenciar sus capacidades.

Para los autores el juego dramático tiene seis finalidades: 1) Estimular la expresión del niño integralmente, es decir utilizando su cuerpo, su voz, sus emociones y pensamientos a partir de dos motivaciones ¿qué quieren comunicar y para qué? 2) Permitir que el niño explore todos los roles teatrales (autor, actor, escenógrafo, espectador, crítico) para que descubra sus potencialidades en cada uno. 3) Ayudar a que el niño diferencie la realidad de la ficción y sea capaz de construir situaciones y personajes ficticios 4) Permanecer en el personaje, lo que posibilita al niño mejorar su concentración y profundizar sobre algo concreto. 5) Desarrollar la posibilidad de adaptación, que permite que el niño ajuste su comportamiento ante obstáculos que se le presentan en la búsqueda de un objetivo, sea esto en un personaje o en su diario vivir. 6) Combatir estereotipos, que motiva al niño a no establecerse en un comportamiento, sino a transformarse dependiendo de las relaciones con su entorno y con los demás.

Por ello reconocemos en el juego dramático la posibilidad de que los niños se expresen y reconozcan, relacionándose inevitablemente con los otros en pro de un objetivo común.

Como mencionamos anteriormente, el Teatro laboratorio de sueños, nació en el 2107, como una propuesta para involucrar niños y niñas con las artes, desde la creación de historias fantásticas. Sus espacios físicos han sido el Centro Cultural Il Nido del Gufo y la Casa de la Cultura de Suba. Actualmente el Laboratorio vive gracias al grupo de niños y niñas de la casa de la cultura que se reúnen una vez a la semana con miras a explorar y experimentar con el teatro y el arte.

A continuación, expondremos las características de ambos espacios y la relación que tienen con ellos la población.

2.7 Casa de la Cultura de Suba

La Casa de la Cultura de Suba, que está ubicada a una cuadra de la plaza fundacional de Suba, fue fundada en 1997 y desde entonces ha desarrollado procesos de formación artística y cultural en aras de promover “el desarrollo y la transformación social y cultural local, el marco de los procesos de descentralización y participación.” (Secretaría de Cultura, Casa de la Cultura de Suba) Los programas ofrecidos a la comunidad incluyen fotografía, radio, teatro para jóvenes, teatro para niños, danza contemporánea y folclórica, conciertos, entre otros.

La edad de los niños que participan en el Laboratorio teatral está entre los 3 y los 12 años, con mayor cantidad entre los 9 y los 12. La mayoría son hijos únicos, en un promedio de 7 niños 5 no tienen hermanos. Igualmente son pocos los niños que conviven con padre y madre, por lo general viven con la madre y la abuela materna u otro miembro familiar, en diferentes barrios aledaños a la Casa de la Cultura (Aures, Villa María, Pinar, El Rincón, entre otros) y para llegar allí se desplazan caminando o en transporte público. Los niños asisten al laboratorio por interés propio o porque sus acudientes están interesados en que participen en un espacio artístico que les permita interactuar con otros niños. En la Casa de la Cultura de Suba la participación de niños y niñas es equitativa. Todos los asistentes al laboratorio están escolarizados y además también participan en otros espacios formativos como break dance, clases de inglés, entre otras.

Vistas las características del contexto, ahora veremos las fases en que se desarrolla este proyecto.

2.8 Fases del proyecto.

Para la realización del proyecto decidimos dividirlo en seis fases, que corresponden al acercamiento al contexto, creación de la hipótesis, implementación del laboratorio y análisis de la experiencia. Estas fases se construyeron previamente y durante el proceso del Laboratorio.

- a. **Inmersión inicial, encuentro con los niños:** Fase previa al surgimiento de este proyecto, sucede al realizar los laboratorios teatrales en el Centro Cultural Il Nido del Gufo y en la Casa de la Cultura de Suba del 2017. Allí reconocemos, observamos y comprendemos los elementos que constituyen el contexto en el que se enmarca la práctica educativa. Lo significativo de esta fase radica en conocer a la población y al contexto concreto, pues esto permite el surgimiento de la hipótesis a partir de las necesidades observadas.
- b. **Nacimiento de la hipótesis:** A partir de la experiencia vivida en los laboratorios teatrales surge una hipótesis o problema: ¿cómo estimular y alentar la autonomía de niños y niñas a través del teatro? Esta pregunta se irá afinando y transformando a lo largo de las sesiones con los niños.
- c. **Análisis y construcción teórica:** Para desarrollar la hipótesis nos remitimos a dos fuentes: lo sucedido en los laboratorios del 2017 y la teoría existente sobre infancia y autonomía.

Análisis del laboratorio de sueños 2017: Finalizados los laboratorios teatrales del 2017 y con el ánimo de continuar el proceso ahora enfocado en el fortalecimiento de la autonomía de niños y niñas, se realiza un análisis de los diversos elementos que hicieron parte de la práctica educativa en el laboratorio. Este análisis nos posibilita descubrir elementos que pasaban desapercibidos y que configuraban la realización de los laboratorios.

Para ello seguimos las preguntas que propone Bernardo Restrepo Gómez en su texto *La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia* (2006): ¿Qué fases estructuran cada clase? ¿Qué hábitos, costumbres o rituales hay? ¿Qué teorías implícitas movilizan el hacer del maestro? ¿Qué

dificultades y fortalezas hay? Además creamos una parte llamada intuiciones en la que plasmamos preguntas o posibilidades para desarrollar en el próximo laboratorio. Este análisis se encuentra en el siguiente capítulo.

Revisión y construcción teórica autonomía e infancia: A la par que se realiza el análisis de los laboratorios del 2017, comienza el estudio y conceptualización sobre la infancia y la autonomía. Para ello nos remitimos a los autores vistos en el capítulo anterior. Es importante aquí la construcción de las categorías y subcategorías, ya que serán estas las que nos permitirán observar en la práctica las manifestaciones de autonomía.

- d. Laboratorio teatral y autonomía, reconstrucción:** Luego de realizar el análisis, descubrir y comprender los elementos que componen la práctica, se busca potencializar las fortalezas y las intuiciones halladas y enriquecerlas con las teorías y conceptos de infancia y autonomía estudiadas. Se crean nuevas estrategias y acciones que buscan posibilitar el fortalecimiento de la autonomía en niños y niñas.
- e. Reencuentro con los niños, prueba y estudio:** Luego de la reconstrucción, el laboratorio comienza a implementarse nuevamente. Las fases de la Investigación-Acción Pedagógica (deconstrucción, reconstrucción y ensayo, validación de la efectividad de la práctica) se cumplen en cada sesión del laboratorio, en una escala menor. Esto posibilita tomar decisiones para mejorar la práctica inmediata. Cada sesión es consignada en el diario de campo, en algunas sesiones se toman fotografías o se realiza grabación de voz. Estos datos son estudiados y analizados, con el fin de comprender la incidencia del laboratorio en el fortalecimiento de la autonomía; así cada encuentro alimenta y enriquece al próximo.

- f. Validación de la efectividad de la práctica:** Finalizado el ciclo de sesiones planeadas para la implementación del laboratorio, se procederá a estudiar los datos recolectados para comprender la incidencia que este tuvo en el fortalecimiento de actitudes y comportamientos que estimulan la autonomía. Para ello se realizará una bitácora de análisis.

2.9 Instrumentos de recolección de la información

Necesitamos implementar unos instrumentos que nos permitan conservar las palabras e intervenciones de los participantes, consignar comportamientos y actitudes observables para evidenciar en el curso de los días los cambios o manifestaciones que aparecen. Para ello utilizaremos el diario de campo, el registro sonoro y entrevistas dirigidas a los niños y niñas participantes.

a) Diario de campo y observación

Para el maestro poner por escrito su experiencia educativa supone, ante todo, haberla vivido plenamente, creer en ella, haber participado en su gestación o en el proceso mismo en el que día a día se construye. Significa no solamente describirla –fotografiarla con palabras- sino pensarla, reconstruirla, comprenderla. (Peña, pág.23)

El diario de campo es un instrumento fundamental para esta investigación, pues nos permite plasmar y preservar en palabras situaciones, comportamientos o sucesos efímeros y estudiarlos. Conservar estas experiencias, hace que el maestro reconstruya lo sucedido desde la distancia (objetividad) manteniendo lo subjetivo de cada encuentro. Potencializa nuestro pensamiento reflexivo, al re-pensar lo vivido, lo que conlleva a que el análisis se enriquezca con cada lectura que se realice.

El diario de campo responde a la observación de los laboratorios. Esta observación se focaliza en aspectos pertinentes para la investigación, que en este caso hemos delimitado en las subcategorías.

Los diarios de campo se realizan en tres niveles que ayudan a generar una mayor comprensión de las experiencias vividas:

1. Descriptivo: de manera objetiva y detallada se narrará lo sucedido en cada encuentro.
2. Interpretativo: Desde la óptica del investigador (subjetivo) se reflexiona lo sucedido, formulando valoraciones y observando las acciones desde las categorías de análisis.
3. Intervención: A partir de lo reflexionado se generan preguntas e ideas y se toman decisiones para prever cambios y generar mejoras.

b) Grabaciones de voz.

La grabadora de voz nos permite conservar la espontaneidad de las intervenciones de los niños en algunos laboratorios donde la palabra lleva la fuerza de la reflexión, de la historia, de la pregunta; para posteriormente escuchar, reflexionar y comprender los imaginarios, avances, ritmos, preguntas, inquietudes y modos de ver y de expresarse de los niños.

La elaboración consciente de palabras sobre un tema o situación en específico, sea oral o escrita genera procesos de pensamiento reflexivo y crítico, permitiendo a los niños adueñarse del conocimiento que descubren e incorporarlo a sus vidas. Aspecto que como ya hemos mencionado es vital para la existencia de la autonomía.

c) Fotografías

Las fotografías nos permiten construir memoria desde la narrativa visual, posibilitan reconstruir momentos desde la imagen. También en ellas podemos observar los cuerpos de los niños y niñas,

los espacios que construyen, las relaciones que se manifiestan. En las fotografías el niño y la niña se reconocen y reconocen las experiencias que han vivido en el Laboratorio. En los anexos se encuentran adjuntos los permisos para el registro fotográfico, firmado por los padres de familia.

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS: DESANDANDO LOS PASOS DEL LABORATORIO



CAPÍTULO 3 ANÁLISIS: DESANDANDO LOS PASOS DEL LABORATORIO

Finalizado el ciclo actual del Teatro Laboratorio de Sueños, procedimos a realizar el respectivo análisis, para comprender cómo se ha manifestado el fortalecimiento de la autonomía durante el proceso y qué dificultades surgieron. Para ello escribimos una bitácora de análisis, siguiendo las propuestas de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, en su libro *Metodología de la investigación* (2014), cuyo punto de partida fueron los diarios de campo, entrevistas y videos.

Esto nos permitió comprender, que la primera pregunta de nuestro proyecto comienza a ser respondida en el análisis. Mientras que la segunda pregunta nos conduce a las conclusiones del trabajo. Recordemos las preguntas:

1. ¿Qué prácticas y actitudes de la autonomía pueden estimularse en un laboratorio teatral con niños y niñas de 6 a 12 años?
2. ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden estimular prácticas y actitudes que fortalecen la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años?

Por esta razón, en este capítulo se hará énfasis en los comportamientos y actitudes de autonomía manifestados y estimulados, durante los encuentros del laboratorio.

3.1 Prácticas y actitudes de autonomía que aparecen y crecen en el Laboratorio: ¿Qué prácticas y actitudes de la autonomía pueden estimularse en un laboratorio teatral con niños y niñas de 6 a 12 años?

Como vimos en el capítulo dos, decidimos tomar de la Experiencia Sonda, la necesidad de propiciar un espacio que permita a los niños ser constructores de su propio conocimiento, a partir de la exploración de un tema de interés para ellos y en la interacción con sus compañeros. En nuestro caso no hubo un único tema o proyecto de investigación para los niños durante todas las

sesiones, si no que hubo varios que nacieron de las propuestas surgidas en los encuentros. Reconocemos cuatro pequeños proyectos emprendidos: Sapo es Sapo (obra de títeres), El castillo embrujado (juego dramático), Emilio y Emilia (acciones y juegos para descubrir y conocer nuestro cuerpo) y El maravilloso mundo de los libros (visita a la biblioteca y selección de temas de interés).

En cada proyecto emprendido se manifestaron algunas subcategorías planteadas para el análisis (véase *figura 1.*), esto lo identificamos al analizar los diarios de campo. Para ello creamos una tabla de 2x1: en la casilla izquierda ubicamos los diarios de campo y sus análisis, y en la casilla derecha escribimos las categorías y subcategorías (o la falta de ellas) que se manifestaron en cada actividad, cada una con un color correspondiente.

Debemos decir que estos comportamientos y actitudes se manifiestan de manera conjunta, pero en determinados momentos, afloraron más unos que otros. Lo que nos lleva a reconocer, que se fortalecen unas subcategorías específicas dependiendo de la actividad que se emprenda. En la relectura de los diarios de campo, también pudimos ver, cómo problemas concretos de cada niño o niña se iban transformando con el paso del tiempo. A esto lo llamamos casos concretos.

A continuación expondremos sobre qué trató cada proyecto emprendido con los niños y dispondremos una tabla simplificada, en la que podremos ver los comportamientos o actitudes que reflejaron las subcategorías en cada búsqueda.

3.1.1 Sapo es Sapo, adaptación para títeres



Fotografía 1 Construcción de escenografía

Durante las primeras tres sesiones del laboratorio, nuestro objetivo fue conocernos, esto nos permitió identificar las características de cada participante y tener un grupo integrado. Para lograrlo el juego fue principal. Cuando el grupo estuvo unificado, emprendimos nuestra aventura hacia el mundo de los títeres, tema que era de interés para los niños y niñas.

Durante una sesión nos dedicamos a elaborar los títeres, luego cada uno en su casa terminó los detalles. Hecho esto, propusimos un texto: *Sapo es sapo* (2006) del escritor holandés Max Velthuijs. La historia trata de un sapo que descubre que no sabe volar como pata, que no sabe cocinar como cerdito, que no sabe leer como liebre, ni reparar objetos como rata. Entonces se siente inútil y entristece. Su amigo liebre al verlo así, le pregunta cuál es la causa de su tristeza. Al enterarse, le dice que no tiene por qué sentirse triste, pues él es un sapo y puede saltar como

ninguno de ellos lo haría, cada uno tiene algo especial que hace parte de sí. Sapo lo comprende y se siente feliz de ser sapo. El cuento fue de agrado para todos los niños, además, casualmente los personajes (sapo, rata, pata, liebre) eran los mismos que ellos habían creado con sus títeres. Cada niño y niña ya tenía su personaje dentro de la historia. En total fueron seis sesiones, en las cuales adaptamos el cuento para convertirlo en obra de títeres, creamos la utilería y escenografía de la obra, armamos el teatrino, nos aprendimos los diálogos y ensayamos la obra con todos los elementos.

Tabla 1 Autonomía en sapo es sapo

Acción o situación	Categoría y subcategoría manifestada y/o estimulada.
Se realiza la primera lectura del cuento Sapo es Sapo de Max Velthuijs. Cada niño lee una página y lo rota a su compañero de al lado.	Ética (escucha, confianza): Cuando alguno de los compañeros no lee bien, hay impaciencia y en lugar de alentarlos a continuar, se le quiere impedir que lea. Cuidado de sí mismo (seguridad, confianza): Algunos niños o niñas reflejan la seguridad que tienen sobre sí mismos al leer. Esto no tiene nada que ver con leer fluidamente o sin errores. Otros manifiestan inseguridad en sí mismos al leer, bajando la voz, dejando las palabras incompletas o evitando el turno de lectura. Una de las niñas (C) al comienzo está muy insegura en la lectura. A medida que se va conociendo la historia, su inseguridad se va yendo, como si la situación del sapo se le hiciera familiar. A esta niña le corresponde leer la última página, en la que Sapo reconoce lo maravilloso que es ser quién es, aquí su tono de voz ha aumentado, ya no corta las palabras y observa a sus compañeros mientras lee. Racionalidad (capacidad reflexiva): Finalizada la lectura los niños y niñas comienzan a discutir y reflexionar sobre la historia, relacionándola con sus propias vidas.
Se propone a los niños armar un teatrino	Racionalidad (Capacidad reflexiva,

hecho en varillas metálicas. Ninguno lo había hecho antes	capacidad de preguntar): Luego de haber armado una parte del teatrino, los niños y niñas se detienen y reflexionan si están yendo por el camino correcto. Como comprueban que no, deciden dibujar el teatrino para ver cómo deben armarlo y ordenan las varillas por tamaños y grosores. Se preguntan cómo y para qué se usan los conectores. Ética (escucha): El objetivo se logra gracias al trabajo en equipo. Se escuchan las propuestas de cada uno. Voluntad (responsabilidad): Cuando va a finalizar el encuentro, hay que pedir reiterativamente a los niños y niñas que ayuden a dejar el salón organizado.
Los niños y niñas diseñan y realizan la escenografía y utilería para la obra de títeres	Voluntad (responsabilidad, decisión): Los niños y niñas deciden que en la sesión de hoy van a realizar la escenografía, para así la próxima sesión poder ensayar la obra. Los niños y niñas actúan con responsabilidad al traer lista la utilería que cada uno debía hacer. Racionalidad (deseo de aprender, curiosidad): M, el niño más pequeño de la clase demuestra su curiosidad y deseo de aprender, en la sorpresa que le causa mezclar las pinturas y en la cantidad de preguntas que nos hace sobre los materiales y su uso.
Ensayo de la obra de títeres	Ética (cuidado y confianza): antes de comenzar el ensayo M llega con dolor de oído, no quiere participar. Sus compañeras buscan la manera de que se sienta tranquilo y protegido. Poco a poco Matías entra en el juego. Ya durante el ensayo los compañeros buscan la manera de involucrar a M en la historia, motivándolo a utilizar uno de los títeres. Racionalidad (curiosidad): D descubre un par 68 (luz), busca la manera de que funcione, cuando descubre que hay que conectarla, lo hace y la dirige hacia el teatrino. Voluntad (deseo de hacer): por iniciativa propia los niños disponen la utilería y la

	escenografía de la obra. Organizan el teatrino y recuerdan los diálogos de cada personaje. Ensayan un par de veces, luego discuten sobre los errores, vuelven a ensayar y después me llaman para que vea la obra.
Llegada de un niño nuevo	Ética (cuidado y respeto): Un niño llega por primera vez al laboratorio. Una de las niñas participantes tiene actitudes egoístas e irrespetuosas hacia él. Cuidado de sí mismo (autocrítica): la niña no logra reflexionar o criticar sus acciones y actitudes. No es consciente de las consecuencias de sus actos sobre el niño nuevo.
Relación entre J y S	Ética (cuidado y respeto), cuidado de sí mismo (autocrítica): La relación tensa entre el niño nuevo (S) y la niña (J) se mantiene por 3 sesiones. Ella no parece ser consciente de que su accionar incide negativamente en él.
Dialogo y reflexión con J	Cuidado de sí mismo (autocrítica): La problemática trata de mejorarse a través de juegos y acciones. Pero será el diálogo el posibilitador de la transformación de las actitudes y comportamientos hacia el otro. Esto hace que J sea consciente de lo que está haciendo con S y se autocritique. Es entonces cuando su actitud hacia él comienza a cambiar. La reflexión que el dialogo posibilita incide en la acción.

3.1.2 El castillo embrujado, juego dramático

Finalizada la aventura con los títeres, pensamos que el juego dramático podría ser de gran valor para la autonomía de los niños y niñas.

Entonces se propone a los niños y niñas ser creadores de una historia, para ser construida luego escenográfica y actoralmente. La historia es la siguiente:

La princesa Diana va a cumplir años y para celebrarlo hace una pijamada con sus amigas Dayana y Michelle. A media noche cuando ya se van a dormir, la princesa Dayana sale y se convierte en Úrsula, una bruja que se alimenta del susto de las personas. Junto con su hermano el Monstruo del bosque, asustan a Diana y a Michelle. El ama de llaves del castillo se da cuenta de la situación y sale en busca del Mago y del Caza Fantasma. Ellos ingresan al castillo disfrazados de Caballeros y descubren a Dayana, gracias a un concierto que realizan y que tiene un instrumento mágico que hace que las brujas y los monstruos se desmayen. Dayana al comprender que va a ser descubierta, atrapa al Caza fantasmas en una jaula. El mago logra liberarlo. El ama de llaves le cuenta la situación a la princesa Diana y a Michelle y juntas planean una cena de despedida. El mago prepara una pócima mágica que le dan en la comida a Dayana. La pócima hace que Úrsula se salga de ella y que vuelva a ser la amiga de la princesa.



Fotografía 2 Monstruo del bosque

Podemos ver, cómo con el paso del tiempo el espacio del Teatro Laboratorio de sueños, va siendo apropiado por los niños y niñas que participan en él. Cuando este ciclo está a punto de ser finalizado, son ellos quienes deciden que antes de pasar al próximo tema, se debe hacer una presentación del Castillo Embrujado a los familiares.

Tabla 2 Autonomía en El castillo embrujado.

Acción o situación	Categoría y subcategoría manifestada y/o estimulada.
Rol Autor. Se propone a los niños hacer una lista de lugares. Luego se elige uno: el castillo embrujado. Cada uno escoge un personaje relacionado con el lugar y se comienza a crear la historia.	Racionalidad (capacidad de preguntar y cuestionar, capacidad reflexiva, curiosidad) Ética (escucha) Voluntad (deseo de hacer): Los niños y niñas escuchan atentos las propuestas de los compañeros. Cuando

	deben elegir el mejor tema, deciden hacerlo por votación. Para crear la historia, se parte de una pregunta motivadora: ¿qué puede suceder en el castillo embrujado?, ésta pregunta despierta en ellos más preguntas y a su vez respuestas, que utilizan para constituir la historia. Las experiencias que cada uno tiene relacionadas al castillo embrujado, se enriquecen en la interacción con los demás. La historia se profundiza al ser acción.
Rol escenógrafo. Se propone a los niños crear el castillo embrujado con los elementos que hay en el salón (colchonetas, sillas, tablas, telas, cubos de madera, una mesa)	Voluntad (decisión y deseo de hacer): Los niños y niñas comienzan a tomar los objetos y a transformarlos en pro del castillo. S, está quieta observando a sus compañeros, la invitamos a que nos ayude a crear el trono, esto la motiva, pues es la princesa. Empieza a intervenir el espacio. La imaginación de cada uno, está al servicio de crear el castillo.
Reordenar el salón	Voluntad (responsabilidad): A diferencia de otras sesiones, sin necesidad de decirle a los niños y niñas que deben organizar el espacio, ellos comienzan a hacerlo: recogen los objetos utilizados y los dejan en su lugar, amontonan las colchonetas y las guardan, apilan las sillas. Los niños y niñas comienzan a apropiarse del espacio.
Stop con bases reales. El juego lo proponen los niños la sesión anterior. Ahora se les propone desarrollarlo al crear bases reales, es decir con obstáculos que lo complejicen.	Voluntad (deseo de hacer): Los niños y niñas acogen la propuesta y utilizan los objetos que hay en el salón para crear las bases. Racionalidad (capacidad reflexiva): Luego de crear las bases, las prueban para comprobar que funcionen y que no haya peligro para nadie. Cuando observan que algo está fallando o que alguno puede lastimarse, buscan la manera de solucionarlo. Voluntad (riesgo, valentía): Cuando comienza el juego, los niños más pequeños tienen un poco de temor al atravesar las pruebas, pero motivados por los compañeros, su valentía es mayor. Poco a poco y en cada ronda del juego se sienten y se ven más seguros atravesando la pista. S,

	al ser ponchado tan pronto inició una ronda, se sale del salón, aprender a perder también requiere valentía. Luego de hablar con él, regresa al salón y sigue jugando, aceptando que hay momentos donde se pierde. Ética (respeto, cuidado): Las actitudes de J hacia S, se han transformado positivamente. Ya no hay comentarios ni comportamientos agresivos y se ven colaborando en el espacio. Los niños y niñas construyen las normas del juego, las respetan y se encargan de que los demás las respeten.
El escaparate viejo. Se juega en parejas. Uno se deja caer sobre los brazos del otro, que lo levanta. Luego en un círculo pasa un participante al centro y los demás lo trasladan.	Ética (respeto, cuidado, confianza) Voluntad (valentía, riesgo): En un comienzo hay temor en algunos niños de dejarse caer en el compañero. Se repite varias veces el juego, poco a poco el temor se disminuye. En algunos niños la confianza es mayor que en otros. Para que en el juego, el cuidado al recibir al otro se manifestara claramente, fue necesario hacer comentarios como “el que está allí es nosotros mismos, debemos cuidarlo como nos gustaría que nos cuidaran, es como si fuera un bebé” Ética (cuidado) Cuidado de sí mismo (conocimiento de sí mismo): En el juego del círculo, S utiliza su fuerza de manera exagerada, se le recuerda la importancia de cuidar al otro como me gustaría que me cuidaran a mí y se le indica que debe aprender a controlar su fuerza. Las siguientes rondas recibe al compañero con más cuidado, controlando su fuerza. Ética (respeto, cuidado): S y J realizan el ejercicio juntos sin percances.
Rol Actor. Los niños y niñas buscan en los vestuarios los elementos para su personaje.	Racionalidad (curiosidad) Voluntad (decisión y deseo de hacer): Los vestuarios despiertan la curiosidad de S, D y SV, quienes se prueban varios trajes hasta encontrar el que concuerde con lo que consideran de su personaje. C y J están inactivas, se requiere motivarlas más, para despertar en ellas la curiosidad de mirar y probarse los vestuarios. Luego de varios intentos de motivarlas, se levantan y comienzan a explorar.

	Voluntad (responsabilidad): En la primera sesión del juego dramático los niños y niñas no cooperaron para recoger los vestuarios que no serán utilizados. En las siguientes sesiones la cooperación se fortalece y los niños organizan el espacio sin necesidad de ser reiterativos con la indicación. Racionalidad (deseo de aprender, curiosidad): Cuando íbamos a organizar los vestuarios, Z. dijo que no sabía doblar las telas. Le dijimos que si lo intentaba podía aprender. Unos minutos después estaba doblando todas las telas que encontraba sin doblar. Ética (cuidado, escucha): S quería utilizar el chaleco que ya H tenía puesto. Aunque H no quería quitarse el chaleco, actuó con tranquilidad y se lo entregó a S.
La caja mágica.	Racionalidad (curiosidad, deseo de aprender): M.J estaba absorta en los elementos que había en la caja, sacaba los instrumentos musicales y descubría la manera en que funcionaban. Al final se quedó con una guitarra de plástico y exploró todas las posibilidades que tenía.
Rol Actor. Los niños hacen acción la historia creada. (4 Sesiones)	Voluntad (valentía, riesgo, deseo de hacer) Cuidado de sí mismo (confianza, seguridad) Ética (escucha, confianza): En un comienzo algunos niños y niñas se sienten inseguros o tímidos en sus personajes: hablan muy bajo, se quedan quietos, evitan interactuar con los otros. Sin embargo siempre están jugando, lo que nos demuestra, que están tomando un riesgo al enfrentarse a algo que les genera pena, nervios o miedo. Motivamos a C, J, SV, al proponerles que las princesas van a realizar un desfile mostrando lo que mejor saben hacer. Aquí cada una pone su experiencia al servicio de la historia. La actitud de timidez comienza a transformarse. Este juego dramático se realiza durante cuatro sesiones, lo que nos permite ver el avance que tienen los niños, respecto a la confianza en sí mismos y en los demás. Esto se manifiesta en el volumen de la voz, en la

	expresividad del cuerpo y en las interacciones que se van creando con los compañeros. En el hacer cada niño o niña enriquece su personaje y los sucesos que le acontecen a él y a los otros dentro de la historia, dando libertad a su imaginación y llenando los vacíos argumentales de la obra.
Fin del juego dramático ¿o no? Ya habían pasado las 4 sesiones acordadas para realizar el juego dramático. Entonces los niños decidieron que querían antes de finalizar, hacer una muestra abierta para sus familiares.	Voluntad (decisión, deseo de hacer, valentía, riesgo, responsabilidad) Cuidado de sí mismo (confianza, seguridad) Ética (escucha, confianza, cuidado, respeto): Los niños y niñas por iniciativa propia decidieron hacer una muestra abierta del Castillo Embrujado. Organizaron el tiempo: “llegamos a las 9, nos arreglamos, arreglamos el espacio y a las 11 entran los papás. La obra tiene que durar una hora” Organizaron los objetos: tenemos que traer las cosas que nos faltan: platos, copas, el regalo para la princesa. Y ensayaron algunas escenas que querían hacer siempre iguales. El día de la presentación, todos estuvieron colaborando para organizar el espacio y para prepararse ellos mismos. La presencia de las familias hizo que se sintieran un poco nerviosos, que se equivocaran en algunos momentos o que hablaran con un volumen bajo. Sin embargo nunca se detuvieron, se enfrentaron con valentía y seguridad al riesgo que les implicó presentar frente a un público, algo que siempre habían hecho en privado. C, cuyo personaje era la bailarina de Break Dance, en las sesiones anteriores no había bailado. En la muestra abierta nos presentó una coreografía de aproximadamente 2 minutos. Al finalizar, todos sin necesidad de indicaciones, colaboraron para dejar el espacio organizado.

Además de ver cómo el juego dramático y la creación de sus elementos, vivifican la autonomía de los niños y niñas como creadores y participantes de un grupo, es importante observar cómo los elementos teatrales son apropiados en este primer encuentro con el juego dramático y en otros que se darán más adelante.

A continuación tenemos un mosaico de fotos, a partir de las cuales analizaremos la finalidad número dos y cuatro del juego dramático: Permitir que el niño explore todos los roles teatrales (en este caso escenógrafo y actor) y permanecer en el personaje.

El rol de escenógrafo: es rápidamente apropiado por los niños. Su imaginación rompe con los límites del naturalismo. Utilizar los elementos para crear el espacio del Castillo Embrujado es algo que hace parte de ellos. En su cotidianidad usan diversos elementos para alimentar y materializar sus sueños y juegos. El espacio se construye con la ayuda de todos. Se hacen acuerdos sobre cuáles son los lugares. El baño, la cocina, la habitación de las princesas, la morada del monstruo del bosque, la guarida del caza fantasmas, el trono real y el gran comedor. Estos espacios contruidos por los niños, facilitan el desarrollo de la historia al generar relaciones de acción-espacio. El rol escenógrafo estimula la creatividad y la imaginación de los niños, que transforman elementos sencillos como colchonetas, telas y sillas en lugares especiales como guaridas secretas, tronos, cuevas. Vemos en las fotografías cómo los mismos elementos pueden ser usados en diferentes creaciones. En el castillo embrujado las colchonetas hacen parte de la habitación real, de la guarida del caza fantasmas y de la pasarela. Mientras que en el juego de Emiliano y Emilia, las colchonetas pasan a formar cuatro hábitats de diferentes animales.



Fotografía 3 Rol escenógrafo castillo embrujado



Fotografía 4 Rol escenógrafo Emiliano y Emilia

En el caso del juego dramático surgido en Emiliano y Emilia, es gratificante observar cómo los niños y niñas toman los elementos que hemos trabajado en otras sesiones, para ponerlos al servicio de sus búsquedas.



Fotografía 5 Permanecer en el personaje, Rol actor



Fotografía 6 Permanecer en el personaje, rol actor

Permanecer en el personaje: Los dos mosaicos anteriores están formados por fotografías de diversos momentos de la historia del Castillo Embrujado. En los primeros ensayos, permanecer en el personaje era un poco más complejo, pues aún la historia no estaba terminada en todos sus detalles. Sin embargo, a medida que los niños apropiaban la historia, sus personajes se

enriquecieron. Lo que les llevó a concentrarse más en cómo caminaban, cómo hablaban, qué acciones iban a realizar.

Estas imágenes capturadas el día de la función, nos permiten ver que cuando los niños y niñas inician el juego permanecen en sus personajes hasta llegar al final, fortaleciendo su concentración y su capacidad de profundizar en elementos concretos de la ficción.

Brindar a los niños la oportunidad de experimentar con los roles teatrales, potencia sus capacidades creativas. Además, al acercar el teatro a sus propias vidas, comprenden que pueden emprender proyectos creativos con sus compañeros y con objetos de la cotidianidad para ser transformados, cuando lo deseen.

3.1.3 Emiliano y Emilia, Juegos para descubrir y conocer nuestro cuerpo.

A partir del momento en que los niños deciden hacer una muestra abierta de su obra Castillo Embrujado, el laboratorio sufre un cambio. Las planeaciones sólo se completan, al unificarse con las propuestas que cada niño hace en cada encuentro. Podríamos decir que hasta este punto hemos estado en una fase de motivación en la que los niños han ido apropiándose del espacio, hasta hacerlo completamente suyo. Esto se refleja clara y concretamente en que las actividades, juegos y acciones, son planteados por ellos a mayor profundidad que antes, a partir del tema que se les incentiva a trabajar.

Este fue el caso de Emiliano y Emilia. Queríamos trabajar unas sesiones, en las que el cuerpo fuera el punto central, ir paso a paso adentrándonos desde el conocimiento de nuestro propio cuerpo hasta el movimiento, esto con el fin de trabajar la categoría de Cuidado de sí mismo. Sin embargo no se sabía que acciones emprender para llegar a ello. Entonces compartimos la inquietud a los niños y niñas: a partir de la próxima sesión nuestro tema de trabajo será el cuerpo.

Con grata sorpresa comenzamos a reconocer en la acción, que el laboratorio es un espacio colaborativo, donde el conocimiento se construye entre todos a partir de las experiencias de vida y propuestas que cada participante trae consigo. La propuesta base que llevamos al laboratorio, se enriqueció con las modificaciones e ideas que los niños y niñas llevaron.



Fotografía 7 Siluetas corporales

Tabla 3 Autonomía en Emiliano y Emilia

Acción o situación	Categoría y subcategoría manifestada y/o estimulada.
Nacimiento de Emiliano.	Racionalidad (capacidad crítica y reflexiva, capacidad de preguntar y cuestionar, deseo de aprender) Voluntad (deseo de hacer, decisión) Cuidado de sí mismo (seguridad): H. observa desde lejos la propuesta sugerida por la profesora. Lo que no se puede ver a simple vista, es que en ese momento, él está reflexionando y

	cuestionando críticamente la finalidad del juego y si éste logra llegar al objetivo que se busca: conocer nuestro propio cuerpo. Entonces decide intervenir y transformar la propuesta desde su visión de niño y desde lo que considera que puede ser conocer el propio cuerpo. Emplea herramientas que se han usado en otras sesiones: utilizó las colchonetas que había en el salón y con ellos construyó un cuerpo humano. Con los zapatos suyos y de sus compañeros le hizo la cara. Lo nombró Emiliano.
Recorriendo a Emiliano-Emilia recorreremos nuestro cuerpo	Ética (escucha, confianza, cuidado, respeto) Cuidado de sí mismo (conocimiento y aceptación de sí mismo) Racionalidad (curiosidad, capacidad de preguntar y cuestionar, deseo de aprender, capacidad reflexiva y crítica) Voluntad (deseo de hacer, decisión, valentía, riesgo): Todos atendemos y confiamos en la propuesta de H., nos preguntamos qué podemos hacer ahora con Emiliano. Una de las niñas dice que debe ser también Emilia, entonces con algunas flores que encuentra le decora la mitad de la cabeza. Se define que será mitad Emiliano y mitad Emilia. Alguien propone que lo podemos recorrer para aprender las partes del cuerpo. Se hace un primer recorrido en el que se conocen los nombres de las partes del cuerpo desde la palabra y la acción. Lo más valioso de este recorrido es que el conocimiento se construye en conjunto: cada niño sabe algunos nombres de algunas partes del cuerpo, que los otros no saben. Así el conocimiento se complementa y enriquece en la interacción con los demás. ¿Qué hacer ahora? H. propone que ahora se le diga a alguien a qué parte del cuerpo debe ir y cuando esté allí se le haga un reto. La propuesta es acogida y el reto consiste primero en llegar a la parte nombrada, segundo en responder con acciones, preguntas como

	¿para qué sirve esa parte del cuerpo? ¿cómo se puede mover? y en que cada niño toque la parte del cuerpo en mención. Este juego despierta en ellos la curiosidad, empiezan a nacer muchas preguntas alrededor del cuerpo y sus partes, sobre su funcionamiento y uso. Cuando los niños y niñas debían responder a la pregunta cómo se mueve tal parte, empiezan a descubrir su propio cuerpo, sorprendiéndose al reconocer que hay posibilidades de movimiento que antes no conocían, descubren la rotación, extensión y flexión. Cuando debían responder ¿para qué sirve esa parte del cuerpo? Los niños respondían desde sus experiencias, desde lo que han aprendido, percibido con su cuerpo, o desde su imaginación. El juego también posibilitó que los niños y niñas se acercaran con curiosidad y respeto al cuerpo del otro, para comprobar que todos tenemos partes iguales, para ver lo que no pueden ver de sí mismos. Algo que fue muy claro en el descubrir de la columna vertebral, mientras uno se encorvaba para sentir su columna, los compañeros se acercaban y miraban y sentían cómo se le salía y se le marcaba sobre la piel. Conocer las partes del cuerpo en un plano más profundo que el discursivo, permite con el paso del tiempo ver que los niños han ganado consciencia de su propio cuerpo, esto se refleja en poder tocarse una parte del cuerpo cuando se les dice el nombre, en utilizar nuevos movimientos en los juegos, en la relación que constituyen consigo mismos. El juego fue llevando la curiosidad de los niños y niñas hacia otros seres vivos y sus cuerpos, ¿los animales tienen huesos? –sí, algunos. ¿Un perro? –Sí, ¿una lombriz? – No. ¿Tiene cerebro? Si no tiene, ¿cómo hace para moverse si es el cerebro el que controla todo?
--	---

El cuerpo se transforma en animal	Ética (escucha, confianza, cuidado, respeto) Cuidado de sí mismo (conocimiento y aceptación de sí mismo) Racionalidad (curiosidad, capacidad de preguntar y cuestionar, deseo de aprender, capacidad reflexiva y crítica) Voluntad (deseo de hacer, decisión, valentía, riesgo): Las preguntas sobre el cuerpo de los animales empezaron a transformar el juego. Entre los niños y niñas se pedían desplazarse de una zona del cuerpo de Emiliano a otra, pero ahora el desplazamiento se hará como si fuéramos animales. Por ejemplo H. tuvo que desplazarse desde el corazón hasta el tobillo como si fuera una lombriz, Z como una rana desde la rodilla hasta el codo. Aquí la expresividad de sus cuerpos fue mayor, entonces la propuesta inicial que traíamos de desplazarnos con velocidades y cualidades de movimiento diferentes, empezó a hacerse realidad.
Selva y animales Rol autor y escenógrafo.	Ética (escucha, confianza, cuidado, respeto) Cuidado de sí mismo (confianza, seguridad) Racionalidad (curiosidad, capacidad de preguntar y cuestionar, deseo de aprender, capacidad reflexiva y crítica) Voluntad (deseo de hacer): Cuando los niños ya se habían desplazado por el cuerpo de Emiliano, siendo diversos animales, comenzaron a transformar nuevamente el espacio. Ahora cada niño era un animal y con las colchonetas construyeron su hábitat. Z, que en anteriores encuentros había sido un poco tímida en la construcción de escenografías, en esta sesión desplegó su energía en pro de crear el refugio de su animal que era la serpiente. Su cuerpo demostraba deseo de crear, tomó las colchonetas y las acomodó hasta que su hábitat la satisfizo. Para profundizar en la propuesta de los niños y niñas, se les hacen preguntas como: ¿qué sonido hace cada animal? Cada uno lo busca con su voz ¿qué va a

	pasar con los animales? H. propone que “todos son depredadores que luchan entre todos por una presa, el que gane se queda con el búfalo” (el búfalo está hecho de sillas) ¿Cómo comienza la historia? Z propone “es de día y los animales duermen, al anochecer salen a cazar” ¿cómo sabemos que es de noche? D. dice “por los sonidos” ¿qué sonidos se oyen en la noche de la selva? grillos, búhos, lobos, hienas, sapos- dijeron entre todos. Siguen surgiendo preguntas que movilizan en los niños y niñas ideas para enriquecer la historia.
Selva y animales Rol actor.	Racionalidad (capacidad reflexiva) Voluntad (deseo de hacer): Cuando todos los detalles estuvieron claros, los niños dramatizaron la historia. La realizaron hasta el final y cuando acabaron, se preguntaron por los errores habidos. –“D y H se salieron del personaje” “Z habló como ella y no como la serpiente” Luego, vuelven a comenzar la historia, esta vez solucionando los problemas hallados. Voluntad (responsabilidad): Finalizada la dramatización, los niños y niñas organizaron nuevamente las colchonetas y las sillas que habían utilizado.
Carrera de obstáculos Los niños y niñas pensaron en otras maneras de seguir trabajando nuestro cuerpo. Se realizó una carrera obstáculos.	Voluntad (decisión, deseo de hacer, riesgo, valentía) Cuidado de sí mismo (confianza, seguridad) Ética (cuidado): A partir de las propuestas que cada uno traía, los niños deciden realizar una carrera de obstáculos que implique saltar desde un punto alto, arrastrarse, saltar y esquivar obstáculos bajos, dar botes. Utilizan los elementos del salón y construyen la pista. G. uno de los más pequeños, siente temor en el salto alto, la primera vez salta con ayuda. En la siguiente ronda, vamos a ayudarlo para que salte y nos dice “No, ahora yo solo” y lo hace. C. propone que seamos espías y que utilicemos la canción de misión imposible. Cuando se puso la canción, el ritmo de la carrera de obstáculos aumentó.

	G. luego de vencer el temor al salto, propone que al llegar a las colchonetas, luego de saltar, se haga otro bote. Algunos niños sienten temor, pero al ver a sus compañeros lográndolo, se atreven y lo logran.
--	--

3.1.4 El maravilloso mundo de los libros (visita a la biblioteca y temas de interés)



Fotografía 8 Leyendo en grupo

Con el fin de propiciar un encuentro con un espacio que estimule la curiosidad de los niños y niñas, planeamos una visita a la biblioteca pública de Suba, Francisco José de Caldas. Esta visita permitió que los niños y niñas exploraran y encontraran temas de sus intereses.

Tabla 4 Autonomía en El maravilloso mundo de los libros.

Acción o situación	Categoría y subcategoría manifestada y/o estimulada.
Camino a la biblioteca.	Ética (cuidado): En el camino hacia la biblioteca, se manifestaron comportamientos y actitudes de cuidado entre los niños y niñas. Todos procuraron ir juntos y mantenerse juntos, cuidaron a los más pequeños al cruzar la calle.
En la casilleros de la biblioteca	Voluntad (responsabilidad): Al llegar a la biblioteca, no fue necesario decirle a los niños y niñas que guardaran sus cosas en los casilleros dispuestos para ello. Todos ya sabían cómo funcionaban, escogieron su casillero y guardaron sus cosas, se pusieron el llavero en el cuello y se dirigieron a la Sala Infantil.
En la sala infantil	Racionalidad (curiosidad, deseo de aprender, capacidad de cuestionar y preguntar, capacidad crítica y reflexiva) Voluntad (deseo de hacer) Ética (escucha): Al llegar a la sala infantil, D y G comenzaron a recorrerla y a escoger libros que llamaban su atención. Estaban asombrados mirando y descubriendo en diferentes libros. Por ejemplo, encontraron un libro de animales salvajes, se maravillaban al ver fotos detalladas de murciélagos, arañas, ranas venenosas, sapos que se camuflan como hojas, arañas con pelos rosados, ardillas voladoras, etc. Estaban muy interesados en saber qué comían, dónde habitaban y cuáles eran sus enemigos. Cuidado de sí mismo (confianza, seguridad)

	Voluntad (deseo de hacer, decisión): C, J y SV querían pedir prestado un juego al bibliotecario. Esto les daba pena y nervios. Por fin C se decide y se acerca a pedir el juego. Empieza hablando en voz baja, se detiene, sube el volumen de su voz y dice “por favor me puedes prestar el UNO”. Racionalidad (curiosidad) Voluntad (deseo de hacer): D nuevamente va a dar un paseo en busca de libros. Encuentra un libro de Tin Tin y se sienta a leerlo. G, quiere seguir leyendo con D, pero el libro de Tin Tin no le gusta. Se queda quieto. Pasan unos minutos. Cuando olvida que D no le está prestando atención se decide a ir a explorar la biblioteca por él mismo. Se levanta y sale en busca de libros, encuentra varios que le gustan y se sienta a leer. C ve que D está leyendo el libro de Tin Tin y le pregunta dónde lo encontró, D le indica y C va a busca otro. Deja de jugar UNO con sus compañeras y se pone a leer. A SV le llamó la atención un libro de origami y se sentó a hacer un conejo con unas hojas que consiguió. A J le gusta un libro de máscaras, lo observa y nos propone hacer en una próxima sesión una máscara.
--	---

3.2 Casos Concretos: retratos y relatos de los niños y niñas.

En el análisis realizado a los diarios de campo, logramos observar que hubo situaciones, comportamientos y relaciones de algunos de los participantes, que se fueron transformando con el curso de los días. Esto se reflejó en las relaciones entre compañeros, en las actitudes hacia sí mismos y hacia el laboratorio. Para comprender el avance de cada uno de los niños y niñas, es necesario realizar una pequeña contextualización de cada uno de ellos. Esto con el fin de presentar qué comportamientos y actitudes, observamos que fueron transformándose en

situaciones concretas. Haremos uso de tablas para citar momentos que quedaron registrados en los diarios de campo, reflexiones y fragmentos de las entrevistas, según lo requiera cada caso.

3.2.1 C 12 años. Hace parte del laboratorio desde marzo.

En la primera sesión nos enteramos que C asiste al taller motivada por sus padres, quienes buscan que se desinhiba. Hay gran atención en el proceso de C, por parte de sus padres, lo que repercute positivamente en ella. Poco a poco, comenzamos a observar y descubrir que su timidez, se debe a la falta de seguridad y confianza sobre sí misma. Esto se manifiesta en una negación constante: no jugar, no hablar, no leer. Su cuerpo está blando, tembloroso. Podríamos caer en el error de pensar que ella no quiere participar, que tiene pereza. Pero al observarla detalladamente, vemos que tiene gran deseo de hacer.

Tabla 5 Progresión de C a lo largo del Laboratorio

Fecha	Comportamiento, actitud, situación.
De Marzo a abril.	Como hemos mencionado, la negación hacia todo lo que se propone es una constante en C. En ocasiones cuando se comienza un juego, se acuesta en el piso o se sienta en las sillas. Hay que insistirle mucho para que participe activamente.
Mayo 12	No quiere leer en voz alta el cuento <i>Sapo es Sapo</i> . Se le insiste y motiva para que lo haga. Cuando lo hace corta las palabras por sílabas y habla en voz baja. Al llegar a las últimas páginas del libro su lectura es fluida y su voz fuerte.
Mayo 26	En un juego de salto que captura su atención, su cuerpo se transforma, deja de ser blando y tembloroso y se vuelve fuerte y tónico. Luego de escucharla decir tantas veces NO, es grato escucharla decir “Este es mi lugar”
Junio 2	Al llegar al salón, sus compañeros y compañeras ya estaban jugando. Corren a saludarla y a integrarla al juego. Ella dice

	NO. Ellos no se rinden, siguen llamándola, ella comienza a jugar.
Julio 7	Se proponen unos ejercicios y C no participa. Se acuesta en el piso y se queda quieta. Cuando se propone la creación de la historia del juego dramático, su atención se despierta y comienza a participar. Al proponerles crear el castillo embrujado, con los elementos que hay en el salón, su cuerpo se activa, su energía se transforma y pasa de decir NO, a crear.
Julio 21	Cada niño y niña debía llevar un dibujo de su personaje. C lo llevó, pero al ver los dibujos de sus otros compañeros, no quería mostrarnos el de ella tal vez pensando que no tenía el mismo valor. Luego de hablar con ella nos muestra su dibujo.
Julio 28 - agosto 4	Durante las tres sesiones del juego dramático <i>El castillo embrujado</i> , C tiene dificultades para ser su personaje, bailarina de break dance. Cuando llega la escena de su baile, se queda quieta, se esconde o dice que no quiere. Al llegar el día de la muestra a las familias, nos sorprende al realizar una coreografía de aproximadamente 2 minutos, sin decir NO, sin dudar.
Agosto – septiembre	C propone gran parte de los juegos que se realizan al comenzar las sesiones. Ya no se queda quieta o acostada en el piso. La negación ha desaparecido casi por completo de sus comportamientos y actitudes.
septiembre 8	Vamos a crear una figura en origami, ella tiene el libro, le pedimos que nos lea las instrucciones. A diferencia de las primeras sesiones, su voz es firme y fuerte, lee sin cortar las palabras, fluidamente.
Septiembre 15	Vamos a hacerle una entrevista y dice no. No le insistimos, no la forzamos. Pasado un rato, se acerca y pregunta ¿cuáles eran las preguntas dela entrevista? Se las contamos, las responde.
Septiembre 22	Cada uno debe pasar al escenario y contarnos algo que le haya sucedido en el transcurso de la semana. C pasa, nos mira a los ojos, no hay titubeos en su manera de hablar, nos cuenta fluidamente un suceso de

	su cotidianidad. Media hora antes de finalizar uno de los encuentros, nos dice que nos quiere enseñar unos pasos de break dance. Aceptamos. Nos enseña 4 pasos, con seguridad, firmeza, tranquilidad.
--	---

Para finalizar, transcribimos un fragmento de la entrevista abierta que le hicimos a C.

E: ¿por qué empezaste venir?

C: Porque mi papá me obligaba a venir.

E: ¿Te obligaba a venir por qué?

C: Porque a él le gusta mucho el teatro, a él le encanta el teatro, pero pues a mí en algunas partes si, en otras partes no. Porque yo era muy tímida.

E: ¿ahora vienes porque tú quieres venir, o porque te obligan?

C: Sí, porque quiero venir, me gustó la primera clase y me están gustando todas.

E: ¿Tú sientes que desde que estás viniendo al taller, ha cambiado algo en ti?

C: Sí

E: ¿Qué?

C: La actitud

E: ¿Cómo? ¿por qué la actitud? ¿cómo era antes la actitud y cómo es ahora?

C: Antes era más tímida. Ahora me siento diferente.

E: ¿y la confianza en ti?

C: Sí, también. A veces yo sé que puedo pero no sé, algo no me deja. Pero eso también ha mejorado.

3.2.2 SV 10 años. Hace parte del laboratorio desde junio

SV asiste al laboratorio porque le gusta el arte, el teatro. Desde las primeras sesiones demuestra buenas relaciones con sus compañeros, deseo de hacer, curiosidad y amor por lo que hace. Por razones personales no pudo asistir al laboratorio durante tres sesiones. Al regresar, nos sorprendió gratamente: de su maleta sacó tres hermosos títeres y nos contó que los había hecho en casa los tres sábados que no había podido venir.

Reproducimos un fragmento de la entrevista en que le preguntamos por esto:

E: ¿Por qué empezaste a venir al Laboratorio de Teatro?

SV: Por lo que a mí me gusta mucho el teatro y la actuación, cuando grande quiero ser actriz y por eso me han metido a varias escuelas, pero yo le dije a mi papá que mejor a teatro.

E: ¿Y sientes que desde que estás viniendo, algo ha cambiado en ti?

SV: Sí.

E: ¿Qué?

SV: Sé más cosas.

E: ¿Qué cosas?

SV: Los títeres por ejemplo.

E: Ya que llegamos a los títeres, te voy a hacer otra pregunta SV, tú dejaste de venir algunos sábados, ¿te hacía falta venir?

SV: Si

E: ¿Por qué?

SV: Porque aquí aprendo cosas nuevas, jueguitos y eso y aprendo cosas nuevas.

E: ¿Qué hacías esos días que no venías?

SV: Hice los títeres para mostrárselos a ustedes.

E: ¿Cómo los hiciste?

SV: Los hice así, los ojos de plastilina, con tela y fomi.

E: ¿Por qué te dieron ganas de hacer esos títeres?

SV: Porque son bonitos los títeres, como se hacen. Por si había una obra. Para mostrárselos a ustedes y me inspire en un títere que hice en el colegio. Por eso los hice.

3.2.3 J 11 años. Hace parte del laboratorio desde la fase de inmersión realizada en el 2017.

J hizo parte de la fase de inmersión inicial que se realizó durante el 2017. Desde ese entonces, observamos que en ocasiones no tenía buenas relaciones con sus compañeros o compañeras. Manifestaba actitudes groseras o egoístas, que con el dialogo, la realización de juegos y la creación grupal, fueron transformándose positivamente. Vimos también que a lo largo del proceso J fue apropiándose del laboratorio, aportando cada vez juegos, ideas, actividades más complejas. Su manera de expresarse fue enriqueciéndose, esto lo podemos ver en la manera de enunciar las cosas, las emociones, los aprendizajes.

Tabla 6 Progresión de J a lo largo del Laboratorio

Fecha	Comportamiento, actitud, situación.
Junio 30	Llega S y se le asigna un personaje en la obra de títeres. J cambia de actitud, dice que no va a participar más mientras que S esté.
Julio 7	Al llegar J al salón, hace comentarios negativos hacia S, como: “ojalá que no venga S” o “desde que llegó S todo es feo” “ojalá que no lleguen más niños nuevos” En la construcción del castillo embrujado con los elementos del salón, manifiesta actitudes egoístas con S. Se dialoga con ella en busca de comprender el móvil que hace que tenga estas actitudes hacia S. Llegamos a un compromiso de buen trato con los compañeros.
Julio 14	En el juego del escaparate viejo, J trabaja con S de buena manera. Cuando hay que formar un círculo, J le da la mano a S sin manifestar actitudes negativas. Durante el juego dramático del Castillo embrujado J trabajó con S respetuosamente.
Julio 21	J se niega a trabajar con S, tiene actitudes ofensivas hacia él. Se dialoga nuevamente con ella, manifestándole la importancia de las buenas relaciones con los compañeros. Se le hace

	ver que es una de las niñas que más tiempo lleva en el Laboratorio y que debería darle una buena bienvenida a los niños que llegan por primera vez. SV (una de las más cercanas a J), habla con ella, le dice que S no es grosero, que por el contrario es amable con ellas y paciente con J, a pesar de lo grosera que ella es. D, le dice que a nadie le gusta ser maltratado. Se le pide a la madre que hable con ella.
Julio 28	El día de la muestra abierta del juego dramático <i>El castillo embrujado</i> se puede observar un cambio de J hacia S. Cuando él llega al salón ella lo saluda (cosa que antes no había sucedido), le pide que ensayen la escena que tienen juntos, en la que ella lo atrapa en la jaula. Al finalizar la sesión se despide de él.

Para finalizar transcribimos la entrevista realizada a J.

E: Hola J, te vamos a hacer unas preguntas. ¿Cuánto hace que vienes al taller?

J: Hace un año y medio

E: Y ¿por qué empezaste a venir?

J: Por lo que la clase de teatro a mí me gusta, y yo quería saber qué era lo que se hacía y eso me está ayudando para un montón de cosas. (Interrupción de voces)

E: Y ¿sientes que algo en ti ha cambiado desde que vienes acá?

J: Sí.

E: ¿qué?

J: El miedo, que ya digamos me presento ante personas y ya no tengo miedo, como si algo me pasará a mí y yo ya no tengo miedo en presentarme entre personas.

E: ¿qué más?

J: En los nervios, ya no tengo nervios.

E: Bueno, y de todo lo que hemos hecho aquí que es lo que ha sido más valioso para ti?

J: Para mí son los títeres, lo de actuar en el castillo embrujado.

E: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

J: Bien.

E: ¿Alguna vez has tenido algún inconveniente? ¿Cuál?

J: Sí, Que yo comencé a pelear con S. A tratarlo mal.

E: Y ¿cómo lo solucionaron?

J: Ya después dejé de hacer eso y empecé a hablarle mejor y ya estamos bien.

E: Has descubierto cosas nuevas aquí?

J: Sí.

E: Cómo cuáles?

J: Como digamos este taller se hace es para aprender y tener amigos y no seguir sintiendo miedo cuando uno se presenta,

E: Y ¿tu sientes que lo que propones, lo que tú dices, lo que tu expresas es valioso aquí, es escuchado, es tenido en cuenta?

J: Sí.

E: Cómo se ve eso reflejado?

J: Que yo le digo a la profesora que yo tengo una idea y todos me escuchan, se atiende y se hace.

E: Los sábados que no has podido venir, porque también tú como SV has faltado, ¿te ha hecho falta venir?

J: Sí.

E: ¿Por qué?

J: Porque yo aquí me puedo relajar, expresar. Ya después del colegio, de todas las cosas que yo he hecho. Acá sí, en la casa no, porque allá me fastidian súper harto, yo allá en la casa casi no puedo hablar con nadie.

E: En cambio ¿aquí sí?

J: Si, con todos.

3.3 ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden estimular prácticas y actitudes que fortalecen la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años?

Luego de la revisión que la bitácora de análisis nos permitió hacer a los diarios de campo, entrevistas y videos, nos damos cuenta de que durante esta implementación, el Laboratorio ha

tenido dos fases primordiales. Las llamaremos fase de motivación y reconocimiento y fase de fortalecimiento.

a) Fase de motivación y reconocimiento:

Observamos que durante los primeros meses, los niños y niñas estuvieron conociendo el espacio y a sus compañeros. Comprendiendo las dinámicas y relaciones que se generaban en el Laboratorio. Descubriendo qué se les estaba pidiendo y qué lugar podrían ellos y ellas tener allí. Durante este periodo, fue muy importante motivar a los niños y niñas con materiales que despertaran su interés, por ello se utilizaron juegos, títeres, lecturas y el juego dramático. Motivarlos quiere decir estimularlos para que participen activamente en el proceso. Hacerles reconocerse como seres humanos inteligentes. Fortalecer en ellos y ellas la confianza y seguridad en sí mismos. Generar dinámicas que impulsan el trabajo colectivo sobre lo competitivo. Propiciar encuentros con materiales que despierten su curiosidad y su deseo de hacer.

Los niños y niñas siguen las propuestas que se les llevan al laboratorio, pero sus acciones propositivas son todavía tímidas. Poco a poco van apropiándose del espacio, ganando sentido de pertenencia. Esto se manifiesta en el cuidado que se le da al espacio físico y a los compañeros. Se reconocen como miembros de un colectivo que está explorando qué es el teatro. Al comprender que están en un lugar donde sus propuestas son escuchadas, se sienten seguros y confiados de expresar lo que sienten, piensan, desean. Aquí hay un salto importante en la actitud y papel que tienen los niños y niñas dentro del proceso.

b) Fase de fortalecimiento:

Creemos que esta fase comienza a nacer en el momento en que los niños y niñas crean la historia del Castillo embrujado. Allí se reconocen como creadores: autores, escenógrafos, actores. La

obra es suya. Al tomar la decisión de presentarla a un público, dan un paso que los adentra en la dinámica que se propone en el Laboratorio: la autonomía. Cada vez son más activos dentro de su propio proceso. Sus propuestas y preguntas se multiplican y complejizan. Las acciones a desarrollar en cada sesión, parten de las propuestas y decisiones que ellos y ellas tomen.

3.3.1 Momentos de las sesiones

Para comprender los elementos que incidieron en la estimulación y fortalecimiento de la autonomía de los niños y las niñas pertenecientes al Teatro Laboratorio de Sueños, realizamos un análisis de la estructura general de los encuentros de laboratorio. Allí descubrimos que había momentos y/o elementos que se repetían constantemente a lo largo de las diferentes sesiones del laboratorio. Estos elementos incidieron en el apropiamiento que hicieron los niños y niñas del espacio.

Tabla 7 Elementos de las sesiones

Momentos y/o elementos	Descripción
Descarga energética	En todos los diarios de campo encontramos la importancia de generar una descarga energética. Esta descarga energética busca disponer a los participantes para el trabajo de cada sesión. La descarga energética se produce a través de un juego que implique velocidad, movimiento, riesgo. Este juego permite que los participantes activen su energía, para posteriormente conducirla a los diversos momentos de la clase. El juego nos conecta con los demás y con nuestros cuerpos.

	Nos posibilita tener un estado de ánimo benéfico para el encuentro.
El problema como punto de partida	Como ya vimos, tuvimos cuatro pequeños proyectos con los niños y niñas. Cada proyecto surgió de un problema que se proponía a los niños y niñas, o que ellos mismos propusieron. El problema se desarrollaba a través de preguntas. Estas preguntas en ocasiones se enunciaban explícitamente, en otras hacían parte del proceso aunque no fueran dichas oralmente. Nuestros problemas y preguntas fueron: 1. ¿Cómo se hace una obra de títeres? ¿Qué elementos se necesitan? ¿Cómo se hacen los títeres, los objetos y las escenografías? 2. ¿Cómo hacer una obra de teatro? ¿qué elementos tiene? ¿qué roles hay? ¿qué significa presentarse? 3. ¿Qué es el cuerpo? ¿cómo se llaman las partes de mi cuerpo? ¿Cuáles partes de mi cuerpo conozco y cuáles no? ¿para qué sirve mi cuerpo? ¿para qué sirve cada parte de mi cuerpo? ¿cómo puedo mover mi cuerpo? 4. ¿Qué tipo de libros existen? ¿Cuáles me gustan a mí? ¿Por qué me gustan? ¿Qué temas me interesan?
El juego dramático	El juego dramático fue propuesto y desarrollado conscientemente en el proyecto del Castillo Embrujado. Se buscaba propiciar a los niños y niñas, un encuentro con los

	roles teatrales de autor, actor, escenógrafo y público. Sin embargo, el juego dramático no estuvo presente únicamente en este proyecto, si no que apareció interiorizado por los niños y niñas a lo largo del proceso.
El cuerpo	El trabajo s con el cuerpo estuvo presente a lo largo de todo el proceso. En los diferentes proyectos se trató de generar acciones que permitieran una mayor consciencia y expresión corporal.



**CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES: LOS NIÑOS Y NIÑAS SERES
AUTÓNOMOS**

CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES: LOS NIÑOS Y NIÑAS SERES AUTÓNOMOS

A partir del análisis, hemos comprendido que algunos elementos de la pedagogía teatral pueden vivificar la autonomía de los estudiantes, si son utilizados conscientemente en pro de ello. Todos los elementos tienen igual importancia y están imbricados en el proceso formativo. Estos elementos primordiales son las relaciones que se dan entre estudiante, profesor y conocimiento gracias a la Pedagogía de la pregunta.

Desarrollaremos a profundidad estos elementos, para continuar con la respuesta a ¿Qué elementos de la pedagogía teatral pueden estimular prácticas y actitudes que vivifiquen la autonomía de niños y niñas de 6 a 12 años?

4.1 Pedagogía teatral

La pedagogía teatral, concibe la educación como un acto creativo y reflexivo. Teoría y práctica se aúnan con el fin de generar procesos centrados en la formación humana del estudiante, mediante el teatro. La formación humana, tiene que ver con el desarrollo de actitudes y valores para el crecimiento individual y social de la persona. Esto es importante para el niño porque

Podrá vivir libre y con responsabilidad para él mismo y para la sociedad, podrá reflexionar sobre su quehacer, corregir errores, decidir sobre sus actos y verse a sí mismo con relación al otro. Un niño que se ama y se respeta puede lograr lo que quiera (Maturana, 1997 pág.21)

Para que la educación propenda al desarrollo y crecimiento humano, el medio creado por el profesor debe ver al niño o niña como ser que es y no como ser que será en la vida adulta. No se busca transformar el ser del niño o la niña, si no enriquecer su capacidad reflexiva y motivarlo a hacer, conocer y aprender, alimentar su deseo de aprender. Se construyen metodologías creativas y reflexivas, que despiertan la motivación, suscitan el interés y estimulan la sed del estudiante

hacia el saber. Para conseguir esto, se busca generar interrogantes y preguntas, que impulsen a los estudiantes a encontrar sus propias respuestas. Al descubrir y sorprenderse, el estudiante transforma su experiencia en saber.

La pedagogía teatral, concibe el cuerpo del niño como sistema global. Psique y cuerpo son uno solo. Con el cuerpo el niño descubre el mundo. Por ello la educación sensorial es fundamental. El niño hace con su cuerpo. Su cuerpo es su modo de expresión, con su inteligencia y sensibilidad, transforma su cuerpo y voz en expresión de sus sentimientos, pensamientos, ideas. La psicomotricidad, la respiración y la expresión corporal son puntos esenciales para ser trabajados por la pedagogía teatral.

4.2 Pedagogía teatral y autonomía

Pedagogía de la pregunta: Hemos dilucidado, que partir de un problema o una pregunta para ser explorada, implicó a los niños y niñas tener una actitud de búsqueda y curiosidad (subcategorías de *Racionalidad*) para encontrar posibles soluciones. Aprender a equivocarse sin sentir angustia. Ver en el error aprendizaje, posibilidad de transformación (*cuidado de sí mismo: autocrítica*) Complementar los saberes propios con los saberes de los compañeros (*Ética: escucha y confianza*) El hecho de que el problema o la pregunta nacieran de un tema de interés para ellos, despertó su voluntad. Había un deseo en su interior que los movilizaba a hacer.

Pero ¿qué quiere decir que un tema parta del interés del niño o niña? Quiere decir que es un tema que lo moviliza, que involucra su cuerpo, emociones, pensamientos, recuerdos, experiencias. Es decir, que lo involucra como ser integral.

En esta búsqueda de lo desconocido, lo más importante es descubrir. En este descubrimiento que hace el niño de algo que antes no sabía o no conocía, está la importancia de lo que se aprende. Al

ser descubierto por él mismo, se hace dueño de su inteligencia, se hace consciente de su capacidad de conocer y aprender si se lo propone. Se reconoce como igual a sus compañeros, se afirma en sí mismo y fortalece su confianza, su seguridad.

Como vemos, el conocimiento deja de estar únicamente en manos del profesor y se construye en la interacción con nosotros mismos y con los otros. Estas dinámicas son posibles, gracias a la construcción del Laboratorio como espacio conceptual (con unos principios claros) y físico (con unas relaciones e interacciones que responden a esos principios)

Sólo el hecho de partir de la igualdad de inteligencias para responder a una pregunta o problema, moviliza en los estudiantes y en el profesor las categorías planteadas en el capítulo uno. Vemos cómo se manifiesta la *Racionalidad* al despertarse el deseo de aprender, la curiosidad, la capacidad reflexiva y crítica y la capacidad de preguntar y cuestionar. La *Voluntad* y el *Cuidado de sí mismo* se hacen presentes cuando el niño asume su capacidad de pensar y comienza a tomar decisiones en pro de resolver la pregunta o problema guía. La categoría de *Ética* se hace viva también, pues en esa construcción de conocimiento debemos mediar con los otros, aprendiendo a confiar en ellos, valorarlos y cuidarlos.

Relaciones entre conocimiento, estudiante y profesor: La pedagogía de la pregunta nos permite partir de la igualdad de inteligencias (Rancière, 2007) y construir relaciones que permitan que los estudiantes utilicen todas sus capacidades y se reconozcan, perciban y descubran como seres autónomos. Veamos qué características encontramos en el profesor y en los estudiantes.

Profesor. Un profesor interesado en desarrollar procesos que vivifiquen la autonomía de sus estudiantes, debe despertar en sí mismo lo que nosotros llamamos una escucha sensible y

empática. Ella le permitirá percibir los intereses de cada niño o niña y del grupo en general. Esto le será de gran ayuda para movilizar acciones y temas que capturen la atención de los niños y niñas. Al proponer estos temas para ser desarrollados, el profesor está movilizando la voluntad, la toma de decisiones, la responsabilidad y la valentía de los niños, que se activan al trabajar en pro de algo que les es grato, llamativo, cercano. Cuando la voluntad de los niños y niñas se despierta, también lo hace su inteligencia, su curiosidad, su deseo de aprender, su creatividad.

Construir un espacio mediador propicio para el trabajo con los niños es su responsabilidad. Este espacio debe buscar darle seguridad al niño o niña para que se exprese sin temor al error, a ser castigado, o juzgado. También debe ser un espacio llamativo a los sentidos exteroceptivos. Es decir, debe ser agradable a la vista, al tacto, al olfato, a la escucha. Esto no requiere de grandes intervenciones al espacio.

Siempre debe estar atento a las necesidades de cada estudiante, para cuando sea necesario motivarlo a que explore, se pregunte e interese por el conocimiento. La motivación es importante para despertar la curiosidad de los niños y niñas. De la curiosidad que los niños y niñas tengan hacia el Laboratorio, depende que luego sean ellos mismos quienes propongan los temas y actividades para desarrollar.

Es vital, que el profesor también desarrolle su capacidad de observación, para poder intervenir conscientemente en el proceso de cada niño. Su búsqueda debe ir en beneficio de los problemas específicos que cada uno posea. Esta observación le permitirá comprender las transformaciones y avances que suceden en el proceso educativo.

Es importante tener claro que, aun cuando el maestro esté buscando generar relaciones de igualdad con sus estudiantes, esto no debe confundirse con falta de autoridad. El profesor es

responsable de mantener a los niños libres, pero también de evitar que caigan en una libertad sin límites o libertinaje, que no conduciría tampoco al descubrimiento y afianzamiento de la autonomía. El profesor debe mantener en el juego a sus estudiantes. Entonces su autonomía también se verá enriquecida.

Estudiante explorador. Lo primero que hace el niño o la niña en relación al Laboratorio, es vivirlo, reconocerlo y comprenderlo, para luego comenzar a transformarlo desde su experiencia. El niño recibe los estímulos propuestos y responde poniendo su vida al servicio. Busca, indaga, explora, con el fin de descubrir el conocimiento en la interacción con sus compañeros. En esta indagación el niño comienza a resolver los problemas o preguntas planteados.

Como mencionamos anteriormente, el hecho de que el niño sea constructor de su propio conocimiento, de que llegue a él a través de la exploración y la experimentación, lo concientiza de su inteligencia. Cuando el ambiente del Laboratorio le ha brindado seguridad y confianza, el niño además de responder a los estímulos, propone nuevas ideas para ser desarrolladas. Por tanto, de las relaciones que se tejan entre estudiantes y profesor, dependerán las posibilidades de que haya un trabajo cooperativo, en el que nos reconozcamos como seres humanos iguales.

Creemos que el trabajo en el Laboratorio Teatral, ha permitido fortalecer y potenciar algunos comportamientos y/o actitudes como son la curiosidad, el deseo de hacer, la capacidad de preguntarnos, el conocimiento de nosotros mismos, las relaciones empáticas con los compañeros y el reconocernos como seres inteligentes, capaces. Creemos que esto es posible gracias a las metodologías descubiertas en el proceso y en la interacción con el espacio y los compañeros. Metodologías que permiten a cada participante poner al servicio su inteligencia y voluntad.

Seguimos reconociendo la autonomía como un ideal, cuyos resultados no son medibles a corto plazo, sino que dependen de la continuidad de procesos que vivifiquen su existencia. Que la autonomía se fortalezca y potencie, depende de los estímulos y espacios que se le brinden. El trabajo sobre la autonomía debe ser un proceso riguroso, constante y reflexivo.

Consideramos que este puede y debe seguir desarrollándose. Esta investigación nos ha generado preguntas sobre algunas de las subcategorías que consideramos deben seguir trabajándose en los laboratorios. Es fundamental preguntarnos ¿cómo desarrollar procesos cognitivos en los que nos preguntemos por nuestro presente? ¿Cómo despertar esa *actitud de modernidad* de la que hablaba Foucault? ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico en los niños y niñas? ¿Cómo aprender a ser conscientes de las decisiones que tomamos? ¿Cómo enseñar y aprender a preguntar?

En la actualidad es preciso replantearnos el lugar que se le ha dado al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, en diferentes procesos formativos. Propiciar espacios concretos y reales desde la acción más que desde el discurso, que se cuestionen por los modelos establecidos y busquen encontrar sus propias dinámicas, con miras a la emancipación de todos sus participantes hasta donde sea posible. Una persona que comprenda que puede aprender por sí misma y en unión a sus semejantes, estará quizás más cerca de la autonomía.

Bibliografía

Asociación Il Nido del Gufo. (2016) *Colombia un paseo literario*. Bogotá, Colombia. Interbibliotecas editores.

Ávila Penagos, R. (Comp.) (2003). *La Investigación-Acción pedagógica, experiencias y lecciones*. Bogotá, Colombia. Ediciones Antropos.

Cagliari, P. Castagneti, M. Giudici, C. (2017) *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Carbonell i Sebarroja, J. (1996) *La escuela entre la utopía y la realidad*. España. Ediciones Octaedro.

Eines, J. Mantovani A. (1997) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, España. Gedisa Editor.

Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (1999) *La inteligencia se construye usándola*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Freire, Paulo. (2017) *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF, México. Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. Faundez, Antonio. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. México DF, México. Siglo veintiuno editores

Foucault Michel (1984) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984*. Gallimard, París. Ditsset écrits.

Kant, Immanuel. (2007) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan, Puerto Rico. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa

Maturana, H. (1997) *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile, Chile. Dolmen Ediciones S.A.

Montealegre Pulido, A. Bernal Arias, L. Suarez Amaya, M. Hernández Díaz, Y. (2015) *Infancia, autonomía y escuela: Una mirada a los niños y las niñas del curso primero en la I.E.D Altamira "sede b"*. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José de caldas facultad de ciencia y educación

Peña Borrero, L. (2003). *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros* En Ávila Penagos, R (Comp.) *La Investigación-Acción pedagógica, experiencias y lecciones* (pp.13-38) Bogotá, Colombia. Ediciones Antropos.

Poveda Piérola, L. (1995) *Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, España. Narcea ediciones.

Rancière, Jacques. (2007) *El maestro ignorante o seis lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina. Libros del zorzal.

Rodríguez Jiménez, P. (s.f) *La historia de la infancia latinoamericana: una aproximación*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Varela, J. (1996) *Aproximaciones Genealógicas a la moderna percepción social de los niños*. Revista de educación, núm. 261, 1996, págs. 155-175.

Cibergrafía

Alcoberro Ramón. (S.f.). Filosofía i pensament: *análisis de un fragmento de « ¿qué es la ilustración?» de Kant*. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/planes/kant31.html>

Almario Jimena, G. J. (2010) Universidad Icesi *Entrevista a Walter Kohan: infancia, emancipación y filosofía*. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/files/2010/11/Entrevista-Walter-Kohan-Infancia-emancipacin-y-filosofa1.pdf>

Arnal, Mariano. (s.f). *Laboratorio*, El Almanaque. Recuperado de: <http://www.elalmanaque.com/Medicina/lexico/laboratorio.htm>

Arricibita Legarre, I. (S.f). Didáctica de la educación infantil: *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi*. Recuperado de: <https://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/Reggio+Emilia.+Loris+Malaguzzi>

Ávila, Maika. (2016) Cadena SER: *La filosofía Reggio Emilia o donde los niños aprenden lo que experimentan*. Recuperado de: http://cadenaser.com/ser/2016/12/16/sociedad/1481887887_887255.html

Barquero Ricardo, N. M. (S.F) Terras: *Escuela y construcción de la infancia*. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-narodowski_Unidad_1.pdf

Casas, Ferrán (2006) Revista política y sociedad Vol. 43 Núm. 1: 27-42 *Infancia y representaciones sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales

Cataño, Gonzalo (1975) Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_05ens.pdf

Colmenares E., A. M. Piñero M., Ma. Lourdes. (2008) Redalyc. *LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> > ISSN 1315-883X

Contursi, A. (2015) Boletín de arte (nº15) p.36-43. *Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación de lo sensible*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50525/Documento_completo.pdf?sequence=1

Echegoyen Olleta Javier. (s.f) Historia de la Filosofía. Volumen 3: Filosofía Contemporánea. . Editorial Edinumen. *Sartre, ser para sí*. Recuperado de: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Sartre/Sartre-Ser-Para-Si.htm>

Filosofía de Reggio Emilia. (s.f) n/a. Bellelli Educación. Recuperado de: <http://bellellieducacion.com/filosofa-de-reggio-emilia/>

Foucault Michel. (1993) Facultad de Ciencias Sociales, Argentina. *Qu'est-ce que les Lumières?*, Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm

Gaitán Lourdes (2012) Cuadernos de pedagogía N° 407 Monográfico. *Ser niño en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.odontopediatria-v.cl/site/wp-content/uploads/2015/08/Gait%C3%A1n_-Ser-ni%C3%B1o-en-el-siglo-XXI.pdf

Gonelli Filippo (s.f) Filosofía i pensament. *¿Qué significa 'autonomía' en Kant?* Recuperado de: <http://www.alcoberro.info/planes/kant30.html>

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014) Observatorio EPA Cartagena. *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Kant Immanuel. (1783) Pioneros. *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* Recuperado de: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>

Kant Immanuel (2003) Archivos Universidad Jorge Tadeo Lozano, traducción de Álvaro Corral. *Respuesta a qué es la ilustración*. Recuperado de: http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/kant.pdf

Lluch, Ester. (2012) Athenea Digital. *Cuando nos quedamos solos: Resistir en la incertidumbre. Prácticas de emancipación y autonomía*. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v13-n1-jordana/1034-pdf-es>

Londoño Camila. (2017) Elige educar. *Loris Malaguzzi, la historia que lo llevó a fundar Reggio Emilia*. Recuperado de: <http://www.eligeeducar.cl/loris-malaguzzi-la-historia-lo-llevo-fundar-reggio-emilia>

Méndez Mario. (2006) Redicces. *Educación, control social y emancipación*. Recuperado de: http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/877/1/educaci%C3%B3n_control.pdf

Ministerio de Educación. (2007). Ministerio de Educación Nacional: Al tablero no. 41. *Reggio Emilia construirlo con y para los niños*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133936.html>

Restrepo Gómez, B. (2003) Redalyc. Educación y Educadores, núm. 6, 2003, pp. 91-104 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>

Restrepo Gómez, Bernardo. (2006) Revista De La Universidad De La Salle, (42), 92-101. *La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia*. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/l/article/view/1739>

Sánchez Andrés, O. A. (2012) Departamento de Educación Económica y Financiera del Banco de la República. *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*. Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/re_154.pdf

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Casa de la Cultura de Suba. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/suba/casa-de-la-cultura-de-suba>

Tonucci Francesco (s.f.) Instituto de ciencia y tecnología del conocimiento. *Educación y orientar con ojos de niño*. Recuperado de: <http://www.apoegal.com/data/Tonucci%20.pdf>

Varela, Julia. (s.f.) Universidad Complutense de Madrid. *Modelos críticos en sociología de la educación*. Recuperado de: <http://www.carlosmanzano.net/articulos/Varela.html>