

**Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: DE
MAESTRAS PARA MAESTRAS**

Presentada por:

Eliana Paola Varela Barreto

Código: 2016194524

Tesis presentada para optar por el título de *Magister en Estudios de las Infancias*

Tutora:

PhD. Graciela Fandiño Cubillos

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de educación

Departamento de postgrados

Maestría en Estudios de las Infancias

2018

Agradecimientos

Gracias a Dios por permitirme por “ESTAR AHÍ”

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS es producto de encuentros que hoy me permiten dar un paso más. Un primer encuentro con los niños y niñas de Primera Infancia en donde la exploración y juego constante me hicieron preguntarme por mi relación como maestra con ellos.


Seguidamente un encuentro con todos los maestros que me invitaron a reflexionar sobre mi práctica y que desde sus posiciones contribuyeron con argumentos indispensables a esta investigación. Dentro de este grupo, el vínculo más relevante fue con la profe Graciélita, que creyó en mí aquel día que le dije: *“léelo y si te gusta hablamos”*; 1 encuentro con ella estuvo mediado por la compañía sabia y la constante “discusión” donde nos escuchamos, aprendimos y conceptualizamos juntas.

En este camino también me encontré con las maestras Claudi, Natis y Lore quienes me permitieron entrar en el espacio creado por ellas, en el cual dieron lo mejor de sí, que fue su amor insaciable hacia los niños y las niñas.

Dentro de este trabajo, de manera constante e incansable estuvieron mis padres y hermanos, alentándome cuando desfallecía, dándome el abrazo que me recuperaba, ese que solo la familia puede brindar. Para finalizar como no recordar a mis amigos Moni, Maricleart, Yenisuu y todos los que me escucharon con dedicación noche a noche.


Solo me queda decir en este momento

¡GRACIAS, GRACIAS MAESTROS Y MAESTRAS!


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Creencias de las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial: de maestras para maestras
Autor(es)	Varela Barreto, Eliana Paola
Director	Fandiño Cubillos, Graciela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 229 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CREENCIAS; ARTE TEATRAL; PRIMERA INFANCIA; DRAMA; JUEGO; EXPRESIÓN DRAMÁTICA; ARTE DRAMÁTICO; JUEGO DRAMÁTICO; JUEGO DE ROLES; EDUCACIÓN ARTÍSTICA; DOCENTE; MAESTRO; MEDIADOR; GUÍA; IMITACIÓN; REPRESENTACIÓN.

2. Descripción
<p>La presente investigación indagó sobre ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial? La búsqueda principal consistió en identificar las creencias de tres maestras sobre Arte Teatral en cuanto al qué, para qué y cómo de éste en la Educación Inicial. Esta tesis está organizada en cinco capítulos:</p> <p>En el primer capítulo se encuentra todo lo que concierne al origen de la tesis, su justificación, problematización y las búsquedas de antecedentes. Esto permitió hacer un paneo general de los temas a indagar en la relación Arte Teatral – Educación Inicial.</p> <p>En el segundo apartado, se encuentra la postura con respecto a la perspectiva conceptual desde la cual se abordaron las referentes teóricas de la investigación. Inicialmente se habla acerca del campo de las creencias visto desde el paradigma del pensamiento del profesor. Después, se hace referencia al Arte Teatral en y para la Educación Inicial, tomando como punto de partida para su construcción, diferentes términos adoptados de la relación Arte Teatral - escuela como: Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles y Arte Teatral. Por último, se presenta un referente de carácter histórico que recoge la perspectiva adoptada desde las políticas educativas nacionales y distritales con respecto a la Educación, Infancia, Maestro, Arte y el Arte Teatral, haciendo énfasis en éste último.</p> <p>En el tercer capítulo, se encuentra el marco metodológico en el cual se desarrolló la tesis. Inicialmente se incluye un apartado que da cuenta de la necesidad de investigar en el ejercicio docente; después uno referido al desarrollo del paradigma interpretativo y la investigación cualitativa; luego un apartado con respecto al estudio de caso y los instrumentos de recolección de información usados para esta investigación. Para finalizar se habla de las fases en las cuales se desarrolló la investigación y se brinda una breve reseña del contexto y la población participante.</p> <p>En el cuarto capítulo, se encuentra inicialmente un análisis de cada uno de los relatos de las maestras en el marco de las categorías planteadas. Seguidamente un análisis comparativo discriminado por categoría, en donde se hicieron evidentes constantes y diferencias acerca de la relación Arte Teatral y educación de la Primera Infancia.</p> <p>El quinto capítulo da cuenta de las conclusiones con respecto a los objetivos planteados.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5

3. Fuentes
<p>Abad, J; Ruiz A. (2012). <i>El juego simbólico</i>. España: Imprimeix</p> <p>Acero, M. (2013) <i>La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura escritura en preescolar</i> (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.</p> <p>Antei, G. (1989). <i>Las rutas del teatro</i>. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Alcaldía de Bogotá. (2013). <i>Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial</i>. Bogotá: DVO universal</p> <p>Ariès, P. (1986). <i>La infancia</i>. Revista de educación. Madrid, N° 281, p.5-17.</p> <p>Avendaño, C. (2015) <i>La educación artística como disciplina escolar: un análisis estructural sobre la educación artística</i> (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.</p> <p>Bartolucci, G, (1975). <i>El teatro de los niños</i>. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.</p> <p>Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). <i>Más allá del dilema de los métodos</i>. Bogotá: Norma.</p> <p>Buritaca, M & Guerrero, V. (2015) <i>Expresión corporal creativa mediaciones educativas en un ciclo inicial de educación formal</i>. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.</p> <p>Cañas, J. (1999). <i>Didáctica de la expresión dramática una aproximación a la dinámica teatral del aula</i>. Barcelona: Ediciones octaedro S.L.</p> <p>Castaño, M. (2000). <i>El juego de la expresión dramática</i>. Bogotá: Ediciones Palimpsesto</p> <p>Cárdenas, S; Quintero, O; Peláez, F (2014) <i>Un acercamiento al pensamiento del maestro en la modalidad familiar</i> (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p> <p>Cervera, J & Guirau A. (1972). <i>Teatro y Educación</i>. España, Madrid: PPC</p> <p>Cervera, J. (1984). <i>Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años</i>. Madrid: Editorial CINCEL S.A.</p> <p>Cruz, P. (2014). <i>El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia</i> (Tesis doctoral). UNED. Madrid, España.</p> <p>Departamento Administrativo de Bienestar Social (2000). <i>Proyecto pedagógico red de jardines sociales</i>. Bogotá: Quebecor impreandes.</p> <p>Departamento Administrativo de Bienestar Social (2003). <i>Desarrollo infantil y educación inicial</i>. Bogotá: Quebecor World Bogotá S.A.</p> <p>Denzin, N & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research En: Denzin, N y Lincoln (Eds.) <i>Handbook of Qualitative Research</i>. California: Sage. Traducido al castellano por Mario E. Perrone.</p> <p>Dubatti, J. (2007). <i>Filosofía del teatro I: convivio experiencia y subjetividad</i>. Argentina: Atuel</p> <p>Duran, S. (2013) <i>Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá- Colombia</i> (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.</p> <p>Eines J.; Mantovani A. (2002) <i>Didáctica de la dramatización</i>. Barcelona: Gedisa editorial</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5

- Fals-borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En: *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: siglo del Hombre; CLACSO. pp. 253-302.
- Fandiño G. (2007) *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Fandiño G. & Castaño I.E. (2014) *Haciéndose maestras*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional, Magisterio editorial.
- Ñungo, P; Fandiño, G. (2013). *Tareas con-sentido: creencias de las docentes de jardín y transición*. Educación y ciudad 24, 21-32.
- Figuroa, A & Guevara, I. (2010) *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar* (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *Proyecto pedagógico educativo comunitario*. Bogotá: Subdirección técnica de protección.
- Galeano, I. (2012) *PENSAR, HACER Y VIVIR LA ORALIDAD Experiencias compartidas por maestras de educación inicial* (Tesis de doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Gomez, M. (2007). *Diccionario Akal del teatro*. Madrid: Akal
- Grotowsky, J. (2008). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI editores.
- Hueso, D. (2016) *Con esa mamá pa' que juguetes; Relaciones corporales de madres e hijos en dialogo con la danza* (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. España: Laertes S.A.
- Latorre, M; Blanco, f. (2007). *Algunos conceptos claves en torno a las creencias de los docentes en formación*. Docencia e investigación: Revista de la escuela universitaria de magisterio de Toledo 32 (17), p. 147-170.
- Lipman, M. (1988). *La filosofía va a la escuela*: Traducción de Diego Antonio Pineda Rivera.
- López, M. (2008) *La pedagogía teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del auto concepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac
- Martinez, P. (2006). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y gestión No 20* p.p. 165-193. Universidad del Norte
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative research design. An Interactive Approach*". Thousand Oaks, California: Sage Publications. Traducción al castellano por María Luisa Graffign.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 65-105. Barcelona: Gedisa.
- Messina, G. (2011). Investigación y experiencia. *Praxis & saber* 2 (4), pp. 61-75.
- Michelet, A (2002). *El juego del Niño: avances y perspectivas*. Québec: OMEP, Ministerio de educación. Capítulos 1, 5, 10.
- Ministerio de Cultura (1998). *Dramaturgia para la niñez: ¡un trabajo mayor!* Bogotá: Impreandes presencia S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (1984). *Currículo de pre-escolar, niños de 4 a 6 años*. Bogotá:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Pedagogía

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE


Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 5

- Dirección General de capacitación y perfeccionamiento docente.
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Propuesta curricular para el grado 0: marcos político, conceptual y pedagógico*. Bogotá: Enlace editores Ltda
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución número 2343 de junio 5 de 1996*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Preescolar lineamientos pedagógicos*. Bogotá: Creamos alternativas.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. Bogotá: Taller creativo Aleida Sánchez S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento número 21: serie de orientaciones pedagógicas, el arte en la educación inicial*. Bogotá: Rey Naranjo editores.
- Moreno M. (2015) *Concepciones de los profesores de primaria acerca de sus estrategias cognitivas para la planeación de la enseñanza* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós
- Prieto, A; Muñoz, Y. (1992). *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas.
- Porlain, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), pp. 281-288.
- Real Academia Española (2014) Diccionario de la lengua Española. Madrid Recuperado de URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Rivera, E (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*. 1 (1), June. pp. 58-79.
- Renoult B; Renoult N; Vialaret C. (2000). *Dramatización infantil EXPRESARSE A TRAVÉS DEL TEATRO*. Madrid: Narcea S.A ediciones
- Sánchez, M. (2001). *Módulo de fundamentos de investigación*. Bogotá.
- Santamarina, M. (2016) *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Secretaría Distrital de Integración Social (2008). *Lineamiento pedagógico y curricular en la educación infantil en Colombia y Bogotá D.C*. Bogotá: Subdirección para la infancia
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: Vasilachis, I. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. pp. 23-64.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Ontological and epistemological foundations of qualitative research, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).
- Varela, E (2015) *Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero(o) a tres (3) años* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana
- Vigotski, L. (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. España: AKAL

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

4. Contenidos

Para dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación, sobre ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial? fue necesario aclarar unos lugares conceptuales que permitieran sustentar teóricamente esta tesis. A continuación, se desarrollan tres referentes centrales que lograron generar ese sustento. La primera de ellas corresponde a las Creencias, entendida desde el paradigma del pensamiento del profesor. El segundo está referida al Arte Teatral; su conceptualización se hace desde diversos términos a partir de los cuales es concebido en la infancia (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles) y seguidamente se expone el concepto punto de partida de la tesis. El último referente es El Arte Teatral en la Educación de la Primera Infancia, ésta fue construido a partir de la recopilación del tránsito del Arte Teatral en los documentos nacionales y distritales desde la normativa pedagógica.

5. Metodología

La tesis se desarrolló dentro del paradigma interpretativo; el marco metodológico fue el cualitativo; teniendo como método el estudio de caso; y como instrumento de recolección la estimulación del recuerdo.

6. Conclusiones

Una de las conclusiones más relevantes es que cuando se habla de Arte Teatral en la Educación inicial, se puede afirmar que éste se acercó al Juego Dramático. Las búsquedas de dicho lenguaje artístico con los niños y las niñas, partieron desde lo corporal y estuvieron ligadas con la exploración, la expresión, la imaginación. Lo anterior se concretó en hechos de representación a través de la imitación, alejados de la obra como muestra.

Elaborado por:	Varela Barreto, Eliana Paola
Revisado por:	Fandiño Cubillos, Graciela

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	1
-Introducción-	7
Estructura de la tesis.....	7
Palabras clave	9
-Capítulo 1-.....	10
Origen y sentido de tesis	10
Por qué una investigación en Creencias en Educación Inicial y Arte Teatral.....	10
Objetivo General:	15
Objetivos específicos:.....	16
Antecedentes de investigación.	16
Con respecto a las creencias del profesor en educación inicial.....	17
Con respecto al arte en la Primera Infancia.....	20
Con respecto al arte teatral en la Educación Inicial.	23
- Capítulo 2-.....	27
Referentes teóricos	27
Creencias	27

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Pensamiento del profesor.	28
Creencias de los maestros.....	29
Arte Teatral en/para la Educación Inicial.....	35
Arte Teatral en la Educación Inicial.....	35
Arte Teatral para la Educación Inicial.....	58
El Arte Teatral en la Educación de la Primera Infancia en Colombia.	65
Historia de la educación para la Infancia en Colombia.....	67
- Capítulo 3 –.....	102
Referentes Metodológicos.....	102
Educación un hito de la humanidad	102
Paradigmas de la investigación	103
Investigación cualitativa.....	105
Cómo fue la investigación: Momentos.....	113
Fase 1: Antecedentes, preparación y pregunta de la investigación	113
Fase 2 Trabajo de campo, recolección de la información.	114
Fase 3 Análisis de contenido.....	115
Fase 4. Análisis comparativo.....	118
Fase 5 Conclusiones	118

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Contexto y población.....	118
Las docentes y los colegios	118
-Capítulo 4-.....	121
Análisis de contenido: Interpretación y análisis de las creencias.....	121
Análisis Claudia	122
La Maestra.....	122
La sesión: “La selva está loca”	123
Qué es el Arte Teatral para Claudia	124
Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.....	125
Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.	137
Cómo es una clase de Arte Teatral para la Educación Inicial.	140
Papel del maestro.....	145
Conclusiones	146
Análisis Natalia.	147
La Maestra.....	147
La sesión: ¡Vamos al circo!.....	148
Qué es el Arte Teatral para Natalia	150
Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.....	151

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.....	161
Cómo es una clase de Arte Teatral en la Educación Inicial.....	164
Papel del maestro.....	169
Conclusiones	171
Análisis Lorena.....	173
La maestra	173
La sesión: ¡Un perro salvaje-tigre!	173
Qué es el Arte Teatral para Lorena	175
Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.....	177
Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.....	185
Cómo una clase de Arte Teatral en la Educación Inicial.....	187
Conclusiones	191
Papel del Maestro	192
Análisis comparativo de las categorías	195
<i>Qué es el Arte Teatral para las docentes</i>	<i>195</i>
<i>Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.....</i>	<i>196</i>
<i>Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial</i>	<i>205</i>
Cómo es una clase del Arte Teatral para la Educación Inicial.....	206

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

<i>Papel del maestro</i>	209
-Capitulo 5-.....	212
Conclusiones:	212
Referencias Bibliográficas	223

-Introducción-

Estructura de la tesis

El arte es un componente que siempre ha estado presente en la educación de los niños y las niñas¹ de Primera Infancia. Inicialmente era visto desde una perspectiva instrumental que apoyaba otros elementos de la escuela, su presencia parecía difusa, se desvanecía; pues no era tomado como esencial en sí mismo. Sin embargo, en las últimas décadas dicha perspectiva se ha transformado y se ha relevado el valor formativo de los lenguajes artísticos en el desarrollo de la Primera Infancia.

En el transcurrir de esta relación, se han reconocido de manera más directa las artes plásticas y musicales. El placer de los niños al pintar y su gusto por el canto, sumado a la necesidad cultural de la trasmisión de éste último, ha hecho de estos lenguajes los predominantes en las relaciones con los niños de Primera Infancia. Además, ellos posibilitan una aparente cercanía con la manualidad y los trabajos “bonitos”, hecho que incita a la escuela a tomarlos como parte fundamental de sus actividades. Las Artes Teatrales, por el contrario, han sido tomadas de forma más somera y aunque su presencia se reconoce en el juego espontáneo de los niños; su valor como lenguaje artístico solo hasta estos últimos años empieza a ser reconocido en la escuela infantil.

Como Licenciada en Artes Escénicas me enfrenté mis saberes, a programas que buscaban desarrollar experiencias artísticas con los niños de Primera Infancia. Este enfrentamiento me llevó a preguntarme acerca de la relación del Arte Teatral en la Educación Inicial y las maneras en que el primero hace presencia.

¹ De aquí en adelante cuando me refiera a los niños me estaré refiriendo a niños y niñas por igual.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación indagué sobre ¿Qué creencias tienen las maestras² acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial? La búsqueda principal consistió en identificar las creencias de tres maestras sobre Arte Teatral en cuanto al qué, para qué y cómo de éste en la Educación Inicial. Esta tesis está organizada en cinco capítulos:

En el primer capítulo se encuentra todo lo que concierne al origen de la tesis, su justificación, problematización y las búsquedas de antecedentes. Esto permitió hacer un paneo general de los temas a indagar en la relación Arte Teatral – Educación Inicial.

En el segundo apartado, se encuentra la postura con respecto a la perspectiva conceptual desde la cual se abordaron las referentes teóricas de la investigación. Inicialmente se habla acerca del campo de las creencias visto desde el paradigma del pensamiento del profesor. Después, se hace referencia al Arte Teatral en y para la Educación Inicial, tomando como punto de partida para su construcción, diferentes términos adoptados de la relación Arte Teatral - escuela como: Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles y Arte Teatral. Por último, se presenta un referente de carácter histórico que recoge la perspectiva adoptada desde las políticas educativas nacionales y distritales con respecto a la Educación, Infancia, Maestro, Arte y el Arte Teatral, haciendo énfasis en éste último.

En el tercer capítulo, se encuentra el marco metodológico en el cual se desarrolló la tesis. Inicialmente se incluye un apartado que da cuenta de la necesidad de investigar en el ejercicio docente; después uno referido al desarrollo del paradigma interpretativo y la investigación

² Se nombran como maestras en femenino, pues es claro que la docencia de la infancia, es ejercida mayoritariamente por mujeres. Sin embargo, esta tesis también va dirigida a los hombres que ejerzan la docencia con la infancia

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

cualitativa; luego un apartado con respecto al estudio de caso y los instrumentos de recolección de información usados para esta investigación. Para finalizar se habla de las fases en las cuales se desarrolló la investigación y se brinda una breve reseña del contexto y la población participante.

En el cuarto capítulo, se encuentra inicialmente un análisis de cada uno de los relatos de las maestras en el marco de las categorías planteadas. Seguidamente un análisis comparativo discriminado por categoría, en donde se hicieron evidentes constantes y diferencias acerca de la relación Arte Teatral y educación de la Primera Infancia.

El quinto capítulo da cuenta de las conclusiones con respecto a los objetivos planteados; a continuación, se mencionan dos de esas conclusiones: En primer lugar, cuando se habla de Arte Teatral en la Educación inicial, se puede afirmar que éste se acerca al Juego Dramático. En segundo lugar, las búsquedas de este lenguaje artístico con los niños y las niñas parten desde lo corporal y están ligadas con la exploración, la expresión, la imaginación concretados en hechos de representación a través de la imitación, alejados de la obra como muestra.

Palabras clave

Creencias, Arte teatral, Primera Infancia, Drama, Juego, Expresión Dramática, Arte Dramático, Juego Dramático, Juego de Roles, Educación Artística, Docente, Maestro, Mediador, Guía, Imitación, Representación.

-Capítulo 1-

Origen y sentido de tesis

Por qué una investigación en Creencias en Educación Inicial y Arte Teatral

Con el reconocimiento de la infancia como concepto (Ariès, 1986), se establecieron algunas garantías para este rango de edad y surgió la necesidad de cuidar y formar a los niños de manera intencional en diferentes tipos de instituciones. Estas instituciones fueron surgiendo y se estableció lo que hoy en la actualidad se llama Educación Inicial.

En Colombia la educación inicial se refiere a la educación de los niños y las niñas entre 0 y 6 años, quienes son considerados como la Primera Infancia; ésta se ofrece desde diferentes modalidades entre las que se pueden mencionar: la familiar, la institucional y la comunitaria.

En el tránsito de los procesos educativos de la Primera Infancia, las miradas sobre el arte y el juego han fluctuado en el quehacer educativo. Por ejemplo en el *primer currículo de preescolar* se evidenciaba cómo, en algún momento, el juego se consideraba como una actividad que desviaba la atención del niño para el aprendizaje: “no se aconsejaba enseñar por medio del juego porque el niño podría tomar la enseñanza a la ligera” (MEN³, 1984 p. 41). Contrario a lo anterior, en los documentos actuales de la política pública colombiana para la Primera Infancia, correspondientes a la ciudad de Bogotá, se considera al juego, al arte, a la literatura y la exploración del medio como los pilares de la educación inicial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

³ Sigla del Ministerio de Educación Nacional.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Específicamente el arte –con sus diversos lenguajes- ha sido uno de los elementos que la Educación Inicial ha tomado como recurso para generar el encuentro pedagógico con los niños. Pues, se puede decir de manera general que éste y el niño parten de principios muy similares, como la expresión de lo más profundo del ser, la vivencia de lo estético, la experiencia con el mundo. Es por eso que los lenguajes artísticos desde hace algunos años se relevan como elementos fundamentales para encauzar la formación en la infancia.

Sin embargo, a través del tiempo, el arte en la educación se ha retomado de diversas maneras: desde una perspectiva instrumental que lo ve como herramienta/estrategia para; desde una mirada terapéutica, en donde éste aparece como sanador de problemas internos y externos del ser; y/o desde el espectáculo, en los que se lo integra en muestras/presentaciones que se hacen durante el año escolar. Pese a que se han definido estos modos, el arte siempre ha estado implícito en el niño, pues es intrínseco de la infancia (Alcaldía de Bogotá, 2013). Según el rastreo realizado, de manera explícita el término arte aparece en el ámbito educativo en el año 84 con la aparición del primer *Currículo de Preescolar*.

Como se había dicho, en la actualidad la política pública de Primera Infancia apuesta por el arte como uno de los pilares que atraviesa la formación del niño. Es desde allí que surgen programas en entidades gubernamentales encargadas de la cultura, como el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) o la Secretaria de Cultura, en los cuales se toma como premisa los diversos lenguajes artísticos para el trabajo con los niños de primera infancia. Uno de estos programas es el de *Tejedores de vida* (2013) actualmente *Nidos Arte en Primera Infancia*, el cual en sus inicios trabajó mancomunadamente con la Secretaria de Integración Social y su programa de educación

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

inicial en ámbito familiar. Actualmente Nidos ha incluido en su atención a los jardines de SDIS⁴ y tiene la intención de brindar experiencias artísticas a los niños y niñas de Primera Infancia, por lo que su equipo se compone en gran medida de personas especializadas en algún lenguaje artístico.

Estos programas asumen la responsabilidad no de formar a la Primera Infancia en una disciplina específica profesional; sino de potenciar el desarrollo de los niños desde su dimensión artística; es decir, se basan en los actuales Lineamientos Pedagógicos Curriculares para la Educación Inicial (Alcaldía de Bogotá, 2013). Es donde se toman el arte desde las exploraciones en lo plástico, lo musical y lo dramático.

Hablando específicamente de Arte Teatral, que es el tema de esta tesis, se reconoce la presencia de éste tanto en el lineamiento; como en la práctica misma por ejemplo en el programa tejedores. El uso de términos propios del lenguaje del Arte Teatral– como personaje, maquillaje, vestuario entre otros- en los espacios de trabajo con la infancia, dan cuenta de su incidencia constante en los espacios formativos con los niños y niñas.

Este último hecho lo pude vivenciar en el ámbito laboral dentro del programa “Tejedores de vida”, al cual estuve vinculada como artista comunitaria, finalizando mis estudios de pregrado. Durante ese momento tuve que poner en juego los saberes adquiridos en mi paso por la Licenciatura de Artes Escénicas, con niños y niñas de Primera Infancia. Es así que comencé a preguntarme ¿Quiénes y cómo son los niños y niñas de Primera Infancia? ¿Cómo llevar los contenidos propios de estas expresiones artísticas y específicamente del Arte Teatral al territorio de la infancia? ¿Qué de mis saberes formativos podía llevar a estas experiencias artísticas? ¿Por

⁴ Sigla de Secretaria de Integración Social

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

qué proceso debían pasar los saberes que tenía para llevarlos a los niños y niñas? ¿Qué podía dar el Arte Teatral a los niños y niñas de Primera Infancia?

Resultado de los anteriores interrogantes surgió el trabajo de grado de la licenciatura titulado *“Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero(o) a tres (3) años”*. En dicho trabajo se sistematizó y analizó el ejercicio de maestros/ artistas, del proyecto Tejedores de vida y la forma en que ellos llevaban los contenidos de cada disciplina artística a la Primera Infancia. Lo anterior siguiendo el pensamiento de Cervera y Guirau (1972) quienes afirman: “Deber del educador es investigar en el terreno teatral, por lo menos en el campo infantil y juvenil, para llegar a conclusiones interesantes en dos vertientes.../.../ Por una parte, para contribuir al esclarecimiento y comprensión del hecho teatral por parte de los educandos. Por otra parte, para descubrir los postulados que han de regir en el teatro infantil y juvenil.” (p. 39) Fue así que se aclararon algunos elementos del arte teatral en relación con la educación infantil.

La anterior investigación permitió retomar grandes precisiones de cada uno de los campos artísticos, entre las cuales se resalta aquella referida al Arte Teatral en donde se encontró que “... emergieron los contenidos del cuerpo presente, acción, personaje, espacio escénico y performance, los cuales permitieron, tanto a los cuidadores como los niños, reconocer formas corporales diferentes a las cotidianas, desde las cuales se podían comunicar, explorar, expresar (de nuevas maneras) sus sensaciones y emociones.” (Varela, 2015, p. 94).

Sin embargo, la duda en el ejercicio docente persistía, era necesario ahondar en ¿cómo una clase, específicamente, el Arte Teatral para la infancia? Pues, en la práctica docente comencé a darme cuenta que compañeros no especializados en el Arte Teatral también lo ponían en práctica

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

en su labor; lo que generó una nueva tensión que iba más al detalle del ejercicio docente y que se materializó en la siguiente pregunta ¿Quiénes debían ser los responsables de dicho trabajo pedagógico; los profesores de infantil expertos en educación de la Primera Infancia -y por ello con cercanía al actuar de los niños y niñas- o profesionales expertos en las disciplinas artísticas pero no en la educación de la infancia? Esta duda junto con mis aproximaciones acerca de cuál era la relación *Arte Teatral y Educación de la Infancia*, me llevaron a ingresar a la Maestría en Estudios de las Infancias y a trazar el punto de partida para la investigación que iba a proponer.

Fue en los seminarios de la maestría que el anterior interrogante se nutrió y complementó; encontrando que el paradigma del pensamiento del profesor, específicamente con el concepto de creencias, era el aliado perfecto para indagar y analizar la anterior relación. Así se dio lugar a la problemática de esta investigación, consistente en que existe una incursión del arte y del Arte Teatral en la educación de la Primera Infancia que ha sido evidente en los programas gubernamentales y en los lineamientos de política educativa. En algunas ocasiones se delega a un docente de artes o artes escénicas que tienen el conocimiento del campo artístico, pero no de la educación en infancia; o en otras, a un maestro de inicial que tiene el conocimiento de los niños, pero no una formación específica en las artes. En esta tarea navegan a diario en el aula docentes de inicial, docentes-artistas y niños.

Teniendo en cuenta el auge de las Artes Teatrales en la infancia y como éstas están siendo puestas en el ámbito educativo por parte de los diferentes maestros; fue importante analizar dichas prácticas frente al Arte Teatral (el Teatro, la Arte dramático, la Expresión Dramática, el Juego Dramático, Juego de Roles). El fin fue reconocer y establecer ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial? Para esto se hizo una investigación que permitió

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

indagar las creencias de los maestros e identificar lo que se está entendiendo sobre el Arte Teatral en la Educación Inicial. Se identificó qué es, para qué sirve y cómo se lleva a espacios educativos con la Primera Infancia.

El punto de partida fueron las creencias de los maestros, pues siguiendo a Ñungo, Fandiño (2013) la investigación en creencias proporciona al campo educativo “Una aproximación a la interpretación y explicación de la complejidad de las vivencias cotidianas del aula” (p. 23). Además, éstas, como lo complementa Latorre (2007), “constituyen la base del pensamiento de los futuros maestros” (p. 4). Es decir, las creencias son el punto desde el cual parte el maestro para la planeación y desarrollo de sus actividades en el aula clase. Estas reflejan, sus pensamientos y sus reflexiones con respecto a la práctica docente.

Solo evidenciando la voz de los maestros; solo reconociendo en tiempo real los sucesos, cambios y transformaciones que afronta el campo del Arte Teatral en relación con la educación para la infancia; es que se podrá determinar y construir esta nueva tendencia, para así potenciarla en pro del crecimiento y del aporte significativo tanto al campo de la educación para la infancia, como al del Arte Teatral.

Objetivo General:

- Identificar las creencias sobre Arte Teatral en cuanto al qué, para qué y cómo en tres maestras de Educación Inicial.

Objetivos específicos:

- Identificar y contrastar las creencias sobre Arte Teatral en cuanto al: para qué, el qué, el cómo de 3 maestras de Educación Inicial: una maestra licenciada en educación infantil, una maestra profesional en música y con estudios de educación infantil y una licenciada en artes escénicas que trabaja con Educación Inicial.
- Conceptualizar sobre el Arte Teatral (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles) y su uso pedagógico con la Primera Infancia.
- Contrastar la conceptualización de las Artes Teatrales, los lineamientos de las políticas educativas para la Primera Infancia con las creencias de los docentes en ejercicio que se encargan del espacio de Arte Teatral en el ámbito escolar.

Antecedentes de investigación.

La búsqueda de antecedentes se hizo en un primer momento enfocada en material que relacionara los dos temas principales de esta tesis Arte Teatral y Creencias de los Maestros de Educación Inicial; sin embargo, no fue posible hallar material al respecto. Por ende, se plantearon otros puntos de búsqueda que respondieran a las necesidades de la tesis y que indagaran acerca de puntos de partida de la investigación. De esta tarea surgieron tres criterios para indagar:

- El primero relacionado con las creencias del profesor en Educación Inicial, consistió en identificar tesis que refirieran al pensamiento del profesor sobre su trabajo en aula y que tuvieran relación con el Arte.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- El segundo, relacionado con el arte en la infancia, consistió en identificar investigaciones acerca de lenguajes del arte como la danza, la música, la literatura y arte teatral (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles, entre otras).
- El tercero, enfocado en Arte Teatral y Educación Inicial, consistió en consultar tesis relacionadas con la Educación Artística y sobretodo con el Arte Teatral.

Se realizó una exploración en los repositorios de universidades nacionales e internacionales que contaban con maestría y/o doctorado en el campo de la educación y del arte. El sondeo se centró en abordar tesis realizadas entre 2005 y 2016. Con base a los criterios anteriormente expuestos, se descargaron para el análisis un aproximado de 50 documentos; de los cuales se seleccionaron para esta ocasión 10 de ellos que estaban relacionados en mayor medida con la investigación. A continuación, se presenta la información organizada y discriminada según cada uno de los criterios.

Con respecto a las creencias del profesor en educación inicial.

En el rastreo se observaron aproximadamente 15 investigaciones relacionadas con las creencias de los docentes en aspectos como tareas, familia, pensamiento matemático, cuerpo y juego. De los anteriores documentos se escogieron tres tesis que se acercaban al tema investigado, realizadas entre el 2012 y el 2016 distribuidas así: Una tesis de maestría de una universidad colombiana y dos tesis de doctorado de la Universidad de Granada España. Se organizaron por fecha y se resalta la siguiente información obtenida:

La primera investigación realizada por Galeano J. (2012), estaba enfocada en procesos lingüísticos y se titula *Pensar, hacer y vivir la oralidad. Experiencias compartidas por maestras*

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

de educación inicial. Fue una tesis de maestría que buscó visibilizar las creencias y experiencias de tres maestras de los niveles de caminadores y jardín sobre su trabajo cotidiano enfocado a la expresión oral. Comprendiendo el modo en que estas se inscriben dentro de los lineamientos de la Educación Inicial. Para la recolección de la información se utilizaron fotografías, relatos y videos.

Este trabajo llegó a diversas conclusiones de las cuales se resalta la siguiente: "La normatividad y las orientaciones institucionales para la educación inicial se van distanciando de "al pie de la letra", son apropiadas y ajustadas por las maestras de acuerdo con su experiencia y según las necesidades cotidianas y los intereses infantiles. Así sus conocimientos se enriquecen y son compartidos en las jornadas pedagógicas. Las diferentes formas que adoptan los currículos, desde los oficiales amparados en las políticas educativas de gobierno hasta las propuestas planteadas y trabajadas por las mismas maestras, co- existen y su distancia puede comprenderse como un proceso en el que la interpretación, los conocimientos, los saberes y las creencias educativas se ponen en juego para dialogar." (p. 126). Esta tesis toma relevancia pues evidenció la relación entre las políticas y el hecho educativo. Además, plantea como es indispensable un constante seguimiento, pues el hecho educativo se transforma asiduamente y así deberían hacerlo las políticas propuestas.

La segunda es la tesis doctoral de Duran S. (2013) de la Universidad de Granada *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá- Colombia*. La cual buscó identificar, comprender y reflexionar acerca de las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años. Observó y entrevistó

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

8 maestras de dos jardines cofinanciados con la Secretaria Distrital de Integración Social en donde ellas identificaron como estaba el juego en sus espacios y reflexionaron sobre el mismo.

Entre lo más destacado de esta investigación se concluyó que "La creencia no está desarticulada, por el contrario, debe comprenderse como una red de relaciones que la configura como sistema, articulado al contexto sociocultural en donde creció y al contexto en el que se encuentran las dos instituciones en las que desempeñan su rol docente", igualmente que "El proceso de exploración tiene características que comparte con el juego, como la libertad y el placer; es así como algunas maestras ponen en el mismo nivel la exploración y el juego, mientras que otras maestras, por el contrario, piensan que es un proceso anterior al juego. De igual manera saben que no puede existir el uno sin el otro, saben que son complementarios" (p. 213,214).

La tercera tesis de Sancho M. (2016) *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de caso*, tesis doctoral de la Universidad de Granada. Buscó analizar las concepciones, saberes y preparación metodológica de los docentes de Educación Infantil en lo que refiere a la enseñanza de la lengua oral. Para esto realizó un estudio de caso con 12 docentes de educación inicial; en el que se indagó por medio de entrevistas, asuntos acerca de la relación lenguaje y enseñanza. Entre sus hallazgos, encontró que "Todos los docentes entrevistados coinciden en atribuir un peso indiscutible a la lengua oral en esta etapa educativa, destacan de forma unánime que es el instrumento principal de comunicación que utiliza el infante y por ello ha de trabajarse y desarrollarse con especial atención" (p. 514).

De las anteriores tesis es importante rescatar los siguientes elementos ya que están en relación con la presente investigación:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Las voces de las maestras se convierten en saberes indispensables para la construcción y la constante formulación de estrategias dentro del ámbito educativo. Así lo afirman las tesis 1, 2 y 3 en donde se apuesta a la investigación desde la recuperación de las prácticas del docente.
- La investigación en creencias acerca del juego en la educación infantil, permite evidenciar las características y puesta en marcha de uno de los pilares en la Educación Inicial. Así lo expone la tesis 2.
- El enfoque investigativo en los procesos de expresión oral con los niños y niñas toma un auge importante en el campo de la investigación educativa y es parte indispensable en el encuentro estudiante maestro. Así lo muestran las tesis 1 y 3.

Con respecto al arte en la Primera Infancia.

El punto de búsqueda para este criterio fueron tesis relacionadas con arte, trabajado con la Primera Infancia. En el rastreo se observaron 15 documentos relacionados con los lenguajes artísticos como la danza, la literatura, la música y el Teatro. De los anteriores documentos se escogieron 4 tesis de maestría de universidades colombianas. La mayoría de estas investigaciones son estudios experimentales, pero todas validan una propuesta didáctica.

La primera, de Figueroa A. y Guevara I. (2010): *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*” de la Universidad Javeriana. La investigación sintetizó la implementación de un programa teatral que trabajó acerca de las emociones básicas, efectuado con un grupo control y uno experimental, con niños de 4 y 5 años de una institución educativa. Entre otros hallazgos se

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

destaca que: "la mediación del juego de rol utilizada como herramienta de interacción educativa no impuesta, pero si intencionada, de manera significativa y trascendente, es una herramienta metodológica apropiada para el aula de clase preescolar para el desarrollo integral emocional y social de las niñas y los niños en el rango de edad de cuatro a cinco años. Lo anterior debido a que esta herramienta facilita el reconocimiento por parte de los docentes del nivel de comprensión emocional de sus estudiantes." (p. 164).

La segunda tesis de Acero M. (2013) se realizó en la Universidad Nacional de Colombia. *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar* indagó acerca del encuentro de los niños con el libro-álbum como momento de experiencia. Se realizó con estudiantes del grado de transición; fue a través de fotografías, producciones escritas y entrevistas que se encontró, entre otros elementos, que "La lectura cualifica el proceso de construcción del código escrito, dado que interpretar el texto literario le da la posibilidad al niño de construir significados para representar su mundo, y expresar sus sentimientos, pensamientos y necesidades..." (p. 78). Esta investigación concibe la literatura en relación con los niños y niñas en el ámbito escolar más cercana a los procesos de lectura y escritura, sin dejar de lado que esta permite la expresión de lo íntimo del ser del niño.

La tercera tesis, escrita por Buritaca M. y Guerrero V. (2015) de la Universidad Javeriana. *Expresión corporal creativa mediaciones educativas en un ciclo inicial de educación formal*, se preguntó por la expresión corporal como herramienta mediadora en un ambiente de aprendizaje. Para esto se dispusieron ambientes que relacionaran los procesos cognitivos y la expresión corporal creativa en los cuales 13 niños de entre 5 y 6 años pertenecientes al grado cero interactuaban; lo sucedido era consignado en fichas observación. Surgió como conclusión que "...para diseñar un

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de la creatividad en relación con el cuerpo es necesario comprender el concepto de Expresión Corporal Creativa – entendido como el lenguaje expresivo por medio del cual el ser humano manifiesta procesos mentales traducidos en productos creativos que le permiten construir una imagen auténtica, libre y desinhibida"; también se ratificó que "el cuerpo y la cognición se articulan para la construcción de conocimientos y el desarrollo de la creatividad" (p. 136). Esta tesis es importante, pues se acerca al Arte Teatral desde la expresión corporal y explica que en estos espacios los niños se permiten crear y potencian sus conocimientos.

La cuarta tesis enfocada en procesos desde el lenguaje de la danza de la Universidad Distrital realizada por Hueso D. (2016), *Con esa mamá pa' qué juguetes; Relaciones corporales de madres e hijos en dialogo con la danza*. Trabajó con madres y sus bebés de 0 a 5 años, las cuales asistieron a 10 encuentros y por medio de ejercicios propios del lenguaje de la danza exploraron formas de relación corporal. Se recolectó la información por medio de grupos focales, diarios de campo y entrevistas. Lo anterior arrojó conclusiones como "solo siendo consciente de la corporalidad propia se puede brindar un acompañamiento sólido en la construcción de cuerpo del otro, de no ser así el cuerpo se desborda o se contrae en sus límites y en el caso de los bebés que están mayoritariamente en construcción, apertura, diálogo y afectación corporal requieren de un acompañamiento corporal sensible y consciente..." (p. 69) Esta investigación es relevante pues retoma lo corporal como esencial en el trabajo con los niños y las niñas, esto desde de programas alternos que se crean en la necesidad de atender los niños y niñas de Primera Infancia.

Se extraen de las anteriores investigaciones los siguientes aportes que se relacionan con el presente documento:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- El Arte Teatral ha sido implementado como: juego de rol que ayuda a los maestros a identificar y leer las corporeidades de los niños. También los retoma como procesos corporales que apoyan y generan procesos cognitivos y creativos. Así se encuentra en las tesis 1 y 3.
- Los lenguajes corporales son indispensables en la relación adulto-niño. Así se trata en la investigación 4, en esta se propone el cuerpo como punto de partida. Elemento que se rescata, pues los procesos de la infancia como los teatrales tienen como eje indispensable el cuerpo.
- Los procesos literarios se retoman para la cualificación de procesos escriturales. Así lo expone la tesis 2.

Con respecto al arte teatral en la Educación Inicial.

El punto de búsqueda para esta entrada fueron tesis relacionadas con Arte específicamente el Teatral, vistas desde la perspectiva educativa de dicho lenguaje artístico en los procesos con la infancia. En el rastreo se observaron aproximadamente 10 documentos relacionados con educación y arte, enfocados en los docentes, el currículo y obras dramáticas para la escuela. De las anteriores se escogieron 3 tesis que se acercaban al tema investigado en universidades internacionales y 1 de universidad colombiana.

El primero, fue un trabajo de grado titulado *La pedagogía teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del auto concepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* que fue realizado en el 2008 por López M. (2008) en la Universidad de Chile. Dicho trabajo tuvo como intención implementar una estrategia pedagógica basada en técnicas teatrales para lograr trabajar el auto

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

concepto. Fue realizada con niños de Kinder con un grupo control y uno experimental. Se hallaron, entre otras, conclusiones importantes como la siguiente:

De acuerdo a los resultados obtenidos a nivel de pre- test y pos-test, se pudo evidenciar que el auto concepto de niños y niñas del grupo experimental fue mayor al del grupo control en ambas aplicaciones (pre y pos), no obstante, no lo fue para sí mismo, en la segunda aplicación (pos- test). Por otra parte, el grupo control tuvo tan solo un aumento, en relación a sí mismo en periodo pre-test y pos - test, de 0.8 puntos. Sus diferencias, según la t de student, no fueron significativas"; finaliza afirmando que "...la pedagogía teatral, no incide en el auto concepto de niños y niñas de un segundo nivel de transición del Liceo Experimental Manual Salas... (p. 107,108).

La segunda tesis fue de doctorado, realizada por Cruz P de la UNED (2014) y titulada *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia*. Al igual que la anterior fue una implementación de un programa de Artes Teatrales con infancia entendiéndola como herramienta para fortalecer procesos psicopedagógicos. Esta se realizó con 62 estudiantes de Educación Infantil del grupo de tercer nivel. Como resultados se encontró que:

El juego teatral es una buena herramienta para trabajar los problemas lingüísticos y conductuales en niños con necesidades educativas especiales (...) podemos considerar la dramatización como actividad globalizadora de aprendizaje para la educación en valores, como herramienta interdisciplinar, como recurso unificador en el contexto escolar y, por último, como herramienta unificadora en el tratamiento de necesidades educativas especiales. (p. 493,489).

La tercera tesis llamada *La educación artística como disciplina escolar: un análisis estructural sobre la educación artística*, fue un trabajo de maestría realizado por Avendaño C de la Universidad Javeriana (2015). En ella se retomó directamente a los licenciados en Artes

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional e indagó sobre las percepciones personales que tenían acerca de su ejercicio docente, sobre la constante tensión entre el hacer pedagógico o artístico. En este estudio se concluyó entre otras cosas con las siguientes ideas:

Reconocer la relación de tensión entre categorías maestro/artista, práctica artística/práctica pedagógica, Saber Pedagógico/ técnicas disciplinares, entre otras, le permiten al maestro en su oficio comprender la Educación Artística desde su tejido discursivo y no desde los falsos dilemas, reduciendo al Maestro a los ámbitos de la pragmática (...) Desde el saber pedagógico se quiere reivindicar la voz de la propia Educación Artística en el marco de escenarios de diálogo y negociación con los otros saberes, acerca de los propósitos, contenidos/formas de la educación artística en la escuela.(p. 148, 149).

Esta investigación, tiene un carácter especial, por la población con la que fue hecha. Esta habla del constante cuestionamiento acerca de ejercer propiamente como artista escénico o ejercer como maestro.

Se resalta de las anteriores tesis los siguientes aportes relacionados con la investigación:

- Las investigaciones en Arte Teatral se han hecho desde metodologías experimentales. No se ha ahondado en la observación de la práctica docente.
- La educación teatral para la infancia tiene contenidos específicos tomados de lo disciplinar/ técnico del Arte Teatral. Este es el valor agregado por el cual se retoma en esta investigación un trabajo de pregrado.
- En la educación artística se concibe el Arte Teatral como herramienta y no como fin mismo; así se asevera en los documentos 1 y 2. Además se afirma que el Teatro puede llegar a ser

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

globalizador de la educación en valores. Estos elementos se debatieron o reafirmaron, según los hallazgos de la presente investigación.

- Los maestros de Educación Artística se encuentran, como lo expone la tesis 3, en un constante debate personal ya que casi siempre son profesionales en alguna disciplina artística, pero ejercen como maestros. Dicha situación retoma la validez para este caso ya que está en relación directa con el hecho de educar y aún más cuando se piensa en dicha tarea con la Primera Infancia.

Las investigaciones descritas anteriormente, desde cada una de las entradas planteadas, permiten a la presente investigación - “Creencias de los maestros acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: DE MAESTRAS PARA MAESTRAS” - establecer tensiones con la actual investigación y además establecer puntos de partida que permiten hacer un panorama de lo investigado hasta el momento, de las formas y hallazgos en Arte Teatral y Creencias de los Maestros de Educación Inicial. Con este panorama es posible avanzar y dar nuevos aportes a los campos de la Educación Inicial y el Arte Teatral.

Ahora bien, como se decía al principio de este aparte, aunque existen tesis muy cercanas al tema de esta investigación; ninguna de ellas está relacionada con los temas **Arte Teatral y Creencias de los Maestros de Educación Inicial**. Por otro lado, a pesar de que algunas se acercan al tema, ninguna ahonda en el problema de esta investigación. Es evidente entonces, la necesidad de revisar las actuales prácticas educativas con relación a las creencias de los maestros acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial.

- Capítulo 2-

Referentes teóricos

Para dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación, sobre ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial? fue necesario aclarar unos lugares conceptuales que permitieran sustentar teóricamente esta tesis. A continuación, se desarrollan tres referentes centrales que lograron generar ese sustento. El primero de ellos corresponde a las *Creencias*, entendida desde el paradigma del pensamiento del profesor. El segundo está referida al *Arte Teatral*; su conceptualización se hace desde diversos términos a partir de los cuales es concebido en la infancia (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles) y seguidamente se expone el concepto punto de partida de la tesis. El último referente es *El Arte Teatral en la Educación de la Primera Infancia*, ésta fue construido a partir de la recopilación del tránsito del Arte Teatral en los documentos nacionales y distritales desde la normativa pedagógica.

Creencias

El referente teórico de las creencias, está inmerso dentro del paradigma investigativo del pensamiento del profesor. Dicho paradigma indaga el quehacer de los docentes en sus espacios de escolares y busca dar cuenta de los procesos de razonamiento que se dan en la práctica pedagógica.

Pensamiento del profesor.

El objeto de estudio del paradigma de pensamiento del profesor son los procesos de razonamiento, decisiones, creencias, etc. de los profesores (Marcelo, 1987, p. 123)

Este paradigma surge alrededor de los años 70 como respuesta a modelos que se enfocaron en medir la eficacia de la enseñanza tomando como punto de partida la conducta del profesor. En sus orígenes el paradigma del pensamiento del profesor, se enmarcó dentro del enfoque cognitivo, donde las búsquedas se inclinaban hacia lo cuantitativo. Para ello se usaban instrumentos de medición y verificación de datos.

Ante la crisis de estos modelos, desde el enfoque cognitivo se puso un énfasis en comprender como los profesores entendían su labor en el aula (Marcelo, 1987). El enfoque del pensamiento de profesor cambió hacia uno naturalista, pues indagaba en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones de los maestros en las situaciones propias del aula, desde modelos más preocupados por el sujeto (Marcelo, 1987). Es así que observaciones, entrevistas, diarios de campo, entre otros, tomaron relevancia para indagar y rescatar la voz del maestro.

Entonces, este paradigma ahonda en la acción del profesor, la cual “está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc”. (Marcelo, 1987, p. 59); indaga en el pensar y en el quehacer pedagógico del maestro, en los puntos de partida.

El pensamiento del profesor no busca emitir leyes generalizantes acerca del ejercicio docente; sino que rescata el acto de cada uno de ellos, reconociendo sus pensamientos como eje indispensable del ejercicio de la enseñanza. Lo anterior se debe a que dicho paradigma parte de la premisa de Marcelo (1987) quien afirma que “El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que

toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”. (p. 16.)

Los temas centrales del paradigma son: la planeación de la enseñanza, la interacción en el aula y las **creencias**, constructos personales y conocimiento práctico (Marcelo, 1987). Siendo el de creencias el que ésta investigación tomó como punto de partida.

Creencias de los maestros.

Según Marcelo (1987) las creencias se ven reflejadas en la toma de decisiones de los docentes, éstas están directamente ligadas y permeadas por las vivencias acerca de la educación y de la vida en sí misma. Este proceso de escoger alguna posibilidad frente a las situaciones que se presentan el aula es una cuestión de inclinación hacia lo que se cree.

La palabra creencia según el diccionario de la RAE es el “Firme asentimiento y conformidad con algo”⁵(creencia, 2014). Es decir, la convicción en algún hecho o persona a la cual se sigue y escoge como primera opción entre varias.

Las creencias son constructos desde los cuales se pueden hacer interpretaciones, en este caso de los docentes y su actuar en el espacio académico (Marcelo, 1987). Es partiendo de dichos constructos; de la reflexión sobre la práctica pedagógica, que se puede vislumbrar y entender los procesos de enseñanza.

⁵ Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=BDmkp0F>

Origen, un poco de historia y características de las creencias.

Según Latorre citando a Quintana (2001) las creencias tienen su origen en cuatro lugares:

- a) La razón, el conocimiento: la creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.
- b) El sentimiento, el deseo: la creencia responde no solo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.
- c) La influencia de una sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de ver, llega a la creencia desde un impulso interior; pero esto no se llevaría a cabo si no fuera por la mediación de la cultura social.
- d) La voluntad de creer del propio individuo. (Latorre, 2007, p. 6)

En los docentes, afirma Latorre refiriéndose a Pajares (1992) y a Knowles (1994) que “las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización” (2007, p. 7). Es decir, los docentes no solo parten de lo aprendido profesionalmente, sino también de las vivencias con otros maestros que en su momento marcaron el estereotipo del docente.

Teniendo claro lo anterior, revisemos un poco el trasegar del concepto de creencias. El “Concepto de creencia, de creencias docentes, no disfruta aún de unanimidad entre los diferentes autores que se han acercado a su estudio” (Latorre, 2007, p. 2). Es evidente en la revisión documental que son diversas las posiciones acerca de dicho constructo. Expondremos algunas a continuación para aclarar cuál la posición de creencias del presente documento.

Según Latorre, uno de los autores que refiriere el termino de creencias a finales de los años 60 es Rokeach (1968), quien explica que “Las creencias poseen un componente cognitivo, afectivo

y conductual” (2007, p. 3). El sostiene que las creencias son una construcción del conocimiento, la emoción y el actuar.

Entre los 70 y 80 respectivamente, Abelson (1979), Nisbett y Ross (1980) indagaron acerca de las creencias. El primero encontró que la creencia es un “Conocimiento que la gente manipula para un propósito particular bajo una circunstancia necesaria” (citado por Latorre, 2007, p. 3). En cuanto a los otros dos autores, la concibieron como “Proposiciones explícitas acerca de las características de los objetos y de las clases de los objetos” (Citados por Latorre, 2007, p. 3). En los dos casos la creencia es un conocimiento que emerge en una situación particular con un fin específico.

Hacia finales de los 80 la definición de creencia estuvo muy de la mano con el término de experiencia. Así lo cita Latorre (2007) cuando habla de Sigel (1985) quien expresa que las creencias son “Construcciones mentales de la experiencia (...) que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta” (p. 4). Es decir, la creencia del maestro está fuertemente ligada y apoyada en la experiencia, en la vivencia de él mismo y es ésta el punto de partida para el actuar del maestro en la escuela.

Así mismo, se discutía la noción de Dewey (1989) quien explicaba que la creencia “Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas” (citado por Latorre, 2007, p. 4). Es decir, desde este punto de vista se plantea la creencia como verdad que se profesa plenamente acerca algo, sin necesidad de que este sustentada en un conocimiento científico comprobado.

En el año 1992, Pajares sintetizó los hallazgos y apuestas que venían generándose a propósito del término. Éste, desde la perspectiva de Latorre, entendió las creencias como “Construcciones

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción” (2007, p. 4). Además, Pajares ratificó lo siguiente: las creencias son: 1. Construcciones de la experiencia; 2. Son personales y únicas de cada docente; 3. Determinan el hacer del docente en el espacio de académico. Esto último en consonancia con los planteamientos de Marcelo quien afirma que “Parece que una vez que los profesores consolidan sus creencias, son estas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta” (Marcelo, 1987, p. 118). Entonces desde esta perspectiva, puede decirse que la creencia es personal de cada docente, aunque está enmarcada dentro de un contexto social, surge de sus vivencias y establece el hacer de su práctica pedagógica.

Un punto de vista más actual lo exponen Ñungo, Fandiño citando a Moreno (2002). Este último autor hace una distinción entre concepciones y creencias. Sobre las primeras afirma que son los conocimientos que un maestro tiene con respecto a la disciplina en que se ha formado; mientras que sobre las segundas menciona que están referidas a los otros aspectos psicopedagógicos del trabajo como maestro, de los que no se tienen saberes tan fundamentados. En ese sentido define las creencias como:

Conocimientos subjetivos, generados a nivel particular por cada individuo, para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan más sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (2013, p. 26).

Como se observó a lo largo de este apartado las creencias han sido un concepto que ha estado en pugna constante con el conocimiento. Así las cosas, se ha pasado por considerarlas producto de dicho conocimiento o al contrario a verlas como un concepto lejano a éste. Sin embargo, hay unas

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

particularidades que varios autores retoman acerca del concepto y que para este caso se asumen como las características de las creencias:

- Hacen parte de la dimensión personal del individuo y se hacen evidentes en las acciones de la dimensión social. Oliver lo afirma cuando expone que la “creencia como parte de una dimensión personal afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (2009, p. 63).
- No tienen carácter verdadero ni falso; sin embargo, son en sí mismas verdad para quien las cree. Lo anterior es explicado por Oliver (2009) en el siguiente fragmento: “No es, en sí misma, verdadera ni falsa. El conocimiento que contiene puede ser verdadero o falso respecto a la ciencia que lo sustenta, pero siempre es verdadero para la persona cuando lo adopta como creencia propia”. (p. 69)
- Son también “Intuitivas, personales, variables” (Latorre, 2007, p. 6), corresponden a cada individuo y tienen la posibilidad de transformarse a voluntad de la persona o de arraigarse en el actuar de la persona. Es decir, dan cuenta de la experiencia del individuo; es así que las creencias determinan el actuar del docente en el aula, su forma de responder a ciertas situaciones.
- Atienden a determinada manera o teoría. “Los docentes, en el ámbito didáctico, pueden conocer diferentes teorías de aprendizaje, pueden entender las premisas centrales de cada una de ellas, pero, sin embargo, estos solo creen alguna de las mismas o solo comparten determinados presupuestos de algunas de ellas” (Latorre, 2007, p. 11) Es decir, no se trata

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

de que los docentes no conozcan acerca del ejercicio docente; sino que cada uno se acoge a ciertos lugares en donde puede desarrollarse profesionalmente de manera más eficaz.

- Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio con respecto a la clase. Son las que determinan lo que dicen y hacen en clase, pues el maestro traslada su aprendizaje a la clase (Latorre citando a Pajares 2007, p. 4)
- Por último, las creencias en ocasiones pueden llegar a convertirse en lo que Oliver (2009) llama “atadura para la formación (...) Están fuertemente arraigadas y, aunque se hagan consientes para convertirlas en contenido de formación, pueden hacerse resistentes al cambio y contrarias a las metas formativas y a los deseos de actuar en la dirección prevista” (p. 69). Es decir, que puede llegar a ser una barrera al constante cambio al que está sujeto la práctica educativa.

Es así que identificar y entender las creencias de los profesores se vuelve indispensable y fundamental para la comprensión y la cualificación de la práctica de la enseñanza, pues en ellas está el planteamiento del hecho educativo y sus relaciones. Fueron las creencias las que, para este caso, permitieron investigar las particularidades y apuestas de los docentes respecto al hecho educativo en relación con el Arte Teatral en la Primera Infancia.

Entonces, redondeando lo dicho, se entiende el término creencia como un conocimiento no científico, producto de campos objetivos (conocimiento) y subjetivos (sentimiento, deseo), afectados por los agentes externos (sociedad y cultura). Es un constructo personal que surge de procesos experienciales nutridos de saber técnico, de la intuición y de las subjetividades. Estas creencias emergen en el ejercicio educativo y dan cuenta de lo más profundo del docente.

Arte Teatral en/para la Educación Inicial

Este referente es una construcción teórica, que recoge lo expuesto por múltiples autores en diversos textos acerca de la relación Arte Teatral y Educación Inicial. Estos textos que se referencian, están enfocados en la determinación de ejercicios posibles dentro de esta relación, sin embargo, no presentan una categorización con respecto a Arte Teatral, Teatro, Expresión Dramática, Juego Dramático o Juego de Roles; sino que enuncian de manera alterna diversas palabras para referirse a lo teatral en el ámbito escolar.

Por ende, sobre esta categoría, se hablará en primer momento y de manera general, acerca de cómo se ha dado históricamente la relación Arte Teatral - Educación de la Infancia en el contexto escolar. Seguidamente se conceptualizarán algunos términos usados en el contexto escolar de la Primera Infancia. Para finalizar se explicará por qué el término Arte Teatral, es el punto de partida de esta investigación y cuáles son las determinaciones de este concepto dentro de lo pedagógico.

Arte Teatral en la Educación Inicial.

La correspondencia Teatro - Educación de la Infancia en el contexto escolar es una relación que ha estado presente de manera tacita o implícita en la sociedad, así lo afirman los autores específicos que se abordarán en el presente apartado. En pro de comprender de qué manera se ha dado la relación Educación de la Infancia – Teatro, tomaremos el recorrido planteado por el profesor, escritor y director teatral español Juan Cervera, en su trabajo titulado “Teatro y Educación” que es realizado en conjunto con el también director de teatro español y gestor teatral Antonio Guirau.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

En determinados apartados del trabajo mencionado, se exponen aseveraciones que ligan el Teatro al ámbito de la Educación Inicial. Así por ejemplo se expone que “el teatro de niños y para niños nace al mismo tiempo que se logra esa trascendencia desde el momento en que al hombre le resulta más fácil educar utilizando la capacidad imitativa del ser humano” (Cervera & Guirau 1972, p. 10). Como lo afirma la cita, se puede decir que esta relación se ha dado desde los inicios mismos del Teatro, en donde se identifica que el ser humano cuenta con una capacidad imitativa.

Por otro lado, desde una perspectiva mítica y religiosa, se tuvo la intención de instruir a la infancia moralmente, para esto se realizaban breves representaciones de obras religiosas y profanas en las que se buscaba que los niños y las niñas comprendieran los castigos del mal actuar o de ir contra el destino. En éstas, ellos podían participar como actores o como espectadores (Cervera & Guirau, 1972).

Seguidamente, Cervera & Guirau (1972), explican cómo el Renacimiento se acercó a la relación teatro – escuela, entendiéndola desde el llamado “Teatro Educativo”, el cuál guardaba la línea correctiva, de trabajar en la desaparición de los malos hábitos. “No puede definirse como teatro educativo bueno y apropiado. Nos referimos al que se presentaba en los conventos e interpretaban jovencitas a punto de tomar los hábitos o que habían sido depositadas allí para su custodia” (Cervera & Guirau, 1972, p. 14). La representación era el medio por el cual los niños y niñas se acercaban al Teatro, con la finalidad de corregir lo malo y afirmar su devoción.

Otro de los puntos clave en esta relación, enfocado más desde lo religioso, fue dado por los Jesuitas. Ellos, en palabras de Cervera y Guirau (1972), “consideraron por primera vez al teatro, como elemento fundamental de la educación; y no irregularmente, sino de forma clara y terminante, con sus reglas, limitaciones repertorio y cuantas influencias pueda implicar el arte

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

dramático” (p. 16). También establecieron que éste debía practicarse con regularidad, contemplaron todas sus formas y establecieron, como rasgo particular, que las obras eran exclusivas de la comunidad educativa; es decir, solo se presentaban en los recintos de las instituciones. El Teatro comenzó de este modo, a tener perspectivas claras desde educativo, tiempos específicos y un reconocimiento por parte de la escuela.

Igualmente, la comunidad Salesiana contribuyó a la afirmación del Teatro en la escuela. Lo entendió en esta ocasión como fortalecimiento del proceso del niño, así lo evidencian Cervera & Guirau (1972) cuando afirman: “Dentro del panorama educativo es sabido que a la dramatización se le atribuyen otros objetivos como favorecer la comunicación” (p. 19). Entonces en este momento, se concibió el Teatro como potenciador de elementos claves en el desarrollo de los niños como la comunicación; se reconocieron así, elementos del Teatro para trabajar con los niños y niñas en la escuela.

Después Cervera & Guirau (1972), se remiten a la relación en oriente, allí exponen lo siguiente:

Se adiestra a los actores desde niños, ingresándolos en escuelas, creadas casi siempre a la sombra de la familia imperial...al niño se le enseña una especie de cultura general donde se incluyen todas las ramas del saber. Además, ciertas enseñanzas dramáticas, entre las que se encuentra: mimo, pantomima, educación física y principalmente, el difícil arte del maquillaje, básico dentro de su teatro tradicional (p. 24).

En este caso la relación es entendida desde una formación técnica del Teatro, en el cual los niños y niñas se especializan en algunas de las ramas de éste, siguiendo así las practicas familiares.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Esta correspondencia continúa transformándose, es así que “En el transcurso de todo siglo XIX y principios de XX, se dan varios intentos de dotar al niño de un teatro adecuado, bien como texto y montaje realizado por adultos o como experiencias de una teatro escrito e interpretado por niños” (Cervera & Guirau, 1972, p. 27). En este transcurso de tiempo se contempló y se aclaró el Teatro en la educación desde dos perspectivas: la primera relacionada con la interpretación desde los niños; y la segunda relacionada con el Teatro escrito de los adultos para los niños. Particularmente en el anterior recorrido histórico, el Teatro fue entendido en la mayoría de ocasiones como el espectáculo de los niños hacia los adultos.

Noelle Renoult y Bernard Renoult, profesores especialistas en técnicas de expresión, junto con Corinne Vialaret, maestra de educación infantil, afirman: “El teatro en clase no es una novedad. Hace algunos años, todos los profesores montaban un espectáculo con sus alumnos para Navidad, fin de curso o la entrega de premios” (Renoult, N. Renoult, B. & Corinne Vialaret, 2000, p. 23). Sin embargo, con las nuevas búsquedas pedagógicas del último siglo, es posible observar como esta comprensión se ha reevaluado, orientándose a una búsqueda constante que le otorgue relevancia al proceso, a lo esencial del Arte Teatral en la Educación de la Infancia. De allí que, aunque no es novedoso hablar del Teatro dentro del contexto educativo de la Infancia; si es novedoso retomarlo desde el campo escolar, desde las creencias y desde los planteamientos políticos y pedagógicos actuales. Como afirma el español José Cañas (1999), profesor de expresión dramática, director y dramaturgo de teatro:

“Reconocer todo esto implica asegurar que el teatro infantil no es el hermano pobre del TEATRO con mayúsculas (así, con estas letras grandes para significar el teatro de los adultos), sino que es otro tipo

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

de teatro, premisa esta que no podemos olvidar nunca los educadores si pensamos trabajar la expresión dramática con los niños” (Cañas, 1999, p. 24)

Teniendo en cuenta el anterior camino del Teatro y su presencia en la Educación Infantil, es posible evidenciar la multiplicidad de conceptos con los que el Teatro se ha concebido cuando a educación inicial se refiere (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático y Juego de Roles, entre otros). A continuación, se propone una revisión de cada término, para así exponer por qué el Arte Teatral engloba la relación del Teatro y el niño de Primera Infancia en la escuela. Inicialmente se hará referencia a cada uno de los términos desde una mirada del lenguaje teatral; seguidamente se dará cuenta de cómo estos términos fueron resignificados por diversos autores desde una perspectiva educativa de la infancia. Lo anterior permitirá observar las posibilidades del término en sí mismo en una panorámica amplia.

Teatro.

Cuando se habla de Teatro, hay una tendencia a hacer asociación directa con la presentación realizada por unas personas, que toman determinados roles en un espacio específico en el cuál hace presencia un público. Explicado de otra manera, se hace la asociación con las obras como tal. Sin embargo, desde la técnica misma y como lo menciona el italiano Giorgio Anteì (1989) quien es profesor investigador de las artes, el concepto hace referencia a “El lugar sagrado, es decir, el espacio único y distinto del entorno, donde la fantasía creativa y mitológica de los pueblos antiguos periódicamente evocaba y representaba el origen social del hombre (...)” (p. 111). Ésta definición sigue siendo vigente según el diccionario de la RAE, en donde se asocia el Teatro con el “Edificio o sitio destinado a la representación de obras dramáticas o a otros espectáculos públicos propios

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

de la escena” (teatro, 2014). Derivado de lo anterior, se podría afirmar que cuando se habla de Teatro, se hace referencia al sitio, el espacio físico, al lugar donde suceden unas acciones dramáticas.

Sin embargo, este concepto se podría ampliar con la perspectiva de Cervera (1984) en la que afirma que: “El teatro, como resultado final, es fundamentalmente espectáculo – con la presencia del público - requisito que no se da en la dramatización” (p. 17). Es decir, expone que el Teatro, va más allá, es un espectáculo donde hay unos actores, unos espectadores, mediados por una representación; el Teatro es la presentación de la obra en sí misma. Esto lo reitera Cañas (1999), años más tarde, añadiendo que éste tiene una intención de comunicar de manera artística: “El teatro pretende, esencialmente, comunicar y reproducir situaciones después de repetir las – ensayarlas- procurando obtener finalmente un espectáculo efectivo y, en la medida de lo posible, artísticos y bello” (p. 51).

Es así que el Teatro es un espacio que soporta todos los temas humanos mediados por las acciones en pugna (Cervera & Guirau, 1972). Es sobre todo una oportunidad dada al sujeto de expresarse poéticamente, de transitar por el gozo, de comunicarse de una manera diferente a la cotidiana. Yolanda Muñoz junto con el profesor, investigador, editor de libros y especialista en Teatro Antonio Prieto, afirman en este sentido en su documento de 1992 que “el teatro considerado generalmente como un medio de expresión poética que divierte e instruye, es uno de los más eficaces vehículos de comunicación que han existido” (Prieto & Muñoz, 1992, p. 5).

Sin embargo, cuando el Teatro se lleva al hecho educativo con la infancia, se resignifica, en pro de potenciar la creación innata de los niños y las niñas. El psicólogo ruso Vigotsky dentro de sus aportes en la perspectiva desarrollista; tiene una mirada bastante oportuna al respecto de la

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

relación Teatro - Educación de la Infancia, en la cual aleja al primero de las enseñanzas profesionales enunciando lo siguiente:

El teatro de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación poco recomendada para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como lo hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños, frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto (Vigotsky, 2003, p. 87).

Así mismo, desde la mirada del argentino Roberto Vega (1996), quién es educador, director y autor teatral, al igual que consultor del Ministerio de Educación de ese país. El Teatro en la educación de la infancia permite al niño el tránsito entre la realidad y su imaginación por medio del juego. Además, potencia la posibilidad de la vivencia en un mundo imaginario y el encuentro con el otro, favorece la comunicación y el intercambio de conocimiento a través de la interacción en un espacio poético. En resumen y en palabras del propio Vega (1996) “El teatro se aprende, se comparte, se vive. Es juego de ficción de la realidad que produce una nueva realidad; el hecho teatral, el hecho simbólico, que se concreta en el área de juego o espacio escénico, establece un puente entre la realidad y la imaginación” (p. 18).

También plantea Vega (1996), que lo teatral en el ámbito pedagógico permite a los niños reconocer la realidad en la que viven para así plantear posibilidades frente a ésta desde las acciones mismas, de allí que el autor mencione que “la eficacia del teatro para la educación del alumno en su contexto social radica en la posibilidad de trabajar sobre la realidad existente y la posible, como emisores y receptores en el proceso educativo de la necesaria acción y reflexión del hombre para transformar el mundo” (p. 18).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Para finalizar, Vega (1996) explica que el Teatro parte del juego e integra “tres áreas de la conducta (...) el sentir, el pensar y el hacer” (Vega, 1996, p. 19). Todas las afirmaciones anteriormente expuestas visibilizan el Teatro como aquel que posibilita al niño ser creativo, respetar al otro, reflexionar y ser crítico. Entonces lo teatral se adentra en la parte personal de la infancia.

Además de los autores ya nombrados, la definición sobre el Teatro que aquí se propone se alimenta de los aportes de otras voces. La primera de ellas es Alicia Molina quien es socióloga, maestra de comunicación, diseñadora y productora de juguetes didácticos. También se rescatan los aportes del chileno Manuel Peña, quien es escritor, literato e historiador de la literatura infantil. Ellos reconocen tres miradas importantes sobre el tema que nos compete.

La primera está ligada a que “el teatro fortalece en el niño la construcción de sí mismo por medio de la representación” (Ministerio de Cultura, 1998, p. 62). La segunda refiere a la posibilidad que tiene dicho niño de apropiarse de su realidad, de reconocer sus habilidades expresivas para trabajar en ellas. “A través del teatro despertamos potencialidades expresivas, le facilitamos al niño la posibilidad de convivir en una experiencia donde se desarrollan amistades y lazos afectivos, tendiendo a la socialización” (MC, 1998, p. 99). En relación a lo anterior los dos autores expresan que el Teatro teje lazos sociales en los niños y niñas, otorga espacios para el compartir en grupo. “Hacer teatro, es la vivencia grupal más enriquecedora para los niños, es ver como un juego se va convirtiendo en obra” (MC, 1998, p. 63).

La tercera mirada, pone en relación al Teatro con el juego, mostrando que el primero da la oportunidad al niño para que vea construido su juego en un hecho concreto. En este juego se representa, dramatiza y significa la cotidianidad (MC, 1998).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Como conclusión los autores referenciados afirman que el Teatro en la educación no pretende formar actores sino trabajar en la personalidad del niño. La importancia de éste con la educación de la infancia, radica por un lado en la construcción que el niño hace de sí mismo por medio de la imaginación y la creación; y por otro en la posibilidad que brinda de ofrecer un espacio de relación con el otro, donde todos se exploran y se potencian a través de la representación. La siguiente cita ilustra lo expuesto:

El teatro infantil moderno en la educación no pretende como se ha dicho, formar pequeños actores sino estimular el desenvolvimiento de la personalidad e inducir al niño a través del juego escénico a un desarrollo de su imaginación creadora, de su lenguaje y su comportamiento social en la medida que se relacione con los demás compañeros para compartir una bella y lúdica actividad en común (MC, 1998, p. 99).

Otros autores que vale la pena retomar para abordar el tema del Teatro son Jorge Eines y Alfredo Mantovani. El primero de ellos es director de teatro, profesor de actores en la escuela de arte dramático y escritor de diversas obras; por su parte Mantovani es director, investigador, docente y presidente de Asociación por la Expresión Dramática de España. En su obra compartida Eines & Mantovani (2002) consideran lo siguiente: “El teatro, llevado a la escuela, es un medio de transmisión de cultura que sirve de apoyo para crear un bagaje cultural no por métodos pasivos sino por procesos vivos y activos” (p. 196). El Teatro entonces, apoya la construcción de la cultura, a través de las acciones mismas de los niños y niñas

Por otro lado, en relación a las acciones puestas en práctica a través del Teatro, Cañas (1999) afirma que éste: “Es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para cubrir estos fines dentro del desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

básicas de expresión que no son otras que movimiento y palabra, y sustentada plena y constantemente por la creatividad y la espontaneidad” (p. 18). Es decir, el Teatro en el ámbito educativo es pertinente, ya que parte del movimiento y la palabra -elementos innatos del niño- para potenciar el desarrollo de los niños en lo que respecta a la expresión, la espontaneidad y la creatividad. La referencia a este término está ligada con la representación de obras con presencia de público.

Arte dramático.

Desde el lenguaje artístico uno de los primeros en hablar del Arte Dramático fue Aristóteles, quien en su poética condensó algunos elementos de este arte. El autor explica que cuando se habla de Arte Dramático, se entiende desde el drama: “(...) Se refiere a la palabra griega drao (acto) e indica la composición literaria en que el autor no cuenta las vicisitudes de sus personajes, sino que las pone directamente en conflicto o en enfrentamiento entre ellas...” (Aristóteles citado por Antei, 1989, p. 64). Es decir, que se podría referir como el campo literario donde se ponen en pugna los personajes en una situación determinada.

Cervera (1984) y Cañas (1999) amplían esta perspectiva. El primero expone que el Arte Dramático es básicamente la posibilidad de representar otras personas u objetos: “La dramatización incurre en un proceso convencional en el cual las cosas –objetos, hechos, personas- dejan de ser lo que realmente son para convertirse en otras a las que representan” (Cervera, 1984, p. 20).

El segundo por su parte, explica que el Arte Dramático no pretende el espectáculo, ni un resultado, sino que busca que una situación circule por el drama: “La dramatización busca

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

solamente lograr este objetivo exclusivo de imprimir carácter dramático a algo que no lo tiene, nada más; no pretende, por lo tanto, realizar un espectáculo, ni le interesa que el resultado final sea estéticamente bello porque no es su pretensión” (Cañas, 1999, p. 50). Entonces el Arte Dramático se podría definir como la oportunidad de representar sin la necesidad de ser observado, es decir, se podría afirmar que existe fuera del contexto de la representación.

Con respecto al Arte Dramático en el contexto escolar; una de las primeras perspectivas es la de Bartoluchi (1975) quien expresa que “La dramatización (teatro de los niños) se nos ofrece ante todo como una solución diferente del teatro y de la escuela” (p. 11). Igualmente, lo expone como medio para trabajar el lenguaje teatral con los niños y las niñas, rescatando la acción, el drama de la infancia.

Cervera (1984) reafirma la anterior posición, explica que el Arte Dramático se desprende del Teatro y es uno de los lugares que hacen parte de lo Teatral. Además, lo comprende como suficiente en sí mismo cuando a lo educativo se refiere y como disciplina autónoma que no necesita de otras para surgir: “La función primordial de la dramatización que tiene virtualidades educativas peculiares suficientes para educar por sí misma, sin necesidad de convertirse en sierva de otras disciplinas” (Cervera, 1984, p. 18).

Igualmente, este autor reitera que el Arte Dramático no persigue la educación profesional “La dramatización en la escuela no persigue la formación de actores, ni fomentar el gusto por el teatro, ni despertar vocaciones o afición por el arte dramático” (Cervera, 1984, p. 18). Sino que pretende dar la posibilidad de que los niños y niñas exploren la representación sin la preocupación y el contexto del espectáculo.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Desde otra mirada, complementan Renault, N; Renault, B y Vialaret (2000) explicando que la representación dramática es “un medio entre otros para conocer mejor a los niños, para poner al descubierto aspectos diferentes de sus personalidades” (p. 26). Exponen estos autores que el Arte Dramático permite al maestro conocer las características de los niños y niñas; su actuar, sus formas y su pensar.

Por último, Eines & Mantovani (2002), llaman al Arte Dramático como *dramática creativa*, entendiéndola como la creación de situaciones que los niños y niñas adaptan constantemente, permitiendo así que emerjan sus lógicas e imaginación. Manifiestan que, además, contribuye a las otras áreas de la escuela convirtiéndose en medio didáctico de la educación. Así lo evidencia la siguiente cita:

La dramatización ya no es solo útil para iniciar un taller de teatro en la escuela. Sino que se ha convertido por propia gravitación en uno de los procedimientos didácticos más solicitados con el fin de lograr objetivos “formativos” en “Conocimiento del Medio”, dinamizar el “área de Lengua”, incluirla dentro de la “Educación Física”, tratar los “temas transversales” y hacer más vivas las clases de “Lengua Extranjera” (Eines & Mantovani, 2002, p. 27).

Es así que los anteriores autores complementan la perspectiva propuesta por Cervera (1984); pues sin perder la esencia del Arte Dramático, lo plantean como útil y transversal para las otras materias de la educación de la infancia. Explica Eines y Mantovani, que esta dramática creativa tiene unas metas, para estimular los factores propios del desarrollo del niño:

Vivir su fantasía e instrumentar su imaginación, su creación y su expresión.

En su aspecto humano y social, adoptar y adecuarse a distintos roles y situaciones.

Transmitir a través del otro lenguaje (voz + cuerpo+ gesto+ sentimiento) su conducta expresiva en distintos contextos y espacios” (Eines & Mantovani, 2002, p. 21)

Entonces el Arte Dramático contribuye a la expresión de los niños y las niñas, si el contexto del espectáculo, permite en primer lugar que por medio de la representación ellos se pongan en conflicto con su contexto para así reconocerlo. En segundo lugar, si apoya desde la acción otras materias de la escuela y finalmente si trabaja sobre el desarrollo del niño y permite el conocimiento de estos últimos por parte de los maestros.

Expresión Dramática.

Para hablar de la Expresión Dramática desde el lenguaje técnico teatral, retomaremos el concepto del estudioso teatral francés, Patrice Pavis (1998). Este autor la entiende como la exteriorización de lo oculto, de lo profundo del ser, como la puesta en evidencia de lo interno del sujeto. Esta encuentra su máximo en la expresión por medio del gesto y el cuerpo.

La expresión dramática o teatral, como toda expresión artística, es concebida –según la visión clásica– como una exteriorización, una puesta en evidencia del sentido profundo o de elementos ocultos, es decir, como movimiento que va del interior al exterior... esta {ex - presión} encuentra su máximo exponente en la expresividad gestual y corporal del actor (Pavis, 1998, p. 194)

Cervera (1984) complementa el concepto, explicando que en la Expresión Dramática se integran la expresión lingüística, plástica, corporal y rítmico-musical (p. 33). Es decir, la contempla como integradora de las artes, como resultado de un trabajo integral artístico.

Hablando de la Expresión Dramática en la escuela; nuevamente Vigotski (2003) hace un aporte importante con respecto al concepto, pues se observan claros planteamientos de ésta en el

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

ámbito educativo. Por ejemplo, este autor indica que la Expresión Dramática es innata del niño, es la forma en la cual se expresa y encarna las imágenes creadas en sus constantes pensamientos. Expone dos razones por las cuales a los niños les gusta esta exploración:

En cuanto a la primera afirma que la Expresión Dramática “Porque el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales” (Vigotski, 2003, p. 85). Es decir, permite a los niños la recreación de su vivencia y acción frente a las mismas a partir de la representación. Respecto a la segunda razón Vigotski (2003) afirma: “El teatro está ligado más que cualquier otra forma de creación artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir, contiene elementos de los más diversos tipos de arte” (p. 86). Es a través del juego, inherente al niño, que la Expresión Dramática se acerca a la creación innata de ellos.

Por otro lado, Cervera (1984) expresa que, en el ámbito educativo con la infancia, ésta es la única que trabaja la expresión y creatividad de una manera particular con los niños y niñas. “Ninguna actividad como ella puede desarrollar la expresión y la creatividad de forma tan singular” (Cervera, 1984, p. 17).

La anterior posición la reafirman Vega (1996), pues expone que la Expresión Dramática es el medio que posibilita las condiciones para ahondar en lo expresivo y creativo del niño. “El objetivo fundamental del teatro en la enseñanza general básica consiste en utilizar la expresión teatral como un vehículo de crecimiento del grupo a través del cual el educador creara un clima adecuado de confianza grupal en el que fluyan espontáneamente ideas y sentimientos y se oriente el potencial expresivo y las posibilidades creativas del educando” (Vega, 1996, p. 17) Es a través de esta acción

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

que los niños y niñas expresan sus sentimientos y emociones y que el maestro puede crear un ambiente que posibilite la creación.

Otro autor que evidencia una perspectiva frente al concepto abordado es Cañas (1999), quien rescata de la Expresión Dramática la conexión tan cercana que tiene con el juego:

La expresión dramática es una de las formas de expresión más completas, habrá que añadir que esta tiene que estar basada, básicamente, en un concepto esencial, el mismo con el que hemos empezado este apartado: el juego, ese juego que conduzca al niño a considerar la propia expresión, en este aspecto de la dramática infantil, como parte fundamental de su libertad personal, el que le permita ver al mundo tal y como es, y a opinar sobre el sin reparo, el que le capacite para disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse, al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común (p. 18).

El autor lo contempla como esencial, pues es este juego el que contribuye a que la infancia pueda reconocer su expresión, comprenderse en colectividad, y crear sin restricción. Entonces la Expresión Dramática es para Cañas (1999) “integradora y formativa” (p. 18) y tiene como punto de partida el juego.

Apoyando la anterior perspectiva está el director de teatro, actor, docente e investigador colombiano, Mario Castaño (2000). Él reitera que la Expresión Dramática está relacionada con el juego: “El juego de la Expresión Dramática es pues, una combinación de tres ideas: la representación de un PERSONAJE y unas SITUACIONES en un marco de DIVERSIÓN sin querer decir esto, que nos refiramos exclusivamente al género de la comedia” (Castaño, 2000, p.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

23). Explica que en esta se combinan unos personajes en una situación determinada y como eje transversal tiene la diversión que produce el juego.

Además, expone que la Expresión Dramática permite la exteriorización de lo anímico del sujeto. “La Expresión Dramática es una forma de manifestación del espíritu por medio de los sentimientos, expresada a través de las sensaciones y de las emociones enmarcadas en un contexto y en unas determinaciones situaciones que dan nacimiento a una historia o a un relato dialogado” (Castaño, 2000, p. 23) explica que es a través de esta, que dejan que sus sensaciones y emociones emerjan en la creación de situaciones determinadas.

Igualmente, este autor expone varios puntos de la Expresión Dramática. Lo primero es que reitera que el medio para aprender Teatro es la diversión, sin que ello implique desviarse de los objetivos formadores sobre la humanidad del niño. Dichos objetivos no están centralizados en la formación profesional sino en la formación del ser. En sus propias palabras Castaño (2000) afirma:

La Expresión Dramática, es una preparación para acercarse y aprender Teatro, haciéndolo y divirtiéndose con el de una manera particular, en función de determinados propósitos formativos, que se diferencia con bastante amplitud de los que debe dominar un profesional del teatro, sin que ello quiera decir que la práctica teatral en la escuela no se pueda asumir de manera seria y con claridad artística para que su papel pedagógico y formador en el campo humanístico logre las metas que sean propuestas”.(p. 9)

Explica igualmente que estos saberes deben ser analizados y reflexionados frente a las situaciones contextuales previo a la puesta en práctica en el aula.

Tendríamos que practicar la pedagogía no como mera transmisión de insípidos conceptos teatrales sino, como análisis crítico de los problemas existentes y proponer de manera explícita los instrumentos

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

metodológicos y didácticos que intentes recuperar y poner, en manos de muchos, la forma de enseñar y hacer el teatro”. (Castaño, 2000, p. 11)

Pues de no hacerlo así, perdería el sentido de la enseñanza y del arte en la infancia. Ahonda Castaño (2000) en que estos saberes enseñados pueden ser netamente teatrales, es decir traídos de la enseñanza profesional para apoyar materias de la escuela. “Entonces una pedagogía teatral sería el arte de enseñar y educar para y por el teatro. Hay que hacer claridad en que algunos elementos del teatro pueden ser utilizados como herramienta o refuerzo pedagógico y didáctico en otros campos del saber, pero quien los utilice debe conocer su mecánica y su funcionamiento operativo en aras de lograr los objetivos de formación” (Castaño, 2000, p. 11). Sin embargo, enfatiza que estos deben ser dados por personas que conozcan de primera mano su funcionamiento para que así no se pierda el norte en la implementación.

Recapitulando, la Expresión Dramática es acción y juego concretado en el hecho de la representación. A través de ésta los niños pueden transitar por su diversas emociones y sensaciones para dejarlas aflorar en lo creativo. Específicamente es la expresión la que permite al niño el reconocimiento de su contexto, de sus vivencias, y de las acciones posibles que puede tomar frente a las mismas. Esta tiene fines educativos con los niños y niñas; y se puede trabajar con contenidos de la formación profesión del Arte Teatral. Este apartado finaliza con una sugerente cita de Vigotski (2003):

El niño, que ve por primera vez un tren, dramatiza su representación, juega a que es locomotora, golpea, silva, tratando de copiar lo que ve y experimenta enorme satisfacción

al hacerlo (p. 86)

Juego Dramático.

Desde la perspectiva teatral el Juego Dramático es entendido como la “Practica colectiva que reúne a un grupo de jugadores (y no de actores) que improvisan conjuntamente según un tema escogido de antemano y/o precisado por la situación” (Pavis, 1998, p. 265) Es decir, este juego es específico para personas no profesionales y busca que ellos improvisen en una situación determinada.

Este juego está abierto a todas las edades y se orienta a que personas no relacionadas con el campo de la actuación “tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámicas de los grupos)” (Pavis, 1998, p. 266). Busca igualmente que los jugadores puedan sacar a la luz sus emociones y sensaciones, que puedan liberar el cuerpo.

Con respecto al Juego Dramático en el ámbito educativo con la infancia, al igual que los anteriores conceptos, se presentan varios puntos de vista. Una de las perspectivas es la de Cervera (1984), quien considera que el Juego Dramático en la escuela es una actividad lúdica en la cual los niños y las niñas realizan en conjunto acciones o situaciones con una trama determinada. “El niño llega a tener tal facilidad para crear objetos y situaciones que cualquier cosa le sirve para ocupar el lugar de lo que le haga falta” (Cervera, 1984, p. 24). Clarificando, en esta actividad que tiene como punto de partida el juego, la infancia copia acciones y simboliza lo que no tiene, en pro de la representación. Lograr esto es para el autor referenciado, alcanzar el verdadero Teatro de la infancia. “El verdadero teatro de los niños, para nosotros, es el que hemos llamado juego dramático” (Cervera, 1984, p. 26).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Explica Cervera (1984) que este juego, si es trabajado constantemente, puede terminar en una representación, la cual desembocará siendo Teatro, si tiene presencia de público. El Juego Dramático para Cervera podría entenderse como las representaciones de una situación que no son mostradas ante un público.

Por otro lado, Renoult, Renoult y Vialaret (2000) explican que el Juego Dramático tiene unos aportes cuando se trabaja en el ámbito escolar con la infancia así:

“Mediante la dramatización, puede completar, profundizar, afinar el descubrimiento” (...) Se trata, es de afinar la percepción que tiene de él, de darle los medios para expresarlo y para recrearlo de una manera ficticia, pero, de todos modos, lo más auténtica posible. (...) La actuación dramática da al niño la posibilidad de explotar, de adaptar, de enriquecer todos sus medios de expresión y de tomar conciencia de que el menor grito, la menor palabra, el menor gesto, son la exteriorización de un sentimiento específico (...) La expresión dramática exige que el niño esté disponible. Lo incita a estar atento, receptivo, y le da ocasión de reflexionar, de memorizar, de ser preciso” (p. 34-35).

Como se evidencia, estos aportes al ámbito escolar están enfocados en los niños y las niñas dentro de los ámbitos de la exploración, la percepción, la adaptación, la atención, la creación, la simbolización, entre otros que están en desarrollo en la infancia. Es así que el Juego Dramático aporta directamente al desarrollo del niño.

Eines & Mantovani (2002) por su parte, reafirman algunos elementos de los mencionados anteriormente. Por ejemplo, explican que: “La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontaneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto” (Eines & Mantovani, 2002, p. 39). Es decir, que éste en la escuela permite la

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

expresión y creación desde la espontaneidad de los niños y niñas. Igualmente, estos autores plantean que el Juego Dramático es el medio para enseñar el Teatro a los niños y niñas, pues es inherente a ellos. “Hacer juegos dramáticos con niños es mucho más fácil que enseñar teatro a los adultos, porque los niños son actores de por sí, accionan naturalmente, son impulso y actividad constante” (Eines, Mantovani, 2002, p. 52).

Respecto al mensaje del Juego Dramático, los autores referenciados afirman que no se necesita de alguien que lo interprete, pues dicho mensaje está basado en la relación interna que producen las acciones dramáticas. “Por eso decimos que en el juego dramático el mensaje es emitido directamente al espectador-crítico por los actores-escenógrafos que también son unos autores. De modo tal que los mismos niños-emisores determinan el mensaje (y su elaboración) y no hay necesidad de que un tercero interprete lo que ellos quieren expresar” (Eines, Mantovani, 2002, p. 57). El Juego Dramático se da en un espacio íntimo, interno y en el momento que se convierte en público se transforma en Teatro.

Otro punto que aclaran Eines & Mantovani (2002) es que el juego en mención debe ser mediado por el docente. “El juego dramático debe ser diversión creativa, no caótica, por lo que el profesor deberá diferenciar nítidamente esos momentos, para encarrilar con su intervención las situaciones previsiblemente caóticas” (p. 59) Es así que el docente debe aguzar la mirada, para poder determinar y llevar el juego por el mejor camino, invitando y potenciando el disfrute, la exploración y posterior creación. Los autores exponen seis finalidades del juego dramático:

1. EXPRESIÓN como COMUNICACIÓN.
2. PASO por todos los ROLES TÉCNICOS TEATRALES.
3. Diferenciar la FICCIÓN de la REALIDAD

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

4. PERMANECER EN EL PERSONAJE.
5. Desarrollo de la posibilidad de adaptación
6. COMBATE ESTEREOTIPOS. (Eines, Mantovani, 2002, p. 35)

Es así que Eines & Mantovani (2002) consideran que: “El concepto de juegos dramáticos en la escuela rompe con el esquema tradicional de la obra de teatro entendida como un texto aprendido de memoria y preparado para un festejo determinado” (p. 107). Es pues el Juego Dramático la exploración, la representación, el proceso en donde la obra para la presentación es el último lugar que se quiere transitar. Por este motivo este concepto es cercano a los niños y les “facilita” la exploración.

Juego de Roles (Juego simbólico).

El Juego de Roles es un término que en la revisión de la técnica teatral no aparece de manera concreta. Podría decirse que es un término creado desde la educación para nombrar el Arte Teatral. Este concepto se puede asociar en el ámbito académico con el juego del como si, con el juego simbólico.

Vega (1996) es uno de los autores que se refiere al término, lo comprende “Como juego de simulación”. Este juego de simulación le brinda al estudiante “la posibilidad de probarse en roles y situaciones, actitud que el alumno posiblemente no se permitiría en su realidad cotidiana” (Vega, 1996, p. 26) Así entonces, el Juego de Roles se entiende como el lugar de la imitación, en el cual los niños pueden explorar otras posibilidades a las cotidianas, otros personajes. Al respecto Vega (1996) afirma: “Por ser el teatro un juego de ficción, del “como si”, el alumno puede entrenarse en roles protagónicos, asumir responsabilidades, tomar decisiones y descubrir los elementos

generadores que relacionan la vida con el teatro: sujeto, acción, conflicto, entorno e historia” (p. 26).

Eines & Mantovani (2002) reafirman la perspectiva anterior, entendiendo el Juego de Roles como “el “como si” es lo que nos permite la suposición de sujetos, hechos y lugares simbólicos” (p. 65). Es decir, el Juego de Roles es el que permite imaginar, jugar y concretar en la representación las posibilidades creativas del niño y la niña.

Explican los autores que este “como si”, existe gracias a unas circunstancias dadas. “Mientras que el “como si” es la llave que permite el desborde de la imaginación latente que existe en el niño, las “circunstancias dadas” se convierten en su andamiaje” (Eines, Mantovani, 2002, p. 66). Las circunstancias dadas pueden ser de tiempo, lugar, personajes, objetos o el hecho mismo. Explican que esto es lo que conversan los niños previo al juego, la preparación.

Teniendo en cuenta que el Juego de Roles depende de estas circunstancias dadas, está abierto al constante cambio y revaloración. “En consecuencia las adaptaciones en el juego dramático se producirán cuando se están ejecutando las acciones de los personajes” (Eines, Mantovani, 2002, p. 83). Eso implica que el Juego de Roles es un juego único, que no se puede repetir, que se transforma en el dialogo de los niños.

El punto de partida del Juego de Roles es el juego simbólico. Unos de los mayores exponentes respecto a este tema, son por un lado Javier Abad, quien es Doctor en bellas artes y profesor de artística en la Universidad Complutense; y por otro lado Ángeles Ruiz, quien es Doctora en pedagogía y psicomotricidad y profesora de Educación Infantil en Centro Universitario la Salle. Respecto del termino ellos afirman: “El juego simbólico ha sido siempre una posibilidad de indagar sobre quien soy, a quien represento y quien quiero ser. El juego simbólico desde la

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

perspectiva ontológica, es una indagación sobre la posibilidad de ser otro sin dejar de ser uno mismo” (Abad & Ruiz; 2012, p. 12). Es decir, el Juego de Roles es la eventualidad que tiene el niño de indagarse acerca del otro sujeto que representa. Por otra parte, el Juego Simbólico tiene particularidades según el rango de edad.

- “Entre los 4-7 años aparece el juego simbólico de representación de roles, en el que, como dice Tejerina (1994), el simbolismo se hace colectivo y existe una mayor preocupación por la imitación exacta de lo real.” (Abad & Ruiz, 2012, p. 106). En esta etapa la representación se caracteriza por ser individual, poco a poco se va convirtiendo en grupal y aparecen los acuerdos, el respeto por el otro en pro de la representación.

- Entre los 5 y los 6 años se buscan las representaciones más fieles. Así lo muestran Abad & Ruiz (2012) cuando afirman: “El juego simbólico de roles tiene su apogeo entre los 5 y los 6 años (...) Pero en estas edades el niño se acerca más a lo real y el símbolo modifica el sentido de transformación para convertirse en representación imitativa de la realidad” (p. 107).

Además de las particularidades del Juego de Roles de acuerdo a la edad, se encuentran otras características importantes. Por ejemplo, es enunciada por Abad & Ruiz (2012) cuando afirman: “El juego de roles es también un ejercicio descentración, ya que cuando un niño representa a una persona o personaje tiene que ponerse simbólicamente en su lugar para poder imitarle y asumir un punto de vista que es diferente al suyo propio” (p. 108). Es decir, el Juego de Roles permite a los niños, explorar diversas posibilidades, personalidades; salirse de sí, reconocer el otro para representarlo y volver a ser ellos mismos, transformados por lo aprendido.

“El arte de representar, de fingir ser otro sujeto o cosa, se transforma en “jugar a ser tal o cual sujeto o cosa” (Castaño, 2000, p. 25)

Arte Teatral para la Educación Inicial

El mejor teatro se cuece en el fuego de la infancia, el fuego que funde presencia, lenguaje y experiencia pero que se inclina también hacia el recuerdo de la experiencia anterior al lenguaje (Dubatti, 2007, p. 26)

Una vez analizados los términos que hacen parte del Arte Teatral en el ámbito escolar es evidente, desde una perspectiva teatral y educativa, que existen algunas diferencias particulares entre estos términos. Sin embargo, también es claro, que estos conceptos trabajados en la escuela con los niños y las niñas, tienen unas búsquedas educativas particulares que se centran en potenciar habilidades inherentes a ellos desde la representación y exploración.

Retomar algún concepto como único, sería descartar las particularidades del otro. Por ende, el término que englobará todas las características halladas en cada una de las formas de nombrar el Teatro para la infancia será el de **Arte Teatral**. Es necesario partir de que este concepto tiene sus bases en dos términos que son indispensables: el juego y el drama.

Juego

Juego y Teatro, así lo expresa con acierto Vigostky (2003), son términos próximos que se complementan para ser fuente de creación. Por esto se aproximan al niño con más facilidad “(...)y por cierto que en ello reside el más alto valor de la representación teatral infantil, fuente de inspiración y material para los más diversos aspectos del arte de los niños” (p. 87) Es decir, que cuando se habla de la relación Juego-Teatro podríamos afirmar que esta es una relación que está dada desde el surgimiento de los dos términos, una relación que permite al niño llegar a su punto máximo del disfrute y gozo y explorar en lugares comunes como la imitación y la representación.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Una de las perspectivas que apoya lo anterior es la que expone Molina (1998) “Las primeras experiencias de representación que el niño tiene se dan en el juego y en el ritual” (p. 62) en donde de manera clara expresa que es en el juego que el niño se acerca a la representación. Peña (1998) complementa lo anterior cuando expone que es en el escenario donde la infancia juega a comprender y a vivenciar los diversos roles de la vida misma. Entonces en este juego de intercambiar roles es que los niños y niñas conocen la vida y su entorno. “El hecho de que básicamente el teatro es juego y que cuando actuamos, aceptamos en el escenario las transformaciones y los distintos roles que nos corresponde jugar como en la vida misma” (p. 93).

Cañas (1999) amplía el panorama, considerando esta relación como un binomio complejo de sobrellevar para el adulto. “Si el juego es desorden para los adultos, el Teatro-juego (como binomio extraño y, para algunos, antagónico) es ya, de antemano, doblemente “perturbador” y “peligroso” ante cualquier adulto” (p. 19). Pues el hecho de que permita la creación de lugares alternos, desconocidos para él, podría implicar una aparente pérdida de control.

Igualmente, Castaño (2000) expone que “La Expresión Dramática presenta todas las características del juego: Libertad, convenciones y reglas, suspensión e interpretación de la realidad, espacio y tiempo delimitados” (p. 24) Es decir, reconoce en lo teatral elementos esenciales del juego. Considera que éste, permite al niño pisar el hecho teatral con confianza, pues el juego, es territorio innato del niño.

“El juego nos permitirá ir entrando en los campos de la Dramatización, en el hecho teatral como tal y, en la implementación de su uso como herramienta pedagógica para mejorar los procesos de aprendizaje, la trasmisión, la creación y re-creación de conocimientos” (Castaño, 2000, p. 51)

Abad & Ruiz (2012) concluyen refiriéndose a Gadamer y tal vez sintetizando un poco lo dicho a través de los años; que la relación del Teatro- Juego posibilita y potencia el surgimiento del pensamiento estético. “La esencia del arte y el juego como una misma naturaleza donde el pensamiento simbólico se convierte en pensamiento estético” (p. 20). El juego y el Teatro en conjunción, son la materialización simbólica del pensamiento del niño a través de la representación.

Entonces Teatro – Juego o Juego - Teatro (este binomio al que se refiere Cañas), es una relación de complementariedad que se potencia cuando el niño la explora. Es además la que permite al niño acercarse a lo teatral por decisión propia y de manera tranquila y en la cual puede materializar su pensamiento y su relación con el entorno. En esta los niños y niñas potencian su ser estético y poético en la acción, en el drama mismo de sus vidas.

Drama

“Dramático es sinónimo de teatralidad” (Castaño, 2000, p. 23)

Con respecto al drama es necesario aclarar desde lo técnico lo siguiente:

El término se emplea para indicar un específico género teatral. En donde se debatían los problemas agudos de la sociedad a través de la representación de personajes comunes (...) Hoy en día, el termino drama define, más en general, el teatro de palabra” (Antei, 1989, p. 65).

Como se había referenciado antes este término tendría que ver en primer momento con lo literario en donde se ponen en pugna ciertos personajes en unas situaciones específicas.

Sin embargo, Cervera y Guirau (1972), amplían la perspectiva explicando que “La dramática no narra ni expresa estados subjetivos fundamentalmente. La dramática es ante nuestros ojos la

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

propia acción. De ahí su nombre, de drama, que significa acción” (p. 56). Los autores exponen que hablar de drama es referir la acción, una acción en conflicto. Es decir, que el drama se podría definir como la acción misma, una acción poética, estética que es la expresión de los sentimientos y emociones del sujeto, que habla de las necesidades propias del ser.

Teniendo claro lo anterior definamos que son las Artes Teatrales desde lo profesional y en el ámbito educativo. El concepto de Arte Teatral tuvo su nacimiento en Grecia y surgió con el fin de diferenciar la celebración de las fiestas Dionisiacas (“ruptura” entre el rito y teatro) de algunas danzas y cantos que comenzaron a distinguirse dentro de dichas celebraciones. Estas danzas y cantos contaron con formas establecidas y requerían de espacios con características determinadas (teatros). Además, pasaron de ser celebraciones en las que participaba activamente toda la comunidad, a convertirse en el juego de dos: unos que hacían un espectáculo y otros que se deleitaban teniendo un goce estético. (Antei, 1989)

Este arte comenzó a ser -y sigue siendo- la manera en que los pueblos contaban y resaltaban los sucesos más importantes de su comunidad. Así lo hicieron dramaturgos como Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes, quienes lo consolidaron en dos grandes ramificaciones: la tragedia y la comedia. Este arte siguió creciendo con furor y consolidándose gracias a algunos autores que comenzaron a conceptualizar sobre el mismo.

El Arte Teatral se concibe como un conjunto de elementos que componen un hecho estético, así lo define Gómez⁶ (2007):

⁶ Manuel Gómez: escritor, politólogo, fundador de la asociación autores de teatro

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Las artes especialmente teatrales comprenden: representación pantomímica y oral; canto; baile; dirección; proyecto y construcción de decoraciones escénicas; proyecto y confección de vestuario, inclusive máscaras, pelucas y otros artículos de ropa y adorno; caracterización (maquillaje, etc.), el plan de efectos de iluminación y la manipulación del equipo requerido; la preparación y producción de efectos sonoros; escenificación y programa administrativo; ejecución de instrumentos musicales; dirección de orquesta; coreografía; dramaturgia y redacción de las obras. (p. 63).

Es decir, el Arte Teatral es contemplado no solo como la representación, sino que también es contemplado como una composición; de allí que tenga en cuenta todo lo que sucede alrededor del espectáculo.

La concepción de Pavis (1998) ratifica lo expuesto por Gómez, expresando que “El arte teatral dispone de todos los medios artísticos y tecnológicos conocidos en una época dada” (p. 53) También afirma que es “una alianza de palabras que contiene en germen todas las contradicciones del teatro” (p. 51). El Arte Teatral es alianza de medios que se compone y se nutre de los avatares de la vida, es la expresión de la sociedad.

Pavis ahonda su explicación enunciando que el Arte Teatral “Presenta siempre una acción (o la representación mimética de una acción) a través de actores que encarnan o muestran para un público reunido en un tiempo y en un lugar más o menos organizados para acogerlo” (Pavis, 1998, p. 52) Es decir, el Arte Teatral está basado en la imitación y en la representación de una acción.

Entonces, como se propuso al principio de este apartado el Arte Teatral desde una perspectiva profesional, es globalizador de formas, maneras y medios; pues contiene “La riqueza infinita de las formas y de las tradiciones teatrales a lo largo de la historia hace imposible una definición, incluso muy general del arte teatral” (Pavis, 1998, p. 52).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Con respecto a la visión del Arte Teatral en lo educativo, encontramos a Vigotski, quien realiza claridades importantes sobre el tema. Él explica que el Arte Teatral en la Educación Infantil, ha estado directamente relacionado con el hecho de que los niños y las niñas puedan expresar a través de la representación e interpretación sus pensamientos, emociones y sensaciones. De allí que afirme:

“El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todo ellos muestran en sus juegos ejemplos de las más auténtica y verdadera creación” (Vigotski, 2003, p. 12)
(...)

“El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente” (Vigotski, 2003, p. 85)

Por otro lado, Eines y Mantovani (2002) explican que el Arte Teatral permite a los niños y niñas indagar sus capacidades. “El niño va descubriendo sus capacidades vocales y gestuales mientras trata de impulsarse a través de ellas, cotejando lo que él tiene con lo que debería tener para asemejarse al personaje” (p. 27). Al buscar la representación fidedigna, el niño se siente invitado a preguntarse qué tiene o qué le falta para lograr ser el otro, es un reconocimiento sobre sí mismo y sobre el otro. En donde “La pedagogía moderna nos plantea como uno de sus objetivos el lograr individuos que sean capaces de interrogarse durante toda su vida y de encontrar las respuestas que transformen la realidad” (Eines, Mantovani, 2002, p. 91). Es decir, una de las búsquedas del Arte Teatral en la actualidad es incitar a la pregunta y reflexión acerca de lo que se le propone al niño.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Partiendo de las particularidades encontradas en cada término y las definiciones del Arte Teatral dadas hasta este punto, podré afirmar que cuando se habla del Arte Teatral en el contexto de la Educación de la Infancia existen las siguientes claridades:

- El Arte Teatral tiene como punto de partida el juego, es éste el camino que permite a los niños indagar en la creación y en la representación misma que emerge de ellos.
- El Arte Teatral, es globalizador del Teatro en los espacios educativos con la infancia. Se compone del Teatro, del Arte Dramático, de la Expresión Dramática, del Juego Dramático y del Juego de Roles. Dependiendo desde dónde se lo nombre, se marcará el enfoque que se le quiera dar.
- El Arte Teatral como termino globalizador, no persigue como finalidad de formación que los niños se eduquen para ser actores; por el contrario, busca la exploración por medio de la representación. Es desde esa exploración que este arte toca el desarrollo del niño.
- Las representaciones que permite el Arte Teatral, al realizar imitaciones, posibilitan a la infancia el reconocimiento de la sociedad.
- El Arte Teatral contribuye al niño en la construcción de su personalidad. Esto debido a que dicho niño al representar, identifica sus habilidades y debilidades, logrando así saber quién es él y que tiene.
- El Arte Teatral permite la expresión de los niños y niñas, ya que no coarta sus exploraciones; sino que al contrario da posibilidades para que ellos puedan potenciar desde la imitación y la representación.

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- La exploración en el Arte Teatral, da a los niños la posibilidad de expresión de sus sentimientos, emociones y de lo más íntimo que tienen. También les posibilita la manifestación de lo anterior en una creación estética y poética.

El Arte Teatral en la Educación de la Primera Infancia en Colombia.

La expansión de la preescolaridad constituye una variable crucial en el éxito de cualquier proyecto de democratización de la enseñanza (MEN, 1992, p. 22)

Cuando se habla de educación de la infancia se la puede categorizar en cuatro grandes momentos según el modelo de atención. Así lo explica *El Lineamiento pedagógico y curricular en la educación infantil en Colombia y Bogotá D.C* (2008) realizado por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). Al respecto se retoma el pensamiento de Cerda (1996) quien afirma: “Se periodiza la educación preescolar en Colombia en cuatro grandes momentos, caracterizados por el modelo de atención” (SDIS, 2008, p. 1)

El primer momento (del siglo XX A 1.930) da cuenta del volcamiento hacia la infancia. Es allí donde desde una mirada asistencialista, se brindó una atención a los niños y niñas, viéndose como importante la prestación del servicio de salud y alimentación. La educación aparecía de manera insipiente.

El segundo momento (de 1931 a 1975), permite dar cuenta de una incursión más fuerte del hecho educativo, pues se reconocieron a los niños y niñas como sujetos que debían ser educados. Sin embargo, este reconocimiento se focalizó en la población infantil de estratos altos, los niños de estratos bajos eran concebidos aún dentro del primer modelo asistencialista. Durante este

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

tiempo, la escuela se convirtió en el lugar de expresión y de desarrollo de los sentidos para los niños y las niñas (SDIS, 2008).

El tercer (1976 a 1990) y cuarto momento (del 1991 hasta la actualidad), presentaron la puesta en marcha de modelos pedagógicos y curriculares. Es decir, a pesar de que persistió la premisa de asistir a la infancia, lo educativo tomó un lugar significativo en la atención de los niños y niñas. El arte comenzó a estar presente en la documentación pedagógica y pública; pasando de estar inmerso en las propuestas, hasta aparecer como pilar en el trabajo con niños y niñas (Alcaldía de Bogotá, 2013).

En los momentos tres y cuatro, es evidente que lo pedagógico tomó un auge significativo. También es posible observar -entre otros elementos- que Colombia no fue, ni es ajeno a los procesos que involucran los lenguajes artísticos en la educación de la Primera infancia. Los documentos de política pública educativa abordados, permiten evidenciar una propuesta diferente para los niños y niñas. Específicamente en los documentos generados durante estos periodos se rescatarán cuatro concepciones: la del niño, la del maestro, la de la educación y especialmente, la del Arte Teatral.

Historia de la educación para la Infancia en Colombia.

En los social, no puede haber realidad sin historia (Fals-Borda, 2009, p. 270)

Currículo de preescolar –Niños de 4 a 6 años-, MEN⁷ (1984)

Hacia finales de los años 80 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el *Currículo de preescolar –Niños de 4 a 6 años-*, uno de los primeros documentos que propuso una guía de trabajo para docentes de infantil. Si bien éste se centró en el trabajo con niños de 4 a 6 años; presentó algunas consideraciones sobre los niños en etapas anteriores y el papel de los adultos. A continuación, se exponen dichas consideraciones:

- Niños de 0 a 2 años: Concibe el niño como sujeto que reacciona a estados de la naturaleza como el hambre, el frío, la sed, entre otras y la función del adulto es la de leer sus necesidades.
- Niños de 2 a 4 años: El niño en este momento inicia el afianzamiento de los procesos de independencia y el adulto es aquel ser omnipotente que está en la obligación de comprender las nuevas acciones, dialogarlas y tranquilizar al niño.
- Niños de 4 a 6 años: El niño es entendido dentro de procesos *científicos*; pues se interroga acerca de los sucesos que los rodean. El adulto acompaña como “fuente de sabiduría”. (p. 24), pues para los niños es él quien tiene el conocimiento acerca del entorno en el que se desenvuelven.

⁷ Sigla de Ministerio de Educación Nacional

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

De lo anterior se puede concluir que el niño es concebido como sujeto de desarrollo, el cual afronta cambios de manera paulatina que lo hacen “progresar en cantidad y calidad” (p. 21). También se entiende como un ser social, individual (p. 35) e indefenso que requiere procesos educativos en pro de prepararse para los saberes de la escuela. Finalmente se tiene en cuenta al niño como ser fundamental dentro de su proceso educativo.

Por otro lado, desde el reconocimiento de la realidad, de lo que sucede en el aula y con el niño, se plantean los espacios educativos. En este proceso el maestro debe analizar las necesidades del niño, reflexionar sobre el desarrollo de cada uno y participar del proceso de evaluación formativa (p. 29).

En lo que respecta a la educación, este documento la entiende desde un enfoque psicoanalítico y cognitivo, al igual que desde perspectivas desarrollistas. Además, especifica que “se pretende dar al proceso de elaboración curricular, la posibilidad de estar continuamente relacionando lo teórico con lo práctico” (p. 19). Plantea, por último, que la educación debe enfocarse desde cuatro formas de trabajo que deben ser puestas en marcha en el aula:

1. Trabajo comunitario: Enfocado en que la familia interactúe con la escuela y haga parte de sus procesos desde un proceso flexible y permanente.
2. Juego libre: “Se pretende rescatar el juego espontáneo, permitiéndole que decida el cómo y el con que debe jugar entre una serie de posibilidades” (p. 44) Se presentan varias perspectivas sobre juego, siguiendo la que propone que el niño es el que decide sobre su juego.
3. La Unidad: La unidad didáctica, busca propiciar en el niño una visión integrada de sí mismo y de la realidad. Su funcionamiento consiste en que el maestro elige un “tema”

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

desde el cual trabaja de forma integrada tanto los objetivos; como los aspectos del desarrollo. Entre los aspectos de desarrollo se mencionan: el perceptivo motriz, el socio-afectivo, el intelectual, el lenguaje, el creativo y el intelectual. Igualmente, se habla de unas áreas de formación como: las naturales, las sociales, la estética, para la salud, física, sexual, religiosa, lectoescritura y matemática.

4. Actividades en grupo: Tiene como objetivo el desarrollo de la autonomía, se enfatiza en el respeto del otro a través del trabajo conjunto.

Dentro de las anteriores estrategias las artes específicamente las teatrales, se observan así:

- Trabajo comunitario: En esta estrategia el Arte Teatral es concebido como representación. Se habla de tácticas como reuniones culturales en donde resalta la presentación de obras de teatro realizadas por los niños.
- Juego libre: En esta esta estrategia se potencian ambientes como el creativo – expresivo y es allí que aparece el Arte Teatral como *Expresión Dramática*. Esta última es entendida como “disfraces, ropa usada, elementos de la casa, títeres, mascarás, maquillaje, etc.” y se explica que lo importante es “que los niños puedan libremente expresarse a través de un personaje”. (p. 46)
- Unidad: En ella se determinan las expresiones artísticas a trabajar con los niños y niñas. Al respecto se afirma: “expresión del niño en sus formas: musical, plástica, oral, *dramática* y corporal”. (p. 66) Se enfatiza en cuáles son las búsquedas referidas al área estética: “El desarrollo de la sensibilidad del niño ante el mundo que lo rodea, enfatizando en la apreciación y reflexión estéticas, individual y colectiva.” (MEN, 1984, p. 67). Es decir, que

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

se reconoce unos lenguajes artísticos para el trabajo con la infancia y así mismo se determinan los enfoques de éstos en el trabajo académico.

En lo anterior se evidencia como el Arte Teatral aparece en los espacios escolares como *Expresión Dramática*. Sin embargo, cabe aclarar que este documento contempla el ámbito familiar como el generador primario de espacios de Arte Teatral. Así lo expone cuando refiere los procesos de los niños y las niñas de dos a cuatro años en las relaciones familiares: “Cuando el niño se “pinta” con los cosméticos maternos y se pone y “enmugra” la ropa paterna. Medio disgustado el adulto le provee de materiales de disfraz porque entiende que el niño necesita asimilar la vida y costumbres de los adultos”. (p. 24). En lo anterior es posible deducir la relación con el Arte Teatral, pues es evidente que el niño realiza juegos de imitación y representación (Juegos pre-simbólicos, Abad, Ruiz; 2012).

Del anterior documento se pueden afirmar las siguientes concepciones con respecto al arte y al Arte Teatral:

- Se concibe el arte como aquel que permite la expresión del niño, relacionándolo en mayor medida con el lenguaje de la plástica. “Con el lenguaje gráfico se trata de que aquel niño utilice la pintura, el dibujo y los signos gráficos para la comunicación” (p. 66).
- También se contempla el Arte Teatral como *Expresión Dramática o Juego de Roles* (según el ámbito), entendido cada concepto desde distintas perspectivas:
 - ✓ Contempla como significativo el *Juego de Roles* que se genera en el seno familiar en los primeros años de vida.
 - ✓ En la escuela la *Expresión Dramática* es la forma en la cual llega el Arte Teatral a los niños y niñas. Es así que pueden dar cuenta de sus emociones y sentires.

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- ✓ Se habla de que “los gestos y la mímica se constituyen en los elementos esenciales para el desarrollo de un lenguaje corporal.” (p. 66). Resaltando que estas acciones trabajan la parte corporal de los niños y niñas.
- ✓ Igualmente se concibe para la escuela la obra de teatro, como forma de evidenciar ante los padres las habilidades adquiridas por los niños.

Proyecto pedagógico educativo comunitario, ICBF⁸ (1990)

Hacia 1990 aparece el documento realizado por Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) llamado *Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*, el cual se centró en niños y niñas menores de 4 años e indagó en el trabajo de las madres comunitarias.

En este documento, se piensa al niño como ser dependiente del adulto, un sujeto por construir que es garantía de la continuidad de la estructura social (ICBF, 1990, p. 17). Por ende, tienen un lugar central en la sociedad, las personas que centran sus trabajos en los niños, como lo muestra la siguiente cita. “Los grupos se organizan en favor de la infancia son los vasos comunicantes de pensamiento y acciones que nutren de humanidad la vida de los niños” (p. 19).

El maestro es el mediador/formador en las relaciones e intereses del niño, es entendido como *educador comunitario*. (p. 21) “Los educadores son responsables de las acciones directas con los grupos de niños son los mediadores permanentes de sus necesidades e intereses, de las relaciones vitales entre ellos como grupo infantil y con la vida familiar y comunitarias y principales soportes del acto educativo”. (p. 21) Lo que muestra esta cita es que la educación no solo se piensa en el

⁸ Sigla de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

aula, sino desde el entorno, en el cual, el maestro es responsable de tener una mirada panorámica al plantear su clase.

Con respecto a la educación, la comprende como acto intencionado en el cual deben participar como mínimo el educado y el educador. “El acto educativo no se da espontáneamente, hay que provocarlo en un proceso consiente que involucra el adulto (educador) y al niño, con el fin de analizar la realidad, comprenderla y actuar sobre ella para transformarla, enriqueciéndola” (p. 8). El modelo educativo, tiene unas búsquedas formativas donde la prioridad es la formación del sujeto para el desarrollo integral (p. 7).

Así mismo, la educación es concebida desde una perspectiva desarrollista. “Consideramos el desarrollo como el proceso de la construcción del psiquismo y con él la introducción del niño en la esfera de lo humano y por lo tanto en el universo de la cultura” (p. 14). Se enfatiza en que ese desarrollo “está determinado por el tipo de interacciones socializadoras que los adultos ofrecen al niño, a través de las cuales el ser se convierte en un sujeto con una identidad cultural e individual” (p. 15). Entonces la educación es hecho pensado y planeado para el desarrollo de los niños y niñas en su contexto.

Desde lo anterior se propone un nuevo modelo pedagógico que parte del juego como actividad principal. Se plantean tres actividades pedagógicas, para implementar en el aula:

- Juego de Roles: Un momento que se da después de los tres años del niño y que surge en situaciones de “crisis”; es decir, cuando el niño necesita entender el mundo. “El juego de roles surge espontáneamente por el resultado de la crisis, que en el umbral de los tres años enfrenta al niño, entre lo que es capaz de hacer, lo que sus fuerzas y sus capacidades psicológicas y sociales le permiten y lo que hacen los adultos” (p. 29).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- La vida en grupo infantil: Un momento desde el cual el niño se afirma como persona que hace parte de un grupo y desde el cual puede ampliar sus posibilidades de desarrollo.
- La vida familiar y comunitaria del niño: Un momento que permite al niño explorar su medio social-cultural, familiar y comunitario. Es decir, se le permite conocer su entorno.

En las anteriores actividades pedagógicas el Arte Teatral se evidencia de manera precisa en el Juego de Roles. Este juego, está atravesado por unos contenidos específicos:

Cuando el juego se desarrolla plenamente, están presentes personajes, escenarios, argumentaciones, expresiones corporales, y gestuales, cambios de significado de las acciones y de los objetos; construcciones autónomas mediadas por el respeto y el entendimiento; los recuerdos, sueños y fantasías de los niños (p. 30).

Estos contenidos son propios de la formación profesional del Arte Teatral. Igualmente, es importante esta mirada, pues es la primera en que se incorporan al juego elementos del Arte Teatral en sí mismo. Además, se le otorga al juego un lugar único de exploración especial.

Este documento presenta las siguientes concepciones con respecto al arte y al Arte Teatral:

- El arte se convierte en indispensable, pues garantiza la cobertura de la necesidad de comunicación del ser humano. “(...) la necesidad de comunicar lo genuinamente humano: sus sentimientos, su ternura, amor y sexualidad, su cultura, su sistema de valores, la creación artística, filosófica, científica y técnica, sus formas de recreación, de organización política y socio-económica.” (p. 12).
- El arte también es visto en esta ocasión como elemento que engrandece el juego. “En el momento vamos a crear, la pintura, el modelado, el plegado, el trabajo con cartón, arcilla, actividades artesanales, deben enriquecer el juego como actividad central.” (p. 36).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Con respecto al Arte Teatral, es entendido desde el *Juego de Rol* que es una de las estrategias básicas desde las cuales el niño entiende e interactúa con su realidad. Aunque en el documento, no se presenta de una manera clara su intencionalidad, ya que en varios puntos lo menciona como potenciador del juego.

Propuesta curricular para el grado 0: marcos político, conceptual y pedagógico, MEN (1992)

En 1992 se concreta la *Propuesta Curricular Para el Grado 0: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*, un documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), enfocado en la búsqueda de calidad y equidad para el grado 0 o preescolar.

Dicho documento buscó dar cumplimiento a lo dicho en la constitución de 1991: “Establece la obligatoriedad en la educación de los 5 los 15 años de edad y que comprende como mínimo un año de educación preescolar y nueve de básica”. En ella se requirió un curso “previo, preparatorio o transitorio” (MEN, 1992, p. 7) entre los procesos del hogar y la escuela (educación básica y media).

Retomando la propuesta, en ella se entiende al niño como ser único y relacional que es producto de su entorno y las interacciones que ha vivenciado en este.

En estas relaciones el niño va logrando crear su manera personal de vivenciar, sentir, y expresar sus emociones y sentimientos frente a los objetos y personas del mundo, su forma de actuar, de discernir y juzgar sus actuaciones y las de los demás, y de tomar sus propias determinaciones (p. 37).

También se contempla al niño como ser que explora, es autónomo, es creador innato, juega, imita, es independiente y es curioso (MEN, 1992). En el marco conceptual, cuando refiere al

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

desarrollo de la creatividad del niño, se asemeja su creación con el de un gran artista que expresa sus sensaciones internas dando paso a la imaginación.

La creación del niño, al igual que la de un gran artista, tienen, en común el ser la expresión externa del contenido interno de sus propias imágenes, sentimientos y emociones; es su propia percepción y transformación de la realidad. Los dos muestran avidez por: explorar su medio, probar diversas alternativas, dar rienda suelta a su imaginación (p. 39).

Cuando se habla de la función del maestro, se plantea como indispensable en la etapa de la infancia, pues es el que acompaña, potencia e introduce los distintos roles, las diversas vivencias, y facilita la exploración. El maestro es quien debe “reconocer, respetar y explicitar los intereses de sus alumnos, pero a la vez despertar en ellos nuevos intereses, que amplíen y complementen los primeros y que puedan dar cabida permanente a la participación de la familia y la comunidad" (p. 60) Entonces el maestro tiene la responsabilidad de acompañar, proporcionar nuevos horizontes y potenciar el hacer del niño.

En las consideraciones sobre la educación para el grado cero, se plantea que ésta debe ser estudiada, pensada y planeada acorde las necesidades de los niños y niñas. Así mismo se plantea que el juego, al igual que el Arte Teatral, es vital en el desarrollo de los niños pues son momentos que permiten la relación y el encuentro del niño con sus pares, el adulto y su entorno. (p. 25)

Además de lo anterior, en las consideraciones se exponen unas líneas de desarrollo determinadas con los niños y las niñas. Dichas líneas implican lo físico, lo cognoscitivo perceptivo, lo socio afectivo, y la creatividad. Con respecto a la creatividad, es preciso aclarar que esta es comprendida dentro del documento como “Las herramientas, elementos y conocimientos que posee para innovar, hallar diferentes y nuevas alternativas, cuando por iniciativa propia va más

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

allá de los límites impuestos o reglas establecidas para realizar una acción, él está mostrando su capacidad de creación” (SDIS, 2008, p. 36), Es decir, se entiende como una posibilidad que tiene el niño de sobrepasar los límites marcados, de inventar e imaginar.

La apuesta pedagógica de este documento está basada principalmente en la pedagogía activa y plantea el trabajo por proyectos que se define de la siguiente manera:

(...) proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y el maestro hacen parte” (p. 61).

Este proyecto, explica en la propuesta pedagógica, no se puede desarticular de las búsquedas educativas del trabajo con las niños y niñas: Integralidad, participación, construcción de conocimiento, aproximación constructiva al lenguaje escrito y matemático, motivación y aplicabilidad del conocimiento, dimensión social-histórica, entre otros.

Dentro de los objetivos de esta propuesta, se contempla el arte como la sensibilidad estética que puede adquirir el niño y el goce que dicha sensibilidad puede propiciar en él.

Propiciar el desarrollo de la sensibilidad estética y social del niño; incrementar su capacidad para manejar distintas formas de gozo, para manejar la expresión de sus emociones y para hacer representaciones de su realidad, a través de la dramatización, la música, la palabra, el juego y las artes plásticas" (p. 56).

En resumen, las artes son entendidas como herramienta para exteriorizar por medio de la expresión el sentir de los niños. Específicamente el Arte Teatral lo contempla como *representación y dramatización*.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

En el marco conceptual se complementa lo dicho sobre las Artes Teatrales, reconociendo su presencia en el diario vivir de los niños. En este sentido se afirma que estos últimos "tienen cierta forma de actuar para buscar amigos, formar grupos y equipos; fácilmente imitan y representan, con gran propiedad, las acciones y oficios de las personas de su medio: padres, abuelos, maestros, chofer, tendero, policía, médico, pescador, etc." (p. 33). Es en el hacer cotidiano de los niños y las niñas que ellos se acercan al Arte Teatral. Esta concepción también se complementa en el apartado en el cual se habla acerca del Juego. Allí se explica que también se reconocen elementos propios del lenguaje como el vestuario, maquillaje, escenarios, entre otros. "(...) si está en un juego de roles, tal vez requiera elementos para disfrazarse, y pintar su cara o necesite lugares para diferenciar su dramatización" (p. 70).

Entonces, el Arte Teatral es comprendido desde el *Juego de Roles*. Es decir, las *dramatizaciones* que ellos hacen de sus experiencias, que aparecen en el juego de roles como labor innata del niño. "El juego, y especialmente el juego de roles con argumento, tiene esencial importancia para el desarrollo integral de la personalidad del niño y lo prepara para nuevos y más complejos tipos de actividad. (p. 49) Se da también relevancia a esta actividad, como acción que impacta al niño dentro de su integralidad.

En el anterior documento se evidencian las siguientes concepciones con respecto al arte y Arte Teatral.

- No aparece el arte de manera explícita. Sin embargo, si se contemplan elementos de la estética y la creatividad.
- El Arte Teatral es entendido desde la imitación como *Juego de Roles, la presentación y la dramatización*. Reconociendo elementos teatrales en el juego de los niños y niñas.

Resolución 2343 Indicadores de logro, MEN (1996)

Para el año 1996 se emitió por parte de Ministerio de Educación Nacional (MEN) la *Resolución 2343 Indicadores de logro junio 5 de 1996* por la cual se adoptó un “diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal” (MEN, 1996, p. 0). Esta resolución, surgió como respuesta a la ley 115 de 1994, que buscaba establecer y estandarizar algunos puntos de partida en lo que respecta a los logros que debían tener los estudiantes según el grado cursado. Por otro lado, en ella se contempló la educación para la infancia desde un paradigma desarrollista.

Respecto a su estructura, el documento da cuenta de la normativa legal en la cual se sustenta y seguidamente hace una agrupación por grados para así dar cuenta de los logros.

Los indicadores de logros aquí establecidos, se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano para nivel de preescolar. Para los demás niveles de la educación formal, estos indicadores se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales y desde las intensificaciones y adiciones definidas en los artículos 23o y 31o de la ley 115 de 1994 (p. 14).

La anterior cita da a entender que por cada grado se formularon unos indicadores por área del conocimiento. Sin embargo, para el grado 0 o preescolar, se partió de una formulación que tenía como premisa el trabajo en las dimensiones del desarrollo. Se estableció de esta manera que con los niños y niñas de preescolar el trabajo no debía ser por áreas; sino que se debía centrar en fortalecer cinco dimensiones que se relacionan a continuación:

- La corporal: En donde lo indispensable es el reconocimiento de las partes de cuerpo y su funcionamiento en relación con él y con el otro.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- La comunicativa: Enfocada en el reconocimiento y comprensión de textos de manera oral. También en el fortalecimiento de la capacidad expresiva de cada niño.
- La cognitiva: Vista desde la clasificación e interpretación del niño con su mundo.
- La ética actitudes y valores: Centrada en fortalecer la imagen; en conocer y expresar sus emociones.
- La estética: Consistente en explorar los lenguajes artísticos desde la relación con su entorno, para dar paso a su sensibilidad; igualmente, se enfoca en potenciar la imaginación y para así comunicar su visión del mundo. (MEN, 1996)

Ahora bien, si se tiene en cuenta la información anteriormente expuesta, podría inferirse que este documento contempla al arte dentro de la dimensión estética. Sin embargo, en la revisión de las dimensiones comunicativa y cognitiva, se encontró una perspectiva más clara frente a este tema, veamos.

(...) comunica sus emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos y plásticos.

(...)

Utiliza de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana y satisfacer sus necesidades"(p.25).

En estas citas se entiende al arte como medio de expresión de lo vivido y como posibilidad de encontrar alternativas para solucionar los conflictos.

Con respecto al Arte Teatral, aunque no se aborda de manera literal en el documento, si se hace evidente la postura que se asume frente al mismo en la dimensión ética. "Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizandolos a través de narraciones

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares"(p. 26). Es decir, que, en la resolución, el Arte Teatral es entendido desde el *Arte Dramático*, específicamente en la creación de personajes como herramienta de resolución y de exteriorización de sentimientos y emociones.

Del anterior documento se puede evidenciar con respecto al arte y al Arte Teatral:

- El arte es contemplado, sin embargo, no se ahonda en él. Queda planteado como ejercicio de catarsis, pero no se piensa él en sí mismo, sino como medio o herramienta para cumplir con otros fines.
- Si bien el Arte Teatral no es mencionado de forma literal; si se conciben elementos principales relacionados con éste para lograr con los niños y niñas. Es así que se puede deducir que es concebido como *Arte Dramático*, pues hace énfasis en los personajes y en la creación de los mismos.

Preescolar Lineamientos Pedagógicos, MEN (1998)

Acrecentando la preocupación por la labor pedagógica, se planteó el documento *preescolar lineamientos pedagógicos*. Dicho documento emergió para dar cumplimiento al artículo 78 de la ley 115 del año 1994, donde se ratificó el nivel preescolar como primer grado de la educación formal y se ordenó la construcción de unos lineamientos curriculares (MEN, 1998).

En estos lineamientos, los niños y niñas se entienden como “sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión” (MEN, 1998, p. 11). Ellos tienen plenos derechos y son “únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

buscar soluciones” (p. 12). Es decir, son vistos como protagonistas de sus procesos educativos, se conciben como sujetos singulares con capacidad de decidir y son protagonistas en lo que respecta a su espacio educativo.

El docente es considerado como guía que acompaña al niño, que lo apoya y que le muestra el camino. “El docente es quien guía al niño en realizar su trabajo, como investigar y como plantearse más y más problemas sobre lo investigado” (pág. 12). Es el docente el que custodia las búsquedas del niño.

Con respeto a lo educativo, se deja de pensar en la educación enfocada en preparar y en su reemplazo se reconoce la importancia del momento vivido. “El hablar de una educación en una determinada edad y no para preparar para una etapa”. Se hace énfasis en “una educación con pertinencia cultural” (p. 11), sustentada en el juego, con una perspectiva constructivista. También se plantean lineamientos, desde los siguientes pilares del conocimiento:

- Aprender a hacer: Relacionado con las acciones que afectan el entorno.
- Aprender a vivir juntos: En donde se invita al niño a comprender el yo para reconocer el otro en su diferencia.
- Aprender a conocer: Pretende que el niño sea capaz de recordar objetos, situaciones o personas de la realidad.
- Aprende a ser: Potencia la capacidad de que el niño elabore pensamiento crítico/propio.

Los anteriores pilares están enmarcados dentro de unas dimensiones del desarrollo:

- Socio afectiva: Entendida como “la emocionalidad en el niño” la cual “es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante” (p. 34).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Corporal: Da cuenta de los procesos físicos, centrando su atención en “hacer del niño un ser de comunicación, hacer del niño un ser de creación y favorecer el acceso hacia nuevas formas de pensamiento”. (p. 35) Es decir, busca que se fortalezcan sus procesos corporales en función de su realidad.
- Cognitiva: Se comprende desde el juego simbólico “se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos” (p. 36). Es decir, se centra en poner el pensamiento a indagar con lo que la vida le presenta.
- Comunicativa: Enfocada en que el niño pueda expresar lo que siente, sus ideas acerca del mundo.
- Espiritual: Esta dimensión es fortalecida en la familia.
- Ética: Se enfoca en realizar actividades complementarias y busca fortalecer en el niño su actuar desde criterios propios.
- Estética: Enfocada en que el niño reconozca su ser por medio de los lenguajes artísticos. “Donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural” (p. 37).

El anterior documento centra la atención en los procesos de construcción de pensamiento. Allí se reconoce la presencia del arte en la dimensión estética desde diversos lenguajes artísticos. Sin embargo, no se evidencia de manera explícita elementos de la teatralidad.

Proyecto pedagógico red de jardines sociales, DABS⁹ (2000)

En el año 2000 el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) socializó un nuevo documento resultante de una observación realizada a los jardines sociales. Dicho documento se llamó *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales* y fue un modelo no negociable (DABS, 2000, p. 10), que partió del respeto de los derechos de los niños y que buscó romper con el esquema de la guardería para pasar a imponer otra forma de trabajo. En el documento se habló de “un trabajo pedagógico, formativo dirigido a que el respeto a los niños y las niñas sea una manera de vivir, una forma de relación, una postura que garantice ciudadanos y ciudadanas para la convivencia pacífica” (p. 24).

En el documento referenciado, se entiende el niño como ser “con necesidades fundamentales de ser, crear, identificarse, jugar, captar, participar y ser libre desde sus propias condiciones e interacciones” (p. 41). El niño es entonces un ser singular, libre, con necesidades fundamentales y que busca identificarse e interactuar a través del juego.

Con respecto al maestro, se le invita ser investigador permanente de su quehacer y se le concibe como repetidor de un modelo con poco grado de crítica frente a la labor.

Por tradición la escuela expulsó de sus aulas la expresión del afecto, el encuentro corporal, la ternura, y en cambio validó por muchos años el castigo físico y la prohibición del placer y el juego. En consecuencia, las maestras repiten ese modelo sin elaboración y sin crítica, muchas veces a pesar de su grado de formación y de su discurso” (p. 34)

En búsqueda de garantizar los ideales con los niños y niñas, el proyecto pedagógico impuso unas maneras de trabajo y desconoció la voz del maestro y su hacer dentro del contexto

⁹ Sigla de Departamento Administrativo de Bienestar Social.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

determinado. Igualmente, en el documento se reconocen varios elementos en los que posiblemente “fallaron” sus jardines: como el enfoque asistencialista que no permitía el ingreso de lo pedagógico y la carencia de capacitación de su personal.

Este nuevo proyecto contempló en los objetivos propuestos dentro de su plan de acción “favorecer a través del arte, el juego, el desarrollo intelectual (...) interacciones que permitan a los niños y niñas el desarrollo de sus potencialidades” (p. 25). Planteó además cuatro grados de intervención: Provisión, protección, participación, prevención.

También trabajó sobre unas líneas de acción como: el buen trato, individualización, la actividad natural, experiencia, interés, ambiente pedagógico, investigación-acción y complejidad. A partir de éstos, es evidente que se busca ampliar la mirada y reconocer al niño desde su singularidad. Estos principios están enmarcados en los siguientes lineamientos:

- Acogida afectuosa y el buen trato: Enfocado en comprender la validez de las acciones de los niños
- Nutrición: Pensada como una alimentación especial que no solo sacie físicamente al niño; sino que nutra su ser.
- Juego y cuerpo: Entendidos como el territorio donde el niño se desenvuelve. “El juego es el camino por el cual se realizan las primera conquistas culturales” (p. 65)
- Preparación a la vida escolar: Se busca acercar a los niños y niñas de una manera placentera al conocimiento, dejando de lado estrategias escolarizantes, que son reemplazadas por la lúdica.
- Formación ciudadana y cívica: Tiene la intención de enseñarles a los niños que existen otros pares, con los cuales hay unas maneras de relacionarse.

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Desarrollo moral y construcción de valores: Se busca que los niños y niñas tengan claridad respecto a sus derechos.
- Desarrollo de la lengua materna: Se enfoca en competencias comunicativas, en donde el niño pueda contar con herramientas para expresar sus ideas.
- Expresión artística: En la cual se integran las siguientes disciplinas artísticas: “la música, la pintura, la literatura, la danza, *el Teatro*” (p. 73). Este último comprendido como aquel a través del cual se constituyen “vivencias únicas e irrepetibles de la sensibilidad y la capacidad creadora, sin la cual la vida sería una monótona rutina sin fantasía, sueños y alegría”. (p. 73)

De lo anterior se evidencia las siguientes concepciones con respecto al arte, en especial el Teatral:

- Se considera dentro de la expresión artística que el arte “ensancha la capacidad de sentir, de pensar, y de percibir” y es un medio para “elaborar esas experiencias vividas” (p. 73). Es decir, es la posibilidad de ampliar en el niño el panorama de sensaciones y de experiencias.
- Específicamente el Arte Teatral, se concibe como *Teatro*. Se resalta lo siguiente:
Cuando los niños y las niñas se disfrazan, se pintan el rostro, inventan personajes, asumen roles, imitan a los adultos o a sus pares, nombran personajes y les dan vida en historias y canciones están viviendo, expresando su manera de ver las cosas y los sentimientos que les suscitan. Por eso es terapéutico y opuesto a la violencia.” (p. 74).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Estas ideas amplían la concepción que se tenía sobre el Arte Teatral con respecto a los documentos anteriores. Aunque se detienen en lo que se llama arte terapia, en la posibilidad de sanar.

Desarrollo infantil y educación inicial, DABS (2003)

En el 2003 DABS realizó otro documento titulado *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Éste fue una apuesta hacia el campo de la educación infantil y abrió el panorama de la misma. Dentro del documento se concibe la infancia como indispensable en el desarrollo del ser humano. “Es clara la importancia de la infancia dentro del ciclo vital, como momento fundante del ser humano”. (DABS, 2003, p. 6) El niño en este caso es entendido como actor social y cultural que es capaz y se apropia de su medio, teniendo potencialidades para reforzar (p. 9)

Con respecto a la educación para la infancia, se comprende con sentido en sí misma.

Se entiende en el sentido de proporcionar medios adecuados (contenidos, juegos, relaciones, métodos, estrategias, recursos) con las mejores pedagogías, para que, en un ambiente enriquecido, el niño-a cuente con interacciones que le proporcionen experiencias significativas, de acuerdo con su nivel de desarrollo evolutivo y sus potencialidades y capacidades (p. 81).

Se expone que ésta debe ser acorde a las necesidades de cada niño según su edad y debe partir de ambientes enriquecidos para así proporcionar experiencias significativas. Seguidamente se hace un recorrido por las diversas teorías que han atravesado la educación infantil, reconociendo así las tensiones del campo. Dichas tensiones se aclaran y abordan, siendo las siguientes: cobertura y calidad, asistencia y educación, necesidad y derecho, público y privado, identidad y

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

especificidades, familia-instituciones educadoras-comunidad, sector bienestar y sector educativo.

Como producto de estas tensiones se plantea la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica de este texto se concibe como un cubo que en cada etapa es diferente. “(...) no es lo mismo pensar la educación inicial de 0 a 3 que hacerlo para la de 4 a 6. Precisamente allí se encuentra la tensión; una tensión que no funciona como oposición, pero que debe entender que la educación infantil no es un todo homogéneo y tiene especificidades en su interior” (p. 91). Este cubo se compone del cómo (estrategias), qué (Dimensiones del desarrollo) y con quienes (p. 144).

En lo referido a la estrategia, se plantea de la necesidad de establecer con claridad unos contenidos específicos acordes para la educación en la infancia:

Así mismo seleccionar cuidadosamente los contenidos educativos más adecuados a las culturas del desarrollo de la población infantil” (...) A través de lo pedagógico es posible plantear la educación de una manera intencional, con contenidos, estrategias, medios, recursos y métodos necesarios y convergentes al logro del desarrollo propuestos (p. 86).

Esta propuesta está sustentada desde las dimensiones, comunicativa, lógica de pensamiento, personal –social y corporal- cinética. A continuación, se abordan cada una de ellas:

- Comunicativa: Apunta a una “búsqueda de la capacidad comunicativa del niño y la niña, indispensables para un crecimiento de calidad” (p. 147)
- Lógica del pensamiento: Entendido este como “aquel que posibilita captar el mundo interno y externo del sujeto y hacerlo suyo, diferenciando en él todas aquellas características, dimensiones y relaciones que lo componen” (p. 149).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Personal-social: Comprendida como la construcción del sujeto individual dentro de una sociedad.
- Corporal-cinética: Enfocada en potenciar y explorar la psicomotricidad de los niños.

Además de tener dimensiones, esta propuesta es intersectada por unas estrategias para promover el desarrollo de la infancia, en pro de potenciar las dimensiones de los niños y niñas.

Veamos cada una de dichas estrategias:

- Escenarios de aprendizaje: Resalta la importancia de aprovechar los lugares del cotidiano como sitios que poseen conocimiento para brindar.
- El Juego: Entendido de un punto de vista instrumental “el proyecto pretende que el aprendizaje y el juego no se disocien”. (p. 153).
- Las Artes: Entendidas como herramienta para la vivencia de los niños. “Por ello, es posible afirmar que el arte es una herramienta para la elaboración de experiencias de vida de los sujetos” (p. 155). En ellas se incluye “la plástica, la música, la pintura, la poesía, la danza, *el teatro*, la literatura y todos aquellos lenguajes cercanos al niño-a, a través de los cuales el- ella se expresen”. (p. 156)
- Literatura: Entendido como un como un “campo de expresión capaz de potenciar el desarrollo infantil” (p. 157)

Entonces en la propuesta pedagógica de este documento se concibe el arte y el Arte Teatral como:

- Cuando se habla de lo artístico, se reconocen y determinan algunos lenguajes desde los cuales se puede trabajar con la infancia. Estos lenguajes se abordan por la posibilidad que brindan al niño de expresarse. Además, se reconoce la importancia del arte, aunque desde

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

la instrumentalización del mismo. Igualmente aparecen nuevos conceptos para nombrar el arte en la infancia que son: *actividad artística, educación artística, Expresión Artística*.

- Con respecto al Arte Teatral es comprendido como *Teatro*, aunque no se ahonda en este.

Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, MEN (2010).

En el 2010 se escribió un documento por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) titulado *Desarrollo Infantil y Competencias en la PRIMERA INFANCIA*. En este se buscó “la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento de situaciones cotidianas, de prácticas artísticas, culturales y diversas situaciones de resolución de problemas que día a día involucran a los niños en un permanente desarrollo” (MEN, 2010, p. 13) Es decir se retomó la vida misma y sus sucesos como hechos mismos del aprendizaje.

En este documento (MEN, 2010) se piensa a los niños como sujetos con la capacidad de resolver problemas, con la capacidad de hacer y de conquistar. Se entienden como seres que tienen saberes que ponen en juego en el espacio escolar. “La entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la construcción de su conocimiento” (p. 19) Es decir, las niñas y los niños tienen conocimientos previos y habilidades que determinan sus acciones con el entorno.

No se habla explícitamente del maestro o docente, sin embargo, se reconocen agentes educativos. “Madres, padres, madres comunitarias, cuidadores, jardineras, ludotecarias, profesionales de las áreas educativa, social y de salud” (p. 12). Son ellos los encargados de acompañar a los niños y las niñas.

En cuanto a la educación, se plantea que debe darse desde la gestación. “Creemos que una de las mejores oportunidades que le podemos ofrecer a Colombia y a sus ciudadanos es el acceso a

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

una educación que comience desde la gestación y continúe durante toda la vida” (p. 6). Además, se determinan unos momentos del desarrollo infantil, según la edad así:

- Bebes de 0 a 1 año: Entendidos como bebes que descubren el mundo, que trabajan desde la imitación; que comienzan una acumulación de saber y tienen unas emociones compartidas con el cuidador.
- Bebes de 1 a 3 años: Comprendidos también como bebes que descubren la realidad; pero que ya son capaces de realizar secuencias y comienzan a tocar y saborear el mundo. Inician de manera clara procesos de simbolización por medio del juego. “Hacer “miau miau” como el gato o “guau guau” como el perro son juegos tradicionales que inician aparentemente con la imitación y el conocimiento de funciones y características de los animales” (p. 45).
- Niños de 3 a 5 años: Entendidos como los niños que leen la mente de los otros; es decir que son conscientes de sus emociones y las nombran. Además, inician relación con los otros y se comprenden como diferentes del adulto.

Con respecto al hecho educativo, el documento abordado (MEN, 2010) explica que debe estar acorde y ser pertinente para cada rango de edad. Además, plantea tres dimensiones del desarrollo para dicho trabajo: lingüística, cognitiva y social afectiva.

En lo referido al arte, este texto lo conceptualiza como educación artística desde la plástica. Igualmente expresa que “hablar de la educación artística de los niños requeriría más de un libro, (...) Solamente se quiere insistir en que el arte es un medio para expresar pensamientos y emociones”. (p. 52) También se menciona la dificultad de ahondar en los procesos artísticos con los niños, por lo cual se prefiere realizar una síntesis en donde se afirma que estos procesos permiten a los niños y niñas la expresión.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Con respeto al Arte Teatral se puede afirmar lo siguiente:

- Si bien no se le da un lugar especial; se hace referencia a él cuando se habla del trabajo con niños de uno a tres años. Allí se expone que ellos tienen una *imitación diferida* que consiste en la representación de las situaciones que han vivido:

La imitación diferida, permite a los niños volver a presentar la misma acción o evento en otro plano, en el plano del pensamiento. Por esta razón se llama re- presentar y ese re- presentar tiene la característica de aparecer desligado del contexto directamente perceptible para los niños, lo que la hace un componente fundamental en la función simbólica (p. 51).
- Inclusive se concibe el Arte Teatral desde el *Juego de Roles*, que consiste en este contexto en la representación hecha por los niños de las personas a las cuales admiran. “Algunas expresiones y modalidades preferidas por los niños son los juegos de roles, en los que imitan actividades que observan en los adultos, especialmente en sus padres, a quienes admiran y con los cuales siente seguridad” (p. 51). Entonces este documento concibe el Arte Teatral como *imitación diferida* o *Juego de Roles*, observables dentro de situaciones cotidianas.

Lineamientos Pedagógicos y Curriculares Para la Educación Inicial en el Distrito, Alcaldía de Bogotá (2010-2013)

Desde el 2013 hasta la actualidad existen los *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares Para la Educación Inicial en el Distrito*, los cuales conciben una nueva perspectiva no escolarizada, en la cual, la experiencia toma un valor significativo. Textualmente en dichos lineamientos se plantea lo siguiente: “Cuando se afirma que el objetivo fundamental es potenciar el desarrollo se hace

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

referencia, entonces, a acompañar y favorecer las actividades propias de la primera infancia.” (Alcaldía de Bogotá, 2013, p. 39) Es decir que se busca hacer actividades propias de la infancia.

Dentro de este documento el niño es contemplado como sujeto de derechos y único, así como un sujeto investigador y explorador:

El niño y la niña continuamente exploran e investigan su entorno, atienden a su curiosidad innata, a su capacidad de asombro, deseo de conocer, necesidad de encontrar explicaciones, formular hipótesis y dar respuestas a soluciones ante los acontecimientos de la vida cotidiana". (p. 158).

Con respecto al maestro es “la persona de confianza, capaz de proporcionarle la base segura requerida en cada etapa del ciclo vital” (p. 187). Es el “piso” por el cual el niño transita y el acompañante que está presto a seguir sus movimientos para guiarlo. La educación se reconoce desde la experiencia y se concibe de la siguiente forma:

Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño y la niña, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. (p. 9).

Plantea que esta educación para la infancia, debe concebirse desde los siguientes pilares; juego, exploración del medio, arte y literatura. Esto debido a que ellos “(...) vertebran el trabajo pedagógico; será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil” (p. 44). Es decir que estos pilares son potenciadores del trabajo pedagógico en sí mismo. A continuación, se amplía cada uno de ellos:

- Juego: Es el territorio propio del niño. “Es una actividad que tiene valor en sí misma” (p. 51)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Exploración del medio: Entendido como el reconocimiento del entorno, que potencia la actitud de búsqueda de los niños. (p. 64)
- Arte: Como generador de experiencias significativas, vividas desde los diversos lenguajes artísticos. (Alcaldía de Bogotá, 2013)
- Literatura: Entendida como “el arte de jugar con el lenguaje” (p. 55)

Los anteriores pilares son trabajados desde las dimensiones del desarrollo de los niños. Sobre estas últimas en el documento (Alcaldía de Bogotá, 2013) se afirma que son multidimensionales y multidireccionales y que están guiadas por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. Además, se afirma que su trabajo se concibe en conjunto, donde ellas coexisten en relación con las otras dimensiones. “Las dimensiones del ser humano no como compartimientos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes” (p. 45). Éstas se describen a continuación:

- Personal-social: Pensada desde la identidad y la autonomía. En ella se busca fortalecer la capacidad de decisión y la convivencia con el otro.
- Corporal: Entendida desde el reconocimiento de la imagen propia y desde la relación del cuerpo con el entorno. “Abordar la dimensión corporal dentro del desarrollo humano es encontrarse con un camino de posibilidades que se fundamenta en la vivencia corporal de los sujetos” (p. 92). Busca la vivencia desde el cuerpo.
- Comunicativa: “Entendida como un proceso de intercambio y construcción de significados” (p. 107) En ésta se contempla el ingreso al mundo simbólico y el acercamiento al lenguaje verbal, no verbal y escrito:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

De ahí que acceder al lenguaje en la infancia significa más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo. (p. 107)

Es una dimensión en la cual lo niños construyen los significados acerca de su cultura y el mundo en el que se desarrollan.

- Cognitiva: Entendida en la forma como los niños captan el mundo interno y externo. “Esta dimensión se sustenta en la premisa de que dichas construcciones se realizan a través de los procesos internos, propiciados por las experiencias consigo mismo y con el entorno” (p. 154)

- Artística: En esta se resalta la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético. También se contempla diferentes disciplinas artísticas como experiencia plástica, experiencia musical y *experiencia dramática*:

Se entiende entonces la dimensión artística como el desarrollo del potencial expresivo, creativo, estético, comunicativo, cognitivo, perceptivo, sensible y socio-emocional, a partir de diferentes experiencias artísticas que le permiten al sujeto simbolizar, imaginar, inventar y transformar su realidad desde sus sentimientos, ideas y experiencias. (p. 123).

Su apuesta “consiste en lograr que los niños y las niñas se apropien de distintos modos expresivos y creativos para simbolizar sus sentimientos, emociones, pensamientos, puntos de vista sobre la realidad y otros mundos posibles” (p. 124) Es decir, que tomen para sí elementos del arte para poder expresarse.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Este documento entonces contempla el arte de manera significativa. Lo entiende como pilar de la educación; igualmente como dimensión de los niños y niñas. El Arte es así fundamental en el desarrollo del niño.

Con respecto al Arte Teatral lo concibe como *experiencia dramática*, a partir del cual los niños se reconocen, se entienden con el otro a través de la representación y de la imitación. De este modo comprenden el funcionamiento de la sociedad en la que habitan. De allí que en los lineamientos (2013) se afirme:

La expresión dramática es la oportunidad de verse representado, de identificarse en los distintos personajes que desfilan dentro de las historias puestas en escena, de relacionarse con ellos por similitud o contraste, de analizar desde una visión panorámica o simplemente diferente la realidad propia y colectiva, es la posibilidad concreta de introspección, de cambio de mirada y de conocimiento sobre sí mismo, más allá de la que se alcanza en la experiencia diaria, que redundará en una comprensión más amplia de los otros (p. 146).

Igualmente, se pueden observar las siguientes concepciones con respecto al arte y al Arte Teatral:

- El arte se contempla como eje fundamental para los niños y se lo entiende como experiencia estética que les permite vivenciar y expresarse. Además, éste se liga a “la capacidad humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes” (p. 123).
- Para el caso del Arte Teatral se lo entiende como *experiencia dramática*, que permite al niño reconocerse en el mundo que tiene la oportunidad de representar.

Serie de Orientaciones Pedagógicas, documento 21 –El arte en la Educación Inicial- MEN (2014)

En el 2014 surge un documento de carácter nacional que da las pautas en lo que respecta a la educación para la infancia. Dicho documento se titula *Serie de Orientaciones Pedagógicas, Documento Número 21, El Arte en la Educación Inicial* y da cuenta de las perspectivas que conciernen específicamente al arte con la infancia.

Con respecto a los niños y niñas, este documento expresa que estos "interpretan, simbolizan su realidad, así como dejan entrever sus experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones" (MEN, 2014, p. 17). Es decir, expone que son sujetos que construyen su realidad producto de sus experiencias vivenciadas.

En lo que concierne a los maestros, se afirma que ellos son promotores de momentos, de vivencias para los niños y las niñas. " (...) Esta orientación invita (...) a los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas " (p. 11).

En este texto la educación inicial es concebida "como derecho impostergable de la primera infancia" (p. 9). También se señala a la educación inicial como un elemento estructurante de los niños y las niñas que se encarga de su desarrollo integral:

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral de los niños y las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (p. 9)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Su propuesta pedagógica con la educación inicial se centra "en el desarrollo y atención de la primera infancia"(p. 10). Además, busca que los niñas y niños puedan expresar "las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida "(p. 13) desde los lenguajes artísticos.

Sin desconocer que pueden existir otras posibilidades, el arte en el documento abordado se condensa desde tres grandes lenguajes. "Para el caso de este documento, cuando se habla de lenguajes artísticos se referencia al juego dramático, a la expresión musical, visual y plástica principalmente; sin embargo, existen muchas otras más por explorar en la educación" (p. 14). Es decir, es desde estos tres lenguajes que propone se puede trabajar con los niños y niñas:

- **Expresión musical:** Este lenguaje contempla diversos puntos de exploración en los cuales el maestro puede centrarse. Dichos puntos son el ritmo, el tono, la intensidad entre otros. "La música es un salvavidas emocional que resguarda y proveer la libertad de expresión corporal" (p. 38). La música está relacionada con la expresión dramática pues el cuerpo es el medio de expresión fundamental.
- **Expresión visual y plástica:** En este lenguaje artístico se aclaran posibles materiales y se hace énfasis en el trabajo desde la observación y en ambientes diseñados, dispuestos de otra manera. Se expresa que estas expresiones visuales y plásticas se convierten en un lenguaje del pensamiento de las niñas y los niños.
- **La *Expresión Dramática*:** El documento brinda una definición respecto a ésta, que se relaciona a continuación:

(...) práctica que las niñas y los niños realizan por naturaleza de manera espontánea como parte de su proceso de autoconocimiento y juego cotidiano. Estos son los primeros acercamientos a la expresión dramática, donde no solo se enuncian deseos y emociones, sino que también se establece

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

comunicación con el otro a través de gestos, de la voz y movimientos corporales, entre otros (p. 16).

Es desde y en la cotidianidad que surgen los momentos en que los niños e acercan a la Expresión Dramática. Igualmente se contempla que la Expresión Dramática le permite a la infancia jugar al como si, a actuar y/o dramatizar las acciones que surgen de su cotidianidad, pues estas son dramáticas en sí. En tercer lugar, dicha expresión, cuando atañe a los niños y las niñas, tiene sus bases en el Juego Dramático.

Para el caso de la educación inicial esta se hace presente a través del juego dramático que realizan los niños y las niñas, el goce y deseo de ser bomberos, hadas, brujas, princesas o dinosaurios hacen que esta representación simbólica sea para ellas un juego “serio” para convencer al otro de su realidad (p. 16).

A través de las líneas anteriormente expuestas es posible ver que en el documento se relaciona que una de las posibilidades de explorar el Arte Dramático es el Juego Dramático. “El juego dramático en la educación inicial incluye el disfrute de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas y circo, entre otras.” (p. 17). Se sugieren también algunas actividades para niños que aún no caminan, enfocadas a los juegos corporales con las manos, acompañados de cantos; en las que se busca fortalecer el trabajo individual. Otras actividades propuestas son para niños que ya caminan, las cuales sugieren espacios encaminados a la representación, Juego de Roles y la puesta del cuerpo de ellos mismos en un objeto externo. Éstas también buscan fortalecer el trabajo en grupo.

En resumen, el Arte Teatral es entendido en este documento como *Expresión Dramática* tiene su base en el *Juego Dramático* de los niños, permitiéndoles el disfrute, el goce y la expresión de

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

sus emociones y sentimientos. Se pueden evidenciar las siguientes posiciones con respecto al arte y al Arte Teatral.

- El arte favorece a los niños a través de las experiencias que genera y se retoma desde tres lenguajes artísticos. Este concepto es concebido especialmente como “una actividad inherente al desarrollo infantil” (p. 13) que ayuda a la infancia “a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (p. 13)
- El Arte Teatral se concibe como *Expresión Dramática* y busca que los niños puedan representarse, esto lo logra a través del juego dramático.

Concluyendo

“El arte es en sí mismo creación que impulsa hacia lo colectivo respetando la individualidad y asumiendo la diferencia, la pluralidad, la diversidad, en forma placentera e inagotable” (SDIS, 2008, p. 66)

Después de hacer un recorrido por la documentación política, se puede rescatar lo siguiente sobre el Arte Teatral, desde cada una de las perspectivas planteadas:

- Para el documento de 1984:
 - ✓ Fue un concepto novedoso, que a pesar de que no se concibió de manera formal fue entendido como *Expresión Dramática o Juego de Roles*. En el contexto de la escuela fue visto de manera instrumental (para la representación que permitía la interacción de la escuela con los padres) y en el contexto familiar como la forma de iniciar procesos de reconocimiento de su contexto (la imitación y la representación).

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Para el documento del año 1990:
 - ✓ Se concibió como *Juego de Roles*, potenciador del juego y medio indispensable de comunicación para los niños y niñas.
- Para el documento del año 1992:
 - ✓ Se entendió como *Juego de Roles, Dramatización y Representación*, dentro de los objetivos, la propuesta y el aparatado de juego. Además, se planteó que esta tenía fines de fortalecimiento de lo estético en los niños y niñas.
- Para el documento del año 1996:
 - ✓ Se entendió desde el *Arte Dramático*, se priorizaron elementos de la personificación a través de la imitación.
- Para el documento de 1998:
 - ✓ Se observa que se reconoció de manera mínima, desde una perspectiva artística en general de todos los lenguajes artísticos.
- Para el documento de 2000:
 - ✓ Fue concebido como *Teatro* y se enfocó en elementos de la representación. Se lo comprendió como potenciador de la vivencia y la percepción.
- Para el documento del 2003:
 - ✓ Se determinó el arte como estrategia fundamental. Específicamente al Arte Teatral se concibió como *Teatro* y no se detalló este lenguaje.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Para el documento del 2008:
 - ✓ No lo contempla dentro de la propuesta de manera explícita. Sin embargo, contempla el trabajo de las artes en general como herramienta dentro una de las estrategias.
- Para el documento del 2010:
 - ✓ En lo que respecta al arte lo retoma como educación artística pero no lo trata dentro de las competencias. Sin embargo, tácitamente el Arte Teatral se concibe como *imitación diferida* o *Juego de Roles*; acciones visibles en las situaciones que se ejecutan en familia o en sucesos cotidianos.
- Para el documento del 2013:
 - ✓ Es entendido como *Experiencia Dramática* que permite a los niños vivenciar, comprenderse e identificarse en el mundo en que viven a través de la representación. Es la posibilidad para que los niños exploren otras maneras, otros mundos posibles.
- Para el documento del 2014:
 - ✓ Contemplan el Arte teatral desde la *Expresión Dramática* o *Juego Dramático* y dan pautas y posibles ejercicios para el desarrollo con la infancia.

- Capítulo 3 -

Referentes Metodológicos

Educación un hito de la humanidad

“Investigar es hacer visibles experiencias que, al no haber sido investigadas, no tenían presencia social” (Messina¹⁰, 2011, p. 70).

Pensar en la humanidad, es traer a colación las diversas situaciones por las que transitan a diario las personas. Algunos de estos sucesos llegan a tener tanto auge en las comunidades, que requieren ser indagados, pues marcan puntos de quiebre significativos que hacen que la sociedad transforme sus prácticas. Como lo expresa Messina (2011), solo cuando el ser humano decide reflexionar en sus prácticas es que les da vida y significa lo que vive. “Porque, al vivir no lo hacemos solo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo”. (Fals-Borda¹¹, 2009, p. 253)

Lo anterior lo ratifica Fals-Borda (2009) expresando que el ser humano es un investigador innato, que a diario se pregunta por las situaciones que vivencia y reflexiona sobre su hacer. Uno de los lugares que potencia este deseo investigativo es el educativo; sin embargo, como lo explica Maxwell¹² en lo ámbito escolar, investigaciones de carácter cuantitativo han opacado la situación real del aula, al entender progreso similar a cantidad.

¹⁰ Graciela concepción Messina: Investigadora en educación y ciencias sociales, socióloga. Profesora de diversas maestrías, especialista en formación docente.

¹¹ Orlando Fals- Borda: colombiano investigador y sociólogo

¹² Joseph Alex Maxwell: Profesor de Universidad experto en métodos investigativos

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

“Una de las razones de la falta de impacto de la investigación educacional en la práctica educacional es que tal investigación ha sido principalmente cuantitativa y no se conecta con la experiencia cotidiana de los docentes en las realidades del aula” (Maxwell, 1996, cap. 2, p. 6)

Como se ha venido trabajando en este documento, en esta tesis indagó en las comprensiones del ejercicio docente, ya que ellas dan cuenta de los cambios sociales. Pues como lo expone Rivera (2012) es a través del maestro que se adaptan las diversas prácticas de la cultura en la sociedad y él ha sido indispensable en la apropiación de las transformaciones de la humanidad. Él, además, es quien modifica sus teorías y sus maneras de relacionarse con el mundo, quién se transforma para transformar. “Las transformaciones vienen de la mano del docente, que al final es quien debe cambiar sus teorías y creencias para incorporar en su cotidianidad profesional las propuestas de innovación” (Rivera¹³, 2012, p. 69)

Paradigmas de la investigación

Vasilachis¹⁴ (2006) clasifica los paradigmas de investigación y su evolución con el desarrollo mismo de la humanidad. Es así que se puede evidenciar que el surgimiento de cada forma investigativa ha ido respondiendo a las necesidades sociales de cada época. “En las ciencias sociales coexisten en la actualidad tres paradigmas” (Vasilachis, 2006, p. 47)

¹³ Enrique Rivera García: español, doctor en educación. Experto en didáctica general y de la Educación Física, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, análisis de datos cualitativos, diseño del currículum basado en competencias.

¹⁴ Irene Vasilachis: Doctora en Derecho, socióloga y especialista en análisis del discurso, es docente de Postgrado de distintas Universidades de su país y del exterior. Es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

El primero, es el paradigma **materialista – histórico** que surge con Marx y tiene un método dialéctico. Éste se centra en la indagación de “la realidad social frente a sus posibilidades utópicas” (Vasilachis, 2006, p. 48). Busca explicar las relaciones entre el hombre y el materialismo en un contexto productivo; y pretende abolir las clases sociales.

El segundo, es el paradigma **positivista**. Este fue estructurado por Comte y Durkheim y parte de lógicas deductivas. Se focaliza en la verificación de teorías, la explicación de causas y la observación externa de los fenómenos para así describir lo que ya existe. Esto lo hace a través de la utilización de métodos cuantitativos. Toma la experimentación para la comprobación de dichas teorías; es decir, se ubica sobre el mundo objetivo. Además, considera al investigador como un agente externo que no se involucra, que solo explica, predice y controla.

El tercero, es el paradigma **interpretativo**, el cual parte de modelos inductivos y uno de sus mayores representantes es Dilthey. Este paradigma busca comprender la realidad e investiga en las relaciones sociales. Se vale de métodos cualitativos y busca alejarse de la naturalización de las situaciones para así comprender las mismas desde ángulos donde se privilegian los procesos internos de la sociedad. Este es “el fundamento de la investigación cualitativa” (Vasilachis, 2009, p. 11)

Habiendo planteado los diversos paradigmas y teniendo en cuenta la necesidad de esta tesis que consistió en leer situaciones particulares de determinadas personas en pro de analizarlas y sacarlas a la luz, esta investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma interpretativo. Lo anterior debido a que se tuvo como intención primaria entender los sucesos que vivenciaba el maestro; intención que está acorde con el paradigma interpretativo ya que como lo menciona

Vasilachis (2009) “Su fundamento radica en la necesidad de comprender del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 9).

Fue en el marco de lo interpretativo que se pudo reconocer la voz de los maestros; escucharlos, entenderlos, descifrarlos y comprenderlos desde el discurso propio. Para así dotarlo de sentido y reivindicarlo no sólo para el otro, sino para la práctica del maestro en sí mismo.

Investigación cualitativa

“La palabra cualitativa implica énfasis en procesos que no están rigurosamente examinados o medidos (si es que son medibles) en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia” (Denzin y Lincoln, 1994, p. 7)

La investigación cualitativa permite al investigador centrarse en las cualidades del objeto de estudio, sin que estos tengan que ser vistos de manera estricta dentro de un estándar. Es decir, que contrario de la investigación cuantitativa, indaga en sus características intrínsecas, sin reducirlos a variables: “Los estudios cuantitativos ponen de relieve la mensurabilidad y el análisis de relaciones causales entre variables, no de procesos”. (Denzin y Lincoln¹⁵, 1994, p. 7) Entonces, la investigación cualitativa no busca medir; sino comprender y analizar alguna situación del orden social. “Las fortalezas de la investigación cualitativa derivan principalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicos, y su énfasis en las palabras antes que en los números” (Maxwell, 1996, cap. 2, p. 4)

¹⁵ Denzin Norman: Profesor estadounidense de sociología e investigación. Enfoca sus investigaciones en la teoría interpretativa, los estudios de desempeño, la metodología de investigación cualitativa y el estudio de los medios, la cultura y la sociedad.

Yvonna Lincoln: Es estadounidense, enfocada en la educación superior, es profesora de la misma. Es reconocida por los aportes significativos a la investigación cualitativa

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Esta investigación parte de un modelo inductivo y humanista que amplía el espectro para analizar múltiples realidades dentro de la población. Es así, que lo cualitativo ahonda en situaciones particulares; va al detalle del análisis. “Permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos”. (Vasilachis, 2006, p. 27) Pues lo realmente importante es la particularidad de cada caso, así lo explicitan Denzin y Lincoln (1994).

Así mismo, la investigación cualitativa plantea que el investigador no sea un agente externo de la población, si no que al contrario se relacione con ésta de manera horizontal. Como lo explica Vasilachis este tipo de investigación “es relacional y (...) se basa, fundamentalmente, en la comunicación” (2006, p. 36). Es decir, que es a partir de esta relación, del entendimiento de la comunidad, que se puede observar los sucesos y privilegiar las palabras del observado. “Los investigadores cualitativos estudian cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga” (Denzin y Lincoln, 1994, p. 2)

Partiendo de que lo cualitativo estudia situaciones sociales es importante tener en cuenta que:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis, 2006, p. 3)

Todo lo anterior permite afirmar que este tipo de investigación fue el eje rector de esta tesis, debido a que en ella se buscó leer situaciones propias de la escuela y detallarlas a través de la relación de los actores del hecho educativo; con el fin de poder dilucidar lo que estaba pasando e

indagar en situaciones originarias ubicadas dentro de un contexto particular. En otras palabras, la investigación cualitativa permitió evidenciar el pensamiento del profesor y sus creencias con respecto al Arte Teatral en su práctica docente con la Primera infancia.

Por último, cabe aclarar que las investigaciones cualitativas no tienen un método fijo. Pues al ser interpretativas, permiten que se usen variedad de métodos y técnicas que confluyen en ella. Es decir que siguiendo la perspectiva de Denzin y Lincon la investigación cualitativa se vale de diversos métodos para aproximarse al objeto de estudio. “La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. (Denzin, y Lincoln, 1994, p. 2)

Estudio de caso múltiple

El estudio de caso es una de las posibilidades investigativas en el ámbito cualitativo. Se retoma esta perspectiva, ya que se centra en potenciar teorías existentes y permitir el surgimiento de nuevas teorías. Se aplica entre otras, para problemas de investigación novedosos, que requieren un análisis primario en pro de ser entendidos y comprendidos. Es decir, un estudio de caso, se da cuando la problemática que se va analizar, es incipiente en su investigación y tiene la finalidad de estudiar procesos ocultos en el diario hacer del aula.

La fuerza del estudio de casos radica en que permite concentrarse en una situación específica e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, teniendo en cuenta que estos procesos pueden permanecer ocultos en estudios que trabajan muestras (Sánchez¹⁶, 2001, p. 96)

¹⁶ Marlene Sánchez Moncada: Doctora en historia, docente en enfocada en los métodos investigativos.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Esta metodología permite indagar al detalle el surgimiento de situaciones que cambian las dinámicas. Da la oportunidad al investigador de observar, comprender y analizar la particularidad de cada persona en una situación determinada.

El problema implica una nueva línea de indagación y se necesita iniciar las conceptualizaciones: ante lo cual se requiere poner énfasis sobre un patrón de interpretación dado por los sujetos y determinar los factores significativos de un caso (Sánchez, 2001, p. 97)

Los estudios de casos tienen las siguientes características:

- Se centran en problemas humanos, dentro de un marco contextual contemporáneo determinado (Sánchez, 2001)
- No se centran en encontrar la verdad, hecho que va muy de la mano con el campo de las creencias. Al contrario, se busca dar cuenta de los sucesos tal como son; es decir, interpretar lo que pasa con los sujetos en una situación determinada.

La información obtenida de los participantes no está sujeta a verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen sobre el terreno de la credibilidad; en este sentido uno de los propósitos del estudio de caso es eliminar conclusiones erróneas de forma que nos quedemos con la mejor interpretación posible (Sánchez, 2001, p. 96)

- Otra característica es que pueden estudiarse uno o más casos, utilizando múltiples fuentes para recolectar los datos (Martínez¹⁷, 2006)

Desde la perspectiva de Sánchez (2001), un estudio de caso en su análisis donde lo indispensable es la voz de los investigados, pues son ellos los protagonistas, son ellos el conocimiento:

¹⁷ Piedad Martínez: Phd en administración, docente enfocada en temas de administración y gerencia.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Contiene descripciones ricas y densas que se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger datos, El nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de casos interpretativos pueden ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de teoría, teniendo siempre presentes las limitaciones propias de un estudio de caso. (p. 99).

Como el fin de este trabajo fue el de visualizar procesos internos del docente y teniendo en cuenta que para acercarse a éstos se requería el empleo de métodos de investigación basados en la verbalización de los pensamientos; se tomó como método investigativo el estudio de caso. Otra de las razones para su elección consistió en que fue el más acorde para la recolección de la información y el análisis de la misma, al permitir la comprensión e interpretación de las perspectivas de los maestros. Puntualmente se seleccionaron tres casos, de tres maestras, que se observaron, se entrevistaron y analizaron al detalle. Se obtuvo como resultado las creencias de dichas maestras con respecto al Arte Teatral para la Primera Infancia dentro de un contexto escolar.

Técnicas de recolección de la información.

Estimulación del recuerdo.

“Para un profesor sería bastante complicado enseñar y a la vez verbalizar los pensamientos que guían su enseñanza” (Marcelo¹⁸, 1987, p. 158)

La principal técnica planteada para que los docentes hablaran e hicieran evidentes sus creencias fue la estimulación del recuerdo. Esta técnica es usada de manera muy recurrente cuando

¹⁸ Carlos Marcelo: Especialista en el pensamiento del profesor. Catedrático de didáctica y educación de diversas universidades

del pensamiento del profesor se habla, pues como bien lo expone Marcelo (1987) es una técnica que permite que el maestro verbalice los pensamientos que tenía durante el desarrollo de la clase.

Esta estimulación se basa en dos puntos importantes. El primero, es la observación de la clase por parte del investigador y la realización de un registro en video. El segundo, es la proyección de dicho video para el maestro con el fin de retomar su vivencia de la clase y permitir de ese modo que éste reviva lo realizado en la sesión. Esta parte se acompaña de preguntas acerca de que estaba pensando el maestro en determinado momento y es allí donde se hace evidente su pensamiento.

Observación pasiva

Cómo se enuncio en el apartado anterior, la primera parte de la estimulación del recuerdo consiste en realizar, con el consentimiento del maestro, una observación y grabación de su clase.

Desde la perspectiva de Sánchez (2001) las grabaciones de las sesiones son pertinentes, pues no interrumpen el desarrollo mismo de la clase y permiten que emerjan las creencias de los maestros. Además, este autor expone que el registro de video permite al investigador retomar sucesos que en la vivencia misma de la clase se pasaron por alto. Es decir, las grabaciones audiovisuales permiten retomar la clase constantemente para el análisis tanto por parte del maestro; como por parte del investigador.

Para la observación de la interacción maestro niño se recurrirá preferencialmente a los registros de video, esto con el objeto de utilizar los avances tecnológicos que posibilitan el estudio del lenguaje en situación real de comunicación, proporcionando datos acerca de las acciones, la sucesión de las mismas, elementos contextuales pertinentes en la construcción de la significación que no quedarían

expresados en el registro de audio o con la simple utilización de fichas de observación (Sánchez, 2001, p. 101)

Sin embargo, esta observación no implica la no participación del investigador, pues desde la perspectiva de Valles (1999) la no participación da cuenta de la ausencia del cuerpo. Siguiendo a este autor, se podría categorizar la observación realizada en este primer momento como una observación pasiva; pues el cuerpo está presente pero no hay interacción alguna.

Entrevista focalizada

Seguidamente y para completar el ciclo de la estimulación del recuerdo, se presenta el video al docente. Esta presentación va acompañada de preguntas estimulantes del recuerdo.

Desde la perspectiva de Valles¹⁹ (1999), hay cinco clases de entrevista dentro de las cuales se enmarca la entrevista investigativa. Esta última tiene como función principal, indagar acerca del objeto de estudio, arrojando información que será la que hará parte del resultado de las investigaciones.

Dentro de las entrevistas investigativas existen varios tipos: la focalizada, la estandarizada, la especializada, la biográfica, entre otras. Aquella que fue de interés para esta tesis fue la entrevista focalizada. Dicha entrevista parte de que el entrevistado se exponga a una situación concreta (en este caso el video su propia clase), hecho que marca un punto diferencial respecto de otros modos de entrevista, pues se entrevista solo lo realizado, sobre recuerdo.

¹⁹ Miguel Valles: Doctor en Sociología, Investigador en España, enfocado en proceso metodológicos.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Por otro lado, explica Valles (1999), en esta entrevista el investigador tiene la posibilidad de hacer un estudio previo del material. A través de dicho estudio se identifican puntos claves y se planea como detonar determinados puntos.

En cuanto a sus características, este tipo de entrevista se basa en cuatro criterios que fueron seguidos en esta investigación. Estos criterios se describen a continuación y específicamente hacen referencia a: “No dirección, especificidad, amplitud, profundidad y contexto personal”. (Valles, 1999, p. 185)

- No dirección: La entrevista se basó en el relato mismo del docente, sin tener un libreto marcado. Sin embargo, si contó con una premisa y era que el docente diera cuenta de lo que había realizado en la clase.
- Especificidad: Siempre se invitó a los docentes a tener como referencia el video; sin embargo, fue inevitable que ellos refirieran otras situaciones.
- Amplitud: Se solicitó a los docentes en ocasiones dar cuenta de algunas frases o acciones dentro del desarrollo de la sesión.
- Profundidad y Contexto personal: Dentro de las entrevistas se indagó acerca de situaciones que permitieran evidenciar la cercanía de estos docentes con el hecho artístico.

Volviendo al tema de la estimulación del recuerdo, inicialmente se realizaron grabaciones de las clases solicitadas a las docentes y se hizo observación en cada una. Seguidamente se hicieron las entrevistas focalizadas a las tres maestras en pro de potenciar la estimulación del recuerdo. Esto permitió que ellas hablaran de sus creencias y acerca del Arte Teatral en sus espacios escolares con la Primera Infancia.

Cómo fue la investigación: Momentos...

A continuación, se presentan los momentos por los cuales transitó la investigación. Aclarando que estos no surgieron de manera lineal; sino que al contrario se dieron de manera paralela, atendiendo a las necesidades y construcción constante de la investigación.

Fase 1: Antecedentes, preparación y pregunta de la investigación

Los profesores deben amar sus disciplinas, porque solo si las aman disfrutaran redescubriéndolas a medida que enseñan (Lipman²⁰, 1988, p. 28)

Como se ha hecho referencia, la indagación nace dentro del contexto laboral y educativo, cuando como maestra tuve que enfrentarme en el ámbito escolar con mis saberes teatrales profesionales a niños y niñas de Primera Infancia. Es allí que surgen las primeras dudas que son resueltas en gran medida con el proyecto de grado *“Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero(o) a tres (3) años”* en el cual se sistematizó y analizó el ejercicio de maestros artistas, del proyecto Tejedores de vida y la forma en que ellos llevaban cada disciplina artística a la primera infancia. Sin embargo, surgieron nuevas dudas dentro de la práctica docente, una de ellas ¿Cómo cada uno de los artistas/maestros llevaba sus saberes del arte teatral a las experiencias artísticas? Así es que ingresé a la maestría para tejer dos grandes temáticas *Arte teatral y Educación Inicial*; con el campo de las creencias.

²⁰ Matthew Lipman: Estadounidense, Filósofo e investigador sobre pedagogía. Precursor de la filosofía para niños

Antecedentes

Seguidamente se realizó una revisión de antecedentes para observar en qué punto se encontraba el problema a investigar. En un primer momento se indagó sobre los dos temas que me competen: Arte Teatral y Creencias de los maestros de Educación Inicial, obteniendo como resultado que no existían tesis que hubiesen abordado esta relación. Después se indagó sobre otras relaciones posibles: Creencias- Educación Inicial, Arte Teatral-infancia, Arte Teatral- Educación Inicial; logrando hallazgos de cada tema. Todo lo anterior permitió definir la novedad en esta investigación.

Planteamiento del problema.

Luego, con algunos interrogantes identificados en los relatos, se planteó el problema y la pregunta que guiaron la investigación. Después se estableció el punto de partida metodológico, al igual que los instrumentos y estrategias para realizar la recolección de la información. La pregunta resultante fue ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial?

Fase 2 Trabajo de campo, recolección de la información.

La consideración más importante en las decisiones de muestra cualitativa es la selección de aquellos momentos, escenarios e individuos que pueden proporcionarle la información que necesita para responder sus preguntas de investigación. (Maxwell, 1996, cap. 5, p. 6)

Estimulación del recuerdo: Clase de arte teatral y entrevista focalizada.

En la fase de recolección de la información, se buscó a docentes interesados en participar en la investigación. Se encontraron cinco maestros dispuestos a realizar una actividad de Arte Teatral: 2 maestras de inicial; 2 maestros de arte empíricos y 1 maestra profesional del Arte Teatral.

Se les solicitó a dichos maestros hacer una clase de Arte Teatral con su curso asignado. Esta clase fue grabada a dos cámaras, una general y una enfocada en el maestro y sus acciones.

En una fecha cercana a las clases, se realizó la estimulación del recuerdo y/o entrevista focalizada con cada maestro. En ésta cada uno observaba el video de su clase y relataba lo que se encontraba realizando. El maestro tenía la potestad de detener el video en los momentos que consideraba importantes teniendo como premisa explicitar o ahondar en las acciones de Arte Teatral. Lo anterior estuvo acompañado con algunas preguntas específicas, realizadas por la entrevistadora.

Fase 3 Análisis de contenido.

Los investigadores cualitativos típicamente estudian un número relativamente pequeño de individuos o situaciones y preservan la individualidad de cada uno de estos en sus análisis, en lugar de recolectar datos de grandes muestras y agregados de datos por individuos o situaciones. De este modo, pueden entender cómo se configuran los acontecimientos, acciones y significados, por la circunstancia única en la que ocurren. (Maxwell, 1996, capítulo 2, p. 4)

Después de la recolección de los datos, se hizo la transcripción de las entrevistas y los videos por parte de la investigadora. Con el fin de ahondar más en cada caso abordado, se realizó el análisis solamente de la información arrojada por tres maestras.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

El análisis de los protocolos se realizó mediante la técnica de “análisis de contenido”. Esta se orientó por los planteamientos de Porlái, Rivero y Martín del Pozo (1998) y Bonilla-Castro y Rodríguez (1997).

En primer lugar, se tomaron los protocolos de las observaciones de clase y entrevistas los cuales se dividieron en párrafos de acuerdo con criterios temáticos, y se codificaron.

En segundo lugar, se sometieron los protocolos a sucesivas lecturas que tienen como primer objetivo captar su contenido global y, como segundo, hacer una primera clasificación de los registros de acuerdo con las grandes preguntas: qué, para qué y como del Arte Teatral. Estas tres preguntas se constituyen en lo que Bonilla-Castro y Rodríguez (1997: 134) denominan categorización deductiva, “en tanto se derivan y son un reflejo de la teoría y problema bajo estudio”.

En tercer lugar, se inició un proceso de elaboración de unidades proposicionales, con todos los protocolos, que dan cuenta de las declaraciones de los sujetos. Con estas unidades proposicionales se determinaron las categorías inductivas, que en este caso hacen referencia al desglose en cada pregunta.

Al ser este un estudio es de carácter cualitativo, implica no imponer a priori categorías sino tratar de respetar al máximo la perspectiva de las maestras estudiadas, es decir, desarrollar un proceso de categorización inductiva a partir de las grandes categorías ya mencionadas. Una vez se determinan estas categorías inductivas se retomaron los protocolos que ya habían sido analizados en unidades proposicionales, y se adjudican dichas unidades preposicionales a cada una de las categorías.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

En quinto lugar, luego de ser adjudicadas las unidades proposicionales a cada categoría, se hizo un nuevo proceso de lectura de las partes de donde se tomaron dichas unidades. Esta relectura permitió una reagrupación en subcategorías o tópicos que describen los problemas dentro de las grandes categorías. Estas subcategorías son, como ya se dijo, en su totalidad, inductivas y emergentes y tienen como fin reflejar el pensamiento de cada una de las maestras.

De las categorías deductivas surge un número significativo de categorías inductivas, lo que permitió ahondar en el análisis de la información, ya sea porque corresponden a las creencias de las maestras o porque son relevantes para ellas. A continuación, se da cuenta de las categorías del estudio, según el proceso vivido en este estudio:

- *Qué es el Arte Teatral para el docente:* Centrada en indagar acerca del concepto de Arte Teatral de cada maestro.
- *Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial:* Pensada en evidenciar las razones del Arte Teatral en el espacio educativo con la infancia.
- *Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial:* Enfocada en indagar acerca de los contenidos propios del Arte Teatral reflexionados por el maestro para ser llevados a los niños y las niñas.
- *Cómo es una clase del Arte Teatral para la Educación Inicial:* Focalizada en dar cuenta del hacer mismo de la sesión en cada maestro.

Y una categoría emergente que surgió en el análisis:

- *Papel del maestro:* Esta categoría da cuenta de vivencias del maestro en una clase de Arte Teatral con la Primera infancia.

A partir del análisis de cada maestro, surgieron unas subcategorías que buscaron organizar de mejor manera la información evidenciada en cada uno de sus relatos.

Fase 4. Análisis comparativo

Se confrontó, por categoría, lo hallado en la descripción de cada maestra, y seguidamente esta información se puso a la luz de los referentes teóricos. Así se realizó una comparación por categoría que permitió dar cuenta de constantes y diferencias en las creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación de la Primera Infancia.

Fase 5 Conclusiones

Para finalizar se realizaron las conclusiones teniendo como premisa los objetivos planteados. En estas se evidencian los aportes que realiza la tesis a los campos del Arte Teatral y de la Educación Inicial y Educación Artística.

Contexto y población

Las docentes y los colegios

La persona es, pues, el núcleo vital de este tipo de indagación y son las que refieren a las personas las que se constituyen en las características primarias, fundamentales de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2009, p. 9).

Para dar respuesta a la pregunta, se eligieron tres docentes:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Una docente Licenciada en Educación Infantil.

Docente 1: Claudia, es Licenciada en preescolar y Magíster en Estudios de las Infancias egresada en los dos casos de la Universidad Pedagógica Nacional. Es docente actual de la Institución Educativa Distrital Montebello, donde para el momento de la investigación tenía a su cargo uno de los grupos de Jardín con aproximadamente 20 niños.

Colegio 1. Esta es una institución educativa de carácter público, ubicada en la localidad cuarta, zona sur de Bogotá que cuenta con dos sedes. Es un colegio mixto que atiende aproximadamente 2.000 estudiantes entre las dos jornadas. A sus instalaciones asisten niños de estratos 1 y 2. Su misión está basada en la autonomía y los valores.

- Una docente de Educación profesional en una disciplina artística.

Docente 2: Natalia, es profesional en música de la Universidad Nacional y está estudiando licenciatura en educación infantil. Su carrera musical se enfoca en el coro y el trabajo lingüístico. Es docente del Colegio Santa Mariana de Jesús, donde para el momento de la investigación daba la clase de artes a todos los grados de jardín y transición.

Colegio 2: Esta es una institución educativa de carácter privado, ubicada en la localidad once, zona norte de Bogotá que cuenta con una sede. Es un colegio mixto que atiende aproximadamente 1.200 estudiantes en jornada continua. A sus instalaciones asisten niños de estratos 3 y 4. Su misión está basada en principios católicos.

- Una docente Licenciada en Artes Escénicas.

Docente 3: Lorena, es licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

con el CINDE. Actualmente es docente de una institución educativa de carácter privado, en donde da clases de teatro de grados cuarto a noveno.

Colegio 3: Esta es una institución de carácter privado, ubicada en el municipio de Tabio, Cundinamarca que cuenta con una sede. Es un colegio mixto que atiende aproximadamente 160 estudiantes en jornada continua. A sus instalaciones asisten estudiantes de estratos altos de municipios aledaños a Tabio, entre estos Bogotá. Su misión está basada en promover el desarrollo de los niños en ámbitos como el intelectual, físico, emocional y espiritual; además busca fortalecer el respeto.

-Capítulo 4-

Análisis de contenido: Interpretación y análisis de las creencias

Las rutinas desarrolladas por cada profesor hacen que existan diferencias importantes entre unos y otros profesores a la hora de abordar una tarea educativa. (Marcelo, 1987, p. 64)

Como lo expresa Marcelo (1987) en el que hacer docente, cada profesor se acerca a la tarea educativa de una manera particular. En este capítulo se observan y analizan esas características particulares en la actividad de Arte Teatral, que propuso cada maestra para los niños y las niñas de Primera Infancia.

Como ya se mencionó en otro momento, inicialmente se hizo un análisis descriptivo, que dio cuenta de lo hallado tanto en la estimulación del recuerdo; como en lo observado en la clase por parte de la investigadora. Seguidamente se realizó un análisis comparativo por cada categoría, el cual permitió identificar diferencias o cercanías en las creencias. Recordemos las categorías:

- Qué es el Arte Teatral para la docente
- Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial
- Que se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial
- Cómo es una clase del Arte Teatral para la Educación Inicial
- Papel del maestro

Análisis Claudia

La Maestra

Claudia Patricia Tilaguy Vaca, es magíster en estudios de las infancias y licenciada en preescolar egresada en los dos casos de la Universidad Pedagógica Nacional. Su interés por lo artístico se incrementó cuando llegó a sus manos el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial; ya que a partir de dicho documento reestructuró para sí su concepto con respecto al arte.

Para ella lo artístico era visto en un primer momento como la manualidad y el manejo de técnicas, en donde el fin con los niños era el desarrollo de la habilidad motriz y su aprestamiento. Después de la lectura del lineamiento, especialmente del apartado relacionado con la dimensión artística, Claudia empezó a cuestionarse e indagarse en torno a las posibilidades que los lenguajes artísticos le podían ofrecer en el aula. Ahora piensa que, entre las dimensiones, la artística es la más transversal e incluyente. Por lo anterior hoy en día le interesa, potencializar esos espacios donde los niños y niñas puedan crear desde su sensibilidad, desde sus intereses. Le interesan espacios donde desde la literatura, el juego, la danza, la música, el Teatro, los títeres, se amplíe la posibilidad para la expresión, la comunicación y la socialización de la infancia.

Cabe resaltar que, de los lenguajes artísticos, para esta maestra el dibujo es uno de los recursos más potentes, el que más se liga con la primera infancia y es en el que más le gustaría profundizar. Expresa que el conocimiento de este lenguaje artístico, le permite ampliar la mirada de cada niño.

La sesión: “La selva está loca”

La clase inicia en un salón alterno que ha sido preparado para la clase de Arte Teatral. Este, está dispuesto con colchonetas en el piso y dos espejos horizontales. Además, previamente se han seleccionado unos disfraces de animales con los que cuenta el colegio, pintucaritas y lápices para maquillar.

La docente inicia haciendo que los niños se quiten los zapatos y solicitándoles que se ubiquen encima de las colchonetas en un punto determinado del salón. Acto seguido continúa con la lectura del cuento “La selva loca”, el cual se había iniciado en días anteriores y en donde los protagonistas son los animales. La docente comienza a rotar los niños para la lectura (ellos deben alzar la mano y esperar su momento de leer), los acompaña, completa las frases e indica lo que sigue en el cuento. Así mismo va realizando acciones, gestos y voces de cada animal, los cuales complementan la lectura y que los niños después imitan. Cada vez que aparece un animal la docente invita a los niños a hacer el sonido y a desplazarse por el salón como el animal.

Después de terminar la lectura del cuento, la docente de forma mágica presenta el vestuario de los animales, intenta distribuirlo equitativamente buscando que todos los niños queden satisfechos. Seguidamente incorpora el maquillaje, se los da a los niños para que ellos se maquillen como el animal que van a representar.

Cuando están todos listos, los convoca en una esquina. Escoge a un niño para que lea el cuento. Los ubica sentados indicándoles que la obra va a ser al frente y que todos van aparecer en ella. Les da algunas indicaciones: *“ustedes han ido a una obra de teatro, cuando la obra de teatro comienza todo el mundo está en silencio. Luego dicen, luces, cámara, acción y es cuando ya salen los personajes”*.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

A medida que la niña va leyendo el cuento, la maestra va indicándole a cada niño que es su momento de aparecer, también le indica la acción que debe realizar (ella realiza la acción corporal y vocalmente para que el niño la haga). Sin embargo, cuando ya están todos los niños en escena cada uno entran en su juego. Claudia encamina todo el tiempo lo que sucede a puntos clave del cuento sin desconocer la propuesta de cada niño.

Los niños al terminar la lectura- presentación del cuento, generan unos juegos dentro de los personajes; así aparece **una medio serpiente medio oveja** (un niño con orejas de oveja y una cobija amarrada) y suceden diversas situaciones que solo pueden ocurrir en una selva loca. Para finalizar la docente apoyada en el cuento, le pide al niño disfrazado de mono que recoja los disfraces para lavarlos. Todos los niños vuelven a colocarse sus zapatos y se dirigen a su salón nuevamente.

Qué es el Arte Teatral para Claudia

Para la maestra, hablar en la Educación Inicial de Teatro o Arte Teatral como concepto en sí mismo, es complejo. Ella sustenta esta idea explicando que la palabra podría prestarse para diversas interpretaciones en los niños. Es así que afirma que, con la infancia, es más apropiado hablar de la *Expresión Corporal*.

Pues yo no sé si el teatro; yo me voy más que por el teatro...Yo le hablo aun chiquito de teatro y como que no entiende a que hace referencia, ¿si es el teatro en espacio físico?, ¿si el teatro como expresión corporal?, ¿si el teatro como una disciplina? O sea, eso es complicado manejarlo desde la educación inicial. (Párr. n° 187, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Así pensaría que es más la **expresión del cuerpo**, de lo que quiero comunicar, de lo que quiero expresar... **La expresión corporal** es uno de esos lenguajes con el que yo me expreso, transmito, siento, comunico con mi cuerpo (Párr. n° 188, 2016).

Claudia considera que la trascendencia de la Expresión Corporal en la Educación Inicial, radica en dos puntos. El primero es que genera espacios en donde a través de la relación con sus pares y el entorno, los niños y las niñas pueden expresar e indagar las posibilidades de su cuerpo. “Yo pienso que eso es súper importante, digamos esos espacios donde puedan expresarse, moverse, compartir las posibilidades del cuerpo” (Párr. n° 190, 2016).

El segundo punto, por su parte, consiste en que la Expresión Corporal favorece en el niño procesos de reconocimiento y representación, a través del distanciamiento que surge en la personificación. “Entonces digamos que no siempre es el cuerpo de ellos, sino que también hay veces que ve representado en otras cosas”. (Párr. n° 60, 2016) En otra cita encontramos lo siguiente:

Lo que te digo no solamente el cuerpo es lo físico, lo que me permite aprovechar un espacio, sino el cuerpo es como lo entiendo yo, entonces cuando mi cuerpo lo veo representado en un títere, cuando mi cuerpo lo veo representado en una marioneta (Párr. n°60, 2016)

Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.

Cuando la maestra habla del para qué de las Artes Teatrales en la Educación Inicial, evidencia en su relato diversos puntos que se tomaron como subcategorías y que son los siguientes: Para el desarrollo de la infancia, para enriquecer el conocimiento de las particularidades de los niños, para ajustar sus interacciones pedagógicas a los intereses de los niños y para el trabajo con los padres.

Para el desarrollo del niño.

Explica Claudia que las Artes Teatrales en la Educación Inicial, además de facilitar el trabajo de elementos de la normativa política, potencian el desarrollo del niño de manera integral.

“Importantísimo el desarrollo de las otras dimensiones y de los múltiples pilares que se trabaja en el lineamiento”. (Párr. n° 191, 2016)

(...) Si, digamos que en todo está inmerso. O sea, digamos que, dentro de la educación inicial, hay una línea muy delgadita que uno no podría decir estoy trabajando esto y no lo otro. Yo creo que por eso se habla del desarrollo integral. (Párr. n° 54, 2016)

Es decir, que **la Expresión del Cuerpo** se sumerge de manera integral en las dimensiones del desarrollo de la infancia. “O sea, están desarrollando todas sus dimensiones desde la parte cognitiva, la parte comunicativa...” (Párr. n° 26, 2016)

En lo personal social

Inicialmente, la maestra expone que el Arte Teatral fortalece en la infancia los **procesos de identificación**. Pues cuando el niño comprende qué le falta para ser el otro -el personaje-, visualiza y reconoce quién es él, en contraste con el personaje que va a representar.

“Ese trabajo de Esteban me parece espectacular. O sea, porque es verse y reconocerse, que el que está ahí es él y que más hago yo para hacerme más parecido a (...)” (Párr. n° 103, 2016)

El reconocimiento pasa primero por **comprender las posibilidades físicas y emocionales** que tiene el niño y luego por reconocer en el otro sus características, para identificarse o diferenciarse de ese otro.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Yo pienso que los niños están en esa construcción de conocerse corporalmente, tanto en lo físico, como en sus emociones, conocer sus posibilidades y en la medida que lo haga consigo mismo, reconocen e identifican al otro. O sea, se identifican en el otro. (Párr. n° 189, 2016)

Lo anterior, dice Claudia, es potenciado por la **libertad** que brinda el Arte Teatral al niño para explorar desde los sucesos o situaciones propuestas.

“Mire ese elefante allá tratando de colocarse una cobija, ya es un espacio de libertad donde ellos pueden hacer y donde ya no hay tanta coerción de que hay unos tiempos” (Párr. n° 177, 2016)

Elementos como el disfraz (Propios del hacer teatral) favorecen en la infancia la constante experimentación de posibilidades en lo que respecta a los personajes, les permite **ser otro** con destrezas propias del personaje. Además, dicho disfraz se convierte en una cortina que “protege” al niño, lo oculta de lo superficial y le ayuda a **superar los miedos**.

El disfraz le ayuda a la personificación que ellos quieren lograr; ósea, a parecerse más a la serpiente.

El disfraz les ayuda como a dejar de ser para poder ser. (Párr. n° 79, 2016)

(...) Pero cuando él se disfraza y se pone un atuendo, ya él cómo que pierde unos miedos que antes sentía (Párr. n° 102, 2016)

Para Claudia, otro de los aportes del Arte Teatral, es la construcción de **la autonomía** del niño, pues le permite tener seguridad al momento de tomar decisiones.

Hay niños que son mucho más libres en el hacer. O sea, en tomar decisiones en hacer algo. Hay otros que son muy dependientes “profe y yo que hago, profe y como lo hago”. O sea, como que siempre buscan la aprobación de uno; hay otros que... lo hacen y ya. No necesitan esa aprobación constante, pueden ser mucho más independientes del otro. (Párr. n° 73, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

(...) Que ya no quiere un mono, quiere un gorila, porque ese disfraz, como era el de Batman tenía pectorales marcados, y entonces que no era un mono, era un gorila, (Describiendo lo que el niño disfrazado de mono le dice) entonces, bueno es un gorila. (Párr. n° 141, 2016).

Las herramientas de la representación trabajadas con la infancia, fortalecen **la seguridad**; pues ser el personaje, les permite adquirir recursos para hablar con menos timidez.

El caso de Carlos, digamos que esto también es un trabajo que se ha dado durante todo el año y que ellos han ganado más seguridad en sí mismos, mas seguridad de ya no darles pena, mas seguridad de expresarse. De pronto el que hablaba bajito ya sabe que se está hablando en público y hay que expresarse más fuerte para que lo escuchen. (Párr. n° 143, 2016)

Igualmente, estas herramientas les dan a los niños la oportunidad de **experimentar para sí emociones** y representar con tranquilidad la comprensión que tienen de las mismas.

Entonces es cómo ese títere representa el sentir que los hace humanos. Como el títere representaba la tristeza, la alegría cuando encontraba a la señora oso... en fin". (Párr. n° 60, 2016)

También menciona la maestra, que esta experimentación del niño con el personaje, lo lleva por **procesos de apropiación y empoderamiento**. Es decir, toma como suyas las tareas del personaje.

Tú le asignas a este niño, tú eres el mono, vas a volver a lavar los disfraces, él ya lo va a asumir y va a empoderar su papel de mono y lo va hacer con el gusto de hacerlo; ya no va a ser la instrucción y la norma como tal. (Párr. n° 183, 2016)

Por ultimo en lo personal social, resalta Claudia que el arte fortalece **procesos de socialización** en la infancia, permitiendo que los niños debatan sus pre-saberes con los del otro.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Entonces Juan Manuel dijo que tenía plumas, que mordía; el otro que no mordía porque tenía era pico que picaba. Entonces hay una cantidad como de los pre-saberes que ellos llevan a la escuela y como un niño jalona esos procesos de otros. (Párr. n° 39, 2016)

En lo corporal y comunicativo

En lo que respecta a los aportes del Arte Teatral en lo corporal, es importante resaltar que el cuerpo es uno de los elementos que reiteradamente destaca Claudia. Ella considera que éste es un eje fundamental en las relaciones, pues los niños son movimiento y es desde el cuerpo que se expresan y comunican.

Desde la parte corporal expresan y comunican (...) Siempre es con el afán de moverse, el afán de mostrar con el cuerpo lo que está pasando. (Párr. n° 41, 2016)

Para Claudia, el cuerpo en los niños se convierte en el vehículo para mostrar lo que les pasa, incluso, es a través de éste que evidencian como comprenden los conceptos que se les presentan.

No lo expresan oralmente, pero su cuerpo comunica de una forma que ellos entienden y comprenden ese término que el cuento menciona. (Párr. n° 51, 2016)

(...) Cuando decía que arrastraban los pies, entonces ellos ¿que entienden ellos por arrastrar los pies? y lo hacían, cuando decía que la serpiente se deslizaba ¿que entienden por deslizarse? (Comunicación personal, Párr. n° 50, 2016)

Es así que las actividades de Arte Teatral y de otros lenguajes artísticos involucran el cuerpo en acción, pues éste es la razón de ser de los niños.

Relacionar la lectura que estamos haciendo con su corporalidad y que se pueda mover, desplazarse; eso es gratificante para ellos porque son niños y el niño es movimiento". (Párr. n° 24, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

También menciona Claudia, con respecto a la Expresión del Cuerpo en lo comunicativo, que las actividades de Arte Teatral están ligadas con la lengua escrita y la comunicación oral. Expone desde su práctica cómo éste se involucra y es esencial en los procesos con la infancia. Aclara cómo su sesión de Arte Teatral se conjuga y contribuye con procesos de lectura y escritura.

Lo que pasa es que esa lectura que nosotros hacemos es como un acercamiento a esa lengua escrita. Entonces, si yo les doy el cuento, ese cuento que ya hemos tenido un acercamiento antes; y yo les digo que lean, ellos hacen una lectura de imágenes; ellos van a interpretar lo que ellos recuerdan que hemos leído y, aun así, si no lo hemos leído hay una descripción; entonces describen lo que van a ver mostrando los dibujos. (Párr. n° 9, 2016).

En lo cognitivo

Para la maestra, la Expresión del Cuerpo permite a los niños exponer las **concepciones de mundo que han construido**. Es decir, el Arte Teatral abre la posibilidad para que los niños muestren los conceptos que tienen a través de la representación de personajes.

El hecho de que diga “no yo quiero que me envuelvas porque es que las serpientes no tienen pies”; a mí me da una lectura, estoy percibiendo que idea tienen ellos de serpiente; como se desplaza una serpiente a partir de un disfraz... (Párr. n° 99, 2016)

(...) Me encanto este chico como se maquillo, se hecho de negro hasta el pelo, en su concepto el negro era la serpiente (Párr. n° 96, 2016).

Igualmente explica, que el arte favorece la **organización de la información** que ellos poseen. Pues el explorar corporalmente y oralmente elementos del animal, les permite conocerlo y dar

cuenta de sus habilidades. Es así que la expresión del cuerpo le da a la infancia **argumentos para sustentar** sus ideas.

Están peleando quien es más feroz si la serpiente o el león y está argumentando por qué. (Párr. N°. 169, 2016)

En relación con lo anterior, el hecho de que Claudia realice preguntas sobre la situación misma de la representación, le permite lograr que sus estudiantes se expresen con mayor solvencia y que argumenten los conceptos.

Sacarles, esculcarle la lengua haber que dicen, preguntarles. Porque yo le digo el león tiene garras y él dice la serpiente no tiene garras, pero tiene colmillos. (Párr. n°. 171, 2016)

Así mismo, la Expresión del Cuerpo que posibilita el cuento, da a los niños claridades para la elaboración de **conceptos propios** por medio de la imitación. Por su parte el contraste con los otros compañeros, permite que en grupo resuelvan sus interrogantes y generen conocimiento.

El que no sabe que es una zancada mira al compañero, mira. (Párr. n°. 66, 2016)

(...) Hay unos niños que tienen mayores elaboraciones y tratan de relacionar. No, yo creo que manchas, porque el tigre tiene este color y el otro le dice no, tú lo hiciste mal... (Párr. n°. 92, 2016).

(...) Y entonces uno lo hace de una manera y el otro le dice: “no mira, no es así, la serpiente no tiene pies y ella no camina ella tiene es que arrastrarse”. Entonces buscan hasta sinónimos para ayudar al otro y lo van como jalonando a lo que la mayoría podría deducir qué sería un concepto que sale y se define en el cuento (Párr. n°. 52, 2016).

Por otro lado, la maestra también refiere que el Arte Teatral permite la **construcción de conocimiento** de los niños. Lo anterior por medio de la exploración, en actividades en las cuales

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

ellos se interrogan acerca de los ejercicios que se les propone, indagan acerca de su corporalidad, sobre su actuar, su voz, entre otros.

Entonces empezaron a preguntar ¿cómo era el avestruz?, ¿cómo iba a ser el vestido del avestruz si no lo conocían? (Párr. n°. 38, 2016)

(...) En la primera parte cuando abordamos el cuento, alguien no conocía el avestruz y entonces preguntaban ¿qué era el avestruz, y que cómo es la piel del avestruz? O sea, si se iban a vestir y cómo ¿un avestruz qué tiene?; entonces entre ellos comenzaban a sacar lo que ellos sabían (Párr. n°. 36, 2016).

Un último elemento que menciona Claudia, es que el Arte Teatral invita a la infancia a través de actividades de representación a la **re-significación de objetos**, a pensarse su entorno en función del ejercicio.

Más adelante el caso que no tenemos de pronto el disfraz de una culebra, de una serpiente y la cobija nos ayudó a ambientarlo. (Párr. n°. 11, 2016)

En lo artístico en sí mismo

Lo primera posibilidad que la maestra evidencia, está ligada al concepto de arte teatral dado por ella: “Así pensaría yo que es más la expresión del cuerpo, de lo que quiero comunicar, de lo que quiero expresar” (Párr. n°. 188, 2016). Es así que en dicha definición se encuentra que el Arte Teatral en los niños y niñas, ofrece posibilidades **de expresión y comunicación** con sus compañeros y con los adultos.

Yo pienso que ahí es como decía este señor Malaguzi que hablaba de los 100 lenguajes, la expresión corporal es uno de esos lenguajes con el que yo me expreso, transmito, siento, comunico con mi cuerpo. (Párr. n°. 188, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

(...) Él es un poquito más espontáneo, pero con el adulto a él le cuesta relacionarse más. Pero cuando él se disfraza y se pone un atuendo ya él como que pierde unos miedos que antes sentía (Párr. n°. 102, 2016)

Como se había mencionado, para Claudia la **libertad** es un elemento que permea al niño en su parte personal; sin embargo, ella también lo reconoce en su parte artística, al explicar que es una apertura del panorama en **los procesos de creación** de su “propio cuento”.

Cada uno podía asumir el personaje que quisiera, pero también hay un espacio de libertad; o sea que quieren hacer, salimos disfrazados pero qué quieren hacer con ese disfraz. (Párr. n°. 176, 2016)

(...) Ya el cuento ahí no importaba mucho, ahí ya estaban con su cuento de cuanto había pasado la serpiente venenosa. (Párr. n°. 168, 2016)

También para la maestra, el Arte Teatral potencia **los procesos imaginativos**. Pues invita a los niños a inventar con los recursos que tienen.

Nosotros tenemos como un baúl de los disfraces, entonces miramos que podemos adecuar, que cosa podemos poner o si no hay de pronto un disfraz de acuerdo al cuento nos inventamos. (Párr. n°. 11, 2016)

Es desde elementos como **la personificación** que el Arte Teatral toma su importancia; pues ella se constituye en el medio por el cual el niño hace tangible su creación, sus historias, los procesos que vivencia.

Y están interesados también en construir una historia ellos; date cuenta que la serpiente ahí tomo un valor importante y la propuso Juan Manuel ya todos están girando en torno a quien es más fuerte, si era el león o era la serpiente de Juan Manuel. (Párr. n°. 178, 2016)

Para enriquecer el conocimiento de las particularidades de los niños

Esta observación constante que hace la maestra, se da sobre los cuerpos y las actuaciones de la infancia, es así que la maestra **conoce la particularidad de cada niño**. De hecho, cuando se estaba haciendo la entrevista los referenciaba de manera individual.

Y Eidan está en otro cuento, mira a Eidan corre con el muñeco para un lado y para el otro, como que no le interesa mucho ni maquillarse, ni vestirse. (Párr. n°. 116, 2016).

(...) De pronto un niño que ha tenido más en el caso de Juan Manuel, es una ficha clave en el aula (Párr. n°. 39, 2016)

Este conocer detalladamente al niño, da la oportunidad a la docente de **seguir los procesos** por medio de los ejercicios teatrales, de acompañarlos y estar al tanto de reacciones y avances en las diversas situaciones.

Tú crees que a principio de año pedía perdón o ayúdeme; no, se podía quedar en un rincón y era más grande el orgullo que... ya por lo menos ahoritica acepta pedir disculpas que eso era un logro que él no hacía. (Párr. n°. 160, 2016)

Sarita es una niña que todo quiere que le hagan. Entonces yo no puedo destaparle, yo no puedo comer, yo no puedo limpiarme la cola, yo no me puedo vestir. Lo intenta, lo hace, se lo pone al revés. Aaa si podía, hay ella está peleando con el disfraz. (Párr. n°. 87, 2016)

Ajustar sus interacciones pedagógicas a los intereses de los niños

La Expresión del Cuerpo y sus actividades propias, fortalecen y complementan el ejercicio pedagógico de Claudia. Por ejemplo, el Arte Teatral la desafía a soltar sus ideales, a cuestionar sus propios estereotipos y a repensarse los significados que tiene al momento de observar los sucesos del aula.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Como despojarse uno de lo que es el estereotipo. O sea, lo que te decía, el león tiene bigotes entonces venga los bigotes. Pero que entiendo yo por bigotes y para ellos que son los bigotes, para ellos que tiene de significativo el león que quieran representarlo en su cara. (Párr. n°. 111, 2016)

Entonces uno tiene que despojarse de lo estético, de lo armonioso, del estereotipo como tal y permitir que ellos digan lo que tienen en la cabeza (Párr. n°. 112, 2016)

El Arte Teatral le da herramientas a Claudia que, conjugadas con el conocimiento de las particularidades de cada niño, le abren el panorama para proponer actividades que causen sensación y llamen el interés de los niños. Le permite, además, atraer a los niños que tienen su concentración centrada en otro elemento.

Hay veces que no nos disfrazamos, pero usamos solamente las orejitas o solamente la capota de algún animal. Si estamos leyendo algún cuento; una nariz o una oreja. O sea, digamos que hay un objeto puede causar una conmoción en el aula. (Párr. n°. 81, 2016)

(...) Por ejemplo, como le hago la entrada al vestuario para que se puedan cambiar y todo. Pero no decir: “mira aquí están los trajes ustedes quieran...”. Sino como los atraigo de una forma que se motiven y se quieran disfrazar y quieran hacerlo. (Párr. n°. 75, 2016)

(...) Los noto como que alguno esta por allá esta despistado; entonces hago algún cambio de voz, eso ya amerita que por lo menos me mire y entonces vuelvo y lo logro captar sin de pronto tener que decirle “fulanito tal venga acá”, porque eso hace que se me pierda la atención de todos. Entonces es como una forma de atraer, una forma como de seguirlos entusiasmando con la historia. (Párr. n°. 65, 2016)

Sumado a lo anterior, el Arte Teatral posibilita el encuentro y proposición de otras maneras para que los niños realicen y se apropien con agrado de ciertas tareas.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Si claro... Necesito que ya vayamos a recoger los disfraces; ya se acabó, vamos a recoger. Pero si tú le pones algo diferente, por ejemplo: Carlos recógeme los disfraces, si vuelvo a empoderarlo y decir tú eres el mono; el mono tenía todos los disfraces los va a volver a lavar recógelos de una forma diferente. Si a ti te van a poner a hacer una tarea y te la imponen, pues no tiene nada que sea significativo la voy a hacer por cumplir; pero no sientes el gusto de hacerlo. Pero si tú le asignas a este niño, tú eres el mono, vas a lavar los disfraces él ya se va a empoderar su papel de mono y lo va hacer con el gusto de hacerlo; ya no va a ser la instrucción y la norma como tal. (Párr. n°. 183, 2016)

Para el trabajo con los padres

El Arte Teatral permite a la maestra conocer el ámbito familiar del niño, su contexto y sus situaciones. Así logra saber con certeza quién es el niño.

Él es de un poco complicado y eso nos ha costado, así que hemos trabajado como en esa construcción. En la casa todo gira en torno a él; entonces él es el eje de los abuelos, de la mama, es el hijo único, el nieto único, todos atienden a voluntad de él y llega a un medio como la escuela donde no es él, sino que hay 23 niños, que también necesitan, que también piden, que también quieren que los atienda y no todo gira en torno a él. (Párr. n°. 32, 2016)

Lo anterior permite a Claudia, por medio de los procesos el arte, responder a requerimientos de los padres con estrategias alternativas, mostrando por diversos medios lo que sucede en su práctica.

Porque los papas igual están pidiendo algunas cosas que en este momento nosotros no estamos dando; por ejemplo: que las tareas, que los cuadernos, que los libros. “Profe, pero no están avanzando, como en los procesos del lenguaje alfabético”. (Párr. n°. 15, 2016)

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

(...) Más que ponerme yo a citar un papa y ponerme a echarle el carretazo, si ellos lo ven y están vivenciando de cómo están contentos... es entregar la práctica misma. (Párr. n°. 20, 2016)

La Expresión del Cuerpo es la que brinda la posibilidad de que los padres observen los procesos que se llevan con los niños. Fruto de dicha observación, se aproxima a los padres a nuevas formas de aprendizaje y enseñanza.

Es una forma como de acercarlos, de hacerlos partícipes de una manera u otra, para que ellos vayan dejando de preocuparse tanto de esa parte de la escolarización, y vayan dándole prioridad a estos procesos que se están desarrollando y que de pronto ellos, en un principio, no lo vieron como importante. (Párr. n°. 16, 2016)

(...) Entonces, pues, así como a groso modo se pueden ver que los papas están contentos, que se han despreocupado un poquito por esa parte de escolarizar a los niños y más bien como atendiendo a lo que plantea el lineamiento: al interés y al disfrute por venir al colegio, al disfrute de un ambiente, de un diseño que se le propone al niño; que ellos hagan una propuesta, que a ellos mismos les interese. (Párr. n°. 17, 2016)

Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.

Claudia da cuenta de unos ejercicios específicos de la técnica profesional del Arte Teatral que son puestos en marcha en su clase. Estos procesos son: Cuerpo - voz, animalidad – gestualidad; imitación y construcción de la escena y personificación.

Cuerpo- Voz, Animalidad - Gestualidad

Como se ha venido diciendo, para Claudia el cuerpo es el punto de partida cuando de Artes Teatrales y Educación de la Infancia se habla. Ella lo trabaja desde ejercicios de animalidad e

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

intenta que los niños representen los animales con su cuerpo, lo que los lleva a reflexionar sobre éstos.

Entonces digamos que no siempre es el cuerpo de ellos, sino que también hay veces que se ve representado en otras cosas (Párr. n°. 60, 2016)

Lo que te digo no solamente el cuerpo, el cuerpo es lo físico lo que me permite aprovechar un espacio, si no el cuerpo es como lo entiendo yo, entonces cuando mi cuerpo lo veo representado en un títere, cuando mi cuerpo lo veo representado en una marioneta (Párr. n°. 190, 2016)

Para la maestra, la Expresión del Cuerpo en los niños, trabaja la exploración desde las calidades y ritmos de movimiento de cada animal. Es decir, que es con el Arte Teatral que los niños trabajan los diversos matices de su cuerpo.

Desde cada movimiento cada animal que referenciaba el cuento tenía un movimiento especial, un sonido especial y un desplazamiento diferente. (Párr. n°. 22, 2016)

Ellos tienen que moverse y hay una forma de moverse con respecto al animal que se esté mencionando. (Párr. n°. 26, 2016)

También indaga y propone ejercicios desde la voz y el gesto del animal. Esto se observó en el desarrollo de la clase.

Claudia (C): Pero, ¿cómo hablan los tigres? (Varios niños hacen el sonido del tigre y con sus manos simulan lo que podría ser un zarpazo del tigre) ¿Y qué dijo? Niños: (Imitando la voz de un tigre) este no es mi traje. (Observación de la clase, 2016)

Claudia: Entonces el mono, miren como quedo, sorprendido, dijo ¿Qué paso?, Mírenlo (muestra el libro y hace los gestos) sorprendido porque todos estaban revueltos, (sigue leyendo) mono no paraba de reírse. Se atacó de la risa, (realiza el gesto de reírse), (observación de la clase, 2016)

Imitación.

A pesar de que Claudia no menciona la imitación de manera directa en su relato. En la observación de la clase ésta se hizo evidente en sus acciones. Era ella quien hacía la primera propuesta de movimiento y voz del animal y los niños eran quienes la imitaban.

Leyendo el cuento. C: (llega el mono a darle el traje al tigre) Aquí está tu traje limpio y seco (La docente levanta la mano, como sacando el traje de la bolsa). ¿Y qué dijo el tigre?

Niños (Ns): Gracias.

C: Gracias me lo voy a poner de una vez. (Pasa la hoja del cuento. Ella les completa las oraciones)

Pero, ¿cómo hablan los tigres? (Varios niños hacen el sonido del tigre y con sus manos simulan lo que podría ser un zarpazo del tigre) ¿Y qué dijo?

Ns: (Imitando la voz de un tigre) este no es mi traje

C: (con voz al tigre) este no es mi vestido (los niños imitan la profesora) ¿de qué animal sería?, eso lo vimos, comenzaba por a

Ns: avestruz

Construcción de la escena y personificación

Claudia tiene un concepto del Teatro como hecho de representación y desde esta perspectiva da una panorámica y genera en los niños una primera mirada con respecto al Arte Teatral. “¿Ustedes han ido a una obra de teatro?, cuando la obra de teatro comienza todo el mundo está en silencio. Luego dicen, luces, cámara, acción y es cuando ya salen los personajes”. (Observación de la clase, 2016)

Para Claudia la representación no sucede en cualquier lugar, y tampoco de cualquier modo. El hecho representativo del Arte Teatral tiene una escena determinada, un espacio especial. Para

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

representar es indispensable la organización de un espacio, un ambiente que permita vivir la realidad del momento.

Entonces como que se construye el ambiente y se propicia el espacio. (Párr. N°. 130, 2016)

Y acá están listos para la escena. (Párr. n°. 128, 2016)

Y ya cuando cada uno se ha personificado, se organiza el espacio para poder hacer una entrada. Y vamos con lo que vaya propiciando la lectura, o lo que se esté haciendo en el momento; ya de pronto hay momentos que todos pueden intervenir, otros cuando solamente hay una intervención, eso depende de lo que se esté realizando en ese momento. (Párr. n°. 130, 2016)

La escena se desarrolla con la apropiación del personaje por parte de los niños. Esta personificación se complementa con el vestuario, así lo fantástico se va convirtiendo en realidad.

Entonces dejan de ser el papel de cada uno para poder asumir otro. (Párr. n°. 80, 2016)

El disfraz le ayuda como a esa apropiación del personaje que quieren construir. Les gusta, les encanta. (Párr. n°. 80, 2016)

Para Claudia una escena requiere de la transformación del espacio y del niño.

Poner en escena si ya es organizar y disponer el espacio para ir representando lo que se quiere representar que en este caso era el cuento. (Párr. n°. 131, 2016)

Cuando ya se comienza todo, hay como una parte previa para entrar en escena que es el vestirse, el maquillarse, el organizarse. (Párr. n°. 130, 2016)

Cómo es una clase de Arte Teatral para la Educación Inicial.

Claudia en su relato, referencia puntos de desarrollo específicos de su clase, que para ésta ocasión serán las subcategorías. Por un lado, están las premisas de la clase y por el otro el desarrollo mismo de la clase.

Premisas y recursos para el desarrollo de la clase

Para Claudia es necesario disponer **un espacio determinado**. La clase de Arte Teatral requiere la acomodación de ciertos elementos para que las posibilidades de movimiento sean amplias.

“Entonces cuando hay aprovechamiento de un espacio donde se quitan sillas, se quitan mesas y se adecua un espacio, donde los niños pueden moverse de un lado para otro”. (Párr. n°. 24, 2016)

Uno de los principales elementos que trae la maestra al aula es **el cuento**. Ella lo usa no solo con el fin de leerlo; sino que lo lleva a la representación, a la dramatización. Éste se convierte en el motor de la clase, pues cautiva los niños.

Digamos el cuento es bien importante, el cuento nos ha permitido trabajar toda esa parte del arte dramático, porque para ellos el cuento se relaciona con representación del cuento. (Párr. n°. 10, 2016)

(...) Es que yo como parto de los cuentos, a ellos les gusta mucho la representación y la dramatización; entonces como que se construye el ambiente y se propicia el espacio. (Párr. n°. 130, 2016)

(...) Y van y vuelven, ó sea, siempre es como en el centro está el cuento y van y vuelven otra vez al centro. (Párr. n°. 41, 2016)

Este cuento ella lo escoge contemplando alguna particularidad de los niños. Es decir, que las actividades del Arte Teatral pueden acoplarse a las necesidades de la infancia para fortalecer o para hacer más llevaderas algunas situaciones.

Se escoge atendiendo alguna particularidad que se necesite trabajar el aula. Entonces, por ejemplo, si hay algún niño sobre un caso de agresión; si hay un niño que en ese momento su mamá no está con él... como para que el niño se sienta identificado, si llegase a ser el caso. (Párr. n°. 5, 2016)

Otro elemento de vital importancia para Claudia y que complementa sus sesiones es **el vestuario (disfraz)**. Como se había mencionado antes dicho disfraz apoya su parte personal social.

Le ayuda a un niño que de pronto al principio no era muy como tímido, no hablaba mucho que es el caso de Esteban y verlo que como se pone el disfraz y todo él ya se relaciona mucho más, O sea, como que el disfraz es la excusa para ... (Párr. n°. 100, 2016)

Claudia también menciona en la entrevista recursos de clases anteriores. Uno de estos recursos utilizados es **El títere**, el cual se convierte en un elemento de distanciamiento y al mismo tiempo de reconocimiento para la infancia.

Entonces digamos que no siempre es el cuerpo de ellos, sino que también hay veces que ve representado en otras cosas; cuando elaboramos un títere...entonces es cómo ese títere representa el sentir que los hace humanos". (Párr. n°. 60, 2016)

Un último elemento que refiere Claudia es el **dibujo**. Éste cobra importancia en la expresión del cuerpo, pues se convierte en una de las tantas posibilidades de materializar el concepto de cuerpo que tiene el niño. No es el dibujo por el dibujo; sino el dibujo de lo que es el niño.

Entonces digamos que no siempre lo corporal se trabaja desde el mismo cuerpo, también se ve representado y se ve reflejado en el mismo dibujo, cuando un niño se representa en la forma de cómo se dibuja como si se hace alto, si se hace bajito; es como él se comprende corporalmente que tan grande se ve, que tanto si su expresión gestual o su dibujo si se hace feliz o si se hace triste. Ese dibujo representa cómo se siente corporalmente. (Párr. n°. 61, 2016)

Desarrollo de la clase

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

La clase de Claudia ya se desarrolló al detalle en el apartado donde se describió la sesión analizada. Sin embargo, en este momento se mencionarán los puntos claves de la misma con respecto al Arte Teatral y su presencia en cada momento.

Inicialmente se hizo la **lectura del cuento *La selva está loca***. Acompañaron la lectura y la recapitulación del texto, ejercicios propios de la práctica del Arte Teatral como la imitación corporal y vocal de cada animal que iba apareciendo.

C: ¿Cómo caminaba el tigre? (algunos niños caminan en dos pies modificando su forma de dar los pasos, otros si deciden caminar en cuatro apoyos). Pero él hacía un sonido... (Los niños hacen el sonido sugerido en el libro, ton ton) (Tomado de la observación de la clase)

Pues digamos que el cuento se prestó mucho para este ejercicio desde lo corporal ¿no? Porque digamos, desde cada movimiento cada animal que referenciaba el cuento tenía un movimiento especial, un sonido especial y un desplazamiento diferente. (Párr. n°. 22, 2016)

Después se realiza la **representación del cuento leído**; dicha representación se convierte en el enlace justo para el acercamiento a tres componentes importantes. El primero de ellos es *la exploración corporal*, que da a los niños la posibilidad de moverse de otras maneras. “Relacionar la lectura que estamos haciendo con su corporalidad y que se pueda mover y desplazarse; eso es gratificante para ellos porque son niños y el niño es movimiento”. (Párr. n°. 24, 2016)

El segundo componente relacionado con el *acercamiento con el maquillaje y los disfraces*, es lo que Claudia llama como el previo o la preparación para representar. Esta organización es propia de los niños, en ese momento tienen libertad absoluta; aunque la docente los ha acompañado y ha afinando detalles (cerrando cremalleras, botones, entre otros). El Arte Teatral da autonomía a los niños para expresarse y relacionarse.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Cuando ya se comienza todo, hay como una parte previa para entrar en escena que es el vestirse, el maquillarse, el organizarse. (Párr. n°. 130, 2016)

El disfraz hace parte como de esa representación y les ayuda como a apropiarse de los personajes que quieren ser, entonces eso les gusta mucho (Párr. n°. 83, 2016)

O sea, los coge uno en el espejo y salen cosas muy... uno maquilla al otro, si el otro no sabe el otro le explica (Párr. n°. 90, 2016)

El tercer componente es la *aproximación a la representación* de la selva loca. En él se acopla todo a las particularidades del momento.

Y ya cuando cada uno se ha personificado ya se organiza el espacio para poder cada uno hacer una entrada y vamos como con lo que vaya propiciando la lectura, o lo que se esté haciendo en el momento ya de pronto hay momentos que todos pueden intervenir, otros cuando solamente hay una intervención, eso depende del ejercicio que se esté realizando en ese momento. (Párr. n°. 130, 2016)

El último momento de la clase está relacionado **con el cuento como espacio de creación**. Para la maestra el Arte Teatral da la oportunidad a los niños de la exploración desde sus personajes y sus historias, por tanto, lo primordial en este momento es reconocer y potenciar las ideas que emergen de los niños y las niñas.

Ya el cuento ahí no importaba mucho, ahí ya estaban con su cuento de cuanto había pasado la serpiente venenosa. (Párr. n°. 168, 2016)

Esa parte es importante, como que ellos tengan la libertad; donde ya no haya como esa parte, había un objetivo que era representar el cuento, que era una lectura que íbamos a representar. Donde cada uno podía asumir el personaje que quisiera, pero también hay un espacio donde está la libertad; ósea que quieren hacer, salimos disfrazados pero que quieren hacer con ese disfraz. (Párr. n°. 176, 2016)

Papel del maestro

Iniciemos señalando que la clase de Arte Teatral le permite a Claudia generar una **relación de complicidad** en donde el niño juega a creerle al maestro y lo secunda en su propuesta. Dicho niño hace, juega, se entrega y vive en esa realidad que el docente le plantea.

Hay veces vamos a leer un cuento y si me encuentro unas orejas de mini me pongo esas orejas; no tendría el cuento nada que ver, pero ellos tratan de buscar la relación de lo que les esté leyendo.

Tengo una nariz de payaso, preste me pongo la nariz y entonces como que les gusta (Párr. n°. 82, 2016).

Esta relación permite a la maestra estar en **constante negociación** en pro del explorar y enriquecer la vivencia del niño.

Que ya no quiere un mono quiere un gorila porque ese disfraz como era el de Batman tenía pectorales marcados y entonces que no era un mono era un gorila, (Describiendo lo que el niño mono le dice) pero ya salió con que es un gorila, entonces bueno es un gorila. Mira el paseo que se da ese gorila (Párr. n°. 141, 2016).

También el Arte Teatral da herramientas al maestro para enriquecer su práctica. Le **potencia su capacidad de improvisar**, de responder con mayor sagacidad a algunas situaciones no planeadas.

Creo que el maestro es el maestro de improvisación. Tiene que ser el maestro de improvisación tiene que meter si faltó uno que no estaba pensado, como meto este niño que no estaba en el cuento que no se sienta como excluido. (Párr. n°. 148, 2016).

(...) Creo que uno a veces tiene que saber en qué momento tiene que atraer, en que momento tiene que captar la atención, que se inventa. Cualquier cosa que a uno le parezca insignificante puede ser un detonador para atraer, para captar, para construir, para proponer. (Párr. n°. 73, 2016)

Conclusiones

Después de analizar la entrevista de Claudia se puede llegar a las siguientes conjeturas

- Para Claudia hablar de Arte Teatral es hablar de la **expresión del cuerpo**.
- El sentido del Arte Teatral en el niño es el aporte a su desarrollo integral.
 - ✓ En lo personal social, fortalece procesos de identificación, autonomía y socialización.
 - ✓ En lo cognitivo los aportes del Arte Teatral, están relacionados con la asimilación del entorno, de la cultura y de los saberes que rodean al niño.
 - ✓ En lo corporal y comunicativo, el cuerpo es el punto de partida para el trabajo con la infancia. El cuerpo es indispensable en el Arte Teatral ya que, sin éste, no se generaría el encuentro para el aprendizaje.
 - ✓ En lo artístico los aportes van más allá del Arte Teatral, para estar relacionados con todos los lenguajes artísticos. Éstos potencian la expresión, la imaginación y la creación.
- Las contribuciones del Arte Teatral están relacionadas con la observación y detalle que sus ejercicios brindan para evidenciar las particularidades de los niños. Además, éste otorga elementos para que la práctica sea aún más potente y logre llegar de manera más directa a los intereses de los niños.
- Respecto al ámbito familiar, el Arte Teatral permite mostrar a los padres nuevas posibilidades.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- El Arte Teatral no se lleva a la infancia como se enseña en procesos formativos adultos/ Profesionales. Si bien esto es cierto, si se hace uso de algunos de sus ejercicios, los cuales, se transforman en enseñables para la infancia.
- ✓ El Arte Teatral permite al niño reconocerse a través del distanciamiento e implica una apertura para su panorama de acciones.

Análisis Natalia.

La Maestra

Natalia Garzón, es Licenciada en Educación Infantil y profesional en Música enfocada en coro de la Universidad Nacional. Se interesó por lo artístico porque tuvo una conexión con este campo desde el vientre, que se vio reforzada gracias a la estimulación musical que tuvo. Ella siente que el arte, específicamente la música, es un elemento indispensable en su vida. Además, dice que los lenguajes artísticos la conectan con el mundo, le permiten reconocerlo y sentirlo. Dichos lenguajes también le facilitan desarrollarse en ambientes socio-culturales y familiares.

Piensa que la educación para los niños se debe encaminar a través de la felicidad y por ende siente que el compañero ideal en este proceso son las artes. También reconoce el papel central de las artes al verlas como liberadoras, como vía para la expresión de las emociones y al concebir que la infancia está llena de creatividad y sensibilidad.

Cuando habla de la relación artes e infancia explica que su trabajo se enfoca en propiciar diversas experiencias a través de símbolos gestuales, verbales, corporales, sonoros y plásticos que favorezcan el sentido estético del niño. En este trabajo los sentidos son indispensables. Igualmente

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

reconoce que las artes permiten que los niños resuelvan problemas con más facilidad y les permite desarrollar su imaginación para así conquistar el futuro.

Le interesó colaborar con este trabajo investigativo, porque cree los maestros necesitan ser escuchados y porque sintió que es un trabajo educativo que abre la visión de las artes en relación con otras áreas cognitivas.

La sesión: ¡Vamos al circo!

El salón es especial para la clase de Arte Teatral; sin embargo, se encontraba con una disposición inicial que marcó el desarrollo de la sesión. En un cuadrado azul cinco filas de sombreros de copa acompañados de un instrumento, que guardan su distancia equilibradamente. Los niños se encuentran en fila contra una de las paredes del salón. La docente se encuentra con ropa muy cómoda y sin zapatos.

Seguidamente se dirige al cuadrado y comienza a llamar uno a uno a los niños y a ubicarlos junto a cada uno de los gorros. Mientras los ubica y durante toda la clase da indicaciones en inglés “happy face, go, silens” (carita feliz, vamos, silencio). Además, les recalca constantemente que deben permanecer en sus “casitas” (refiriéndose al lugar que les ha asignado). Me explica que hará dos ejercicios, uno solo gestual y el segundo del circo.

Al iniciar la clase la docente saluda de una manera diferente, une sus pies, tensiona su cuerpo, sube sus brazos y dice “buenos días”, los niños responden imitándola vocal y corporalmente en coro “buenos días”. Ella observa y comienza a indicarles a algunos que deben corregir su postura (pies juntos con dirección al frente). Acto seguido los invita a hacer diversos movimientos con los brazos, las piernas, la cabeza y hacen sapitos con la boca. Dice: “primero vamos a manejar nuestro

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

cuerpo, estamos moviendo ¿Cómo se llama esto?”. Comienza a señalarse partes del cuerpo y a nombrarlas de modo distinto, en pro de que los niños la corrijan.

Seguidamente realiza un ejercicio gestual en el que los niños deben representar diversas emociones (feliz, tristes, sorprendidos, bravos, pensativos...). Luego en la grabadora coloca una canción y los invita a moverse y hacer los gestos que ella les indique, cuando detiene la canción los niños deben quedar como estatuas.

La sesión continua con un ejercicio de animalidad. La maestra invita a los niños a imaginar que “la mañana de hoy está muy sola y somos unos grandes animales” toma como punto de partida los animales domésticos y lo hace de manera mágica dice “san salabin, san salaban que nos volvamos... ya”, hacen gatos, perros, pájaros. La representación que los niños hacen es la copia de lo que propone la docente corporalmente y vocalmente. Ahí se les es permitido a los niños moverse por el espacio.

Terminado lo anterior les invita a imaginar que “están en el circo y que son los presentadores”, en este momento ella les coloca a los niños los gorros que han estado presentes desde el inicio de la clase. Además, les indica que deben repetir lo que ella dice y hace. Dichas acciones son unos movimientos y una frase de bienvenida, las cuales se repiten varias veces.

En un siguiente momento la docente invita a los niños a tomar el instrumento y afirma: “Con ustedes la banda”. Reproduce la canción y les recuerda una secuencia musical, la cual deben realizar con el instrumento. Invita a los niños a seguirla haciendo la secuencia y en una fila que recorre el cuadrado inicial, también invita a sonreír constantemente. Termina esta actividad indicando que los instrumentos deben ir al piso y que además deben quitarse los gorros.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Cuando la docente saca elementos representativos del circo (bastón de bastonera, tutu, nariz de payaso y cinta) se inicia una nueva fase de trabajo específico sobre los personajes del circo. Tomando cada elemento pregunta al grupo ¿qué es? ¿Para qué sirve? y ¿Quién es la persona que lo maneja? Pone de pie al estudiante encargado de dicho elemento del circo y le da indicaciones de cómo usarlo. Invita a los niños a imaginarse que en ese momento harán un show y les hace “practicar”, acompañado esta actividad con música. Además, durante este ejercicio, les recalca unas posturas específicas para sentarse y pararse y para cada personaje del circo.

Seguidamente hace unos ejercicios de relajación de Tai Chi, con el cuerpo trae el viento y lo bota. Los hace sentarse en flor de lotto y los invita a respirar y botar el aire. En estos dos ejercicios insiste en la postura. Finaliza con una actividad de cantar los pollitos en diferentes tonos mientras ella hace la melodía con una lira.

Qué es el Arte Teatral para Natalia

Para Natalia, el Arte Teatral es **Teatro** y éste brinda la posibilidad a los niños de **realizar acciones específicas con su cuerpo** y de expresar los sentimientos. Además, les otorga nuevas maneras de observar y reconocer el entorno en el cual se desenvuelven.

El teatro, tu más que nadie sabes que es movernos, es actuar, es expresar nuestros sentimientos, es mejor dicho como ver el mundo de otra forma”. (Párr. n°. 150, 2016)

La maestra explica que la relación Educación de la Infancia - Teatro tiene su punto de partida en el **Juego Dramático**, el cual es innato a la infancia. Éste es entendido como la representación de personajes.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Bueno una parte del juego dramático yo creo que es la parte de los personajes de ellos del circo (n. Párr. n°. 164, 2016)

Es vital que haya juego dramático por porque su esencia es el juego, y su esencia es vestirse y su esencia es ser ellos. (Párr. n°. 178, 2016)

Para ellos eso es lo más divertido jugar imitando (Párr. n°. 25, 2016).

Hay que resaltar, que para ella todos los lenguajes artísticos son **integradores en el proceso** educativo con la infancia. Además, dichos lenguajes son vitales para que los niños y las niñas escuchen su entorno y se adapten las necesidades del mismo.

O sea, las artes uno las puede... todo se puede integrar ¿sí? (Párr. n°. 137, 2016)

O sea, yo digo que las artes... toda la parte de artística, tanto en teatro, en música, la danza, todo son vitales para los niños en el seguimiento de instrucciones y la escucha. (Párr. n°. 148, 2016)

Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.

Cuando Natalia habla del para qué de las Artes Teatrales en la Educación Inicial menciona unos puntos de partida claves, que determinan las subcategorías. Dichos puntos son: Para favorecer el proceso formativo del niño, para el conocimiento de los niños y para apoyar el trabajo mismo de la escuela.

Para favorecer el proceso formativo del niño

Para Natalia hablar de la relación Teatro – Educación de la Infancia implica dar cuenta de los aportes que emergen en esta correspondencia. Uno de estos, es que el Teatro favorece la formación de los niños en distintos ámbitos: corporal, personal-social, cognitivo y el artístico en sí mismo.

En lo corporal

El Arte Teatral, explica Natalia, permite que los niños por medio de la exploración puedan iniciar procesos de **reconocimiento y manejo corporal**.

Entonces iniciamos como con toda esa totalidad que se reconozcan. (Párr. n°. 17, 2016)

Este es un grupo muy bonito por eso, porque se ha hecho un trabajo tan grande... es muy raro el niño que no maneje su cuerpo. (Párr. n°. 6, 2016)

Donde con cada ejercicio, con cada movimiento se busca en ello que empiecen a reconocer su cuerpo, que tengan una conciencia corporal. (Párr. n°. 4, 2016)

A partir de estos ejercicios se favorece el trabajo sobre la **conciencia corporal y el control de su cuerpo**. Es así que los niños mejoran el manejo sobre su cuerpo, sus acciones e incluso su cuidado.

Entonces en la parte corporal es buscar esa conciencia en el niño del cuidado de su cuerpo y del control de su cuerpo (Párr. n°. 19, 2016)

(...) Y ya con el tiempo uno que resulta diciendo “su casa”; entonces ellos lo que miran son sus pies y los juntan y así controlan su cuerpo y tienen su espacio controlado. (Párr. n°. 116, 2016)

Igualmente, el Teatro optimiza las **posturas y el control** de los niños. Para Natalia estas posturas son símbolo de educación y propone que es desde el trabajo postural de los personajes que los niños se apropian de éstas.

Mira, las posturas que los niños tienen... a mí me parece que un niño con buenas posturas va a ser un niño en un futuro muy educado, porque hay una postura hasta para comer, hay una postura para hablar, hay una postura para jugar... para todo debe haber posturas. De pronto ellos ya manejan la palabra postura y ellos ya saben (Párr. n°. 47, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Entonces los artistas del circo no pueden estar agachados. Porque ellos tienen que ser muy elásticos; ellos son personas muy importantes” (Párr. n.º. 50, 2016)

Nosotros estamos acostumbrados a que los niños corren y juegan por todo lado. Y crear en ellos posturas de momento, de espacio, de quietud, de control. (Párr. n.º. 5, 2016)

Es desde la constancia de la maestra y desde la acomodación del cuerpo del niño, que ella muestra y enseña a los niños otras maneras corporales.

Y ya no le digo más, sino ya lo ubico (refiriendo a un niño que se había movido del puesto). O sea, ya tuvo su oportunidad de estarle diciendo; “tu casa, ubícate” y ya es coger una postura y ubicarlo (Párr. n.º. 60, 2016)

Uno tiene que ser muy constante; es como decirle a un niño si tienes que ir al baño, hay que decirle todo el tiempo, lo mismo. Para hacer un ejercicio uno tiene que ser constante. La palabra posturas se las maneje todo el tiempo. (Párr. n.º. 121, 2016)

Y eso no se hace de un día para otro; eso toca todos los días “mi amor siéntate bien” “la postura” (Párr. n.º. 49, 2016)

Por otro lado, para Natalia, el Juego Dramático y específicamente la imitación potencia en los niños el **reconocimiento y exploración de los diferentes sentidos**.

“El imitar va como conectado a la escucha, a la parte visual, auditiva. Entonces, todo eso se conecta y es un apoyo muy grande para su formación” (Párr. n.º. 40, 2016)

Uno de los sentidos en los cuales enfatiza la docente, es el de la escucha. El Juego Dramático invita a los niños a aguzar este sentido para que así escuchen otros elementos diferentes a la voz de la profesora.

... mira todos escuchando y viendo, y Rafa está pendiente de lo que está al lado, pero él está escuchando. (Párr. n.º. 69, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Mantenerles la escucha, muy importante la escucha, no solo es que uno hable todo el tiempo, sino que escuchen otras cosas; que escuchen otros sonidos, ruidos, ejercicios. (Párr. n°. 129, 2016)

Un último elemento que refiere Natalia con respecto a lo corporal, es la **concentración**. Explica que el Arte Teatral le permite a través de ejercicios como el Yoga explorar este elemento con la infancia.

Es un grupo que puede durar cinco minutos quieto, solo escuchando la música. Así tengamos lo que tengamos hasta que yo no consiga la concentración de ellos, no sigo. (Párr. n°. 125, 2016)

Pero eso solo ha sido trabajo, trabajo; minuto a minuto, hasta hacemos yoga para concentrarnos, para que escuchen. Esos tiempos ayudan mucho. (Párr. n°. 124, 2016)

En lo personal y social

Para Natalia el Juego Dramático también tiene aportes en la formación personal y social del niño. Por ejemplo, permite a la infancia **conocer, expresar y diferenciar diversas emociones**. Además, permite navegar y jugar con/y en ellas a través de ejercicios de imitación y de ejercicios de exploración gestual.

Entonces, el imitar ayuda mucho a ellos por ejemplo con sus emociones. (Párr. n°. 128, 2016)

Que si lloro sabe que es llorar. Sabe que es llorar jugando y que es llorar de verdad y hacer pataleta, los dos son muy diferentes. Un llorar jugando, un llorar dramático o exageras o lo haces muy tranquilo; porque es dependiendo un tema que hay ahí. Es dependiendo el espacio, la realidad te lo da cualquier instante. (Párr. n°. 184, 2016)

La expresión gestual que vimos antes ayuda mucho con ellos; con eso ya que cuando uno los ve tristes, uno dice: “venga hoy está muy triste, que es lo que tiene” es un niño que no es normal verlo así. (Párr. n°. 29, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Igualmente, Natalia explica, que el Arte Teatral por medio de los ejercicios corporales favorece en el niño la **seguridad y control** sobre su cuerpo.

Igual hay muchos niños que de todos modos vienen de casa y... como cada partecita del cuerpo se las maneja, los alzan, y se vuelven muy inseguros en muchas cosas. (Párr. n°. 17, 2016)

Entonces el trabajar con el cuerpo los hace más seguros, los hace más flexibles, los hace más...controlan un poquito más su fuerza. (Párr. n°. 18, 2016)

Así mismo, menciona que el Juego Dramático desde ejercicios de imitación fortalece la **autonomía y el autocontrol** de los niños y las niñas.

Como que todos buscamos una integridad en el niño, una autonomía propia, en eso ayuda mucho la imitación. (Párr. n°. 44, 2016)

Yo sé que trabaje todo su cuerpo, su respiración, su escucha, la autonomía, el autocontrol. (Párr. n°. 133, 2016)

Para Natalia, el Arte Teatral potencia en los niños procesos de **identificación**; pues permite que el niño se apropie de un personaje y lo reconozca distanciándose de sí. Da la oportunidad para que él se sorprenda.

Hay veces que solo hacemos maquillaje; entonces cuando se ven ellos empiezan a cambiar solo con el rostro “¡ah estoy maquillado; no puede ser!” Y empieza a cambiar todo. (Párr. n°. 176, 2016)

Toco potenciarlos y ayudarlos; pero es apropiarse del rol (Párr. n°. 164, 2016)

También para Natalia, el Teatro da herramientas a los niños para **enfrentar situaciones de la vida no previstas**, ayudándolos a que puedan desenvolverse en ellas.

Hay momentos en que la vida te hace improvisar; y que ellos tengan esa capacidad creativa de decir “hombre no pude ir, pero yo puedo mira mi profe me enseñó a hacer esto. Yo me puedo poner esto y hacer esto”. Y uno dice bueno, hay quedado un granito de arena en el niño (Párr. n°. 183, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Con respeto a lo social y al compartir en comunidad, el Arte Teatral también tiene aportes significativos. Por ejemplo, fortalece a través de sus actividades el **respeto hacia el otro**.

Mira todos caminaron como gatos, pero no hubo ese golpe porque ya se respetan. Otros niños no lo pueden hacer, ellos corren y se empujan... ellos ya se respetan; ellos respetan como los espacios de los juegos, lo hacen con mucho amor y respeto, ellos no se lastimaron. Porque no falta el niño que puum, lo empuja, le parece divertido, pero ellos ya no lo hacen... y eso es importante (Párr. n°. 33, 2016)

El Juego Dramático favorece los procesos de **adaptabilidad** de la infancia a su contexto y los prepara para asumir los cambios frente al entorno que habitan.

Que se adapten a un cambio a la sociedad más fácil, que se adapten a un cambio de curso más fácil, que se adapten... ¿cómo se podría decir? ... (Párr. n°. 182, 2016)

Ellos asumen mucho los cambios, son muy buenos para los cambios. Es un grupo muy positivo para los cambios; a veces eso se dificulta con los niños grandes porque ellos ya saben, ellos si te exigen aún más. (Párr. n°. 134, 2016)

En lo cognitivo

Para la maestra, el Arte Teatral y sus diversas estrategias generan en el niño la posibilidad de acercarse a diferentes culturas para así **ampliar el conocimiento del mundo**.

Entonces ¿que estoy haciendo?, colocándoles mucha música.... para que cuando ya les ponga su canción entonces ellos se concentren... como que se ambienten también hacia el lugar, como que empiecen a conocer la música de otras culturas. (Párr. n°. 74, 2016)

Acá les coloco un poquito de música, para siempre ambientar ese trabajo cultural que estamos haciendo con el circo del sol y el oído (Párr. n°. 129, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

También el Juego Dramático, a través de los ejercicios de animalidad invita a los niños a iniciar procesos de **reflexión** y genera preguntas a la infancia con respecto a sus acciones.

Hay que pensar llevarlos más allá, el gato no solo camina, el gato salta ¿pero porque salta? Entonces, después de que uno hace muchos ejercicios, vienen muchas reflexiones y ellos mismos lo sacan. (Párr. n°. 27, 2016)

Y uno empezarles a hacerlos pensar jugando. Entonces, ¿que por qué tu estas vestida de mamá? todos lo podemos hacer (Párr. n°. 181, 2016)

Así mismo, Natalia explica que el Juego Dramático incentiva la **investigación** en los niños y las niñas, pues intenta que ellos representen de la manera más fiel su personaje. Lo anterior implica indagar a fondo desde un trabajo que acompaña el maestro.

Entonces queríamos investigar. Entonces a cada uno le dimos un personaje sobre el que tenía que investigar ¿cómo era su vestuario?, ¿cómo se tiene que preparar?, ¿qué alimentación tiene? (n. 80)
Se trabajó con la investigación, cada niño con el proyecto y con otras profesoras, con otros contextos han venido investigando con cada profe (Párr. n°. 79, 2016)

En lo artístico en sí mismo

Para este punto es necesario aclarar que la maestra reconoce en la infancia unas características innatas en los niños. Los aportes del Juego Dramático a la Educación de la Infancia están ligados con esas particularidades inherentes a los niños.

Uno de los primeros aportes que menciona Natalia es que el Arte Teatral, específicamente desde los ejercicios de animalidad, permite que en los niños **emerja su esencia** sin ninguna restricción.

Su esencia sale, esa parte es vital en lo de los animales se puede ver. (Párr. n°. 167, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Uno lo expresa, lo que sale de uno (Párr. n° 166, 2016)

Igualmente, explica Natalia que el Arte Teatral por medio de los ejercicios corporales está relacionado con el tema de la **expresión**. El Juego Dramático permite que los niños expongan su sentir, sus emociones.

Pero ayuda mucho a que se exprese más fácil. (Párr. n° 30, 2016)

Me ha ayudado mucho a que ellos se expresen con las manos, que interioricen un poquito más. (Párr. n° 66, 2016)

Es hacerlo lo mejor que puedan, es que toda esa teoría que les hemos brindado que ellos ya lo expongan solos. Esa es una buena parte de expresión dramática (Párr. n° 165, 2016)

Como se mencionó anteriormente, Natalia fortalece elementos innatos en los niños. Por ejemplo, la **creatividad**, que es inherente a la infancia y hacia la cual los niños sienten placer, disfrutándola.

Entonces esa creatividad sale de ellos, ya se vuelve innata de ellos porque les gusta; ellos van sintiendo un gusto. Es como un actor; el actor que siente gusto por su trabajo es cuando más y más, y se personifica y cambia. (Párr. n° 173, 2016)

Para Natalia, el Arte Teatral potencia los procesos de creatividad a partir de ejercicios de imitación. “El imitar es importante en los niños porque ayuda mucho a la parte de sensibilidad, de la creatividad”. (Párr. n° 36, 2016) Estos ejercicios invitan a improvisar, a **arriesgar a proponer**.

Bueno aparte que imitaron, pero también ellos van más allá. Entonces esa creatividad y esa improvisación de ellos, esa parte de cada uno. (Párr. n° 167, 2016)

O sea que voy a hacer con lo que tengo en mi mano, es lo que yo he trabajado todo el año y voy a ver si puedo hacer ese ejercicio, no puedo hacer ese ejercicio. (Párr. n° 106, 2016)

Para el conocimiento de las particularidades de los niños.

Uno de los aportes que menciona Natalia que da el Juego Dramático, desde sus ejercicios de gestualidad e imitación, es la **posibilidad de conocer a los niños en su cuerpo y en sus acciones**. Esto le permite potenciar las lecturas que tiene de cada estudiante para así comprenderlos de mejor manera.

O sea, ellos con el rostro, con el cuerpo, te pueden decir tantas cosas; que, si uno no aprende a conocer en el niño, no hace uno nada. (Párr. n° 30, 2016)

(...) La expresión gestual que vimos antes ayuda mucho con ellos; con eso ya que cuando uno los ve tristes, uno dice: “venga hoy está muy triste, que es lo que tiene” es un niño que no es normal verlo así. (Párr. n° 29, 2016)

(...) Uno conoce como es su casa porque ellos imitan las cosas de su casa, ellos imitan las aptitudes, las actitudes. Ellos imitan, todo el tiempo son seres en construcción que imitan (Párr. n° 37, 2016)

Es así que Natalia, al conocer la particularidad de cada niño, puede **apropiarse de cada uno**, con el fin de reconocer y potenciar las acciones que ellos realizan. Al darse esa potencia es posible que los niños se salgan de los parámetros conocidos, dejando ver los avances en sus procesos.

(...) Porque uno también tiene que apropiarse de cada niño que tiene para que el trabajo sea así. (Párr. n° 152, 2016)

Y siempre reconozco lo positivo; o sea yo soy de las que todo el tiempo reconozco lo que hacen... que se paró de cabeza, se lo reconozco, pues porque son niños. (Párr. n° 107, 2016)

Es un niño que maneja todo el grupo por eso lo dejo en el centro (Párr. n° 11, 2016)

Por otro lado, ese conocimiento de los niños amplía la lectura de los sucesos de la clase. El Juego Dramático actúa en favor de Natalia, ayudándola a saber cuándo el niño **ya tuvo el tiempo necesario con cada actividad**.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Por ejemplo, ya ahí ya están llegando a su límite de la hora de la clase, ya me estoy cansando, ya hay un momento de quietud, de respirar”. (Párr. n° 131, 2016)

Para apoyar el trabajo del colegio

Cuando la maestra habla del Arte Teatral emerge un aporte significativo para el proceso mismo de los aprendizajes que brinda la escuela a los niños. Por ejemplo, uno de los elementos que se fortalece en la relación niño- escuela es el **seguimiento de instrucciones**.

Que inicien a seguir una instrucción. Porque, pues en las artes tenemos la fortuna de ayudar mucho con la parte del seguimiento de las instrucciones, la escucha (Párr. n° 5, 2016)

O sea, yo digo que las artes... toda la parte de artística, tanto en teatro, en música, la danza, todo son vitales para los niños en el seguimiento de instrucciones y la escucha. (Párr. n° 148, 2016)

Por otro lado, el Arte Teatral acompaña a la infancia en el aprendizaje y apropiación de **rutinas**, a través de la imitación. “Por ejemplo: sus rutinas, muchas rutinas son de imitación, el lavarnos los dientes, ellos no solo aprenden metiéndose un cepillo, pero si te miran, si miran a otro, esa parte de imitación hace formación” (Párr. n° 44, 2016). Para Natalia la imitación también apoya a la escuela fortaleciendo el aprendizaje de las **buenas maneras** en su formación.

Ellos pueden tanto imitar cosas muy positivas, como también pueden imitar cosas que uno dice: “ven aquí que paso de donde sacamos esto”; es como esa parte también de su formación. (Párr. n° 39, 2016)

El imitar es importante en los niños porque ayuda mucho a la parte de sensibilidad, de la creatividad, despierta en ellos el conocer del otro, el aprender las buenas formas. (Párr. n° 36, 2016)

Por otro lado, el Juego Dramático permite a la escuela responder a un pedido tácito de la comunidad educativa, al brindar la oportunidad de materializar los resultados de los procesos de

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

aprendizaje de los niños. El Arte Teatral es entonces entendido como un espacio orientado a la creación de **presentaciones (shows) a realizar** en actividades del colegio. También es entendido como muestra del resultado del proceso.

¿Por qué? Porque yo pienso en el show final que es la materialización de nuestro proyecto y va a ser un show del circo. (Párr. n° 64, 2016)

Entonces en el show del circo yo no voy a decir venga usted es acá... sino que ustedes con la música solo van a entrar a sus puestos, la idea no es intervenir, sino que el show sea de ellos. (Párr. n° 65, 2016)

Por ejemplo, nosotros también tenemos la presentación que era para una feria; entonces todos los grupos cantaban algo (Párr. n° 137, 2016)

Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.

Cuando Natalia da cuenta del trabajo en su clase, refiere unos contenidos propios de la técnica teatral que tuvieron afinidad con su grupo. Las subcategorías emergen de dichos contenidos identificados que son los siguientes: Cuerpo y Voz, imitación y gestualidad, improvisación – creación y ejercicios musicales.

Cuerpo y Voz

Para Natalia el cuerpo es el eje de trabajo con los niños y niñas y el Arte Teatral favorece el conocimiento del mismo. Por ende, toda su clase estuvo enfocada en este.

Yo sé que trabaje todo su cuerpo, su respiración, su escucha... (Párr. n° 133, 2016)

Nosotros con los chiquitos trabajamos la totalidad del niño, de su cuerpo (Párr. n° 15, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

El trabajo sobre el cuerpo tuvo dos enfoques que ya se han mencionado en distintos momentos de este análisis. El primero, estuvo centrado en que los niños hicieran un trabajo de **reconocimiento corporal**. Es decir, se trató de que pudieran distinguir las partes de su cuerpo y la forma en que cada una se mueve. “Nosotros en las artes también lo manejamos como que ellos reconozcan su cuerpo, las partes de su cuerpo”. (Párr. n° 16, 2016) En cuanto al segundo enfoque, se centró en generar **conciencia corporal** en la infancia, para así lograr cuidado y control de los niños sobre su cuerpo.

Entonces en la parte corporal es buscar esa conciencia en el niño del cuidado de su cuerpo y del control de su cuerpo. (Párr. n° 19, 2016)

Estamos aprovechando la respiración sin que ellos lo sepan, pero yo sé que hice una conciencia corporal completa. (Párr. n° 132, 2016)

Otro elemento del Arte Teatral que trabaja Natalia, aunque de manera más concisa, es el de la voz. Desde allí explora con los niños, tonos y reguladores para así potenciarlos.

Aparte de eso yo les apoyo mucho, les potencio mucho la voz (Párr. n° 137, 2016)

(Refiriéndose al canto de los pollitos) Los tonos de la voz, los reguladores si uno desde chiquiticos los hace uno los aprende. (Párr. n° 138, 2016)

Imitación y Gestualidad

Como se ha mencionado de manera constante, otro de los conceptos que retoma Natalia del Juego Dramático es el de **la imitación**. Ella argumenta que esta es natural en los niños, es su forma propia y permite al niño divertirse y jugar.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

“Todo el tiempo estamos trabajando la imitación, todo el tiempo” (Párr. n° 38, 2016). “Todo el tiempo son seres en construcción que imitan, es una forma propia del niño que ayuda a crecer”. (Párr. n° 37, 2016).

La docente propicia el espacio para que los niños se apropien de lo que es suyo y lo hagan de la mejor manera.

Con ellos la imitación es... es grandiosa, ellos se divierten, para ellos eso es lo más divertido jugar imitando. (Párr. n° 25, 2016)

¿Por qué es importante la imitación? Porque es su primer modo de aprendizaje. Desde bebé uno aprende es imitando; si yo repito mamá, mamá, mamá el de tanto escuchar va a imitar esa palabra mamá, mamá así no sepa en su consciencia todavía bien que es lo que está diciendo, pero con el tiempo va a desarrollar esa apropiación. (Párr. n° 35, 2016)

Pero es empezar a que ellos imiten de la mejor manera que puedan. (Párr. n° 25, 2016)

Dice Natalia que la imitación le permite **acercarse a lo dramático**, a lo gestual:

Otra es la parte también imitación. La imitación nos lleva porque es todo lo dramático (Párr. n°166, 2016)

La expresión gestual que vimos antes ayuda mucho con ellos (refiriéndose al ejercicio de representar emociones). (Párr. n° 29, 2016))

Improvisación - Creación.

Otro contenido encontrado, que Natalia trabaja con los niños es la improvisación. Expone que después de haber dado unas bases, unos saberes, ella da a los niños la oportunidad de buscar nuevas posibilidades de crear e improvisar. De esta forma ellos relacionan sus conocimientos directamente con el entorno, avanzan, crecen y se potencian en la creación.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Ahí ya jugamos con la improvisación; o sea, llega una parte en que toca dejarlos solos. Ya siguieron la instrucción de uno de estar con ellos al frente, pero ahora uno la deja caminar sola, a ver ella que va a hacer, si salta, si gira ya es decisión propia de la niña que va a hacer... Es empezarlos a soltar, a ver qué capacidad tienen de trabajar, porque pues siempre están ya imitando pues ahora hay que también soltarles su parte y ya imitaste ahora trabajas solo. Entonces en esa parte por eso es que su personaje es vital. (Párr. n° 106, 2016))

Ejercicios desde el lenguaje musical.

Otros contenidos que menciona Natalia están ligados a su formación profesional. El trabajo desde lo musical es uno de esos contenidos que corresponden a su especialidad, por lo que siempre busca involucrarlos en la sesión. Específicamente en las clases, ella dedica un momento para entonar ciertas canciones con los niños.

Entonces yo aprovecho así sea un minuto que me quede, para trabajar la parte de música. (Párr. n° 137, 2016)

Entonces acá ya empiezo a manejar lo que es la parte de música. (Párr. n° 91, 2016)

Yo nunca dejo de cantar la canción que tenga, así sea para una presentación, eso sí siempre cantamos algo al final. (Párr. n° 140, 2016)

Cómo es una clase de Arte Teatral en la Educación Inicial.

Cuando Natalia habla del cómo de su clase de Juego Dramático, refiere dos perspectivas que se toman aquí como las subcategorías. La primera de ellas corresponde a las Premisas y recursos para el desarrollo de la clase, mientras que la segunda corresponde al Desarrollo de la clase.

Premisas y recursos para el desarrollo de la clase

Natalia relaciona que, para el desarrollo de sus clases de Juego Dramático, utiliza varias premisas que le ayudan en la planeación y ejecución de las mismas. Por ejemplo, se debe **dar claridad a los niños con respecto a los ejercicios que se van a realizar.**

Para mí si es vital que antes de hacer cualquier ejercicio al inicio hay que ser muy claros con ellos. (Párr. n° 168, 2016)

Si la visión está clara; podemos hacer hay un ejercicio de clown. Yo les puedo dar una sola cosa y que ellos crean. (Párr. n° 171, 2016)

Para Natalia es esencial disponer siempre el **espacio** para la clase de Arte Teatral. En primer momento ella instala unos objetos determinados dentro del salón. En ese proceso debe indicar al niño el espacio físico que ocupará durante la sesión, para ello puede, por ejemplo, marcárselo con una cinta.

Si yo casi siempre los ubico en diferentes espacios y de diferentes formas, (Párr. n° 3, 2016)

La ubicación es fácil, ellos ya... he pues ese es el inicio ¿no? Entonces su casa son los cuadrados del piso, o con cinta yo les hago, o con círculos les pinto (Párr. n° 116, 2016)

Para Natalia, la sesión de Juego Dramático se realiza a través de **una rutina** determinada. Esta rutina consiste en mezclar ejercicios nuevos con otros que ya se hayan trabajado en sesiones anteriores.

Entonces nosotros mantenemos una rutina. Con un niño es importante mantener una rutina así sea para iniciar una clase. (Párr. n° 14, 2016)

Mi rutina siempre es así: un ejercicio nuevo e ir recordando. Cada vez le voy metiendo un ejercicio nuevo. (Párr. n° 156, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Así mismo para la docente es necesario retomar ejercicios, “no perderlos”. Esto no implica que los repita de la misma manera; sino que los pone en juego de un modo tal, que permite al niño explorar otros elementos de dicho ejercicio.

Ahí hice muchos, hice muchos que he hecho, si yo los dejo de hacer se pierden. (Párr. n° 137, 2016)

(...) Todas las clases son diferentes constantemente; o sea yo no puedo decir que una clase en la misma de un día a otro, son absolutamente diferentes. Puedo hacer los mismos ejercicios, pero la clase es totalmente diferente. (Párr. n° 176, 2016)

Por ejemplo, que hice el ejercicio de yoga, lo hice como dos veces, pero se les quedó cosas muy importantes en ellos. (Párr. n° 124, 2016)

Respecto a la duración de los ejercicios, la clase de Juego Dramático de Natalia tiene un constante **cambio de actividades**. Esto se deriva de que ella piensa, que dar más tiempo del debido a dichas actividades, puede desviar su objetivo y dañarlas. Aunque ella reconoce la importancia del juego, le preocupa que las actividades pierdan su sentido invitando a los niños a lastimarse.

No me gusta durar mucho tiempo. Por ejemplo, haciendo lo de los animales que caminen harto y eso, ¿porque? Porque ya se vuelve un juego y entonces ya ese juego más grande... O sea, estamos jugando, pero ya sería un juego que no tendría significado porque ahí puede haber una agresión entre los niños. Porque para ellos eso no es nada y se pueden lastimar, entonces si uno permite eso pues se daña la actividad, no se me concentran. (Párr. n° 63, 2016)

En las sesiones que plantea Natalia es imprescindible que se dote a los niños de **diversos materiales** que los impacten, que los sorprendan y además que estén relacionados con las búsquedas finales de la clase.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Es importante tenerles para toda esa parte diferentes materiales. Por ejemplo, en esta clase les tuvimos los gorros, porque ya se formó una banda grande en todo el preescolar y de eso ¿qué quedo? Los gorros. Los gorros son para todos. (Párr. n° 174, 2016)

(...) O sea, los materiales que ellos se puedan colocar, vestir. Mira eso es impactante la parte de disfrazarse para ellos. (Párr. n° 175, 2016)

Desarrollo de la clase

Como se observó en el apartado donde se describió la sesión, Natalia propuso diversos ejercicios que constantemente cambió y que se caracterizaron por su carácter exploratorio. Estos se agrupan en dos clases de ejercicios.

Los primeros son **ejercicios corporales**. En ellos se observó el uso de varios tipos de ejercicios enfocados en *revisar y mejorar la forma del cuerpo*. Por ejemplo, en el ejercicio del circo o el de la banda, en el cual se invitó a los niños a *tomar la postura de un artista* o a explorar *la rítmica del cuerpo en movimiento*.

Eso de levantar el rostro ahí lo hicieron fácil porque todos los días es: “*vamos a enderezarnos, somos artistas porque trabajamos el proyecto del circo*”. Entonces los artistas del circo no pueden estar agachados. Porque ellos tienen que ser muy elásticos; ellos son personas muy importantes (Párr. n° 50, 2016)

Ahí ya en relación entonces no solo es teatro sino también vamos a darles un poquito de rítmica. (Párr. n° 91, 2016)

La maestra explica que ejercicios como los del Yoga, son importantes tanto en el inicio como en la finalización de la clase, ya que son *ejercicios sencillos que les invitan a regularse, concentrarse y auto limitarse*.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Cuando hicimos el yoga, para que ellos aprendieran a concentrarse les enseñe a hacer el triángulo. Es un yoga sencillo, entonces para ellos el triángulo es: recogen todo el aire y hacemos un triángulo, y eso les ayuda mucho con las posturas relajantes (Párr. n° 60, 2016)

Ahí lo puedes mirar en la postura de Ana lucia las manos, el sentado, el cerrar los ojos; yo no les dije ciérrenlos de una vez sino sentémonos acomodémonos y ella ya estaba así, ya estaba lista (Párr. n° 124, 2016)

Los segundos ejercicios correspondieron al **Juego De Roles / Dramático**. Natalia les propuso el *juego de imitación de animales*, en donde invitó a la infancia a que no hiciera una imitación cualquiera; sino la mejor que pudieran hacer.

Por ejemplo, si es el gato, que las manos las extiendan bien. Como que ellos sientan, que cada vez que hacen algo diferente. No es caminar por caminar, sino que ellos le den un sentido a ese caminar ¿porque lo estamos haciendo así? o ¿Por qué saltamos? (Párr. n° 26, 2016)

Este tipo de juego también se observó en la *representación de personajes del circo*. Explica Natalia, que dicho juego les permite a los niños explorar múltiples posibilidades diferentes a las de ellos y contralarse dentro de su personaje. El punto importante de llegada, es que los niños vivencien el personaje y se acerquen a la parte dramática del mismo.

Entonces estamos haciendo un juego de roles, estamos cambiando diferentes personajes que no solo es una persona la que puede hacer esto sino tú tienes tu personaje, pero también puedes la oportunidad de hacer otro personaje. (Párr. n °88, 2016)

Controlaron sus roles cosas tan sencillas que fue hacer una banda, ahí fue un cambio de rol rápido, pero lo asumen, ellos asumen mucho los cambios, son muy buenos para los cambios (Párr. n° 133, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

(...) Entonces buscar en que ellos se sientan como ese personaje. Ya empezamos a hablar de drama de la parte dramática. (Párr. n° 51, 2016)

Papel del maestro

Lo que busca Natalia como docente de Arte Dramático o de Teatro, es que los niños **disfruten y se apropien del teatro**. También que gocen el momento de la clase. “Mi objetivo como una profesora de arte dramático es que ellos se apropien de ese vestuario que te vas a poner, siéntelo como ese disfrutar. Entonces como que sienta esa... aprópiase un poquito más. (Párr. n° 180, 2016). Ella se comprende como un gran ojo dentro del aula, pues debe **resolver situaciones fortuitas**, sin descuidar cada niño en relación con la actividad.

Entonces mientras una busca la canción, que tocó, pues meter un ejercicio, mientras yo la encuentro, porque esa no era. Pero no los puedo dejar solos tampoco, entonces, es el pensar en eso, en un momento en el que tengo que pensar en muchas cosas. No les descuidas los instrumentos; uno también tiene que tener cuidado, porque de todos modos las panderetas son peligrosas, se pueden cortar (...) (Párr. n° 103, 2016)

Natalia es consciente de que en el proceso formativo gran parte de la **autoestima**, de la **personalidad** de la infancia, se encuentra en sus manos. Por ende, busca la mejor manera de hablar, sin que esto implique dejar de decir lo no es tan positivo.

Que, si tú te sientes bien y estas bien todo el mundo te va a reconocer positivamente, y eso es ayudarles a ellos en la formación de su personalidad, de su carácter. (Párr. n° 48, 2016)

Nosotros potenciamos esa habilidad, esa autoestima. De un profesor depende mucho la autoestima de un niño; entonces yo soy de las que todo el tiempo soy muy positiva, si tengo que decirles no, se los digo de su forma suavcita, linda, tierna, cantada, pero le voy diciendo. (Párr. n° 189, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Como evidencia la anterior cita, para ella es esencial **motivar** a los niños con mensajes positivos, pues es la manera de mantenerlos en esa actitud y de que se sientan parte indispensable de la clase.

Hay que motivarlos mucho, los niños de ahorita necesitan mucha motivación. Y si tú te cansas, ellos se cansan entonces si tú te sientas, ellos se van a aburrir y se sientan. (Párr. n° 190, 2016)

(...) Es decir, es motivarlo: “la postura, hazlo mejor, vamos tu puedes”, como que quedo en el video todo el tiempo vamos; porque pues siempre uno aprende de eso. O sea, entre más positivos te den los mensajes, como que más se aceptan. (Párr. n° 55, 2016)

(...) O sea, siempre les digo qué tienen que hacer, pero con algo positivo, siéntate bien muy bien lo hiciste. Pero ya el no dejar perder nada. (Párr. n° 123, 2016)

Desde la perspectiva de la maestra, el Juego Dramático contribuye con que ella pueda determinar en los niños **límites en relación con el entorno y con sus pares**. Lo anterior le permite a ella indicar que hay un punto de llegada.

Pero hay un momento en el que hay que decirles no, no más, detente y trabaja y hazlo bien porque tú lo puedes hacer. (Párr. n° 56, 2016)

Por ejemplo, al principio seguían derecho empezaban “dame lombricitas, pero pequeñitas” yo no sé qué y salen con todo lo que perciben de las personas, entonces que el tambor, salen con muchas frases, pero entonces enseñarles que es hasta ahí (Párr. n° 139, 2016)

Por otro lado, el Juego Dramático le da la posibilidad a Natalia de llevar los niños más allá, de ofrecerles posibilidades **más allá** de las conocidas. “Hay que pensar llevarlos más allá” (Párr. n° 27, 2016). “(...) Pero yo los puedo llevar como profe de arte dramático más allá; cuando estés más grande ¿tu podrías disfrazarte así? (Párr. n° 181, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Además, el Arte Teatral, favorece para la docente, **la comunicación con sus pares**. “Entonces, por ejemplo, esos personajes los designó la acompañante de grupo. Pero la comunicación entre las Teacher (profesor) tiene que ser muy fuerte para uno también tener el conocimiento de ¿a quién escogió?, ¿Por qué? Tal cosa”. (Párr. n° 108, 2016) Natalia también encuentra en este campo, **apoyo para el desarrollo de otras materias**. El Teatro es un espacio interdisciplinar en dónde se nutre y potencia lo visto en otras áreas de formación.

Este trabajo no es mío, este trabajo por ejemplo de los artistas, ya lo hizo otra maestra. Entonces yo que hago potencio esa debilidad, potencio esas posturas, potencio ese don que tiene cada uno a hacer un personaje. (Párr. n° 913, 2016)

Apoyo mucho lo que son matemáticas, ósea, apoyo mucho las figuras (Párr. n° 67, 2016)

Conclusiones

Después de analizar la entrevista de Natalia se puede afirmar lo siguiente con respecto a sus creencias:

- Para Natalia hablar de Arte Teatral es hablar de Teatro, de Juego Dramático.
- El Arte Teatral en el niño fortalece y favorece su formación:
 - ✓ En lo corporal contribuye a la postura del niño, el conocimiento y la conciencia del cuerpo.
 - ✓ En lo personal y social, fortalece procesos de seguridad, autonomía, autocontrol e identificación. Además, acompaña el descubrimiento y exploración de las emociones en la infancia.
 - ✓ En lo cognitivo los aportes del Arte Teatral, están relacionados con el conocimiento de su cultura y los procesos de reflexión e indagación frente al mundo.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- ✓ En lo artístico los aportes son a elementos innatos del niño como la creatividad y la expresión de la esencia del niño.
- El Juego Dramático igualmente da a la maestra un mayor panorama de lectura de los niños.
- Con respecto a la escuela, el Juego Dramático fortalece sus procesos formativos y permite evidenciar el trabajo realizado con los niños.
- El Arte Teatral no se lleva a la infancia como se enseña en procesos formativos artísticos. Sin embargo, si se retoman algunos de sus ejercicios como la imitación, la gestualidad y la improvisación.
- Para Natalia el Arte Teatral integra las demás artes y por ende también se aborda en él ejercicios musicales.
- Para Natalia es necesario tener claridad con los niños antes de iniciar una clase. Para ello centra su trabajo en ejercicios corporales y Juego de Roles
 - ✓ El Arte Teatral permite al maestro fortalecer su ejercicio docente. Este docente de Artes Teatrales en infancia tiene la función de contribuir a la construcción del ser del niño, de motivarlo y proponerle caminos.
 - ✓ El cuerpo, la imitación y el juego son los puntos de partida para el trabajo con la infancia.

Análisis Lorena

La maestra

Lorena Hormaza, es Magister en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional – en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)- y licenciada en Artes Escénicas de la misma universidad. Lleva aproximadamente cuatro años desarrollando su ejercicio docente, que abarca desde la primera infancia hasta la tercera edad, en diversos contextos educativos formales y no formales. Para el caso de esta investigación la docente estuvo desarrollando su clase con un grupo de niños de cinco años pertenecientes al grado de transición. Esto debido a que los niños más pequeños, no fueron autorizados por sus padres a tomar dicha sesión.

En lo referido a los intereses de Lorena, ha focalizado su acción en la enseñanza de los lenguajes artísticos, específicamente el teatral, pues ella cree que la expresión corporal y el Teatro fortalecen los procesos formativos de niños, niñas y adolescentes. Su trabajo se ha enfocado desde la expresividad, la creación y el Juego Dramático. Reitera que el teatro aporta a la construcción de subjetividades de la infancia.

Para finalizar, le interesó colaborar con este trabajo debido a que, para ella, este tipo de investigaciones le permiten profundizar en el quehacer docente. Además, le permiten indagar en sus estrategias, sus dinámicas y didácticas.

La sesión: ¡Un perro salvaje-tigre!

Antes de dar inicio a la descripción, es importante tener en cuenta que en la institución en donde labora Lorena, la clase de artes para los niños de transición está pensada desde el lenguaje

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

plástico. Esto quiere decir, que la maestra habitualmente enfoca el trabajo con este grupo desde dicho lenguaje, siendo la sesión estudiada, una clase atípica al ser enfocada desde el Arte Teatral. Para lograr la ejecución de la misma, la maestra tuvo que solicitar permiso tanto a la institución educativa; como a los padres de los niños y solo pudieron participar los estudiantes que contaran con la autorización de sus acudientes. Así las cosas, estuvieron presentes en la sesión cinco niños que obtuvieron el permiso, a los otros no les dejaron asistir debido a que la clase sería grabada.

Por todo lo anterior, el salón en donde se desarrolló la clase de Arte Teatral, no tenía ninguna disposición especial. La docente explicó a los niños que harían un trabajo con máscaras y con un títere de dragón. También les invitó a estar atentos.

La docente inicia la clase invitando a los niños a hacer un círculo cogiéndose de las manos. Hizo un ejercicio de concentración e imitación, que consistía en que ella hacía un movimiento y lo pasaba a cualquiera de los estudiantes que se encontraran a su lado. Dicho estudiante imitaba el movimiento y lo debía hacer transitar a otro compañero. Se seguía la actividad hasta volver al inicio. En un comienzo los movimientos y sonidos eran propuestos por la maestra; pero luego cada niño tuvo la oportunidad de proponer.

Después se continuó con otro ejercicio también de imitación (el espejo). En éste todos debían hacer los movimientos y sonidos que realizara la persona escogida (todos los niños tuvieron la oportunidad de proponer). Exploraron así movimientos y sonidos cotidianos, de animales y de emociones. La última en proponer fue la docente, que aprovechó para introducir el siguiente ejercicio.

En la siguiente actividad la docente les dijo a los niños que cerraran los ojos y pensarán en el animal que más les gustara. Hecho esto, les preguntó por sus características y los invitó a

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

representar el animal en el que pensaron. Luego los niños, encarnando a los animales elegidos, tuvieron que realizar distintas actividades, que la maestra iba proponiendo. Algunas de estas actividades fueron: pasar por un túnel, hacer el sonido, caminar, comer, interactuar entre ellos, entre otras.

Para finalizar presentó el títere del dragón. Indicó a los niños que cada uno tendría su momento para cogerlo y manipularlo. Cuando ese momento llegara, tendrían que presentar y mover al títere, recordando las acciones que habían experimentado en los ejercicios anteriores. La docente, mostró la posibilidad de movimiento y de voces que podía tener el títere. Con base en lo anterior, cada niño hizo su propuesta con el dragón, le puso un nombre, una voz y le dio un movimiento.

Después de que todos los niños habían participado, se hizo una segunda ronda en la cual algunos repitieron participación, haciendo nuevas propuestas. La clase finalizó con el timbre que indicaba que los niños debían ir a otra actividad. Debido a la falta de tiempo, la actividad de las máscaras que se encontraba dentro de la planeación, no se pudo realizar.

Qué es el Arte Teatral para Lorena

El concepto generado por Lorena, fue producto de la reflexión hecha por ella en la entrevista, sobre las diversas formas de nombrar lo teatral cuando se relaciona con la infancia. La maestra hizo referencia **al Teatro, al Juego Dramático o la Expresión Dramática** como conceptos que coexisten en el Arte Teatral. Ella manifestó que son conceptos que están entrelazados y que hacen parte del Teatro en sí mismo.

Entonces creo que, si debe existir teatro para niños, se puede trabajar el teatro, pero también hay otro componente que es el juego dramático. No es que es una cosa o es la otra; no, así como lo que

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

veníamos hablando de expresión dramática. Eso también hace parte del teatro. O sea, no es que es una cosa o es la otra, si no que va ligado. (Párr. n° 114, 2016)

Además, explicó que cuando refiere al Teatro, lo entiende como **la representación de una obra**. Obra que, en ocasiones, no se alcanza a lograr con la infancia por el poco tiempo.

Entonces para mí el teatro nos está llevando a unas representaciones. (Párr. n° 111, 2016)

(...) Para mí el teatro es ir a hacer una obra, ir a representar un ejercicio, a eso nos llevaría el teatro.

Muchas veces en primera infancia no se alcanza a hacer esto, se pueden hacer improvisaciones, pero no se alcanzan a hacer ya las obras de teatro como tal, por el tiempo de ellos. (Párr. n° 112, 2016)

En cuanto al **Juego Dramático**, plantea que éste es en un juego con sentido, con objetivos definidos y que es el punto de partida del Arte Teatral.

Que juegue pero que juegue con sentido, que es lo que muchas personas hablan, es que es el juego por el juego; no, yo siento que el teatro no es el juego por el juego, que tenemos unos objetivos claros (Párr. n° 108, 2016)

(...) Yo siento que del teatro se desprende el juego dramático. (Párr. n° 111, 2016)

Por lo anterior Lorena siente, que, para el caso escolar o educativo con la infancia, es necesario **contextualizar los aportes del Arte Teatral**, haciendo énfasis en las búsquedas de éste con respecto a la educación. “O sea, es como si este concepto tan grande que es el teatro se desprenden este tipo de cosas para lo académico (...) Hay que contextualizar el teatro”. (Párr. n° 115, 2016)

Cuando Lorena habla de la relación infancia - Teatro en el contexto educativo, considera que lo más pertinente es nombrar **el Arte Teatral como Juego Dramático**. Porque permite dar cuenta del juego de los niños, de esas otras exploraciones y búsquedas que ellos tienen. Dicho juego es particular, pues ella como profesora lo media, lo significa y le da sentido.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Yo siento que está bien que se llame juego dramático, porque el juego dramático está aportando algo y desde el juego del juego simbólico, pero con sentido. (Párr. n° 113, 2016)

Pero como estamos hablando pedagógicamente por eso yo creo que sí es válido de hablar de juego dramático, porque las exploraciones son otras. (Párr. n° 116, 2016)

Finalmente, Lorena habla acerca de cómo se entiende el arte en su contexto escolar. Explica que éste en su escuela es visto cercano al arte plástico, desde una perspectiva de la manualidad que contribuye al desarrollo de la motricidad. Sin embargo, ella deja ver su posición frente a lo anterior e intenta conjugarla con los planteamientos de la escuela.

Este tipo de ejercicios con transición, que es el curso que estamos viendo. El componente de artes del colegio también busca enfatizarse... perdón, desarrollar la motricidad fina y gruesa. Entonces ellos esta acostumbrados a que la clase de artes es manualidad. Uno de mis planteamientos es: nosotros podemos colorear una máscara, pero que va a pasar con esa máscara (Párr. n° 21, 2016)

Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial.

Cuando Lorena da cuenta del para qué del Juego Dramático con la infancia refiere diversos puntos. Estos serán, para la presente investigación, las subcategorías que se enuncian a continuación: Para potenciar el proceso formativo de los niños, Para el conocimiento de los niños y Para favorecer los procesos propios de la escuela.

Para potenciar el proceso formativo de los niños

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Recordemos que la formación de Lorena es en el campo del Arte Teatral, de allí su ligera cercanía a la conceptualización de la Educación Inicial. Ella explica que el Juego Dramático está directamente involucrado con el proceso formativo del niño, y con el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades, entre éstas la expresiva.

Es diferente, el fin no es la obra, el fin no es crear actores ni formar actores. Sino desarrollar unas capacidades en los niños pienso yo. (Párr. n° 116, 2016)

Para su propio desarrollo, lo que yo te decía, para que se les pueda fortalecer cosas a ellos como la expresividad (Párr. n° 109, 2016)

En lo personal-social

Lo primero que explica Lorena es que el Juego Dramático potencia en la infancia procesos de identificación a través del **reconocimiento del otro**. “Yo planteo la clase siempre con ese objetivo del reconocimiento del otro”. (Párr. n° 17, 2016) Esto debido a que, desde ejercicios de imitación y observación, los niños pueden hacer evidentes las particularidades que tienen sus compañeros en el cuerpo y en la voz.

Digamos que el objetivo de la clase era el reconocimiento del otro; de que ellos reconocieran las características de sus compañeros. (Párr. n° 6, 2016)

(...) Pero mi objetivo iba enfocado a reconocer los movimientos del otro, a reconocer lo que podía hacer el otro. (Párr. n° 7, 2016)

Por otro lado, la docente expone que el Juego Dramático, a través de ejercicios vocales, da al niño **seguridad** para que reconozca y utilice las habilidades que tiene. “Puede que le de miedo; pero estos ejercicios lo que le permiten es que ya no tenga tanto miedo, que ya hablé más fuerte”. (Párr. n° 30,

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

2016) Es ese reconocimiento hecho por el niño de **quién es y cuáles son sus habilidades**, lo que lo hace sentirse protagonista, dueño de su acción. Además, es desde ese conocimiento de si y de sus capacidades, que juega a retar al otro.

“Entonces hay un protagonismo del niño, que hace muchas cosas graciosas para incomodar al otro.

Que si por ejemplo si puede pararse de manos lo va hacer”. (Párr. n° 53, 2016)

El Teatro también potencia en la infancia, **la observación y la atención**. El niño, buscando responder al ejercicio, de potenciarlo o no repetirlo, registra con atención cada suceso.

Estábamos pasando el movimiento y ellos estaban atentos a ver qué era lo que yo iba hacer. (Párr. n° 26, 2016)

(...) Como Alejandro está hablando de esto, le prestan atención porque no quieren repetir o porque no quieren hablar de lo mismo, porque miran la idea a ver cómo la pueden conectar. (Párr. n° 99, 2016)

Con respecto a la parte social, Lorena afirma que el Arte Teatral **problematiza a la infancia cuando de relacionarse con el otro de trata**. Es a través del contacto que genera el juego del Arte Teatral, que los niños comparten con sus compañeros, incluso con los que no tienen tanta afinidad.

Y lo mismo pasa con los niños; entre ellos tampoco es que tengan mucha afinidad, si no que tienen sus mejores amigos. Pero es importante empezar, para mí, a plantear desde la primera infancia ese tipo de problemas, problematizarles eso desde el teatro. (Párr. n° 10, 2016)

Porque de todas maneras ellos están en un momento de socialización importante, pero de socialización en un juego, en juego natural... (Párr. n° 8, 2016)

Estas relaciones propiciadas desde los ejercicios de Expresión Dramática, potencian **el respeto hacia el otro**. Le permiten a la infancia iniciar procesos de comprensión acerca de los tiempos y los espacios de los otros y de las actividades mismas.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Entonces me parece que ese ejercicio lo que buscaba era eso, esperar; o sea tienes que esperar al otro, tienes que respetarlo y tienes que estar atento a lo que haga el otro. (Párr. n° 40, 2016)

(...) Digamos que eso en ese ejercicio que es importante rescatarlo, lo que yo te decía de respetar el otro y de respetar también las actividades que para ellos tienen unos momentos, tienen unos espacios, tienen unos tiempos (Párr. n° 38, 2016)

Pero el respeto potenciado no es únicamente hacia el otro como persona; también es el respeto por sus acciones y sus propuestas. Para la docente, los ejercicios de Arte Teatral llevan a los niños a estar atentos y escuchar su entorno.

Pero me parece que aquí en este ejercicio se logra eso de respetar el espacio y el momento del otro también y de escucharlo no siempre soy yo; en algún momento soy yo, en algún momento es otra persona, en algún momento es el profe, en algún momento es Sofía que es la más chiquita que ni siquiera es del curso. (Párr. n° 54, 2016)

(...) Porque siempre si estoy es buscando también esa función hacia el otro y el respeto hacia el otro de... mira mi proceso, yo también estoy creando un personaje, también estoy hablando (Párr. n° 97, 2016)

En lo corporal y comunicativo

Cuando la maestra habla del Juego Dramático sobreentendiendo algunos elementos que para ella ya están dados en el ejercicio artístico, como lo son la expresión del cuerpo y de la voz. “Yo planteo el juego dramático desde ahí; claro que hay una expresión corporal y claro que debe haber un desarrollo corporal y vocal durante la clase” (Párr. n° 7, 2016) Sin embargo, Lorena referencia la importancia del cuerpo y de la exploración en el Juego Dramático, desde el reconocimiento de la diversidad de

capacidades de los niños. Además, afirma que el Juego Dramático provoca esta exploración en la **infancia de manera integral**.

Para que puedan conocer diferentes cosas, para que puedan explorar su cuerpo, algo que nos pertenece y que muchas veces ni sabemos cómo funciona. (Párr. n° 109, 2016)

Con los niños de cuarto también hice el ejercicio; entonces había una niña que no hablaba duro, era maravillosa pintando y haciendo un pocotón de cosas plásticas, pero nunca en su vida había trabajado la parte corporal. (Párr. n° 31, 2016)

Las exploraciones, según la maestra, también se dan desde lo vocal.

Si por ejemplo Alejandro casi no habla en las clases, no participa mucho en las clases; él habla con sus compañeros, pero al momento de participar o de que le uno le pregunte algo no lo hace y ver que acá si cambia la voz, se inventa el nombre. (Párr. n° 103, 2016)

Desde lo artístico en sí mismo

Uno de los puntos en los que ahonda Lorena cuando se refiere al para qué, es el artístico. Explica que el Arte Teatral ofrece elementos que ninguna otra materia podría dar. También afirma que las clases de Juego Dramático son espacios que **brindan exploraciones diferentes a la infancia**, lo que permite ampliar sus experiencias.

Yo creo que el teatro brinda cosas que no brindan otras clases. (Párr. n° 107, 2016)

(...) Yo personalmente siento que eso pasa mucho y que nosotros tenemos que utilizar unos elementos diferentes, de decirles bueno vas a ser un animal. Si yo les hubiera dicho súper héroes ¿Qué pasa? O si les hubiera dicho dibujos animados. Claro que son cosas que ellos ven y no se las podemos negar, pero para eso están también estos espacios para que hagan cosas diferentes. (Párr. n° 75, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Igualmente, los recursos propios del arte en la infancia, cumplen una **función mediadora** para los niños, en lo relacionado con la exploración corporal y vocal del conocimiento de sí. “Digamos que era como el objeto mediador en términos técnicos, el objeto mediador que les permite explorarse” (Párr. n° 84, 2016) Sumado a lo anterior, el Juego Dramático amplía la experiencia de los niñas y niños desde la **exploración en lo creativo**. Lorena explica en tercer lugar, que el arte da la oportunidad a los niños de vivenciar diversas **posibilidades creativas**, de explorar en ellas.

(...) Y como empezar a explorar esas esas posibilidades creativas de ellos. (Párr. n° 62, 2016)

(...) Se da la posibilidad de que piensen en un animal, un perro salvaje tigre. O sea, eso es algo que se le va a ocurrir a él en ese momento, pero que le ayuda a explorar la creatividad. Yo creo que esos juegos de representación, esos juegos de exploración, les permiten a los niños eso. (Párr. n° 72, 2016)

Por eso me parece importante rescatar que este tipo de juegos, este tipo de clases, este tipo de procesos, permiten que los niños se vuelvan creativos (Párr. n° 77, 2016)

En cuarto lugar, la docente habla de que el Teatro fortalece los **procesos imaginativos** de la infancia, los incentiva, por medio de ejercicios propios de este lenguaje. Así lo afirma Refiriéndose al ejercicio de animalidad “Toda esa parte fue representación de imaginación, de creatividad”. (Párr. n° 67, 2016) y después retoma la idea “El teatro le permite al niño que sea creativo, que construya en grupo, que imagine”. (Párr. n° 107, 2016)

Entonces, para Lorena, el Arte Teatral les permite a los niños **desarrollar la expresión y experimentar vivencias únicas**, sin miedo a ser juzgados.

Yo lo veo es para que experimente, para que se involucre. Puede que más adelante definitivamente le de miedo pararse en el escenario, pero de pequeño si está experimentando ejercicios que le permiten desarrollar su expresión. (Párr. n°30, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

(...) Pero sí que te des la oportunidad de hacerlo; de que puedas experimentar otras cosas. Como el niño que no, yo soy malo para la música, pero lo ha probado. (Párr. n° 32, 2016)

Otro elemento clave del Juego Dramático, es que permite a la infancia explorar desde la **representación**, desde la **realización de diversos roles** o desde la **apropiación de un animal**.

¿Para qué? pues porque yo creo que tiene que haber, para mí, una representación en medio de los ejercicios que tú haces. O sea, eso te permite también el juego dramático que los niños experimenten otras maneras ¿si nunca se han subido a una moto como seria subirse a una moto? o ¿si nunca han visto un animal de verdad, pero lo han imaginado, lo han visto en una revista, bueno que puede comer? (Párr. n° 61, 2016)

(...) Y también que represente no algo cercano a ellos. Porque si les digo, no sé, un cartero, un chef, otro tipo de cosas de pronto lo tienen en su cabeza (Párr. n° 63, 2016)

Para el conocimiento de las particularidades de los niños

Según Lorena, el Arte Teatral le permite **conocer los gustos de los niños**, descubrir las particularidades de cada uno. “El gato, no le gustan los gatos. Ahí descubrí que no le gustaban los gatos”. (Párr. n°66, 2016) Es desde ese conocimiento que ella puede identificar cuándo las acciones de los niños se transforman, para así acompañar los procesos de cada uno.

(...) Y es interesante verlos diferentes. Para mi esta clase fue bien bonita, porque a veces ni se escuchan, ni miran “oye mira que casi golpeas a tu compañero”, mira que está pasando esto. Y verlos acá, que si tú tienes la marioneta están prestando atención a lo que tu estas proponiendo (Párr. n° 99, 2016)

El conocimiento al que se hace mención, también le permite a la docente, **plantear ejercicios acordes a los intereses de los niños** y que sean afines a su edad.

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Pero también me he dado cuenta que ellos, no sé, seguramente es la edad, pero tienen más afinidad por ejemplo con los animales (Párr. n° 63, 2016)

Entonces vamos a hacer todos como un animal diferente, ellos tienen una afinidad, yo me he dado cuenta de eso, una afinidad cuando son tan pequeños a hacer representaciones de animales, es algo así como que me he dado cuenta. (Párr. n° 64, 2016)

Para favorecer los procesos propios de la escuela

Para Lorena el Arte Teatral, potencia procesos de la educación misma en la escuela. Por ejemplo, la clase de Arte Teatral favorece **los límites y el control** para que las actividades no se desvíen de sus objetivos.

Porque también muchas veces el mismo grupo se encarga de generar como ese desorden llamémoslo así; entonces se te sale de control. O sea, si tu dejas y permites que hagan eso... no porque este mal, sino porque la actividad se pierde. O sea, ya se sueltan de la mano, ya se empiezan a pegar. (Párr. n° 39, 2016)

La Expresión Dramática, permite el apoyo y **la vinculación con otras materias y con otros maestros.**

Entonces estaban viendo el océano, porque yo me uní con el proyecto de aula de ellos que era la biodiversidad de las regiones. Entonces yo de las regiones escogí océano y empezamos a hacer animales del océano entonces hacíamos peces, pulpos, cangrejos... (Párr. n° 22, 2016)

Así mismo, para la maestra el Arte Teatral permite evidenciar otros procesos del niño, sus habilidades desde lo artístico. Además el Juego Dramático **contribuye a que la escuela revise y encuentre otras maneras de llegar a los niños que presentan alguna situación particular.**

Si vez entonces, por ejemplo, él que es uno de los niños que es muy fuerte a nivel convivencial, que ya lo iban a sacar del colegio (...) ya estaba fuera del colegio por los papas y por el colegio. Ver que tiene esa creatividad, que tiene un pocotón de elementos para crear historias, para crear personajes; pues a mí me parece que es totalmente valido rescatarlo desde estas clases, ver eso, ver esas capacidades que tiene. Párr. n° 100, 2016)

Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial.

Cuando Lorena se refiere al qué; da cuenta de elementos propios de las Artes Teatrales que son tomados por su carácter enseñable, para la educación inicial. En esta ocasión aparecen dos contenidos de manera recurrente, que serán las subcategorías: La atención y la expresión y representación.

Atención

El primer elemento que aparece en el relato de Lorena, como propio del trabajo formativo de un actor, es el de la atención. Como lo menciona ella, éste fue uno de los objetivos principales en todas las actividades que desarrolló. A través de éste, buscó que los niños trabajaran su capacidad de estar alerta.

Se plantea la actividad con un objetivo, que por ejemplo en esta actividad es la atención, tienes que estar atento a cualquier cosa que pase (Párr. n° 44, 2016)

En este ejercicio particularmente existe esa atención, porque el ejercicio te pide que estés pendiente de lo que haga el otro (Párr. n° 52, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

La atención, explica Lorena, implica observar con detenimiento al otro y esperar el tiempo preciso para ejecutar unas acciones. Así, la maestra usó como estrategia movimientos sutiles, casi invisibles, donde el niño debía estar atento para poder detectar y copiar el movimiento.

O sea, es de estar atento, de que tienes que hacer un movimiento igual, de que tienes que esperar al otro, respetar al otro que te pase el movimiento y ahí si tu hacerlo. (Párr. n° 37, 2016)

Esta uno atento, tiene que estar uno atento no a (...) no siempre trabajo lo grande, si no que puede ser solo que muevas un dedo y la otra persona tiene que estar atenta a lo que tú haces (Párr. n° 18, 2016)

Expresión y Representación

La representación, es el segundo concepto que retoma Lorena del Arte Teatral en función de la educación para la infancia. Ésta atravesó todos los ejercicios propuestos y como ya se había mencionado con anterioridad, le permitió a la infancia explorar su parte creativa dejando que su propuesta emergiera.

Para mi es importante por eso incluir la representación, porque eso permite también la representación, explorar esa parte creativa. (Párr. n° 62, 2016)

(...) Uno de los últimos fue de unos pescados y lo hicieron por grupos e hicieron una obra de teatro, como si fueran títeres. Entonces pusimos unas mesas, ellos mismos las pusieron; y las pusimos, así como si fueran unos títeres. Ellos iban representando la obra que ellos querían presentar. (Párr. n° 23, 2016)

Si bien ella no lo menciona de manera directa; fue posible evidenciar en la observación del desarrollo de la clase, que el acercamiento con la representación fue realizado desde el Juego de Roles. De allí que los niños jugaran a ser el otro -su compañero- y a ser diversos animales.

“Entonces tienes que inventarte un personaje y tienes que crearte una historia de ese personaje y salen unos personajes divinos”. (Párr. n° 79, 2016)

Cómo una clase de Arte Teatral en la Educación Inicial.

Cuando Lorena habla acerca de la clase, lo hace desde dos perspectivas que para este caso serán las subcategorías: Premisas para el desarrollo de clase y la clase en sí misma.

Premisas para el desarrollo de la clase.

La maestra menciona que su clase está estructurada de la siguiente forma. Primero, ella muestra el ejercicio, luego permite que los niños lo hagan y seguidamente ella retoma o da pie para la propuesta del niño.

Entonces casi que sí, siempre tienen la misma estructura. (Párr. n° 97, 2016)

(...) Entonces para ellos yo considero que sea la actividad que sea; estamos trabajando primero yo les explico, ellos la hacen, luego yo lo retomo o les digo a ellos que manejen. (Párr. n° 98, 2016)

Lorena afirma que el desarrollo mismo de sus clases con infancia tiene algunas premisas clave. Por ejemplo, para ella es necesario hacer **una introducción**, en la cual se explique a los niños lo que van a hacer en la clase. “Digamos una de las primeras cosas que en mi experiencia he aprendido trabajando con primera infancia, es a hacer ese tipo de introducciones a los niños”. (Párr. n° 4, 2016)

Me parece importante hacerles esas introducciones para que ellos sepan que está pasando, porque siento que a veces dejamos de lado... como hagamos esto y dejamos de lado que ellos entiendan

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

que es lo que está pasando... y para que estamos haciendo un video. Entonces por eso hice esa introducción ahí para que lo tengas presente. (Párr. n° 5, 2016)

Igualmente, para ella, las clases deben tener un **objetivo claro** que le dé sentido a las diversas actividades. No se realiza cualquier actividad, el teatro no es sinónimo de actividades sueltas o de mera entretención.

Entonces no se vuelve la actividad por la actividad... Exactamente no solo es actividades y actividades. (Párr. n° 44, 2016)

(...) Yo creo que siempre hay que tener un objetivo claro. O sea, una actividad por entretenerlos no tiene sentido para mí; solo por entretener no tiene sentido. (Párr. n° 94, 2016)

Por otro lado, es preciso realizar **la demostración** de los ejercicios con el cuerpo. Para la docente, la palabra en ocasiones se queda corta.

Entonces digamos que por experiencia lo que aprendí fue a hacer por ejemplo ese tipo de cosas. O sea, yo le hubiera podido decir “yo le paso el movimiento a Jerónimo y Jerónimo después se lo pasa al siguiente” seguramente, si yo les hubiera dicho eso, no me lo hubieran entendido. Entonces, explique toda la cadena a los niños para que ellos tuvieran pendiente como era que seguía. (Párr. n° 13, 2016)

(...) Digamos que con ellos si por lo que yo te decía. Yo creo que hay que explicarles y que vean cómo hacerlo (Párr. n° 96, 2016)

Seguidamente de la demostración corporal y con el fin de saber si la actividad fue entendida por los niños, la docente realiza una **prueba de la misma**. Cuando ya confirma que ha sido comprendida la dinámica, inicia el desarrollo de los ejercicios. “Por ejemplo, ahí era como la prueba para ver si ellos entendían o no lo habían entendido. Entonces ya a partir de ese momento después de hacerlo dos veces, ya empecé a hacer otro tipo de movimiento”. (Párr. n° 27, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

En cuanto a la forma de participación, para Lorena es importante que uno a uno los niños **participen**, dándoles el tiempo que requieran para sus búsquedas. Para esto es necesario **ser flexible**, pues así se permite la exploración.

Claro acá pueden pasar todos pues porque son poquitos; seguramente si fuera un grupo más grande sería otra dinámica. Pero acá lo pensé aprovechando que eran poquitos, porque como me habían dicho que eran cinco o seis; entonces yo dije, no pues perfecto, puedo plantear el ejercicio pasando uno por uno. (Párr. n° 42, 2016)

(...) Tú te puedes tomar el tiempo con ellos siempre y cuando la actividad tenga un objetivo claro. (Párr. n° 45, 2016)

(...) Pero mira de ahí nos faltaron tres actividades más y no las alcanzamos a hacer ¿por qué? porque hubo otras actividades que ellos se tomaron el tiempo, que las disfrutaron y que se pudieron explorar, pero siempre con el objetivo. (Párr. n° 93, 2016)

Así mismo, es indispensable para la maestra, **involucrarse con los niños, realizar el ejercicio con ellos**. Poner su voz, su cuerpo, su movimiento, con el fin de que el niño sienta que el maestro está presente ahí.

Entonces sí me parece importante siempre, creo que no solo en mi práctica, si no que en muchas que he visto, los profesores de teatro, siempre tenemos que estar inmersos; si, es otro rol, no es el estudiante allá y el profesor a otro lado. Sino que hay una dinámica distinta donde todos estamos involucrados en la actividad. Involucrados con: el cuerpo, con la voz, con el movimiento, con la atención. (Párr. n° 51, 2016)

Pero es también una cuestión de incluirme y de que ellos sientan que uno está ahí también, haciendo la actividad. Por lo que te digo, si ellos ven que yo no la hago ¿Por qué ellos la van a hacer?, muchas veces puede pasar eso también. (Párr. n° 59, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Cuando tus estas en esa actividad, tú, como profesor tienes que estar ahí (...) y tienes que hacer lo mismo y te tienes que involucrar de la misma manera como si fueras un estudiante más. (Párr. n° 48, 2016)

Desarrollo de la clase

Teniendo claridad en las generalidades del cómo de la clase de Lorena, hablemos ahora de los ejercicios que propuso en la misma. Inicialmente un hubo un **ejercicio de reconocimiento del otro**, en donde los niños debían copiar el movimiento y sonido de manera fidedigna.

¿Porque? porque pues digamos que yo pensé la clase fue en tener varios elementos también con el objetivo que yo te contaba en el reconocimiento del otro, pero con diferentes elementos. (Párr. n° 88, 2016)

(...) O sea, es de estar atento, de que tienes que hacer un movimiento igual, de que tienes que esperar al otro, respetar al otro que te pase el movimiento y ahí si tu hacerlo (Párr. n° 37, 2016)

Seguidamente, Lorena invito a los niños a la **exploración desde los animales**. Cada estudiante imaginó su animal, lo creó, lo personificó y lo puso en situación de representación.

“O sea, ya habíamos imaginado que eran animales, que estaban en la selva”. (Párr. n° 84, 2016)

“Están en el papel del animal, entonces el animal igual va ir a dormir y se puede hacer (...) (Párr. n° 71, 2016)

Por último, la maestra realizó un **ejercicio con el títere**, en cual buscaba que los niños ya no usaran su cuerpo, sino que pudieran entenderlo y colocarlo en un objeto externo.

¿El títere?, yo realmente lo que hice en esta clase fue tener varios recursos. Entonces ya trabajamos con el cuerpo, ya miramos el otro, ya representamos un personaje, ¿Qué pasa cuando ellos trabajan con un objeto externo? (Párr. n° 83, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Ahora como van a manejar un objeto real. (Párr. n° 84, 2016)

La docente, también, referenció ejercicios que propuso desde otros lenguajes artísticos. Fueron actividades en las que ella involucró elementos teatrales, como el cuerpo y la creación de personajes.

Una cosa que a mí me parece importante, es que tú puedes hacer otro tipo de ejercicios. Como yo te decía, digamos que también he hecho cosas con ellos de artes plásticas; respetando los expertos en artes plásticas. Como toda la parte de motricidad y toda la parte plástica. (Párr. n° 46, 2016)

Con recortes también lo hicimos, entonces es un personaje que tiene ocho ojos, nueve ojos; que tiene diez manos. Pero es darles esas posibilidades de crear. (Párr. n° 80, 2016)

Conclusiones

Después de analizar la entrevista de Lorena se puede afirmar lo siguiente con respecto a sus creencias:

- Para Lorena hablar de Arte Teatral es hablar de Teatro, de Juego Dramático y de Expresión Dramática. Aunque ella enfatiza que desde el ejercicio pedagógico con la infancia lo pertinente sería hablar de Juego Dramático.
- El Arte Teatral en el niño para favorecer su proceso formativo:
 - ✓ En lo personal y social, fortalece procesos de seguridad e identificación.
 - ✓ En lo corporal contribuye al reconocimiento y expresión del cuerpo.
 - ✓ En lo artístico los aportes son mayores; potencia la imaginación, creatividad, expresividad.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- El Juego Dramático también es útil para el reconocimiento de las particularidades de los niños. Es desde este conocimiento que se pueden plantear actividades acordes y pertinentes para la infancia.
- Con respecto a la escuela, el Teatro fortalece procesos de la educación misma y permite el trabajo interdisciplinar entre maestros.
- El Arte Teatral no se lleva a la infancia con un fin formativo. Sin embargo, si se toman algunos de sus ejercicios y premisas como la atención y la representación.
- Para Lorena es indispensable involucrarse en la clase con los niños y darles claridad antes de iniciar una actividad. Igualmente, para ella es importante retomar siempre el ejercicio y explicarlo con ejemplos.

Papel del Maestro

Retomando el inicio del análisis de Lorena, es evidente que para ella es necesario proyectar su clase de principio a fin, **planificarla**. El punto determinante para tal fin, es el objetivo, el cual es transversal a las actividades de Juego Dramático. “Lo que pasa es que yo creo que tú puedes tener 20 actividades. Pero esas actividades yo siento que tienen que estar entrelazadas con el objetivo que tú te planteas en la clase”. (Párr. n° 92, 2016) Así mismo es necesario contemplar dentro de esta planificación, ejercicios alternos que permitan al maestro reaccionar ante cualquier situación. Ella aclara que para cada actividad se debe dar el tiempo que la misma requiera.

Y no necesariamente tienes que estar corriendo todo el tiempo y cambiándoles la actividad porque tienes otras 19 actividades. Sino tener esas actividades porque hay que estar preparado porque ellos lo sorprenden a uno. (Párr. n° 92, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

La maestra, menciona que el Arte Teatral y sus recursos, le ayudan a **enfrentar sus miedos y sortearlos**, pues sabe que cuenta con múltiples opciones que le permitirán afrontar las situaciones que se le presenten.

Yo en ese momento sí sentí nervios, la verdad. Yo dije juepucha ¿aquí que va a pasar?, porque además una cosa loquísima (Párr. n° 37, 2016)

¿Porque a mí me da miedo esto? listo ¿llego la noche?, ¿qué pasa? ¿Se van a quedar dormidos realmente? No, si fuera por un tiempo prolongado, tal vez. Pero se pueden utilizar esos recursos, es a lo que yo me refiero. Que uno puede empezar a utilizar ciertos recursos y que no es que va a pasar algo malo, como que se van a dispersar o que ya no van a estar en la actividad. Si no que al contrario funcionan.

Otro aporte que Lorena encuentra en el Arte Teatral es que éste le permite **encontrar la justa medida con la infancia**. Además, le ayuda a generar sorpresa e interés en las actividades por parte de los niños.

Entonces yo lo veo en una manera integral; no es ni que siempre este sentado, ni que todo el tiempo este movimiento haciendo obras de teatro (Párr. n° 32, 2016)

(...) Y entonces a veces cuando no quieren hacer la actividad, como yo no la quiero hacer. Pero encontrar esos elementos yo sí quiero, me faltó decir esto. Les gusta hacer la actividad también, se conectaron. (Párr. n° 101, 2016)

Siempre tiene que haber una sorpresa. Listo voy a imaginar aquí, ahora está la máscara. Yo creo que siempre hay que tener plan A, B, C, D. (Párr. n° 90, 2016)

Para Lorena El Juego Dramático **problematiza su práctica docente**. Éste hace que ella se genere preguntas sobre su ejercicio y la invita a estar atenta para re-accionar a las situaciones que emergen en el desarrollo de sus actividades.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Digamos que con esta actividad también yo tenía la duda ¿será que es muy larga para ellos? (Párr. n° 43, 2016)

Lo que pasa es que yo me he dado cuenta también, cuando empecé a trabajar con ellos, que yo daba las indicaciones como para niños más grandes ¿sí? Entonces tú a veces esperas que tú digas una sola cosa y ya ellos lo entienden; pero no me pasaba eso. (Párr. n° 12, 2016)

Igualmente, el Juego Dramático incita a Lorena a reflexionar sobre elementos de su clase como, por ejemplo, la forma de dar las indicaciones.

Claro en las indicaciones a mí me parece que siempre he pecado y los profes con los chiquitos pecamos al de darles las indicaciones o muy desmenuzadas, como si ya ellos no entendieran nada o de dárselas muy generales. (Párr. n° 14, 2016)

Por otro lado, el Teatro en el hecho educativo, le ha abierto el panorama de posibilidades. Es así que ella **examina los saberes adquiridos en sus estudios, los indaga y los comprueba en la práctica misma**. Como resultado genera cambios sobre ella en su rol docente.

Claro, en la universidad las practicas nos decían es que, con primera infancia, tienes que estarle cambiando la actividad cada cinco minutos. Y cuando yo iba a ver mis compañeros en la práctica ellos hacían eso, porque también les habían dicho que lo hicieran. (Párr. n° 45, 2016)

Porque en la universidad muchas veces nos dijeron los niños tienen que cambiarles cada tres minutos la actividad o si no se van a aburrir. Y eso yo he comprobado que tampoco es tan así, que solo sea el activismo y el activismo. (Párr. n° 44, 2016)

Porque yo antes tendía a hacer eso. O sea, tienen que entrar ya o hagan esto ya. Pero después me di cuenta, que ellos se dan cuenta que los compañeros están disfrutando inmediatamente llegan al grupo. (Párr. n° 57, 2016)

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Como se evidencia en la anterior cita, Lorena se permite **desmitificar la práctica misma con la infancia** través de los ejercicios del Arte Teatral.

O sea, como que existen mitos también alrededor de ese tipo de cosas de no les hagan un ejercicio de relajación muy largo porque entonces se van a dormir, no le hagan (...) (Párr. n° 69, 2016)

Como unos temores que no están; y que bueno no sé yo siento que a veces desmitifico esas cosas. (Párr. n° 69, 2016)

Análisis comparativo de las categorías

Después de haber analizado y reflexionado sobre la información recolectada por cada maestra, en este apartado se revisará la información hallada de las tres maestras en cada categoría.

Qué es el Arte Teatral para las docentes

Recordemos que esta categoría estuvo centrada en indagar y evidenciar el concepto de Arte Teatral de cada maestra y la forma en que cada una de ellas lo entendía en la perspectiva de la educación de la Primera Infancia.

Tabla 1. *Qué es el Arte Teatral para las docentes*

Claudia	Natalia	Lorena
Expresión del Cuerpo. Aclara que desde este se posibilita la expresión y el reconocimiento del cuerpo. Expresa que utilizar el concepto Teatro con los niños y niñas es complejo, ya que es amplio y se puede referenciar desde diversos puntos.	Juego Dramático. Explica que este le permite al niño ahondar en el trabajo con su cuerpo, expresar y ver el mundo de otra manera Hace la claridad que este término es inherente a los niños.	Juego Dramático. Un juego particular, “con sentido”. Este permite a los niños otro tipo de exploración diferente a la cotidiana. Este se nutre de elementos teatrales contextualizados y reflexionados para los niños y niñas de primera infancia.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Se encuentra que predomina en las creencias de las maestras el concepto de Juego Dramático. Lo anterior se debe a que éste, posibilita el trabajo con respecto al cuerpo, el reconocimiento del mismo, la exploración y la expresión.
- Este Juego Dramático con los niños y niñas es pensado y suscitado, lo que lo hace diferente a los juegos espontáneos. Recobra así el sentido de lo teatral al alejarse de los juegos cotidianos.
- Igualmente expresa una de las maestras, que cree que referir el termino Teatro con los niños y niñas se complejiza, debido a las múltiples interpretaciones que el niño puede hacer de este. Así propone plantearse como la Expresión del Cuerpo.

Para qué las Artes Teatrales en la Educación Inicial

Recordemos que esta categoría busco evidenciar los sentidos del Arte Teatral en el espacio educativo con los niños y las niñas. Se encontraron tres sentidos generales. El primero relacionado con los niños y las niñas.

Tabla 2. En lo personal social

Claudia	Natalia	Lorena
Para el desarrollo del niño	Para fortalecer el proceso formativo del niño	Para potenciar el proceso formativo del niño
Para potenciar el desarrollo y manejo de: La Identificación: por medio de los juegos de animalidad. La autonomía, la seguridad y la libertad: En la creación libre que surge posterior a la imitación.	Para favorecer la formación y manejo de: La Identificación: desde ejercicios de representación de la banda e imitación de animales. La Autonomía: en los ejercicios de yoga e imitación de animales. La expresión de las emociones: a través de ejercicios de imitación del maestro.	Para potenciar la formación y manejo de: La Identificación: a través de ejercicios de atención, que permiten reconocer las particularidades del otro y de ellos mismos. La Seguridad: En actividades de representación con objetos externos

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

<p>La experimentación de emociones: desde la imitación de los animales.</p> <p>El miedo: a través del personaje. Pues, el niño se distancia de sí y se permite ser otro.</p> <p>La apropiación y empoderamiento de su realidad: En la representación de los personajes toma como suyas las tareas del mismo y las apropia.</p> <p>Los procesos de socialización: En el espacio de creación, en la imitación y representación del cuento. Esta se da con relación a los pre saberes de los niños y niñas, éstos los comparten.</p>	<p>La seguridad y el control: Por medio de ejercicios como el Yoga.</p> <p>El enfrentarse a situaciones no previstas, adaptabilidad: desde los ejercicios de la banda.</p> <p>El respeto hacia el otro: en el juego de la representación de los personajes del circo</p>	<p>La Observación y la atención: En ejercicios de movimiento y representación con un objeto externo que los invita a estar alerta.</p> <p>La relación con el otro: Desde actividades de animalidad y representación. Se permiten estar con niños con los que no tienen mucha afinidad.</p> <p>Respeto hacia el otro: En las actividades de movimiento y representación.</p>
---	---	--

- Todas las maestras coinciden en que uno de los elementos que se favorece en los niños y las niñas con la puesta en marcha de actividades de Arte Teatral, es la identificación de sí mismo. Es a través de la imitación y/o representación que ellos reconocen quienes son y quién es el otro.
- Las tres docentes también mencionan, que se fortalece la autonomía, la seguridad y libertad; sin embargo, cada una enfatiza más en un elemento que en el otro. Se observa además que la mayoría de veces se menciona, que, para fortalecer dichos elementos, son necesarios los ejercicios de representación e imitación.
- Claudia y Natalia refieren que el Arte Teatral contribuye en la expresión y la experimentación de emociones. Coinciden en que los ejercicios de imitación dan la

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

posibilidad a los niños de acercarse, conocerse y representar, tanto emociones como sentimientos.

- Otro de los elementos en los que coinciden Natalia y Lorena, es que las actividades de Arte Teatral fomentan el respeto hacia el otro. La dinámica misma del Teatro invita a que los niños escuchen y observen las propuestas de sus compañeros comprendiéndolas como particulares e importantes. Claudia apoya lo anterior explicando que el Arte Teatral permite que el niño y la niña socialicen y se relacionen con el otro.
- Claudia expone que el Arte Teatral ayuda a los niños a acercarse al miedo de otra manera. El distanciamiento que produce el apropiarse de otro personaje, es lo que permite observar y reflexionar sobre el elemento que les da miedo.
- Natalia explica que el Arte Teatral le permite al niño potenciar sus procesos de adaptabilidad y de control sobre sí mismo. Esto se logra a través de ejercicios que los invitan a pensar y reaccionar rápidamente. De esta forma los niños comprenden que pueden estar dentro de diversas situaciones.
- Lorena reconoce que las actividades de Arte Teatral favorecen en los niños el trabajo sobre la observación y la atención. Explica que, a través de ejercicios de movimiento y representación, los niños observan y se detienen para mirar con la intención de no repetir o de imitar de la manera más fidedigna posible el movimiento.

Tabla 3. En lo corporal y comunicativo

Claudia	Natalia	Lorena
<p>Para potenciar el desarrollo y manejo de:</p> <p>El cuerpo como vehículo de comunicación: Desde la exploración e interpretación de los animales del cuento</p>	<p>Para favorecer la formación y manejo de:</p> <p>Reconocimiento, manejo corporal, conciencia corporal, y concentración: desde ejercicios de movimiento (calentamiento) y yoga</p> <p>Posturas: por medio de los ejercicios de representación de los animales, la banda y los personajes del circo</p> <p>Exploración de los sentidos: a través de ejercicios de imitación de emociones.</p>	<p>Para potenciar la formación y manejo de:</p> <p>El cuerpo: por medio de ejercicios de imitación del movimiento y títere.</p> <p>Lo vocal: a través de la exploración con el títere.</p>

- Con respecto a lo corporal las tres maestras coinciden en tomar el cuerpo tanto como punto de partida del trabajo con los niños y las niñas; como elemento que comunica los sentimientos y emociones de ellos. Así mismo, reconocen que el Arte Teatral influye en el cuerpo de manera significativa, a través de todos sus ejercicios, que posibilitan al niño poner en acción su imitación o representación. Sin embargo, cada una de ellas lo retoma con fines particulares:
 - ✓ Claudia lo retoma con fines exploratorios, en el cual los niños indagan las posibilidades de movimiento y hacen evidente las comprensiones de su entorno.
 - ✓ Lorena desde su trabajo reconoce el cuerpo como integral y propicia la exploración de la atención de los niños y las niñas. Igualmente retoma lo vocal como un punto que se explora en los ejercicios de Arte Teatral con la primera infancia.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- ✓ Natalia es la maestra que más refiere el trabajo con respecto al cuerpo, ella enfoca sus actividades a que los niños lo reconozcan y sean conscientes de sí mismos. El fin de todo lo anterior es que los estudiantes exploren diversas posturas, incluso con respecto a las emociones. Además, refiere que con estos ejercicios se activan los sentidos como el visual, el auditivo y el táctil. Específicamente con ejercicios como el Yoga, se activa la concentración y se dispone a los niños para la clase. En resumen, el Arte Teatral permite que los niños reconozcan su cuerpo e inicien a manejarlo, a tener control sobre éste.

Tabla 4. En lo cognitivo

Claudia	Natalia
Para el desarrollo del niño	Para fortalecer el proceso formativo del niño
Para potenciar el desarrollo y manejo de: Las concepciones del mundo: Desde el ejercicio de los personajes. La organización de la información y sustentación de ideas: A través de la exploración de los animales y en la representación de los mismos. La construcción de conocimiento y conceptos: Desde los ejercicios de animalidad. La re- significación de objetos: En la construcción de la escena para la representación del cuento.	Para favorecer la formación y manejo de: El conocimiento del mundo: A partir de la exploración de diversas técnicas teatrales contextualizadas (Tai Chi). También desde los personajes del circo. Los Procesos de reflexión e Investigación: a partir de la exploración en los ejercicios de animales.

- Solo dos maestras refieren en su análisis aspectos con respecto a lo cognitivo. Sin embargo, no quiere decir que la tercera maestra no lo aborde en sus clases, simplemente consideró relevantes otros elementos de su trabajo en su relato.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Claudia y Natalia dan cuenta del acercamiento al mundo que posibilitan los ejercicios de Arte Teatral. La primera, menciona que los niños expresan los conceptos que construyen acerca de su entorno. Por su parte la segunda expone que la exploración de diversas técnicas hace que el niño conozca su mundo y amplíe sus saberes.
- Las dos maestras de igual modo, refieren procesos de construcción de conocimiento en la clase de Arte Teatral. Explican que los niños cuando no conocen algo, lo imitan de sus compañeros. Además, mencionan que, por medio de la exploración en la animalidad, los niños se preguntan acerca de las particularidades de cada animal y eso los hace indagar en diversas fuentes.
- Claudia enuncia que el Arte Teatral apoya lo procesos de simbolización, pues en la búsqueda de la representación los niños y niñas resignifican los objetos. Para ella la representación les ayuda a constituir ideas y a retomarlas de determinada manera para sustentarlas.

Tabla 5. *En lo artístico en sí mismo.*

Claudia	Natalia	Lorena
Para el desarrollo del niño	Para fortalecer el proceso formativo del niño	Para potenciar el proceso formativo del niño
Para potenciar el desarrollo y manejo de: La expresión y comunicación: A través de la representación del cuento. La imaginación, la libertad en los procesos de creación: Después de finalizado la representación del cuento.	Para favorecer la formación y manejo de: La expresión: En el ejercicio de la imitación de las emociones. La creatividad: a través de la imitación de los personajes del circo.	Para potenciar la formación y manejo de: El desarrollo de la expresión: Por medio de la actividad con el títere. Las posibilidades creativas: En la exploración corporal y vocal con los animales y el títere.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

La Personificación: En la representación misma del cuento.

Los procesos imaginativos: Desde los ejercicios de animales.
Exploración desde la representación y lo corporal: Es por los diversos roles, que los niños vivencian la actuación y la imitación.

- Cuando se habla de lo artístico en sí mismo, las creencias de las maestras concuerdan en los mismos elementos que se trabajan en sus clases. Uno de los elementos que mencionan constantemente es el de la expresión, ya que, para ellas, las clases de Arte teatral permiten a los niños dar a conocer su pensar y su sentir sin ser juzgados. Además, el Arte Teatral posibilita la comunicación de los niños con su entorno de forma poética.
- El segundo elemento que se potencia con los ejercicios de representación y de imitación es el de la creación, que es inherente del niño. Las actividades de Arte Teatral permiten el goce y el disfrute de ésta creación.
- El tercer elemento que retoman Claudia y Lorena, es el de la imaginación. Los ejercicios del Arte Teatral invitan a los niños a inventar con lo que tienen a la mano, a fantasear, sin que se sientan cohibidos o limitados.
- En los relatos de Claudia y Lorena aparece la personificación como un elemento en común referido a la representación y a la exploración que posibilita el trabajo corporal. Dicha personificación permite a los niños conocerse a sí mismos, dándoles la posibilidad para que se distancien de si y para que observen sus particularidades y las de otros.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Lorena contribuye con una creencia importante, consistente en que la clase de Arte Teatral debe favorecer espacios de exploración que otras clases no brindan.

Existe un segundo sentido o para qué de las Artes Teatrales, que se refiere a la relación maestro – niño. Esta relación se resume y compara en la tabla incluida a continuación:

Tabla 6. Relación maestro- niño

Claudia	Natalia	Lorena
<p style="text-align: center;">Para enriquecer el conocimiento de las particularidades de los niños</p> <p style="text-align: center;">Y</p> <p style="text-align: center;">Para ajustar sus interacciones pedagógicas a los intereses de los niños</p>	<p style="text-align: center;">Para el conocimiento de las particularidades de los niños</p>	<p style="text-align: center;">Para el conocimiento de las particularidades de los niños</p>
<p>Se observa en el ejercicio previo a la representación del cuento y en la lectura del mismo.</p>	<p>A través de las actividades de movimiento, de imitación y gestualidad de los animales.</p>	<p>En los ejercicios de representación con el títere.</p>

- Las tres maestras coinciden en que los ejercicios de Arte Teatral les permiten conocer las particularidades de cada niño, sus gustos, sus habilidades y sus potencialidades. Incluso, pueden identificar a través de dichos ejercicios, aspectos de ciertos niños que en otras circunstancias no se harían evidentes.
- Las creencias de Claudia, son un caso particular en esta investigación, pues ella es la maestra titular de los niños participantes en la clase analizada. Esta particularidad trajo consigo una subcategoría, relacionada con el hecho de que ella adecuaba los ejercicios propuestos, a medida que iba observando a los niños en el desarrollo de los ejercicios del Arte Teatral. La adecuación consistía, en ir modificando o ajustando las actividades, según las necesidades identificadas en los niños. Para ella las actividades de Arte Teatral están

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

dentro del trabajo pedagógico, no las concibe como una sesión distanciada; sino que éstas apoyan y potencian las actividades mismas del grado.

El tercer para qué, está relacionado con el encuentro con el colegio y los padres. A continuación, se incluye la tabla comparativa de los tres casos abordados:

Tabla 7: *Encuentro con el colegio y los padres.*

Claudia	Natalia	Lorena
Para el trabajo con los padres	Para apoyar el trabajo del colegio	Para favorecer los procesos propios de la escuela
En la representación del cuento conoce el contexto y las situaciones de los niños. A través de las grabaciones de la clase y posterior envío, se permite responder a las solicitudes de la escuela de maneras alternativas.	Cada ejercicio del Arte Teatral le permite recalcar las buenas maneras, las instrucciones y el trabajo de las rutinas propias de esta etapa, Es través de las presentaciones que se muestran los avances de los procesos a la escuela.	A través de los ejercicios de atención en el movimiento es que se ahonda en procesos de límites y el control. La representación permite crear y apoyar proyectos con otras áreas de la escuela. En ejercicios de imitación y creación se evidenciaron fortalezas del niño que el colegio no conocía.

- Natalia y Lorena coinciden desde su rol como docentes de artes –y no de docentes titulares– en que las Artes Teatrales favorecen el trabajo conjunto con otros maestros u otras áreas de la escuela. Igualmente, estas artes, permiten fortalecer y apoyar la apropiación de rutinas, buenas maneras e instrucciones propias de la infancia. Para ellas es jugando que los niños comprenden ciertas dinámicas de comportamiento.
- Claudia y Natalia coinciden en que este lenguaje artístico, permite responder a las solicitudes de la escuela y de los padres de otras maneras a partir de las cuales, se pueden mostrar avances en los niños.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Las anteriores docentes reconocen, además, que los ejercicios del Arte Teatral permiten conocer el contexto, la familia y las situaciones que rodean a los niños, para poder responder adecuadamente a dichas situaciones.
- En sus creencias Lorena explicita que el Arte Teatral le permite mostrar otros momentos de los niños desde los cuales encuentran una mejor manera de desenvolverse.

Qué se trabaja del Arte Teatral en la Educación Inicial

Recordemos que esta categoría está enfocada en evidenciar los contenidos propios del Arte Teatral que fueron reflexionados y pensados por las maestras para ser llevados a los niños y las niñas de primera infancia.

Tabla 8: *Qué se trabaja del Arte Teatral.*

Claudia	Natalia	Lorena
<p>Cuerpo - voz, animalidad - gestualidad: Todas las exploraciones corporales, que permiten indagar en el movimiento y sus diversos matices.</p> <p>Imitación: Todo lo referente a la representación. La docente invita a realizar esta tarea desde la copia de sus propios movimientos, es ella quien propone y los niños imitan.</p> <p>Construcción de la escena y personificación: Todo lo que compete al complemento tanto del espacio; como del personaje representado. La docente comparte sus saberes y desde éstos, construye unos</p>	<p>Cuerpo y Voz: El reconocimiento corporal, la conciencia corporal y el trabajo de postura. En la voz exploración de los tonos y propiedades de la voz.</p> <p>Imitación y Gestualidad: Acciones que son naturales de los niños, son las formas en las cuales ellos aprenden su mundo y se apropian de él divirtiéndose. Es a través de ellas que se acercan a lo dramático.</p> <p>Improvisación - Creación: La docente busca potenciar en los niños las herramientas que les ha brindado durante las sesiones y darles la posibilidad de que ellos</p>	<p>Atención: Se trabajó y potenció en los niños la capacidad de estar alerta. Esta habilidad permite reconocer el otro, esperar y saber que hay tiempos determinados para todo. También le ayuda al niño a saber cuándo debe entrar a escena en las acciones que desarrolla en su diario vivir</p> <p>Expresión y Representación: Estos permiten a los niños explorar su parte creativa. La representación les permitió desde la exploración ser otro.</p>

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

significados de teatro con sus grupos. construyan sobre lo que ya les ha dado.

Ejercicios Musicales: Estos surgen de su hacer artístico, no los deja de lado, los involucra en la clase de Arte Teatral.

- Las tres docentes coinciden en mencionar la representación como contenido trabajado con los niños. La retoman desde tres perspectivas: Claudia lo relaciona con la escena; Natalia como el proceso creativo en el cual se pone en marcha la imaginación y Lorena como los juego del “como si”.
- Claudia y Natalia coinciden en retomar para el trabajo con los niños, el contenido corporal desde la exploración, el reconocimiento y la conciencia de dicho cuerpo.
- Natalia además conjuga sus saberes artísticos musicales en la clase de Arte Teatral, es así que explora, voces, tonos y canciones con los niños y las niñas.
- Lorena presenta un contenido particular que abarca varias maneras de trabajo y es el de la atención. Desde este contenido trabaja en el niño el estado de alerta, de la escucha, de la disposición.

Cómo es una clase del Arte Teatral para la Educación Inicial

Recordemos que esta categoría está Focalizada en dar cuenta del hacer mismo de la sesión en cada maestro con los niños y las niñas de primera infancia.

Tabla 9: Premisas y Recursos de la clase

Claudia	Natalia	Lorena
<p>Un espacio determinado: Es necesario adecuar un espacio, correr mesas, poner colchonetas para que la exploración no se vea trastocada por posibles golpes.</p> <p>El cuento, el dibujo y el títere: Estos son elementos, que retoma la maestra con constancia, le permiten relaciones con la exploración del cuerpo de los niños.</p>	<p>Un espacio determinado: A pesar de tener un salón especial para la clase, la maestra lo dispone de manera particular para cada sesión. En esta disposición se crea el espacio que cada niño ocupará.</p> <p>Dar claridad a los niños acerca de lo que se hará: Explicar el recorrido de la clase, lo que se hará, es importante para la maestra</p> <p>Cambiar de actividades: Estar proponiendo diversas actividades para que así cada una tenga su tiempo.</p> <p>Gorros, instrumentos, vestuarios: Tener diversos recursos para apoyar los ejercicios propuestos.</p>	<p>Introducción: Es en donde se les explica a los niños qué se va a hacer en el desarrollo de la clase.</p> <p>Objetivo claro: Se pueden hacer varias actividades hiladas por un mismo fin.</p> <p>Demostración y prueba de las actividades: Es indispensable para maestra ejemplificar cada ejercicio con su propio cuerpo y ponerlo a prueba con los niños para identificar si se entendió o no la indicación.</p> <p>Participación de todos los niños: Para la maestra es indispensable mediar el tiempo para que todos los niños puedan hacer y así reconocerles su hacer.</p> <p>Participación de ella como maestra en la clase: Es indispensable para ella, que los niños se sientan acompañados no solo desde la observación sino desde la acción.</p> <p>El títere: Usa un recurso que permite al niño exteriorizar lo vivido durante la sesión</p>

- Es necesario resaltar que Claudia y Natalia coinciden en que la clase de Arte Teatral requiere de un espacio determinado, preparado y dispuesto.
- Natalia y Lorena explican que es necesario dar claridad a los niños con respecto a lo que se va a hacer y los ejercicios a desarrollar. Por otro lado, tienen una perspectiva particular referida a la multiplicidad de actividades. Para la primera es necesario cambiar de actividad

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

frecuentemente; mientras que, para la segunda, se pueden hacer actividades múltiples siempre y cuando estén hiladas con un objetivo.

- Lorena plantea que la clase requiere de su presencia, de su participación activa y de su ejemplo dentro de la misma. De este modo se garantiza que los niños puedan comprender técnicamente el ejercicio y lo puedan replicar, para luego poderlo explorar con libertad. Para ella también es vital, que todos los niños participen, escuchar lo que tienen que decir y darle el tiempo necesario a cada uno.
- Con respecto a los recursos, se observan diversos elementos que en su momento se conjugan con la clase de arte teatral y se ponen en función de la misma.

Tabla 10. Desarrollo de la clase

Claudia	Natalia	Lorena
<p>Lectura del cuento: Exploraciones corporales y vocales.</p> <p>Representación del cuento: Imitación desde ejercicios de animalidad. Exploración con vestuario y maquillaje.</p> <p>Espacio de creación: Reconocimiento y potenciamiento de las ideas que surgen de los niños.</p>	<p>Ejercicios corporales: Estos están enfocados a que los niños revisen el cuerpo y mejoren su postura corporal. Lo anterior les invita a regularse y auto limitarse.</p> <p>Juego de roles/dramático; imitación de los animales, representación de personajes del circo. Esto debe hacerse de la mejor manera y permite a los niños y niñas explorar diversos roles.</p>	<p>Ejercicios de reconocimiento del otro: Ejercicios de atención enfocados en reconocer las particularidades del otro en sus movimientos.</p> <p>Exploración desde los animales: Ejercicios enfocados en la exploración corporal y vocal de un animal. La finalidad era que emergiera la propuesta de los niños.</p> <p>Ejercicio con el títere: La búsqueda era que logran trasladar las exploraciones hechas en su cuerpo a un objeto externo.</p>

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Esta categoría es la que menos coincidencias presenta, pues denota el hacer mismo de la práctica de cada docente.
- Natalia realizó un calentamiento con movimientos corporales, seguidamente un trabajo de expresión de emociones y de imitación de los animales y para finalizar un trabajo de representación de los personajes del circo.
- Lorena hizo ejercicios corporales basados en la atención y en la escucha. Lo anterior a partir de exploraciones animales, imitación de los compañeros y finalmente con ayuda de un trabajo de representación con un objeto externo (el títere).

Papel del maestro

Recordemos que esta categoría, es inductiva y da cuenta de vivencias del maestro en una clase de Arte Teatral con la Primera Infancia.

Tabla 11: *Papel del docente*

Claudia	Natalia	Lorena
Relación de complicidad: El maestro secunda la propuesta del niño y viceversa, juegan a hacer real la clase.	Motivar a los niños para lograr que ellos disfruten e ir más allá de la actividad propuesta: Se invita a los niños a que gocen la propuesta para que así emerja sin límites su creatividad.	Planificar la clase: debe plantear u objetivo que sea transversal a las actividades propuestas. Así mismo saber cuál es el tiempo de cada actividad y tiene planes alternos.
Constante negociación: Se acepta la propuesta del niño y se acopla para los objetivos de la clase.	Dar los límites a los niños: Los ejercicios del Arte Teatral les permiten a los docentes fortalecer el trabajo acerca de los límites, indicándoles a los niños cuando algo no se está realizando bien.	Enfrentar sus miedos: El Arte Teatral da la oportunidad de poner en juego las creencias de la docente, así ella crea que no cumple dicha tarea.
Capacidad de improvisar: el Arte Teatral da la oportunidad al maestro de enriquecer su práctica de sortear.		Encontrar la justa medida con la infancia: Ella lee cada niño en individual y en sociedad y sabe

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Resolver situaciones fortuitas: La docente puede tener una mirada amplia con respecto a la sesión, donde puede determinar en que esta cada niño, mientras resuelve asuntos técnicos de la clase.

qué del ejercicio es pertinente explorar.

Problematizar su ejercicio docente: La docente reflexiona acerca de lo realizado, la forma de dar las indicaciones y comentarios de los niños.

Reevaluar los saberes adquiridos en la formación: Se pone en práctica lo enseñado y sobre eso se emiten determinaciones y se modifica la práctica.

Desmitificar la práctica: Se ponen en práctica las creencias de otros y la docente crea las suyas. Además se da cuenta que el trabajo, como la infancia, tiene ciertas premisas según el contexto.

- Esta categoría no presenta mayores coincidencias, pues da cuenta de las particularidades del hacer de cada docente. Sin embargo, algo que es importante enunciar es el deseo de las tres maestras de que el espacio de clase sea agradable, creativo y diferente para los niños.
- Claudia refiere que existe una complicidad que da pie para el juego del Arte Teatral. Este último, se convierte en un espacio de juego tanto para los niños; como para la maestra. Sin la existencia de ese ingreso al juego de la docente, no habría encuentro en el lugar fantástico donde se pudiera crear. En ese encuentro con los niños, es indispensable negociar sin perder el hilo de la clase, lo que implica improvisar y responder de manera oportuna a las situaciones del aula.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Para Natalia la motivación para la participación y los límites de la misma son el centro de su hacer. Ella logra que los niños disfruten la actividad, sin perder en esas búsquedas el camino. Igualmente resalta que debe resolver esas situaciones fortuitas.
- Por último Lorena, resalta su constante indagación con respecto a la manera de hacer la clase. También habla del encuentro con los niños y de cómo llevar sus saberes con la primera infancia. Ella constantemente prueba y desmitifica la práctica docente, reevalúa sus saberes y explica que para poder hacer esto su planeación debe ser clara, evitando perderse en el camino de la prueba.

-Capítulo 5-

Conclusiones:

“El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país, y el barómetro que marca su grandeza o su descenso. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia al vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad del pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera... Un pueblo que no ayuda y fomenta su teatro, si no está muerto, esta moribundo; como el teatro que no recoge el latido social, el latido histórico, el drama de sus gentes y el color genuino de su paisaje y de sus espíritus con risa o con lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro, sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama matar el tiempo” (Cervera, Guirau, Citando a Federico Garcia Lorca 1972, p. 14)

Frente al objetivo general *Identificar las creencias sobre Arte Teatral en cuanto al qué, para qué y cómo en tres maestros de Educación Inicial*, se encontró lo siguiente:

- Cuando se habla de Arte Teatral en la Educación inicial, se puede afirmar que éste se acercó al Juego Dramático. Las búsquedas de dicho lenguaje artístico con los niños y las niñas, partieron desde lo corporal y estuvieron ligadas con la exploración, la expresión, la imaginación. Lo anterior se concretó en hechos de representación a través de la imitación, alejados de la obra como muestra.
- Respecto a la categoría del para qué, se identificaron creencias en tres niveles:
 1. En el primero, las Artes Teatrales cumplieron la finalidad de favorecer y potenciar en el niño elementos propios de su desarrollo.
 - ✓ En lo personal-social: Se potenciaron y trabajaron elementos como la socialización y respeto por el otro, la identificación, la autonomía, la seguridad, la libertad, la

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

adaptabilidad, la atención, el miedo, la experimentación y la expresión de las emociones.

- ✓ En lo corporal – comunicativo: Se abordó el cuerpo como elemento que se reconoce, explora y del cual se hace conciencia. Desde éste se posibilitó la materialización de los pensamientos acerca del entorno del niño, de sus vivencias, de sus sentimientos y de la posibilidad de comunicarse a través de un hecho artístico.
 - ✓ En lo cognitivo: Se favoreció la construcción de conceptos, el argumento de las ideas de los niños, la reflexión acerca de su entorno y el apoyo en los procesos de simbolización.
 - ✓ En lo artístico en sí mismo: Las actividades de Arte Teatral potenciaron actividades inherentes a los niños como la expresión, la imaginación y la creación desde la exploración corporal y la personificación.
2. En segundo lugar, las Artes Teatrales favorecieron y potenciaron la relación maestro - niño desde diversas perspectivas.
- ✓ La primera perspectiva consistió en que las maestras pudieron identificar las particularidades de los niños, reconociéndolos desde su cuerpo, su voz y las acciones que cada uno desarrolló. Es desde este reconocimiento que lograron ajustar su práctica docente en pro de sus estudiantes. Además, se logró favorecer y posibilitar la relación con la escuela y los padres, al reconocer el contexto de los niños. Específicamente con la escuela, se favoreció el trabajo de límites, se

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

reconocieron otras facetas de los estudiantes y se fortaleció la articulación con otros maestros o materias.

- Respecto al qué, las actividades de Arte Teatral planteadas, retomaron contenidos de la formación profesional en Teatro. Para las maestras estos contenidos fueron reconstruidos para ser trabajados por ellas y llevados a los niños y niñas. Es así que se identificaron la presencia de contenidos como: el corporal, el de la representación (Juego de Roles y Animalidad), el de imitación, de exploración, de atención y uso musical.
- En lo que tiene que ver con la categoría del cómo, se identificaron creencias en dos niveles:
 - ✓ Relacionadas con las premisas de la clase. Se identificó que las maestras creen que es necesario tener un espacio dispuesto, unos objetivos claros, unas actividades planeadas, unos recursos que se conjuguen con el objetivo de la clase y que se debe dar claridad a los niños, respecto al cómo va a ser el desarrollo de la sesión.
 - ✓ Con respecto al desarrollo de la clase: Se encontró que esta subcategoría, se particularizó ya que no existieron coincidencias. Lo anterior quiere decir que cada manera de dar la clase fue única, pues se pensó para un contexto y una población particular.
- En la categoría llamada *Papel del maestro* se resaltó la intención de hacer una clase particularmente agradable y diferente para los niños.

Frente al objetivo específico, *Identificar y contrastar las creencias sobre Arte Teatral en cuanto al: para qué, el qué, el cómo, de tres maestros de educación inicial: una maestra licenciada en educación infantil, una maestra profesional en música y con estudios de educación infantil y*

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

una licenciada en artes escénicas que trabaja con educación inicial, fue posible evidenciar lo siguiente

- Respecto al *Para qué*, Se identificó y contrastó la información de las maestras desde tres elementos:

En lo personal-social

Las tres maestras coincidieron en trabajar los elementos de identificación y socialización. Sin embargo, Claudia enfocó más sus actividades en la autonomía, seguridad, libertad y manejo del miedo. Natalia por su parte, propuso más ejercicios relacionados con la adaptabilidad, la experimentación y expresión de las emociones. Finalmente, Lorena priorizó elementos como la atención, experimentación y expresión de emociones.

En lo corporal comunicativo

Las tres maestras abordaron el cuerpo como elemento indispensable; este a partir de la representación de sus emociones y sensaciones, favoreció la comunicación del niño con su entorno. Sin embargo, cada maestra retomó el trabajo sobre éste, desde búsquedas diferentes. Claudia se centró en la exploración desde la imitación. Lorena lo retomó desde el trabajo de atención, reconociendo y explorando lo vocal de manera intencionada. Por último, Natalia -que es quien más se enfocó en este trabajo- enfatizó en el reconocimiento y la conciencia de movimiento y las posturas.

En lo cognitivo

Con respecto a este elemento, solo fue posible evidenciarlo de manera explícita en los análisis de Claudia y Natalia. Ellas coincidieron en que las Artes Teatrales favorecen y

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

apoyan la construcción de conocimiento que el niño puede generar con respecto su entorno. Creen además que las Artes Teatrales amplían los saberes de la infancia y los dotan de argumentos para sustentar las ideas que están en relación con otras actividades de clase. Claudia también expuso, que en los ejercicios de representación teatral se incentiva en los niños la re significación de los objetos, es decir se potencian los procesos de simbolización.

En lo artístico en sí mismo

En esta subcategoría las maestras coincidieron en sus creencias, referidas a tres elementos que se desarrollaron y se potenciaron desde el lenguaje del Arte Teatral. El primer elemento fue la expresión, la cual favoreció la comunicación de los pensamientos del niño. El otro elemento fue la creación, desde la cual los niños gozaron y propusieron sus ideas. El último elemento fue la imaginación, consistente en la posibilidad de inventar y fantasear sin límite.

En adición a lo anterior, Claudia y Lorena mencionaron la exploración en la representación como otro elemento potenciado. Esta exploración que les permitió a los niños jugar entre la realidad y la fantasía.

Otras ideas referidas al para qué, tuvieron que ver con el encuentro del maestro con los niños. Se evidenció que las tres docentes concordaron en decir que las Artes Teatrales permiten y favorecen el conocimiento de los niños y de sus particularidades. En este punto, Claudia profundizó su pensamiento, al mencionar que los ejercicios del Arte Teatral le permiten ir más allá del conocer; llevándola a enriquecer los saberes que tiene con respecto a las particularidades de los niños y las niñas. Esta última afirmación justifica la incorporación de las actividades dentro de su clase.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

El tercer para qué, estuvo relacionado con el trabajo con la escuela y los padres. Según las docentes desde el Arte Teatral, se favorecen dinámicas propias de la escuela, como el trabajo conjunto con otros maestros. Igualmente, éste permite evidenciar de maneras diferentes, los avances del proceso de los niños. En concordancia con lo anterior, Lorena expuso que el Arte Teatral le permite mostrar a la escuela facetas del niño donde éste tiene otro desenvolvimiento.

- Respecto a la categoría del qué, fue evidente que las maestras concordaron en sus creencias. En este sentido retomaron la representación como contenido que se trabajó en las actividades propuestas. Así mismo mencionaron el contenido corporal como uno de los que se implementó, a partir de la exploración, el reconocimiento y la conciencia de dicho cuerpo.
- En la categoría del cómo se concluyó lo siguiente: La clase de Arte Teatral no se da en cualquier lugar, ni de cualquier manera, siempre requiere de una disposición particular. Los niños deben tener claridad del camino a recorrer a través del conocimiento de los objetivos y el desarrollo de la clase. Es necesario, tanto que las maestras se involucren en las actividades; como que dichas maestras observen y escuchen la propuesta de cada niño, todo con el fin de reconocer y potenciar dichas propuestas y buscando que los niños se sientan acompañados. Por otro lado, las tres maestras mencionaron que la utilización de recursos debe ser precisa para la clase, solo así éste retoma el valor y no se transforma en un material cualquiera.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Desarrollo de la clase

Esta subcategoría no presentó coincidencias, pues el desarrollo de la clase fue único y particular de cada maestra, atendiendo a su contexto y el de sus niños.

- Para finalizar este apartado, en lo referido al *Papel del maestro*, se encontró que las actividades de Arte Teatral requieren preparación por parte de la maestra. Ahora bien, dicha preparación debe incitar actividades por parte de los niños, las cuales no son previsibles. El juego, la creatividad e imaginación es la esencia misma del Arte Teatral.

Con respecto al segundo objetivo específico, *Conceptualizar sobre el Arte Teatral (Teatro, Arte Dramático, Expresión Dramática, Juego Dramático, Juego de Roles) y su uso pedagógico con la Primera Infancia*; se puede afirmar que se conceptualizó lo siguiente respecto a cada término:

- Al revisar la documentación existente se encontró bastante material que refiere ejercicios desde lo teatral para aplicar con la primera infancia. En estos documentos se utiliza de manera aleatoria, diversos términos teatrales para implicarlos en el ámbito pedagógico.
- Teatro: En el ámbito pedagógico denota la obra teatral. Es una de las maneras que permite llegar al desarrollo de la infancia y parte de la conjunción de la acción y la palabra. Es sobretodo algo que es innato del niño, pues se liga a su espontaneidad, expresión y creatividad. Por ultimo éste sucede siempre con presencia de público.
- Arte Dramático: Se desmarca del espectáculo, la presentación o la muestra. Es una representación, una acción en pugna, que favorece la expresión de los niños y las niñas. A través del Arte Dramático dichos niños y niñas se ponen en conflicto con su entorno para

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

así reconocerlo. Además, potencian el desarrollo de su imaginación y su creación a través de la personificación.

- **Expresión Dramática:** Es un juego concretado en acción de la representación. Esta permite a los niños y niñas de primera infancia conocer sus emociones y sensaciones. Además, genera el conocimiento de su contexto y acciones frente al mismo. Finalmente, en ésta expresión, los niños pueden plantear diversas posibilidades poéticas de decir y expresar lo que piensan y sienten.
- **Juego Dramático:** Se distancia en gran medida de la obra teatral como producto de muestra, pues no necesita ser interpretado por nadie. Éste permite a la infancia la exploración libre, la representación y el juego de la personificación en una situación determinada. Además, le plantea a los niños el estar entre la ficción y la realidad, invitándolos a la creación y a alejarse de los estereotipos.
- **Juego de Roles:** Es un término que pertenece a lo pedagógico. Tiene su punto de partida en el “como si”, en el juego simbólico. El juego es el lugar preciso para éste, pues simbólicamente potencia la representación de lo que no se tiene, de lo ficticio, que se hace realidad en la acción de jugar. Sus aportes consisten en que permite a los niños, explorar en la personificación, salirse de sí y volver a ellos mismos reconociendo. Finalmente, el Juego de Roles puede cambiar según las circunstancias dadas de tiempo, lugar, personajes, objetos o el hecho mismo.
- **Arte Teatral:** Es globalizador del Teatro en lo que respecta a la Educación de la Infancia. No persigue fines formativos; sino que busca potenciar el desarrollo de los niños y niñas. Se compone del Teatro, del Arte Dramático, de la Expresión Dramática, del Juego

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Dramático y del Juego de Roles, siendo el uso de cada término el que marca la búsqueda pedagógica. Su punto de partida es el juego, el disfrute y el goce en la representación. En cuanto a sus aportes, posibilita a la infancia el reconocimiento de su entorno a través de las imitaciones que realiza. También permite que el niño identifique sus habilidades y debilidades en la representación y la imitación. Por medio de éstas últimas, el estudiante expresa sus sentimientos y emociones en una creación estética y poética.

En lo que tiene que ver con el tercer objetivo específico, *Contrastar la conceptualización de las Artes Teatrales, los lineamientos de las políticas educativas para la Primera Infancia con las creencias de los docentes en ejercicio que se encargan del espacio de Arte Teatral en el ámbito escolar*, se puede aseverar lo siguiente:

- En contraste con las ideas encontradas en el trabajo de grado de López M. (2008) de la Universidad de Chile; se puede plantear que las actividades de Arte Teatral si influyen en el auto concepto de los niños. Lo anterior debido a que ellos se ven involucrados de manera directa, tanto en su dimensión personal-social; como desde la potencia de su ejercicio.
- Con respecto a la tesis de Hueso (2016) de la Universidad Distrital, se apoya idea de que es el cuerpo un elemento primario e indispensable en el trabajo con los niños y niñas.
- Por otro lado, se observa que las creencias de las maestras estuvieron muy cercanas a los conceptos recogidos y construidos en esta tesis con respecto al lenguaje Teatral. Por ejemplo, Claudia explicó que hablar de Teatro con los niños no era pertinente, pues es un concepto que tiene múltiples concepciones basadas en detalles. Igualmente, también se evidenció cercanía de las docentes con la conceptualización hecha en este trabajo acerca

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

del Juego Dramático. En dicha conceptualización se afirmó que el Juego Dramático se alejaba de la obra para la presentación. Las maestras expresaron cercanía con esta idea, pues entendieron este concepto como el que posibilita la expresión y el trabajo con y desde el cuerpo. En resumen, se puede afirmar que los términos conceptualizados en esta tesis estuvieron en consonancia con las creencias de las maestras en el aula.

- En esta tesis se afirma, desde las creencias de las maestras, la postura de Cañas (1999). Dicho autor explicita que el juego y el Arte Teatral son un binomio en conjunción, que, al ser trabajado con la infancia, potencia la exploración y el desarrollo de la misma.
- En relación con lo anterior, las creencias de las maestras también están en acuerdo con la postura del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial*, de la Alcaldía de Bogotá. Están de acuerdo en el sentido en que el juego es la actividad rectora de la infancia y en el sentido de que, en el juego dramático, lo que se busca es potenciar ese juego infantil con propuestas para su enriquecimiento.
- Las creencias de Lorena sobre el Juego Dramático difieren en cierta forma de la postura planteada en el *Documento número 21: serie de orientaciones pedagógicas, el arte en la educación inicial* del MEN. La diferencia radica en el apartado donde se afirma que la Expresión Dramática se pueda dar en la cotidianidad del niño. “Saber que una conversación espontánea ya tiene elementos teatrales puede ser un punto de partida para comprender que la expresión dramática está presente en el diario vivir de cada uno” (MEN, 2014, p. 17). Para Lorena el trabajo sobre el juego dramático trasciende el juego espontáneo.
- Las creencias de Claudia y Natalia, referidas al qué de la clase de Arte Teatral, están en concordancia con lo que propone el documento MEN (2014) anteriormente referenciado.

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Esto debido a que en dicho documento “La disposición del espacio es fundamental: un espacio en el cual los disfraces, juguetes y telas están al alcance de las niñas y los niños los invita a explorar la representación” (MEN, 2014, p. 10)

- Por otro lado, se llegó a la conclusión de que el cuerpo es el eje fundamental en el encuentro tanto teatral; como pedagógico/teatral. Sin éste, la vivencia, la experiencia y la exploración no son posibles.
- Finalmente, es indispensable seguir investigando en los procesos del Arte Teatral para la Educación Inicial, pues como lo evidenció esta tesis, son significativos los aportes de este lenguaje artístico con los niños y las niñas de Primera Infancia.

Referencias Bibliográficas

- Abad, J; Ruiz A. (2012). *El juego simbólico*. España: Imprimeix
- Acero, M. (2013) *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Antei, G. (1989). *Las rutas del teatro*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alcaldía de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial*. Bogotá: DVO universal
- Ariès, P. (1986). *La infancia*. Revista de educación. Madrid, N° 281, p.5-17.
- Avendaño, C. (2015) *La educación artística como disciplina escolar: un análisis estructural sobre la educación artística* (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Bartolucci, G, (1975). *El teatro de los niños*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Buritaca, M & Guerrero, V. (2015) *Expresión corporal creativa mediaciones educativas en un ciclo inicial de educación formal*. (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática una aproximación a la dinámica teatral del aula*. Barcelona: Ediciones octaedro S.L.
- Castaño, M. (2000). *El juego de la expresión dramática*. Bogotá: Ediciones Palimpsesto

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

Cárdenas, S; Quintero, O; Peláez, F (2014) *Un acercamiento al pensamiento del maestro en la modalidad familiar* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cervera, J & Guirau A. (1972). *Teatro y Educación*. España, Madrid: PPC

Cervera, J. (1984). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Editorial CINCEL S.A.

Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* (Tesis doctoral). UNED. Madrid, España.

Departamento Administrativo de Bienestar Social (2000). *Proyecto pedagógico red de jardines sociales*. Bogotá: Quebecor impreandes.

Departamento Administrativo de Bienestar Social (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial*. Bogotá: Quebecor World Bogotá S.A.

Denzin, N & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research En: Denzin, N y Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Traduccido al castellano por Mario E. Perrone.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I: convivio experiencia y subjetividad*. Argentina: Atuel

Duran, S. (2013) *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá- Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.

Eines J.; Mantovani A. (2002) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa editorial

- Fals-borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En: *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: siglo del Hombre; CLACSO. pp. 253-302.
- Fandiño G. (2007) *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Fandiño G. & Castaño I.E. (2014) *Haciéndose maestras*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional, Magisterio editorial.
- Ñungo, P; Fandiño, G. (2013). *Tareas con-sentido: creencias de las docentes de jardín y transición*. Educación y ciudad 24, 21-32.
- Figueroa, A & Guevara, I. (2010) *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar* (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *Proyecto pedagógico educativo comunitario*. Bogotá: Subdirección técnica de protección.
- Galeano, I. (2012) *PENSAR, HACER Y VIVIR LA ORALIDAD Experiencias compartidas por maestras de educación inicial* (Tesis de doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Gomez, M. (2007). *Diccionario Akal del teatro*. Madrid: Akal
- Grotowsky, J. (2008). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI editores.
- Hueso, D. (2016) *Con esa mamá pa' que juguetes; Relaciones corporales de madres e hijos en dialogo con la danza* (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. España: Laertes S.A.

- Latorre, M; Blanco, f. (2007). *Algunos conceptos claves en torno a las creencias de los docentes en formación*. Docencia e investigación: Revista de la escuela universitaria de magisterio de Toledo 32 (17), p. 147-170.
- Lipman, M. (1988). *La filosofía va a la escuela*: Traducción de Diego Antonio Pineda Rivera.
- López, M. (2008) *La pedagogía teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del auto concepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac
- Martinez, P. (2006). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y gestión No 20* p.p. 165-193. Universidad del Norte
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative research design. An Interactive Approach*". Thousand Oaks, California: Sage Publications. Traducción al castellano por María Luisa Graffign.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 65-105. Barcelona: Gedisa.
- Messina, G. (2011). Investigación y experiencia. *Praxis & saber* 2 (4), pp. 61-75.
- Michelet, A (2002). *El juego del Niño: avances y perspectivas*. Québec: OMEP, Ministerio de educación. Capítulos 1, 5, 10.
- Ministerio de Cultura (1998). *Dramaturgia para la niñez: ¡un trabajo mayor!* Bogotá: Impreandes presencia S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (1984). *Currículo de pre-escolar, niños de 4 a 6 años*. Bogotá: Dirección General de capacitación y perfeccionamiento docente.

Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la educación inicial:

DE MAESTRAS PARA MAESTRAS

- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Propuesta curricular para el grado 0: marcos político, conceptual y pedagógico*. Bogotá: Enlace editores Ltda
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución número 2343 de junio 5 de 1996*. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Preescolar lineamientos pedagógicos*. Bogotá: Creamos alternativas.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. Bogotá: Taller creativo Aleida Sánchez S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento número 21: serie de orientaciones pedagógicas, el arte en la educación inicial*. Bogotá: Rey Naranjo editores.
- Moreno M. (2015) *Concepciones de los profesores de primaria acerca de sus estrategias cognitivas para la planeación de la enseñanza* (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós
- Prieto, A; Muñoz, Y. (1992). *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas.
- Porlain, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), pp. 281-288.
- Real Academia Española (2014) Diccionario de la lengua Española. Madrid Recuperado de URL: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Rivera, E (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*. 1 (1), June. pp. 58-79.

- Renoult B; Renoult N; Vialaret C. (2000). *Dramatización infantil EXPRESARSE A TRAVES DEL TEATRO*. Madrid: Narcea S.A ediciones
- Sánchez, M. (2001). *Módulo de fundamentos de investigación*. Bogotá.
- Santamarina, M. (2016) *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Secretaria Distrital de Integración Social (2008). *Lineamiento pedagógico y curricular en la educación infantil en Colombia y Bogotá D.C*. Bogotá: Subdirección para la infancia
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: Vasilachis, I. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. pp. 23-64.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Ontological and epistemological foundations of qualitative research, *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*,10 (2).
- Varela, E (2015) *Sistematización de los contenidos didácticos en las experiencias artísticas del programa tejedores de vida con los niños y niñas de cero(o) a tres (3) años* (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana
- Vigotski, L. (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. España: AKAL