

**Drama diversa: Relaciones entre el juego dramático, el reconocimiento de la diferencia y el  
potenciamiento de la capacidad de agencia en primera infancia.**

**Henry Sebastián Herrera Sánchez**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Educación Especial**

**Línea de investigación: Comunicaciones Otras**

**Bogotá, D. C.**

**2025**

**Drama diversa: Relaciones entre el juego dramático, el reconocimiento de la diferencia y el  
potenciamiento de la capacidad de agencia en primera infancia.**

**Henry Sebastián Herrera Sánchez**

**Asesora**

**María del Pilar Murcia Pérez**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Educación Especial**

**Línea de investigación: Comunicaciones Otras**

**Bogotá, D. C.**

**2025**

## **Dedicatoria**

*Todo aquello soy, todo aquello que tengo, todo aquello que puedo y todo aquello que doy es el fruto del afecto, el cuidado y la confianza de mi familia, en particular de mi madre Dora Mercedes Sánchez Arias, quien me ha dado la vida y todo lo necesario para no perderme en ella; este logro y los que vienen más adelante siempre les pertenecerán y serán en honor a ustedes.*

## **Agradecimientos**

*Quiero expresar mis gracias infinitas a mi alma, a la siempre indómita Universidad Pedagógica Nacional por abrirme las puertas y permitirme crecer y devenir como Educador Especial. Así mismo, agradezco a cada maestro y maestra que hizo parte de mi proceso formativo, en especial, a mi maestra y asesora María del Pilar Murcia quien me acompañó a correr, jugar y crear en esta travesía.*

*Desplego mi gratitud a la comunidad educativa del Instituto Pedagógico Nacional, en particular a los niños y niñas que le dieron vida a Drama Diversa, además de las docentes de transición y teatro que apoyaron su puesta en escena.*

*Quiero agradecer a Vanessa Diaz por siempre acompañarme en este proceso de crecimiento desde su afecto, inspiración y compromiso. A todos mis amigos íntimos les quiero agradecer profundamente por su presencia, apoyo y criterio, sin ustedes el camino no sería tan maravilloso.*

*Finalmente, le quiero agradecer al teatro, el circo y el arte en general por todo y, por tanto.*

## Tabla de contenido

<b>Presentación</b> .....	10
<b>Justificación</b> .....	13
<b>Marco contextual</b> .....	17
<b>Macrocontexto</b> .....	17
<b>Microcontexto</b> .....	18
<b>Planteamiento del problema</b> .....	27
<b>Objetivos</b> .....	31
<b>Objetivos específicos</b> .....	32
<b>Marco de Antecedentes</b> .....	32
<b>Local</b> .....	33
<b>Nacional</b> .....	38
<b>Internacional</b> .....	43
<b>Marco teórico</b> .....	49
<b>Infancias</b> .....	49
<b>La sociología infantil: una vertiente para develar las infancias</b> .....	50
<b>Las infancias: extranjería, lenguaje y posibilidad.</b> .....	52
<b>Diferencia</b> .....	56
<b>La diferencia: las posibilidades del Ser Humano.</b> .....	56
<b>La espacialidad del otro: la diferencia en desplazamiento.</b> .....	61
<b>Capacidad de Agencia</b> .....	67

<b>Sujeto y estructura: relaciones y tensiones de la Agencia.</b> .....	67
<b>Agencia y Deseo: materialización de la agencia.</b> .....	72
<b>Juego dramático</b> .....	77
<b>Marco Metodológico</b> .....	83
<b>Paradigma</b> .....	84
<b>Tipo de investigación</b> .....	87
<b>Ciclos de investigación</b> .....	90
<b>Recolección de datos</b> .....	96
<b>Técnicas</b> .....	96
<b>Observación participante</b> .....	96
<b>Entrevista semiestructurada</b> .....	97
<b>Instrumentos</b> .....	98
<b>Diario de campo</b> .....	98
<b>Registros fotográficos y audiovisuales</b> .....	99
<b>Articulación con el grupo de investigación línea investigación</b> .....	100
<b>Propuesta Pedagógica: Drama Diversa</b> .....	101
<b>Presentación</b> .....	101
<b>Marco pedagógico</b> .....	103
<b>Objetivo</b> .....	104
<b>Objetivos específicos</b> .....	104

<b>Estructura de la propuesta pedagógica Drama Diversa.....</b>	<b>105</b>
<b>Ejes transversales.....</b>	<b>106</b>
<b>Cuerpo-Espacio .....</b>	<b>107</b>
<b>Juego dramático .....</b>	<b>108</b>
<b>Cuentos .....</b>	<b>109</b>
<b>Creación conjunta.....</b>	<b>110</b>
<b>Fases de desarrollo.....</b>	<b>110</b>
<b>Exploración ¿Quién soy Yo? ¿Cómo soy? .....</b>	<b>112</b>
<b>Crear jugando ¿Puedo ser diferente? ¿Cómo somos diferentes? .....</b>	<b>116</b>
<b>Experiencias de juego y diversidad ¿Quiénes fuimos? ¿Qué hicimos? ¿Cómo nos sentimos? .....</b>	<b>120</b>
<b>Evaluación .....</b>	<b>123</b>
<b>Análisis de datos.....</b>	<b>124</b>
<b>No todos somos igualitos, todos somos diferentes: Las diferencias en acción. ....</b>	<b>127</b>
<b>Reconociendo contrastes vivos: significados y sentidos de las diferencias en las infancias. ....</b>	<b>128</b>
<b>Ser otro: relaciones y actuaciones desde la alteridad. ....</b>	<b>134</b>
<b>Expresión, actuación, relación y creación: la capacidad de agencia en las infancias. ....</b>	<b>140</b>
<b>Cuerpos/movimientos y escenarios: territorios de producción de deseos, posturas y propuestas.....</b>	<b>141</b>
<b>La agencia un proceso intersubjetivo: acciones individuales y colectivas. ....</b>	<b>145</b>

<b>Relaciones potenciales entre el arte y la agencia: territorios volátiles .....</b>	<b>151</b>
<b>La multiplicidad de las infancias: miradas, relaciones, sentimientos y posturas. ....</b>	<b>155</b>
<b>Los agentes sociales infantiles: devenires de las infancias en cercanía con la adultes y la escuela. ....</b>	<b>156</b>
<b>La praxis pedagógica: experiencias, relaciones, reflexiones y contexto. ....</b>	<b>164</b>
<b>Acción, reflexión y reflexividad. ....</b>	<b>165</b>
<b>Juego dramático: Universos de posibilidades del Ser. ....</b>	<b>173</b>
<b>¿Y sí?... ¿Jugamos?... ¿Somos? .....</b>	<b>174</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>182</b>
<b>Proyecciones .....</b>	<b>191</b>

### **Tabla de figuras**

<b>Figura 1: Comunidad educativa IPN .....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 2: Espiral de ciclos de la investigación-acción .....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 3: Ciclos de investigación. ....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 4: Fases y ejes de la propuesta .....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 5: Fases de desarrollo .....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 6: Fase exploración. ....</b>	<b>114</b>
<b>Figura 7: Fase crear jugando.....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 8: Fase experiencias de juego y diversidad .....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 9: Categorías y subcategorías de análisis. ....</b>	<b>127</b>

## Resumen

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) entró a la escena en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) ubicado en la ciudad de Bogotá Colombia, contando con la participación de los niños y niñas de primera infancia de los diferentes grupos de transición en el diseño e implementación de la propuesta pedagógica Drama Diversa, cuyos intereses residían alrededor del reconocimiento de la diferencia y el potenciamiento de la capacidad de agencia a través de escenarios y experiencias desde el juego dramático y los lenguajes artísticos. El marco metodológico, se situó al interior del paradigma sociocrítico debido al interés por hacer una lectura exploratoria, reflexiva y crítica de la realidad educativa desde las experiencias de los sujetos, sin embargo, se optó por la investigación acción desde la mirada Kemmis (1984) la cual permite entender a los participantes del estudio como agentes activos cuyas acciones generan cambios en el campo social, cultural e histórico en el que se desenvuelven.

En el desarrollo de la propuesta pedagógica Drama Diversa, los niños y niñas de transición hicieron parte de actividades, juegos y ejercicios desde el juego dramático, escenario, que les permite fortalecer sus aspectos comunicativos, creativos y cooperativos a la vez que encontraron otras miradas y posibilidades en el reconocimiento de las diferencias; así mismo, en a lo largo de las sesiones los estudiantes lograron crear desde el juego, la experiencia corporal y el trabajo en equipo diversas historias y personajes mágicos.

Los hallazgos del PPI giran en torno a los sentidos que construyen los sujetos infantiles frente a la diferencia desde sus experiencias cercanas, reconociéndola, en un primer momento a partir de los referentes sociales y culturales presentes tanto en el contexto familiar como el escolar, es decir, que los significados que tienen las diferencias en la cotidianidad se configuran a partir de los procesos intersubjetivos de los que hacen parte los niños y las niñas. No obstante, al

actuar, relacionarse y crear desde un escenario creativo como lo es el juego dramático, los estudiantes lograron descubrir y construir otros sentidos que tienen las diferencias en sus relaciones con los demás.

Finalmente, el PPI encuentra en Drama Diversa una apuesta creativa e innovadora al situarse en las subjetividades, experiencias, posturas y actuaciones de los niños y niñas de primera infancia, quienes, revelan otras facetas de la educación y otras formas de habitar y construir la escuela.

**Palabras claves:** Infancias, juego dramático, capacidad de agencia, diferencias, subjetividades, subjetividad infantil.

## **Presentación**

Estimados lectores, asistentes, jurados y público en general sean tan amables de tomar asiento y dirigir toda su atención al escenario, en breve se iniciará la puesta en escena de...  
¡DRAMA DIVERSA! Una construcción escénica que solo fue posible por las diferentes actuaciones, participaciones además de las propuestas de los niños y niñas de transición del Instituto Pedagógico Nacional (de ahora en adelante IPN) ubicado en la ciudad de Bogotá Colombia, quienes, inspirados por el deseo de jugar, expresar, sentir, compartir y crear saltaron al escenario del juego dramático, lugar, donde es posible ser diferente y reconocer la diferencia como un aspecto relacional y potencial que permite descubrir otras formas de ser, hacer y convivir.

A lo largo de este juego dramático en escena, se encontrarán con diversos autores, personajes, conceptos y procedimientos que se desplazan, cambian y encuentran para dar un sentido estético a toda la propuesta pedagógica ¡DRAMA DIVERSA! Ya que, al ser diseñada e implementada con las infancias su desarrollo se encuentra en constante cambio y al interior de miles de portales entre universos narrativos, mismo que reflejan las realidades en las que actúan e intervienen los sujetos infantiles.

¡Esperen! No podemos comenzar la obra, sin conocer su sinapsis. Por ello, haremos un breve recorrido del hilo conductor en donde juegan al equilibrio los inicios, nudos y desenlaces de esta historia.

Antes del lugar estaban los personajes, antes de los personajes estaban sus cualidades. Por eso, para dar inicio a nuestro recorrido dramático, responderemos a las interrogantes ¿Por qué? Y ¿Para qué? A través del contundente capítulo de la justificación que toma fuerza, velocidad y

movimiento al reconocer el poder natural de los niños y niñas como agentes infantiles de la sociedad.

Todo comienza en un contexto muy muy lejano y muy muy singular. El lugar, en donde se desarrolla la historia se describe a través de una contextualización que va desde los aspectos geográficos generales en donde se encuentra el Instituto Pedagógica Nacional, hasta recorrer la estructura organizativa institucional en la que se encuentran las diferentes comunidades de estudiantes. Luego, nos detenemos para conocer los detalles de la comunidad uno (1) en donde se encuentran los niños y niñas de transición, a la vez que reconocemos como principales escenarios de observación y participación la clase de teatro y el descanso.

De esta manera, aparece el primer nudo de la historia, el gran conflicto que nos moviliza a emprender un viaje de aventura. Este es el planteamiento del problema que después viste el terrorífico traje de pregunta de investigación, su sola presencia nos motivó a definir los objetivos de nuestra travesía y al gremio al que pertenecemos (grupo y línea de investigación). Sin embargo, no es posible saber el avance en el camino sin contar con un mapa que nos permita visualizar desde el punto de partida, la trayectoria que tenemos y cuáles son los territorios que son más prósperos e indicados para encontrar aliados y expertos (marco de antecedentes).

De esta manera, logramos estructurar (4) atalayas teóricas (infancias, diferencia, capacidad de agencia y juego dramático) desde las cuales fue posible observar, analizar y calcular las acciones necesarias a favor de un viento conceptual que nos indicó cuales son las posibles direcciones a donde dirigirnos.

No obstante, para que el saber tenga sentido tangible en nuestra realidad, es necesario precisar las estrategias, recursos y participantes de nuestra aventura, para eso, se formuló una

ruta metodológica de investigación basada en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la investigación acción que situó a los niños y niñas como personajes principales de esta trama.

Ahora si... Con todos y todas ustedes ¡DRAMA DIVERSA! La propuesta pedagógica que posee estructura, ejes transversales y fases de desarrollo en donde las experiencias-escenarios compartidos con los estudiantes de transición dieron paso a la construcción conjunta de historias y personajes mágicos. Todas estas expresiones artísticas y escénicas que impactaron la vida de los participantes y del investigador fueron sistematizadas para luego analizarlas desde las atalayas teóricas mencionadas anteriormente.

¡Shhhhh! Se acerca el acto final. Entre las últimas luces y sombras que se perciben en el centro del escenario, se encuentran las conclusiones y proyecciones de todo el PPI. Monólogos que reflejan las últimas ideas y emociones de toda la obra, no con la intención de sintetizar ni cerrar de manera absoluta la puesta en escena, sino de dejar tres puntos suspensivos que representan la importancia de continuar apostando a otras formas de hacer educación y escuela, proceso sensible, crítico y creativo en donde los educadores especiales podemos y debemos ser personajes principales.

## Justificación

La infancia más allá de las comprensiones adultocéntricas<sup>1</sup>, académicas, formales o disciplinares es un espacio que cuenta con características físicas y temporales singulares, en donde los niños y niñas actúan, aprenden, juegan, crean, tensionan, exploran, sienten, dialogan y transforman todo lo que compone el mundo que los rodea, a la par que descubren en este las diferentes relaciones que se tejen alrededor del Yo y del Otro (configuración de la subjetividad e intersubjetividad) sin embargo, la capacidad de Ser y Actuar en la infancia se ve condicionada a las normas que se establecen en los contextos e instituciones sociales en los que se desarrollan (escuela, familia, parques, etc.), dando lugar a miradas y prácticas de los otros grupos etarios que deslegitiman las posturas, comprensiones y aportaciones que tienen los niños y niñas frente a lo que pasa/constituye en el contexto en el que habitan.

Es posible, analizar estas restricciones y limitaciones frente al actuar de la infancia desde el primer contexto e institución en la cual se desenvuelven en los primeros años de vida, es decir la familia, en ese lugar, las madres, abuelos o cuidadores cuentan con una serie de normas, acuerdos y reglas que constituyen las dinámicas familiares en donde va a entrar en acción el niño. Por ello, se hace necesario especificar ciertas pautas que describen que se puede hacer o no, haciendo posible la correcta convivencia en relación con los roles y funciones que tiene cada uno de los integrantes del núcleo familiar, “Los niños y niñas deben obedecer a los adultos” y “Los adultos deben cuidar a los niños y niñas”; no obstante, el núcleo familiar y sus reglas se fundamenta al interior de valores de cuidado, amor y respeto dando a lugar a que los niños y

---

<sup>1</sup> Conjugación del término adultocentrismo usado en investigaciones de infancia, como la de Bácares et al. (2023) para referirse a la perspectiva social en donde se atrapa describe y delimita los significados de esta, a partir una relación jerárquica en donde el poder se inclina a favor del ciclo vital de la adultez, las instituciones o el estado por encima de los sujetos sociales que la habitan (niños y niñas), desconociendo sus experiencias, subjetividades y construcciones propias.

niñas tengan tanto la capacidad como la oportunidad de actuar, expresar, organizar y negociar al interior de este mundo, generando así diferentes modalidades de acción.

A la par que la infancia va creciendo, sus campos de socialización se expanden, trasladando el escenario de interacción y relacionamiento a la escuela y escenarios públicos. La escuela como institución social tiene el propósito de formar ciudadanos con valores, competencias y habilidades que respondan a la sociedad en la que se encuentra, por lo tanto, al llegar a esta, la infancia se encuentra con un mundo más amplio y diverso que su entorno familiar. Allí los niños y niñas descubren que las reglas y acuerdos de convivencia cuentan con mayor complejidad y se estructuran a partir espacios, tiempos y actividades en donde no solo sus acciones sino sus actitudes deben responder al interés educativo en común.

De esta manera, tanto las instituciones sociales como los entramados culturales (conjunto de miradas, valores y posturas de un contexto sociocultural) han estructurado un rol pasivo de la infancia en cuanto a su capacidad de acción e intervención en el mundo, situando a los niños y niñas como individuos incompletos o ingenuos que deben ser cuidados y formados para convertirse en adultos, teniendo como resultado la reducción de oportunidades de construcción de conocimiento, posturas y relaciones de la infancia desde su subjetividad y experiencia.

Las relaciones sociales entre niños y adultos operan en un sistema generacional establecido, profundo y duradero como lo es el sistema de género. En esta estructura relacional, la clase dominante corresponde a la posición del adulto y la subordinada a la posición de niño. (Soto y Kattan, 2019, p 200)

Dichas relaciones verticales entre la infancia y la adultez, pueden ser semejantes a las tensiones que hay entre el sujeto, su agenciamiento y las estructuras (sociales, culturales, históricas, económicas, etc.) en las que se configura y actúa, pero, si enfocamos la mirada al sujeto y su acción social dentro del territorio es posible tomar su subjetividad como el espacio en donde surgen cuestionamientos y propuestas que causan diferencias en el orden establecido del ser y deber ser de las cosas, es decir, el sujeto se convierte en agente, que en palabras de Giddens (2015) es un individuo con capacidad de actuar, debido a que:

Una acción nace de la aptitud del individuo para «producir una diferencia´» en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de «producir una diferencia´», o sea, de ejercer alguna clase de poder. (p. 31)

Es por ello, que uno de los principales objetivos en las investigaciones de infancia y educación en los últimos años, ha sido el cuestionamiento y la resignificación de lo que esta representa en el ámbito social, institucional, cultural e histórico con el fin de generar un reconocimiento legítimo, digno y sensible, que permita entender a los niños y niñas como sujetos y actores sociales los cuales tienen comprensión frente a lo que pasa en el mundo, construyen saberes desde su curiosidad, establecen posturas, entablan diálogos, asumen responsabilidades, tejen relaciones, tensionan los órdenes establecidos e inventan soluciones creativas para problemas de su cotidianidad.

En este orden de ideas, el PPI no solo representa el esfuerzo académico y formativo que está al margen con los estudios de infancia de la actualidad, sino que, emerge a causa de los encuentros, diálogos y juegos con los grupos de transición del IPN en las clases de teatro y espacios de descanso, en donde participan niños y niñas con un interés profundo por aprender,

conocer y crear en complicidad con el otro. En consecuencia a estas interacciones, se develó la importancia de enfocar la mirada a los sentidos y significados que tiene para los niños y niñas *la diferencia*, reconociéndola fuera de una lógica binaria para situarla como un concepto que se hace visible en las relaciones y experiencias compartidas con los demás, es así que a través del diseño y desarrollo de experiencias pedagógicas mediadas por el teatro, el juego y los lenguajes artísticos se configura un escenario fructífero que no solo invita a reconocer la diferencia sino protagonizarla, compartirla, jugar a ella, valorarla y sobre todo aprender a convivir y construir con ella.

Finalmente, este Proyecto Pedagógico de Investigación se desarrolla en el marco de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se busca formar educadores especiales que habiten y transiten las diferentes realidades educativas con el objetivo de reflexionar, analizar y gestionar con las comunidades educativas la construcción de prácticas, estrategias y escenarios que promuevan el acercamiento a una inclusión educativa que respete, celebre y valore las diferencias, singularidades y narrativas de los sujetos desde una lógica en donde la educación y la inclusión sean un proceso de corresponsabilidad.

### **Marco contextual**

En este apartado se realizará un recorrido del contexto en el cual se encuentra el escenario de la investigación, para ello, se aborda desde lo general a lo específico considerando aspectos geográficos, demográficos y sociales del territorio en el que se encuentra el IPN.

#### **Macrocontexto**

En la ciudad de Bogotá Colombia, se encuentra la localidad de Usaquén que limita al norte con el municipio de Chía, al sur con la localidad de Chapinero, al oriente con el municipio de la Calera y al occidente con la localidad de Suba, de acuerdo con la Secretaria Distrital de Integración Social (2021) Usaquén está compuesta por un gran porcentaje de suelo urbano, rural y en expansión dando a lugar un área territorial mixta, entre sus ubicaciones más reconocidas se encuentra la Plaza Central, el Mercado de Pulgas, el Ferrocarril y el Centro Comercial Unicentro. Algunas de las instituciones educativas que hacen parte del contexto son el Colegio Reyes Católicos y el Colegio Usaquén I.E.D, frente a las universidades nos encontramos la Universidad del Bosque, Clínica Los Cobos y la Fundación Santa Fé.

Usaquén, que presenta una gran diversidad de estratos socioeconómicos que van desde el 1 hasta el 6, cuenta con nueve (9) Unidades de Planteamiento Zonal (UPZ) las cuales son: Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Bárbara. En la última UPZ, se encuentra el Instituto Pedagógico Nacional (calle 127 # 11-20), una institución educativa de carácter nacional y oficial cuya oferta educativa abarca educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media y educación especial orientada a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, atendiendo a niños, niñas, jóvenes y adultos (IPN, 2024).

## **Microcontexto**

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es considerado a nivel nacional patrimonio histórico y cultural, ya que, sus orígenes residen en el interés de un grupo de 61 mujeres de acceder a la Educación Formal, quienes organizaron y gestionaron los recursos necesarios para establecerse en la Avenida Chile con calle 72 y comenzar sus procesos de formación como futuras instructoras o normalistas (IPN, 2019). Es así, que en el año 1927 se inauguró el IPN, y se establecieron las rutas de enseñanza a partir de modelos pedagógicos- didácticos modernos, que traían cambios a los modelos de formación educativa, tal como es el caso del Kindergarten el cual fue fundado en el año 1934 y la escolita de Montessori (IPN, 2019).

Tiempo después, en el año 1955 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina ocasionando que el IPN se desvincule del Ministerios de Educación Nacional de Colombia y se convierta en una dependencia de la universidad, además de trasladar su sede a la calle 127 # 11 – 20 en Usaquén (IPN, 2019). Lo anterior, tuvo como efecto que el IPN continuara con su interés innovador en sus procesos formativos con referentes pedagógicos modernos, además, de enriquecer el estamento docente con la participación y aportación de los practicantes de la UPN femenina.

Ahora bien, en cuanto a la información institucional se deben considerar los elementos fundamentales de su proyecto educativo institucional en donde el IPN (2019) describe su horizonte educativo, como en el caso de su Misión que es:

Liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética, comunicativa y afectiva). Por ello es el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos,

ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz. (IPN, 2019, p. 21)

Con base en lo anterior, es posible reconocer que el IPN toma como eje principal de su formación a los estudiantes considerándolos sujetos políticos poseedores de una subjetividad, identidad y singularidad que a su vez constituye una comunidad diversa, dando como resultado un interés en la formación integral y crítica que permita a los estudiantes desenvolverse en consideración de los intereses individuales y el bienestar colectivo; en este orden de ideas, algunos de los elementos ya mencionados se encuentran cohesionados con la Visión en donde se expresa lo siguiente:

Ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y en unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. Este carácter innovador es el que le permite ser un referente para la Universidad en la tarea formadora de maestros. (IPN, 2019, p.22)

Es así, que se materializa el carácter innovador e investigativo del IPN en papel de los análisis, reflexiones y posturas frente a las políticas educativas y los diálogos con los conocimientos pedagógicos propios de la institución, considerando los aportes en los avances educativos, tecnológicos y sociales en relación con los principios de formación, los cuales son: “Autonomía, Pluralidad, Integridad del ser humano, Paz, Convivencia, Libertad, Espíritu científico y Democracia” (pp, 23-24). Aquellos, principios formativos edifican una ruta en el

proceso de enseñanza y aprendizaje que contempla el carácter integral y multidimensional de los estudiantes, lo cual, se evidencia en el IPN a través de la formulación de campos de desarrollo como ejes centrales del aprendizaje de los estudiantes en las clases cotidianas como en los proyectos transversales que difieren de ellas, estos son: 1) Corporal: Exploración de habilidades físicas, psicomotricidad, el conocimiento y cuidado del cuerpo, 2) Personal y social: Fortalecimiento de la autonomía, construcción de posturas críticas y propositivas, configuración de una perspectiva ética y política, promoción de relaciones personales en el marco de los valores humanos y a favor de la reciprocidad y la cooperación, 3) Expresivo: Desarrollo de capacidades comunicativas en comprensión y expresión en los diferentes lenguajes (verbal y no verbales), en el marco de la comprensión de la ética, estética y creatividad, 4) Científico-tecnológico-lógico: Desarrollo de capacidades para observar, analizar e indagar fenómenos y/o problemáticas del contexto cercano, formulando posibles soluciones o alternativas que beneficien a la comunidad (IPN, 2019, p. 38).

Los proyectos transversales son espacios académicos obligatorios que se desarrollan en la jornada escolar, son liderados por las áreas curriculares o se pueden desarrollar al interior de las clases regulares como trabajos por área, talleres o en las actividades extraescolares. Sus temáticas son estructuradas en currículo integrado y se fundamentan conceptualmente través de un cronograma de actividades que es evaluado periódicamente para el ajuste, cambio o mejora correspondiente (IPN, 2019).

Entre los proyectos transversales se encuentra, por un lado, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) cuyo interés es fomentar el sentido de pertenencia institucional y local desde una mirada reflexiva que permita la participación y autogestión de la comunidad educativa, a

favor de generar impactos en el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos y sus relaciones con el medio ambiente y el territorio. Por otro lado, el proyecto Educación Para la Paz, que tiene el fin de generar y garantizar una cultura de la Paz en la comunidad educativa, siendo un escenario de reflexión frente a las relaciones e interacciones humanas en donde se puedan fortalecer aquellos valores integrales que hacen posible una sana convivencia; este proyecto tiene una mirada histórica, crítica, social y pedagógica que reconoce el contexto colombiano como un territorio que ha sido permeado por realidades del conflicto social y armado, por ello, parte desde una lectura desde la justicia restaurativa que invita a los estudiantes a procesos de memoria, perdón y restauración (IPN, 2019).

Adicionalmente, el proyecto transversal de Democracia busca una formación ética y democrática de los estudiantes a través de escenarios que permitan el ejercicio de actividades políticas tales como la participación, la representación infantil, conformación del gobierno escolar y consejo estudiantil. De esta manera, se busca un acercamiento de los estudiantes frente a su dimensión política y ciudadana con el conocimiento de las leyes e instituciones que hacen parte de la sociedad.

Finalmente nos encontramos con los dos últimos proyectos transversales, Sexualidad y Aprovechamiento del tiempo libre, el primero tiene el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa a comprender la sexualidad como un aspecto constitutivo y fundamental de todos los sujetos, para lo cual es necesario brindar a la misma información actualizada y oportuna que permita la construcción de un ambiente de respeto en donde la diversidad, las relaciones pacíficas y la ciudadanía pueda emerger, siendo el enfoque de derecho y género el principal sustento de este proyecto. El segundo proyecto, se dirige a consolidar pautas pedagógicas y

didácticas que permitan el desarrollo de una actitud autónoma en los estudiantes para que pueda explorar actividades recreativas, culturales y formativas que enriquezcan su proceso de desarrollo y aprendizaje dentro de la sociedad, por lo tanto, el establecimiento de una cultura de acción en la comunidad educativa frente a sus espacios de tiempo libre (IPN, 2024).

El IPN cuenta con una comunidad educativa compuesta de múltiples dependencias administrativas, docentes, estudiantiles, etc. Como se puede observar en el siguiente diagrama:

**Figura 1:** Comunidad educativa IPN



Fuente: Pg. principal IPN

Asimismo, la institución estableció una organización de los estudiantes compuesta de siete (7) comunidades en donde se agrupan dos o tres grados académicos, es decir:

- Comunidad 1: Preescolar (Jardín y transición).
- Comunidad 2: Primero, segundo y tercero de primaria.
- Comunidad 3: Cuarto y quinto de primaria.

- Comunidad 4: Sexto y séptimo de bachillerato.
- Comunidad 5: Octavo y noveno de bachillerato.
- Comunidad 6: Decimo y once de educación media.
- Comunidad 7: Niveles del I al IV de Educación Especial.

Con esta organización el IPN desde su plan de estudio estructura un currículo integrado a través de diferentes estrategias, como los espacios académicos integrados y las actividades curriculares completaría que comprenden los talleres, proyectos transversales y extraescolares.

Es así, como la investigación se enfoca en la Comunidad 1 la cual se refiere a la Educación Preescolar (Jardín y Transición) definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la Ley General de Educación (1994) como el segundo escenario de socialización de los niños y niñas posterior al contexto familiar, en donde los sujetos infantiles pueden continuar su proceso de desarrollo a través de experiencias significativas mediadas por la pedagogía y la recreación; lo anterior, se hace visible en la propuesta curricular y metodológica del IPN la cual contempla como principales principios pedagógicos la lúdica, el arte, el juego, el afecto, la participación y el trabajo cooperati0, teniendo como resultado una mirada de la infancia que reconoce su historia de vida y el contexto familiar como aspectos fundamentales en su identidad, desarrollo y aprendizaje (Página principal IPN, 2024).

No obstante, a raíz de los cambios sociales, culturales e históricos que han surgido en torno a la infancia en los últimos siglos, la Educación Inicial ha emergido desde las Políticas Públicas como un marco de referencia conceptual, practico y normativo que sitúa a los niños y niñas como núcleo orbital de sus principios pedagógicos, es decir, se reconoce la singularidad, diversidad y participación como principales cualidades que constituye a los niños y niñas como

actores sociales y de derecho. Por lo tanto, el proceso educativo en primera infancia debe ser intencionado, estructurado y planeado a favor de tener una atención integral de las infancias en la que los niños y niñas puedan acceder a experiencias significativas acorde a las actividades rectoras (juego, literatura, arte, exploración del medio) que los caracteriza, considerando los aspectos de su subjetividad y direccionando el proceso hacia el bienestar tanto individual como social (secretaría de Educación Distrital, 2019).

De esta manera, la malla curricular de la Comunidad 1 en línea con los principios de la Educación Inicial (integración de las dimensiones del sujeto y procesos de socialización pedagógicos y recreativos) formula espacios formativos fuera de las áreas básicas de aprendizaje, tales como artes plásticas, lengua extranjera, educación física, música, tecnología-informática y teatro, estos escenarios educativos dan paso a que los niños y niñas puedan participar, explorar y relacionarse a través de diferentes lenguajes artísticos y medios que amplíen sus oportunidades de interacción.

Entre los escenarios educativos que tiene la Comunidad 1 del IPN, se encuentran dos espacios principales en que se desarrolla el presente proyecto, el primero se refiere a la clase de teatro la cual dispone con una infraestructura y metodología específica que se distingue a la otras áreas académicas, ya que, los recursos, acciones y estrategias implementadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje son descritas a partir de los elementos principales del teatro (cuerpo, comunicación, escenario, actuación, caracterización, etc.), estableciendo un horizonte educativo en relación a las siguientes temáticas: comunicación (verbal, corporal y gestual), trabajo cooperativo, creación de personajes y representación dramática (Formato de sistematización desempeños campo formativo, IPN, 2024).

Es necesario resaltar, las múltiples posibilidades que emergen entre la relación del teatro y la pedagogía, situando el juego dramático como herramienta y vehículo que permite el diseño de experiencias, actividades y ambientes que promueven el desarrollo integral de los estudiantes, considerando los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y relacionales que los constituyen como un sistema de interacciones que se dinamiza en la actividad lúdica de jugar a ser y crear con los demás. Puesto que, en el movimiento de propuestas escénicas se pone en marcha la capacidad de invención y reacción frente a situaciones novedosas, las habilidades socioemocionales, el ejercicio de habilidades motoras, la organización y gestión cooperativa del espacio, e incluso el pensamiento reflexivo, analítico y crítico frente a como se desarrollan los juegos o escenas compartidas.

Por otra parte, el segundo escenario hace alusión al descanso o recreo, tiempo designado en la jornada escolar en que los estudiantes tienen un espacio de ocio o recreación que es dirigida a partir de sus intereses e interacciones. Sin embargo, aunque el Ministerio de Educación Nacional (2004) enmarca el descanso y otras situaciones del ámbito escolar como “espacios reales donde se aprenden y practican competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y el ejercicio de la pluralidad” (p. 11) en la cotidianidad educativa algunos docentes y profesionales conciben el descanso como un tiempo en la jornada escolar en que los estudiantes salen al patio de juegos a divertirse y actuar fuera de las normas en las que conviven al interior del aula, desempeñándose en actividades en torno al placer, el juego, el movimiento y la exploración, pero no suele interpretarse la relación fructífera del descanso en el desarrollo de los estudiantes, desconociéndolo como un campo constitutivo tanto de la escuela como de su proceso formativo.

Lo anterior, tiene como resultado la falta de detalle y amplitud a la hora de observar las actuaciones, propuestas, diálogos y posturas que tienen los niños y niñas al convivir en un tiempo y espacio que es definido por su voluntad y protagonismo. Puesto que, desde la zona de socialización del descanso es posible observar y reflexionar a partir de los encuentros con el otro, la comunicación espontánea y el establecimiento de reglas para jugar, como la subjetividad de cada estudiante entra en contacto y movimiento al convivir con los demás, dando paso a interacciones que generan una actividad conjunta en que cada uno descubre y aprende sus modos de habitar y relacionarse en un mismo espacio; no obstante las interacciones y prácticas de relacionamiento pueden ser tanto atrayentes como opuestas, constructivas o destructivas, en ambos casos los estudiantes cuentan con la capacidad de decidir sus grados de implicación y participación en dicho escenario.

Es decir, el descanso es el único espacio y tiempo cuyo rumbo es determinado por la voluntad e interés del estudiante, pero ¿qué escenarios, actividades y experiencias se ofertan para que los niños y niñas pueda no solo divertirse sino encontrar nuevas relaciones, sentidos y significados del aprendizaje? Como posible respuesta entre miles, se encuentra la propuesta pedagógica que se desarrolla en este proyecto de investigación, propuesta que tiene el objetivo de abrir las puertas, ventanas, telones, agujeros y grietas necesarias para que los niños y niñas puedan no solo ingresar al escenario sino actuar y apropiarse de experiencias mediadas por el juego dramático en donde no solo se diviertan sino aprendan a saber que pueden ser, hacer, jugar y construir en conjunto.

## **Planteamiento del problema**

Esta investigación se da en el marco de las practicas pedagógicas desarrolladas a partir del semestre 2024-1 en el contexto educativo del Instituto Pedagógico Nacional, en donde fue posible realizar observaciones no participantes y participantes en la clase de teatro y los espacios de descanso de los grupos de transición, conformados por aproximadamente 25 estudiantes (con una mayor presencia de niñas que niños) que se caracterizan por ser participativos, enérgicos y propositivos, les llama la atención las actividades relacionadas a los lenguajes artísticos y al juego, les gusta establecer conversaciones y diálogos tanto con sus pares como con otro grupos etarios, expresan y comparten sus experiencias, gustos e intereses, reflejan valores como el cuidado, el compañerismo y la empatía, a veces tienen dificultades en el seguimiento de instrucciones, respetan y consideran las reglas cuando son establecidas con anticipación y a través de acuerdos.

El trabajo que se desarrolla en la clase de teatro, al ser un escenario educativo diferente a las clases regulares (en cuanto a didáctica, materiales, temáticas, enfoques, etc.) cuenta una metodología cuyo interés es explorar las habilidades de los estudiantes a través de los lenguajes artísticos y su participación espontanea en actividades, juegos y procesos colectivos. Por ello, los estudiantes se desenvuelven y relacionan con mayor fluidez ya que las relaciones son mediadas a través del diálogo y el juego, dando a lugar un reconocimiento respetuoso de las características individuales además de la disposición responsable frente al espacio compartido; es así, que las diferentes modalidades de acción y relación que emergen en la clase de teatro han despertado el interés de estudiar la capacidad de acción e intervención que tiene los niños y niñas, al habitar un contexto que les garantiza condiciones y oportunidades de participación, propuesta, expresión y construcción colectiva.

Al estar en contacto con la participación viva de los estudiantes, durante la práctica realizada, fue posible identificar los beneficios que tienen tanto los lenguajes artísticos como el teatro en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de primera infancia, reconociendo este grupo etario como un espacio y momento con características específicas de los sujetos que lo componen, quienes están en constante actividad de aprendizaje y exploración de “las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad” (Sentido de la educación inicial 2014, p. 47), lo cual se identifica en el proceso de conocimiento y reconocimiento del Yo, del Otro y de las relaciones con el Mundo.

De esta manera, a través de los juegos y ejercicios de representación de cuentos que se desarrollaron en un primer momento con los estudiantes, fue posible observar cómo los estudiantes que cuentan con ciertas dificultades o timidez a la hora de hablar con los demás o presentarse ante ellos, tienen la oportunidad de jugar a ser “otro”, lo cual les brinda seguridad y confort además de permitirles explorar las características de su identidad experimentado diferentes maneras y posibilidades de comunicarse, moverse e interactuar en un espacio donde pueden ser espontáneos.

*Observo, que algunos estudiantes que les dio vergüenza a la hora de presentarse en el ejercicio anterior se desenvuelven de manera relajada y animada en la representación, lo cual me hace pensar sobre como al interpretar o jugar a ser otra persona es posible desligarse de la pena o del sentimiento de vulnerabilidad. (Diario de campo, 21 de marzo, 2024)*

A sí mismo, a la hora de involucrarse y dirigir los juegos con los grupos se daban interacciones que promovían no solo a la participación sino sus aportaciones para el establecimiento y acuerdo de las reglas de juego, invitándolos a tomar una postura de apropiación, responsabilidad y conciencia frente a la clase y el desarrollo de sus actividades como un horizonte en común.

*les pregunto “¿Qué necesitamos para poder jugar y divertirnos?” a lo que todos responden al tiempo “Reglas” para después proponer las siguientes: “Poner atención”, “No pelear”, “Tener cuidado” y “No romper las reglas”. (Diario de campo, 11 de abril, 2024)*

Es así, que las relaciones a través del juego dieron paso a que los estudiantes tuvieran un rol activo y constructivo, en el que el diálogo con el otro determinaba el sentido de la experiencia.

Una de las características principales tanto de la infancia como de los grupos de transición con los que se ha tenido acercamiento, es la interacción y relacionamiento natural con las personas que los rodean, lo cual fue evidente en los primeros encuentros y registrado en uno de los Diario de campo de la práctica pedagógica *“en el camino, unos estudiantes me dicen que hay un compañero que también se llama Henry, otros, se me acercan y me señalan el cabello (tengo el cabello crespo) para luego tocarse el de ellos y decir “somos iguales” (Diario de campo, 14 de marzo, 2024).*

Lo anterior, permite encontrar que en la relación entre niños y niñas se reconocen las características tanto físicas como de personalidad del otro en relación consigo mismo y con su

experiencia, es decir, que la diferencia es un “algo” que constituye el tejido social, ya que, cada uno de los estudiantes desde su singularidad y las particularidades en su identidad, son reconocidas en contraste con los otros, con quienes se pueden generar relaciones de cuidado o distanciamiento a partir de aquello que los hace semejantes o diferentes. Este aspecto se observó en un juego de agrupamiento realizado en donde los niños tuvieron interacciones como “*¿Yo tengo el cabello más largo que ella?*”, “*¿Cierto que él tiene el cabello más corto que yo?*” o “*¿Profe como es mi cabello?*” (Diario de campo, 11 de abril, 2024).

En esa perspectiva, al fijar la atención en los vínculos construidos en el grupo, fue posible identificar situaciones que permitieron el análisis de las maneras en que los estudiantes tramitan conflictos entre ellos, reconociendo los mecanismos y recursos que tienen a la hora de enfrentar tensiones en su convivencia, siendo una de las principales opciones solicitarle al docente mediación o solución del problema, quien puede intervenir de distintas maneras, imponiendo una conciliación de ambas partes “tomarse de la mano y dejarlo pasar”, de forma abrupta en la situación sin tener conocimiento pleno de ella o siendo un mediador que promueve el diálogo entre los implicados de la tensión invitándolos a tomar protagonismo frente a como se puede llegar a una reconciliación, esto se observó en una de las clases:

*la profesora invita a Sharvay a hablar directamente con Emilia solicitándole que se mueva ya que Emilia es una niña muy inteligente y podría hacer eso con facilidad, luego de varios intentos y desaciertos Sharvay habla con Emilia pidiéndole el favor de moverse un poco, Emilia le dice que está bien y la discusión se cesa para continuar con la clase. (Diario de campo, 14 de marzo, 2024)*

De esta manera, se puede decir que las habilidades de resolución de conflicto de los estudiantes se encuentran relacionadas tanto a los aspectos de la identidad de cada sujeto infantil (que son singulares y diferentes) como a las oportunidades que tienen para ejercer sus habilidades de negociación, diálogo y conciliación, sin embargo, estos momentos suelen ser limitados en la escuela (o familia) por las diferentes miradas que subestiman o reducen las posturas, comprensiones y propuestas que tienen los niños y niñas frente al entorno que habitan, en otras palabras, las posibilidades y modos de accionar e intervenir de la infancias se encuentran condicionadas a las reglas, estructuras y demandas que tienen los adultos frente a ellas.

En consecuencia, se hace fundamental no solo la disertación y reflexión de los elementos ya expuestos, sino el esfuerzo por apostar a las posibilidades epistemológicas, pedagógicas, críticas y creativas que emergen al estudiar los sentidos y significados que tienen las diferencias para las infancias, a la vez que se reconocen los modos de actuar e incidir en su contexto, descubriendo las diversas relaciones que surgen en los escenarios propios de los niños y niñas (juego y lenguajes artísticos). De esta manera, el presente proyecto de investigación representa la ambición de aportar a la construcción de conocimiento frente a otras miradas, experiencias y estrategias del proceso educativo que parte de las infancias, el juego y el teatro, para lo cual toma como punto de orientación la siguiente pregunta:

### **Pregunta de investigación**

¿De qué manera el reconocimiento de la diferencia a través del área de teatro potencia la capacidad de agencia en niños y niñas de transición del IPN?

### **Objetivos**

- **Objetivo General**

Diseñar una propuesta pedagógica desde el área del teatro, que permita el reconocimiento de la diferencia y potencie la capacidad de agencia en niños y niñas de transición del IPN

### **Objetivos específicos**

- Indagar las características de la Capacidad de Agencia en los grupos de transición del IPN.
- Analizar las representaciones de los grupos transición del IPN frente a la diferencia, desde el autoconocimiento y el reconocimiento del otro.
- Implementar la propuesta pedagógica a través del juego dramático en los grupos de transición del IPN
- Evidenciar los resultados y hallazgos de la propuesta pedagógica.

### **Marco de Antecedentes**

En este apartado se presentarán las diferentes investigaciones educativas que se han realizado en relación con las cuatro (4) categorías de análisis que componen el interés de la investigación: infancias, capacidad de agencia, juego dramático y diferencia, con el fin de tener un panorama claro frente al estado de estudio y comprensión desde los marcos de referencia local, nacional e internacional.

Fue difícil rastrear documentos en los que se estudien las cuatro (4) categorías de investigación, pues, hasta la fecha se cuentan con pocos trabajos que aborden de manera conjunta las infancias, la capacidad de agencia, el juego dramático y la diferencia, por lo tanto se seleccionaron investigaciones cuyas temáticas se encuentran en cercanía con las categorías anteriores, tales como la Subjetividad infantil en el marco de la Sociología Infantil (mirada de la infancia como construcción y categoría social), la Pedagogía teatral y el Teatro infantil

(derivadas de las artes escénicas y sus elementos didácticos), y la convivencia y relaciones interpersonales (procesos de socialización e intersubjetividad). Lo anterior, tuvo como resultado el mapeo de las aportaciones teóricas, conceptuales y metodológicas que orientaran el trabajo a desarrollar con los grupos de transición del Instituto Pedagógico Nacional.

De esta manera, se retoman trabajos de investigaciones desarrolladas en licenciaturas, maestrías y doctorados en educación, teatro y pedagogía infantil, realizados desde el año 2014 hasta el 2022; en el marco local protagonizaron tesis y trabajos de grado de la UPN y la Universidad Distrital, respecto al marco nacional predominó la Universidad de Antioquia y la Fundación Universitaria Los Libertadores, finalmente en el rastreo internacional se identificaron aportes potenciales en investigaciones realizadas en Chile, Perú y Ecuador. En su mayoría son investigaciones de carácter cualitativo, con enfoques metodológicos que van desde la investigación acción hasta métodos cartográficos, los cuales serán presentados a continuación en consideración de los marcos de referencia local, nacional e internacional (como se puede evidenciar en el apéndice 4).

### **Local**

En la tesis *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa* del programa Maestrías en desarrollo educativo y social de la UPN, Díaz Cuadros, Torres García y Peña Pedraza (2014) realizan una investigación con un método etnográfico que sitúa a los niños de grado 2 y 3 como coinvestigadores en el análisis de las posibilidades que tiene la producción artística en la construcción de la subjetividad, intersubjetividad y los procesos de agenciamiento, para esto, los autores analizan las diferentes nociones que se tienen frente a la infancia desde una mirada histórica, social, cultural y disciplinar situándola como una categoría social en la que se debe

reconocer al niño como actor social que posee una experiencia y perspectiva frente a su realidad. Posterior a ello, sustentan como la producción artística permiten a los estudiantes explorar su historia de vida, su identidad y todos los elementos que lo constituyen como sujeto

Una de las tensiones más relevante se puede recoger en la pregunta ¿Cómo se pueden observar los cambios o aportaciones en los procesos de agenciamiento de los niños y niñas participantes? Frente a esta interrogante y como resultado del proceso investigativo las autoras reconocen los cambios en la capacidad de agenciamiento en las transformaciones que tuvieron los participantes en sus historias de vida y formas de ser, lo cual se refleja tanto en acciones cotidianas de relacionamiento, procesos de socialización, interacción y negociación entre pares, y, la toma de elecciones y/o decisiones.

Este trabajo de grado enriquece en gran medida la formulación del presente documento, ya que, cuenta con una estructura teórica y metodológica estable en donde se logra operacionalizar las categorías de análisis a través de las técnicas y actividades de recolección de datos tales como la observación participante, el diario de campo, las conversaciones etnográficas y con mayor impacto las rutas expresivas que promueven la expresión genuina de los niños y niñas a través de manifestaciones artísticas.

Dicho lo anterior, las aportaciones principales permiten reconocer las diferentes relaciones y posibilidades que hay en los procesos artísticos tomándolos como escenarios educativos en que se pueden potenciar y explorar los procesos de agenciamiento, la comprensión de la subjetividad y los movimientos intersubjetivos que se tejen alrededor de ellas; la afirmación anterior se deriva de los resultados de la investigación, en donde se llega a la conclusión que el arte en sí mismo, es un proceso de agenciamiento que permite al sujeto expresar emociones,

pensamientos, creencias y conflictos que al estar en materializados en la socialización con otros presupone una transformación en la comprensión del sujeto, su entorno y sus relaciones.

Finalmente, es posible tomar como punto de partida la propuesta pedagógica de las autoras para pensar y repensar los recursos, materiales, estrategias y acciones que son necesarias para establecer una ruta de trabajo que responda a las intenciones investigativas y pedagógicas de este documento.

Trascendiendo, la línea del arte al teatro nos encontramos con el trabajo de grado *Creación de personajes teatrales para el desarrollo de la subjetividad en la educación inicial*, de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, en donde Pérez Santana (2019) realiza una transposición didáctica entre el teatro y la educación inicial, en cuanto a la construcción de personaje y sus posibilidades de enseñanza de contenidos didácticos para estudiantes de transición, de igual manera, analiza las aportaciones que tiene la educación artística (en este caso el juego dramático) en el reconocimiento y configuración de la subjetividad e intersubjetividad en la infancia; esta investigación, al igual que la anterior tiene una metodología etnográfica educativa, por ello, hace uso de instrumentos de recolección de datos como lo son la observación participante, el registro audiovisual y documentos elaborados por los estudiantes.

A la hora de conceptualizar las categorías de investigación, contemplan la educación inicial como un proceso formativo que debe ser integral y creativo, en donde el arte es escenario que trasciende la enseñanza de contenidos académicos y propicias experiencias que permiten a los niños y niñas explorar diferentes lenguajes/acciones en donde pueden reconocerse, convivir, jugar, descubrirse y entender las diferentes posibilidades de participación que tienen en sus contextos. No obstante, el abordaje de la subjetividad en el documento se estructura como un proceso de autorreconocimiento, reconocimiento del otro y reflexión sobre el entorno, lo cual, al

desarrollarse a través del teatro, la corporeidad, los procesos artísticos y la construcción de personaje hizo posible generar aportaciones en la configuración de la misma; es así, que entra en la conversación la diferencia como sinónimo de singularidad, identidad y característica que constituye a un personaje o a un ser “otro” que entra en el juego de representaciones

El proceso investigativo tuvo como fruto la respuesta positiva a la pregunta orientadora, pues, fue posible realizar la transposición didáctica del proceso artístico en la construcción de personaje en relación con saberes enseñables para niños y niñas de transición, además, de evidenciar las posibilidades y beneficios que tienen los escenarios y experiencias artísticas en proceso educativos con primera infancia. Por otra parte, los autores lograron articular categorías conceptuales de diferentes disciplinas tales como la subjetividad y el juego dramático generando una interacción dialéctica entre que hizo posible la formulación de actividades y ambientes de aprendizaje.

La lectura de esta monografía representa un gran aporte a la investigación a realizar, pues, se convierte en una línea conceptual y metodológica base para pensar las diferentes relaciones que se pueden tejer entre las categorías de infancia, teatro, técnicas teatrales y subjetividad

De esta manera, el teatro como escenario de aprendizaje, juego y exploración nos brinda la posibilidad de diseñar experiencias y actividades en donde la infancia puede actuar y expresar de manera libre su identidad en relación con el otro, a la par que pone en tensión y movimiento las interpretaciones que tiene frente a su realidad. Por ende, al tomar el teatro y el juego dramático como estrategias pedagógicas se pueden analizar categorías de investigación desde las voces de los niños y niñas, reconociéndolos como actores sociales y sujetos políticos que cuentan con una postura singular frente a temas de carácter social y cultural, como es el caso de la diferencia.

Frente a la diferencia, Salazar Sasa (2019) a través de su trabajo de grado *Convivir en la diferencia: Estrategias pedagógicas para el reconocimiento positivo de la diferencia, en las relaciones intersubjetivas de los niños(as) de transición 1 del colegio Julio Garavito Armero*, desde la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital, plantea como objetivo la identificación y el diseño de estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento, acercamiento y vivencia de la diferencia con niños de transición, para esto, sitúa desde tres posturas teóricas la comprensión de la diferencia: 1) La diferencia en el reconocimiento epistemológico del “otro” en términos de mismidad, alteridad y otredad; “nosotros” y “otros”2) La diferencia en relación con símbolos culturales de los que derivan categorías de clasificación (normal-anormal), 3) La diferencia enunciada en términos de potencialidad/alineación en relación con la población con discapacidad (Salazar Sasa, 2019).

Para, poder contrastar las premisas anteriores con las representaciones y comprensiones que tienen los estudiantes frente a la diferencia, el enfoque metodológico se sustenta en la Investigación Acción, en donde, no solo se hace el acercamiento y análisis de la realidad en la que se encuentran los sujetos sino que se consideran vitales las reflexiones de los mismos entorno al objeto de estudio, esto quiere decir que es un proceso abierto y flexible que busca participar de manera directa en el territorio. De esta manera, se diseñan instrumentos de recolección de datos como lo son los talleres pedagógicos y el laboratorio social que cuentan con recursos de abordaje como lo es la literatura infantil, las actividades de creación plástica, y los retratos de la diferencia que hicieron posible recoger las voces de los niños y niñas.

De esta manera, se tiene como resultado la identificación de algunas representaciones y comprensiones que tiene los sujetos investigados frente a la diferencia, relacionado la a características o aspectos físicos, habilidades o capacidades de algún compañero, y, en algunos

casos asociada a la discapacidad, es decir, que es inevitable abordar el tema de la diferencia sin hablar del lugar del "otro" al quien se le atribuye esta categoría. Por otra parte, se identificaron algunos estigmas frente a la diferencia que reflejan los imaginarios y representaciones sociales frente al "otro" diferente como lo es el caso de las poblaciones de etnia indígena o raza afrodescendiente, por ello, fue necesario a través de las experiencias pedagógicas explorar las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

Este documento, representa un mapeo general sobre las comprensiones y representaciones que se tienen en la infancia frente a la diferencia, reconociendo como el tejido social y andamiaje cultural proporcionan ciertos imaginarios y representaciones que incorporan los niños y niñas en la escuela. De igual manera, fue posible ampliar el bagaje de recursos didácticos y pedagógicos que se implementaron en la metodología de investigación.

### **Nacional**

Por otra parte, en el trabajo de grado *Las realidades de la infancia en la cuarentena: una visibilización desde la experiencia espacial y la agencia infantil*, de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, Amariz Ortiz, Arango Upegui, y Gómez Salazar (2021), reconocen las diferentes experiencias e impactos que se dieron a causa del aislamiento social causado por el COVID -19 en niños y niñas con edades de 3 a 7 años del Colegio Cooperativo Sopo, frente a su experiencia espacial y agencia infantil, describiendo la experiencia espacial como las múltiples las relaciones que tiene la infancia con el entorno y los objetos que lo rodean, además, de tener influencia sus procesos de construcción de su identidad, estableciendo significados y símbolos en objetos cercanos como peluches, vestimenta o juguetes. Y, la agencia infantil como la configuración de posturas frente a problemáticas y situaciones sociales que hacen parte del contexto, ya que, la infancia interpreta la realidad a través de su mundo emocional, perceptual y

relacional generando una mirada crítica y reflexiva que debe ser considerada por los adultos como una perspectiva válida e importante.

Lo anterior, fue posible debido a que la investigación es de carácter cualitativo reconociendo esta metodología como una experiencia personal de análisis de las realidades, significados y problemáticas situadas en el contexto de los sujetos investigados, por otra parte, cuenta con un enfoque Fenomenológico- Hermenéutico que tiene el fin de describir las diferentes formas en que el sujeto se sitúa en su experiencia y los significados que tiene frente a los textos. En el proceso de recolección de datos, se utilizó el método de relatos breves que permitieron conocer la experiencia de vida de los estudiantes, su historia personal y contexto familiar, las técnicas utilizadas fueron videos, fotografías y dibujos.

Es fundamental, resaltar que los autores plantean la agencia infantil como la capacidad de los niños y niñas de expresar emociones y percepciones de manera *autónoma*, y las oportunidades que tienen de *participar* en el contexto cercano, en este punto, emerge como punto de reflexión aquellas oportunidades o barreras que establecen los adultos para que los niños y niñas puedan actuar como agentes desde su voluntad, postura y preocupación frente a las problemáticas y dinámicas que componen el territorio.

En síntesis, el documento nos presenta las relaciones entre la experiencia espacial (relaciones de significado del sujeto con el entorno, objetos y sujetos) y la agencia infantil (habilidades de los niños para expresar sus emociones y percepciones), además de formular dos características de la agencia infantil la *autonomía* y la *participación* que son posibles de observar y analizar por medio de actividades lúdicas que permitan a los niños comunicarse tanto de su expresión verbal y no verbal como en los lenguajes artísticos. Finalmente, los aportes que competen al interés de investigación son el enfoque en el proceso creativo de los estudiantes los

cuales fueron abordados con los siguientes instrumentos/actividades de recolección de datos: "mi acontecimiento feliz" "manifestación sincera" "dibujo sin presión" "mi lugar favorito.

Continuando con las investigaciones encontradas, es evidente que en el marco nacional la Agencia infantil se encuentra ligada a intereses de análisis frente a como se configura la subjetividad de los niños y niñas en el territorio (experiencia espacial), como lo es en el caso de la tesis *La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la primera infancia*, del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, en donde Barona Villamizar (2021), tiene como objetivo de investigación la interpretación de la capacidad de agencia de un grupo de 60 niños entre edades de 1 a 5 años en relación con su experiencia espacial y la formación ciudadana, quienes, asisten con sus padres a talleres formativos en cuatro bibliotecas de la Ciudad de Medellín,. Para ello, se buscó a través de los lenguajes artísticos la creación de manualidades que representaran la historia, significados, espacios y relaciones de los participantes, como lo fueron mapas tridimensionales.

La investigación cualitativa se realizó a través de un método cartográfico que dio paso a legitimar los conocimientos y experiencias propias de los sujetos investigados a través de diálogos horizontales y procesos de mapeo, en donde, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de construir una imagen colectiva que plasmara los diferentes significados y sentidos que tienen frente al territorio. En el proceso de recolección de información se realizaron 23 talleres en donde se implementaron 20 técnicas que responden al método cartográfico (reconstrucción de memorias, recorridos territoriales, dibujos, entrevistas, observación participante, representaciones teatrales, murales y filmaciones) e hicieron parte de la estrategia Experiteca, la cual es un proceso cartográfico con tres fases de desarrollo (premapeo, mapeo, remapeo).

Para el abordaje de las categorías de análisis lo autores se sitúan en perspectivas sociológicas y epistemológicas modernas con el fin de conceptualizar la Agencia infantil como componente ontológico que articula la Formación Ciudadana y la Experiencia Espacial, tomando como principal sustento las premisas principales de la Sociología infantil (infancia y niños). Lo anterior, da a lugar a un interés profundo por generar rupturas y tensiones entorno a las representaciones y comprensiones que se tiene frente a la infancia desde la óptica de los adultos, pues, es necesario que trascienda su descripción como una etapa de desarrollo biológica, sino como una construcción social de la cual derivan características en la constitución del sujeto, la subjetividad y los reflejos que tiene frente a las descripciones de la sociedad actual.

Es así, que uno de los frutos de la investigación es la presentación de los cambios paradigmáticos y epistemológicos que se han tenido en los estudios de infancia en los últimos 60 años, teniendo como punto de reflexión principal la Sociología infantil que define la infancia como construcción social que puede ser analizada como parte integrada de la sociedad, y, a los niños como sujetos políticos que cuentan con una subjetividad, participación y capacidad de agencia, definida como capacidad de interpretar e interferir en el mundo, lo cual se encuentra en íntima cercanía a los procesos de Formación Ciudadana, que, en este caso se ubican en contextos no escolares en como lo son las Bibliotecas Públicas de barrios populares; Por otra parte, se logró identificar las Bibliotecas como escenarios en que los estudiantes pueden explorar, interactuar, aprender y jugar a través de actividades territoriales, lo que tiene como resultado que se reconozcan como sujetos históricos en el marco del contexto que los rodea. Finalmente, es fundamental precisar que, para aportar al desarrollo de la agencia infantil, es necesario la implementación de actividades de índole artístico, investigativo y de diálogo, en que los niños y niñas puedan fortalecer las características principales de la agencia, la participación y la autonomía.

Esta tesis nos brinda un conjunto de aportes teóricos, conceptuales, investigativos y metodológicos que permiten tener una mayor comprensión sobre el estado de conocimiento de la Agencia infantil en relación con experiencias pedagógicas que tienen el fin de aportar a su desarrollo, y, analizar cuáles son sus características (voz, participación, negociación, autonomía, creatividad, resistencia, etc.). Es así, que despliega las diferentes perspectivas y teorías que plantean de manera conceptual la Agencia infantil generando un diálogo entre ellas y rescatando los elementos que son más importante para el objetivo de investigación.

Un poco en distancia con lo anterior, se cuenta con el trabajo de grado *El teatro y su incidencia en las relaciones sociales en los niños de 4 y 5 años de la institución “CDI Solidaridad por Colombia”*, de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Los Libertadores, a través el cual Díaz Cortes, Gómez Urrego y López González (2015) analizan los aportes que tiene el diseño e implementación de talleres pedagógicos basados en el teatro pantomima para el fortalecimiento de la participación, las relaciones personales y la interacción de niños y niñas en edades de 4 a 5 años, que hacen parte de poblaciones en estado de vulnerabilidad por factores sociales y económicos, y, están inscritos en procesos de formación en la Fundación Solidaridad por Colombia CDI.

Con el fin, de tener un conocimiento pleno frente a las características tanto de los sujetos investigados y el contexto en el que se encuentran la investigación tiene un enfoque cualitativo, y, es de tipo descriptiva posibilitando el análisis e interpretación las incidencias del teatro en las relaciones personales de los sujetos a través de la recolección de datos subjetivos. De esta manera, el diseño metodológico en es de carácter interpretativo en donde se debe: identificar los hallazgos de la investigación, relaciones entre las categorías, producir nuevas hipótesis, revisar los datos, formular teorías explicativas sobre los fenómenos e identificar esquemas teóricos que sustenten o

contrasten la realidad analizada (Barona Villamizar, 2021). Para esto, se hizo uso de técnicas como la observación, el taller educativo y el diario de campo.

En resumen, los resultados del estudio evidencian como el teatro pantomima y los talleres educativos son estrategias pedagógicas efectivas para el enriquecimiento y fortalecimiento de las relaciones personales del grupo, ya que, al involucrarlos a través de actividades lúdicas cuya base es el lenguaje artístico teatral permite la interacción directa entre pares, mientras promueve el trabajo cooperativo y el reconocimiento individual en términos de participación. Este trabajo de grado presenta una clara relación entre el teatro como escenario de aprendizaje, juego e interacción y su impacto en las relaciones personales de los niños y niñas, de igual manera, presenta 4 planeaciones de actividades que permiten el trabajo cooperativo.

### **Internacional**

Ahora bien, en cuanto a los referentes internacionales nos encontramos con el trabajo de grado *HACIA UN MUNDO DIVERSO: Formas y principios que guían el trabajo pedagógico-teatral con las comunidades de la diferencia a partir de los discursos contrahegemónicos de las multitudes excluidas*, desarrollado en la ciudad de Santiago, Chile por Carvajal Acuña y Cattaneo Clemente (2022) quienes analizan los discursos contrahegemónicos en comunidades fuera de las culturas dominantes y las potencialidades que tiene la pedagogía teatral y el teatro en el diseño de una propuesta metodológica para el abordaje de la diferencia, para esto, se plantea el laboratorio como escenario de investigación y exploración con las comunidades excluidas, en donde se establecen relaciones horizontales para promover diálogos abiertos sobre las representaciones, y significado se tienen frente a la diferencia, la otredad y la normalidad.

El trabajo tiene un enfoque de interaccionismo simbólico en donde se abordan las representaciones, signos y significados desde las experiencias de los sujetos investigativos.

Además, se realizó una revisión documental en donde se abordaron los siguientes elementos: referentes desde la antropología, sociología y filosofía entorno a los discursos hegemónicos y contrahegemónicos, postulados conceptuales y metodológicos de la pedagogía teatral y el teatro, y, perspectivas teóricas desde constructivismo y las pedagogías críticas relación a los diálogos e interacciones en donde se mueven la subjetividad y el lenguaje.

Frente a las categorías de análisis los autores plantean lo siguiente: la hegemonía y contrahegemonía son abordadas como relaciones asimétricas entre comunidades minoritaria y mayoritarias, lo cual está en conexión con la diferencia que surge de las dinámicas binarias entre lo normal-anormal, es decir, se encuentra en los términos de otredad y singularidad, en este punto toma como protagonismo el teatro como un espacio en donde se deben generar rupturas a la reproducción de prácticas sociales que aportan a los discursos hegemónicos.

La lectura del trabajo, permitió reconocer las potencialidades del teatro y la pedagogía teatral como escenario que promueve la configuración de la sociedad, en el marco del diálogo con las comunidad excluidas y la materialización de sus experiencias individuales y colectivas, lo cual hace que sea un lugar democrático, creativo e investigativo en donde se pueden dar a luz a nuevas maneras de relacionarnos, interactuar y comunicarnos en sociedad; lo anterior, se da debido a la naturaleza cooperativa, creativa y comunitaria del teatro. Además, permite esclarecer la hegemonía como el conjunto de relaciones jerárquicas y asimétricas del poder y descruces, en donde a través de la coerción y el coseno se intenta alinear a los sujetos "otros" y "diferentes".

Los aportes de este trabajo son de orden teórico y conceptual, ya que, relaciona de manera coherente los principios pedagógico-formativos del teatro en relación con el análisis de los discursos hegemónicos y contrahegemónicos que giran en torno a la diferencia, la cual, está situada

como característica constitutiva de todas las comunidades, siendo parte fundamental en la configuración de la subjetividad individual y subjetiva.

Por otra parte, nos trasladamos a la ciudad de Huancavelica en Perú, para situarnos en el trabajo de grado realizado por Carrizales Clemente y Huaman Huaman (2021) *La dramatización y su influencia en la socialización de los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa 138 Inicial-Ascensión de Huancavelica*, ellos, logran determinar la influencia de la dramatización en los niveles de socialización de un grupo de 26 niños de 5 años pertenecientes a la institución educativa Ascensión de Huancavelica, con quienes se realiza un pretest y post-test en donde se recoge información de las características de socialización de los sujetos antes y después de la implementación del material didáctico.

El tipo de investigación fue aplicada, puesto que, se busca la aplicación de conocimiento teóricos en el contexto de estudio y los efectos que generan, además, el nivel de investigación es explicativo, ya que, se describen las características del hecho a estudiar estableciendo relaciones entre sus causas. Por otra parte, el método implementado fue experimental, en donde se relacionaron las categorías de análisis, los instrumentos, el interés de investigación y el contexto como variables que componen el objeto de estudio, en este caso estudia y manipula la variable dramatización al interior del proceso de socialización, para poder analizar las diferentes relaciones presentes. La técnica utilizada fue la observación teniendo como instrumento de investigación la guía de observación sobre la socialización elaborada en otro trabajo de grado, por la cual establecen indicadores e ítems en relación con las tres dimensiones que componen este proceso: integración, comunicación y actitud.

Los autores al situar la problemática de investigación consideran no solo el marco contextual sino temporal en el que se sitúa el análisis, pues, al hablar de socialización como proceso

en que los sujetos adquieren y construyen aquellas normas, acuerdos y valores sociales que permiten la correcta participación, se debe tener en cuenta cómo se desarrolla este proceso en la actualidad (es mediado a través de la tecnología) y su impacto en la infancia (dificultades en la interacción). Lo anterior, sumado a la falta de metodologías y estrategias pedagógicas basadas no solo en la dramatización, sino en los lenguajes artísticos, sustenta la importancia de diseñar una propuesta pedagógica para abordar la socialización y los aportes que tiene la dramatización en ella, considerando la dramatización como actividad y actitud natural en que se representan diferentes papeles, personajes, y funciones a través del juego, la comunicación y la creatividad, además, de ser un escenario de aprendizaje que trascienden los contenidos curriculares y promueve un desarrollo integral.

La investigación demostró que el diseño de talleres educativos basados en la dramatización y algunos lenguajes artísticos influye en la socialización de los niños de 5 años, en relación con las dimensiones de este proceso que son integración, comunicación y actitud. Así mismo, es vital resaltar la construcción teórica que articula diferentes disciplinar y autores en relación con las categorías Dramatización y Socialización, como un fruto de los autores, pues, representa un referente para próximas investigaciones frente a la viabilidad de estudio entre ambas categorías.

Esta investigación tiene grandes aportes a niveles conceptuales, teóricos y metodológicos, pues, permite tener mayor claridad en cuanto a las categorías de análisis de juego dramático en relación con la dramatización, el teatro y los lenguajes artísticos. Además, es un referente en la construcción de instrumentos y técnicas de recolección de datos que permiten a través del método cuantitativo objetividad los avances logrados después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Finalmente, nos encontramos con el último referente de investigación el cual es el trabajo de grado *La expresión dramática en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de 4 a 5 años de Educación Inicial ii de La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Aliciamarcuath de Yerovi” del Cantón Salcedo, Provincia Cotopaxi, periodo académico 2021-2022*, realizado en la ciudad de Guaranda Ecuador por Iza Mónica y Jeniffer Elvira (2022), quienes estudiaron la relación entre la expresión dramática y el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de 26 niños (4 a 5 años) y 4 docentes de educación inicial, dando a lugar, el diseño una propuesta pedagógica que aborde ambas categorías. El interés de investigación surgió debido a la falta de actividades y escenarios que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional y la libre expresión de los estudiantes, identificando dificultades en la comunicación, interacción, y desenvolvimiento de los niños.

En esta investigación, se tiene en cuenta los enfoques cualitativos y cuantitativos, el primero en el abordaje de planteamientos abiertos sobre el tema de investigación, buscando recoger los datos propios de los niños y niñas en relación con la inteligencia emocional y la expresión dramática. En cuanto a lo cuantitativo se refiere al análisis del proceso de estudio y de los datos obtenidos a partir de cifras estadísticas que representan los resultados de la investigación. Por otra parte, el trabajo es de tipo bibliográfico en a realizar una revisión documental del tema de estudio, descriptiva en relación con la realidad del objeto de estudio y de campo al situarse en un contexto específico. Lo cual da a lugar a un método deductivo e inductivo. Las técnicas implementadas fueron la observación de los estudiantes y las encuestas (cuestionarios) realizadas a los docentes.

Los autores, sitúan la expresión dramática como la posibilidad de los estudiantes de expresarse, jugar e interactuar entre ellos de manera libre, segura y amena, actuando con menor

timidez de lo cotidiano a través del juego de roles y las representaciones; es necesario precisar, que los autores reflexionan sobre la falta estrategias pedagógica que promuevan diferentes maneras de aprender y convivir, lo cual, es consecuencia del lugar que se le da al arte en la educación desde el currículo, formulando como un espacio que no aporta al desarrollo cognitivo, por lo tanto no tiene las misma validez didáctica que otras temáticas.

El trabajo realizado tuvo como resultado, reconocer la propuesta pedagógica diseñada como un material didáctico innovador, eficiente e impactante para el desarrollo de la inteligencia emocional, tomando como principal escenario y herramienta la expresión dramática, que al ser parte de la educación artística responde al aspecto integral y holístico de la infancia, trascendiendo las habilidades de lectura, escritura y comprensión numérica hacia habilidades de ser, hacer, estar y convivir en el mundo. Así mismo, las aportaciones de trabajar la inteligencia emocional son transversales, pues, benefician los procesos de autoestima y autoconcepto los cuales influencia en gran medida el desenvolvimiento de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.

Finalmente, esta investigación tiene grandes aportaciones en tanto conceptuales como prácticas, pues, permite ampliar la mirada que se tiene frente a la expresión dramática y el juego dramático, introduciendo a los recursos las manifestaciones artísticas entendidas campo expresiones o creaciones artísticas que permiten transmitir ideas, emociones, percepciones, dudas y miedos a través de mecanismo alternativos como la pintura, el color, la danza, la música o el teatro. Por otra parte, plantea los diferentes ámbitos en que los sujetos tienen beneficios en su formación (psicomotriz, social, afectivo y cognitivo). En cuanto a lo práctico, despliega una nueva clasificación en cuanto a las expresiones dramática que pueden ser traducidas como temáticas o actividades para el diseño de la propuesta pedagógica que se desarrollarla en este trabajo

investigativo, estas son: lenguaje caporal, música, expresión lingüística, juego dramático, mimo y el teatro.

### **Marco teórico**

En el marco de este proyecto pedagógico investigativo, se establece un bagaje de perspectivas y conceptualizaciones de diferentes disciplinas y teorías, cuyas definiciones son fundamentales para la construcción de las categorías de investigación. Este bagaje, será presentado en las siguientes páginas en donde se tomarán algunos autores y sus respectivos planteamientos que son referentes para entender cada categoría, las cuales serán organizadas de la siguiente manera: Infancia, Diferencia y Capacidad de Agencia. Por otra parte, es necesario situar el Juego Dramático como categoría emergente que permite dinamizar y articular la pregunta de investigación.

### **Infancias**

*Los baúles quedaban llenos de monedas dentro de aquellos pozos.  
Pero yo tendía a pensar en achadouros de infancia. Si hacemos un pozo al  
pie de la higuera del jardín, allí habrá un chico ensayando subir a la  
higuera. Si hacemos un pozo al pie de un gallinero, allí habrá un chico  
tratando de agarrar de la cola a una lagartija. Soy hoy un cazador de  
achadcueros de infancia. Voy medio enloquecido con la pala a cuestas para  
cavar en el jardín vestigios de los infantes que fuimos.*

(Barros, 2003: XJV)

El interés, de abordar las Infancias como categoría surge de la necesidad de tener un piso teórico y conceptual que permita dirigirse a la misma con la legitimidad académica que la concibe como construcción y categoría social en los estudios sociológicos, filosóficos y pedagógicos de

los últimos años, para ello, se tendrá como principal referente a Gaitán (2006), quien a través de su trabajo mapea las teorías y enfoques de investigación de la infancia desde la sociología, develando en este, las principales concepciones y nociones que se tienen frente a la infancia y los niños y niñas. En relación, con el protagonismo constructivo que se le da a la infancia en estas investigaciones se tomara algunos de los elementos de la perspectiva de Kohan (2006) que sitúa a la infancia como punto cardinal para el cuestionamiento, invención y transformación de la escuela y las estructuras como sistemas estáticos.

### **La sociología infantil: una vertiente para develar las infancias.**

Gaitán (2006) en *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta* hace un recorrido de las diferentes teorías, enfoques y avances más relevantes de las investigaciones que se han realizado entorno a la infancia, haciendo hincapié del surgimiento de la sociología infantil en los últimos años como la necesidad de reconocer las infancias como un fenómeno y categoría de análisis en los estudios sociológicos que fijan su mirada en las relaciones, instituciones, organizaciones y practicas sociales en donde los niños juegan el papel de sujetos que producen acciones al interior de dichos sistemas y estructuras. Lo anterior, es posible después del desarrollo de múltiples convenciones, asociaciones, seminarios y legislaciones que permitieron situar a los niños como sujetos poseedores de derechos.

Las principales corrientes teóricas de la Sociología infantil identificadas y descritas por Gaitán (2006), son: sociología de los niños (reconoce a los niños como actores sociales de construcción, cambio e intervención en sus contextos y experiencias), sociología deconstructiva de la infancia (los niños son agentes estructurantes de los sistemas en los que residen y formaciones discursivas que se construyen en un contexto sociocultural) y sociología estructural de la infancia

(la infancia es considerada un fragmento integro de la estructura). (Gaitán, 2006, p. 14) Dando a luz, tres conceptualizaciones diferentes alrededor de la infancia y los sujetos infantiles: actores sociales, agentes y fragmento integro de la estructura.

Frente a lo anterior, es posible establecer ciertos aspectos que articulan dichas teorías, en primer lugar, establecen la infancia como actores sociales que se encuentran tanto en desarrollo como en construcción de las estructuras que los permean, tienen un rol activo en la configuración de la realidad en la que se desenvuelven, no hay solo una infancia totalizada sino que al hablar de ella como categoría social emergen multiplicidad de narrativas que son necesarias de escuchar y analizar, y, son tanto agentes como sujetos poseedores de derechos; lo anterior, se hace visible cuando Gaitán (2006) expresa:

Así pues, lo que se muestra común en los tres enfoques es la consideración de la infancia como una abstracción conceptual que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y de los niños como personas activas en el plano social. (p. 14)

De igual manera, la autora identifica tres enfoques en las investigaciones de infancia: enfoque estructural el cual presenta con claridad las relaciones transversales entre infancia y estructura social, enfoque construccionista que reconoce la pluralidad de las infancias y enfoque relacional centrado en las relaciones y tensiones con la adultez. (Gaitán, 2006, p. 16-17), generando un análisis en cuanto a problemas o fenómenos a estudiar, terminología y metodología, enfatizando en que no son enfoques que se exceptúan entre ellos, sino, que tener una dinámica dialógica entre los mismos, para ser completados por las habilidades de los investigadores que los implemente. Es necesario mencionar, que los investigadores deben tener claridad frente a los datos que quieren obtener, para diseñar una metodología pertinente para la población que cuente con técnicas e instrumentos óptimos, ya que, según Gaitán (2006):

Lo deseable es que el objeto que interesa, la infancia, sea visto desde el mayor número de ángulos posible ya que, si la perspectiva macro ayuda a ver realidades que de otro modo serían opacas al mirarlas demasiado cerca, la visión micro contribuye a poner de relieve la riqueza de las vidas de los niños.  
(p. 23)

En este orden de ideas, al centrarnos en el presente PPI es fundamental situarnos al interior de una óptica y lógica de pensamiento que nos permita dialogar con las diferentes perspectivas conceptuales frente a la infancia, con el objetivo de interpelar lo descrito en textos y artículos académicos a partir del encuentro real con los niños y niñas que habitan la escuela, dando paso al reconocimiento de la diversas narrativas de las infancias con las cuales nos encontramos en los pasillos, los patios de juego y las aulas, aquellos sujetos infantiles que poseen un lenguaje, cultura y saber propio.

De esta manera, las relaciones que hacen posible la apuesta investigativa con las infancias son a través de diálogos abiertos, sensibles y genuinos que otorgan a todos los participantes la oportunidad de reconocerse a sí mismos y a otros como sujetos activos en la construcción de su realidad, es decir, cambiar el paradigma de las investigaciones “en la” infancia para que sean “de y para” la infancia que participa y se moviliza en la sociedad (Gaitán, 2006, p. 23).

### **Las infancias: extranjería, lenguaje y posibilidad.**

Para a Kohan (2007) la infancia no puede ser conceptualizada ni teorizada de manera cerrada, ya que, las complejidad de sus alternativas y figuras despliegan la necesidad de formular una imagen, una visión cuyo sentido se estructura en relación con el movimiento y devenir de la sociedad y los sujetos, por ello, para el autor la imagen más fiel frente a la infancia es la de una

*posibilidad de lo humano*, un espacio, tiempo y experiencia en donde los niños y niñas construyen sus propias epistemologías, estéticas, éticas y políticas en virtud de las culturas que se tejen en sus relaciones con los demás y el mundo que comparten.

Lo anterior, quiere decir que la infancia no debería ser entendida como una etapa del desarrollo y los ciclos vitales de los sujetos, sino que, al ser situada en la singularidad se deben reconocer y legitimar los aspectos que constituyen y transversalizan a la infancia como categoría anacrónica (ya que, los sujetos que la habitan no son los mismos, pero, siempre existen una infancia o mejor dicho diferentes infancias), para lo cual Kohan (2007) hace un paralelismo entre la Extranjería y la Infancia como poblaciones que son entendidas fuera del territorio propio, desde una razón de la carencia y exclusión, haciendo del lenguaje un eje central que invita a reflexionar las maneras y modos en que se concibe a estos dos sujetos (niños y niñas- extranjeros) y las prácticas de acogida que emergen de su interacción.

De esta manera, Kohan (2007) se pregunta y nos pregunta “¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?” (p. 16), no con el fin de tener una respuesta absoluta, sino de movilizar la reflexión sobre los pensamientos que se tiene frente a las infancias y los tratos cotidianos que tenemos al interior de la escuela con cada niño y niña, ya que, sí el interés de la educación reside en la acogida y construcción de conocimientos con las infancias es imprescindible reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales que poseen tanto una dimensión sensible como cognoscible, las cuales, son materia para el cambio social, cultural, histórico y político.

Por consiguiente, Kohan (2007) invita a la conversación los diferentes sentidos y significados que tiene la infancia y la extranjería como modos de ser humano, representaciones

con diferentes contenidos culturales, sociales y políticos que se tensionan al entrar en contacto con los adultos, jóvenes, nativos o en defecto los muchos otros que no son ni infantes ni extranjeros. Pero ¿cuál es la relación directa entre la conceptualización de la infancia y el extranjero? La interacción con ambos sujetos refleja las relaciones en tanto conflictivas y constructivas de alteridad, vínculos cuyos movimientos de idas y venidas, de distancias y acercamientos, de decodificaciones y codificaciones promueven las condiciones necesarias para que las voces de los niños y niñas con sus experiencias, preocupaciones y conocimientos nos permitan conocer su perspectiva frente al “como son las cosas” y sus propuestas de como “podrían ser”, dando paso a posibles cambios.

La alteridad aparece, así como el principio básico de esta relación, una alteridad que descentra al educador para pensar e identificar el mundo del otro y buscar su potencialidad como dinamizadora de la acción educativa y pedagógica. (Sentido de la educación inicial, p. 47. 2014)

He allí, la importancia de filosofar, de pensar lo ya pensado frente a lo que ya es dado, para que se generen inquietudes sobre la coherencia entre los objetivos de la educación y la forma que esta toma en la escuela, en cómo se estructuran las relaciones tanto pedagógicas como sociales con la infancia, retornando a un punto en que se considere que “Los conocimientos no están antes de la relación pedagógica, sino después; la igualdad no está después, como objetivo, sino antes, como opinión verificada cada vez.” (Kohan, 2007, p. 18), dando como resultado, un giro de la enseñanza y el aprendizaje como un acto más humano, más sensible y considerado frente al papel activo sus sujetos.

Por lo tanto, la visión de Kohan y sus inspiraciones poéticas, literarias y filosóficas permiten entender que las infancias son infancias en medida que se reconoce su facultad inmanente

de curiosear, cuestionar, innovar y crear en/ para el mundo, haciendo que aquellas “cosas” que se sitúan como imposibles para los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, sean “cosas” que se deben explorar, que están a un paso, un dibujo, una expresión, una amistad y una aventura de hacerse reales, tal como lo expresa Kohan (2007):

La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte (...) en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. (p. 102)

Mapear las infancias a través de las perspectivas y conceptualizaciones de Gaitán (2006) y Kohan (2006), quienes, tienen el interés de retratar la complejidad de sentidos, miradas y prácticas que tenemos con y para los niños y niñas, da como resultado la recogida de un sin fin de adjetivos que describen las cualidades y facultades propias de estos agentes sociales, es decir, nos encontramos con las infancias disruptivas, disidentes, anacrónicas, creadoras, extranjeras, espontaneas, protagónicas, reivindicadoras, rebeldes y transformadoras. Todas y cada una de las manifestaciones o modos de ser infancia traen consigo juegos, tensiones, interrogantes y propuestas que permiten repensarnos en nuevas formas de ser, estar y construir tanto en la escuela como en la sociedad.

## Diferencia

*(a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas.*

Clasificación de los animales, según Borges (1952), en El idioma analítico de John Wilkins

La diferencia, como palabra polisémica tiene amplios reflejos de la dificultad de concreción que ha tenido este concepto a la hora de ser objetivo de estudio y su posterior aterrizaje en el plano real, por ello, se considera fundamental reconocer la misma desde diferentes perspectivas disciplinares que permitan no solo movilizarla en un vehículo semántico, sino dialogar las posibilidades de sus significados y construcciones a través de múltiples perspectivas. Es así, que se tomaran como principales referentes en su conceptualización a Levinas (1999) desde su perspectiva de alteridad, ética y responsabilidad ante el “otro” y las relaciones de diferencia que de este emergen, además, es necesario abordar a Skliar (2002) desde las múltiples espacialidades en donde se ha construido al Otro y a la Diferencia.

### **La diferencia: las posibilidades del Ser Humano.**

La propuesta filosófica de Emanuel Levinas (1905- 1995) represento no solo una ruptura a las construcciones y posturas de la filosofía de su tiempo (que estaba enfocada en el pensamiento analítico y reflexivo de la metafísica y el principio del Ser), sino, que trajo

consigo un cambio paradigmático que tendría como eje central de su pensamiento y reflexión a la Ética, desde una perspectiva fenomenológica que parte de una mirada de lo que se hace evidente en las relaciones entre el Sujeto y el Otro en términos de alteridad, responsabilidad y cuidado.

Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. (Levinas, 2000, p. 80)

Sin embargo, ¿Quién es el Otro para Levinas? Frente a esta interrogante el autor formulo tres figuras que representan su concepción del Otro tanto en subjetividad como en experiencia: el huérfano, el extranjero y la viuda. Todos son sujetos que poseen características que afectan y despiertan un sentido ético de quienes lo rodean, dando a lugar vínculos en los que predomina el respeto por las condiciones y maneras de Ser de estos individuos (manteniendo la alteridad de los mismo), haciéndose no solo responsable de su bienestar a través del cuidado y la acogida, sino respondiendo a los principios Éticos que lo sitúan como un Ser con quien se comparte el género Humano, es decir:

El Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento— tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y a justificar mi libertad. (Levinas, 1977, p. 262)

De esta manera, Levinas sitúa como punto cartesiano de su teoría filosófica la deconstrucción de las figuras del Yo egocéntrico que tiende a asimilar a aquellos que lo

rodean como individuos iguales al interior de la Mismidad, dejando de lado la singularidad que constituye al otro y que en un segundo momento lo distingue dentro en común compartido (humano) del Sujeto, por ende, el Otro permanece tanto en sustantivo como verbo del Ser de manera libre, natural e incalculable, siendo de alguna u otra manera la representación de la Diferencia a cualquier orden establecido del sujeto que lo observa.

Pero ¿Qué hace el sujeto con esa Diferencia? En el primer contacto con la Diferencia emergen múltiples alteraciones o perturbaciones al interior del mundo del Sujeto, pues, aquello que es diferente suele ser un “algo” que es nuevo, extraño o en algunos casos ajeno a lo ya experimentado, en ese momento se busca entender ese “algo” a través de los conocimientos ya construidos, al no ser posible se establecen relaciones de cercanía o distancia con el mismo, tanto desde la curiosidad como de la inquietud que despertó. Sin embargo, cuando un sujeto es poseedor de la Diferencia se convierte en un Otro que en igual medida pone en marcha ese proceso de búsqueda de sentido o entendimiento frente a qué relación hay entre el Yo y el Otro, tanto en relación de Mismidad, Otredad o Semejanza, frente a esto, Levinas (1977) expresa “El trabajo requiere ya, sin embargo, el discurso, y en consecuencia, la altura del Otro irreductible al Mismo, la presencia del Otro” (p. 136), es decir, aquel Otro no puede ser reducido a un Mismo igual al Yo, sino que se debe tener una mirada y trato que permita la plenitud de su Diferencia.

Hasta este punto, es imperante reconocer que la perspectiva de Levinas (1999) no solo invita al lector a pensarse sus miradas frente al Otro diferente, sino la relación que se construye desde el contacto con la alteridad que trae consigo, relación que debe ser orientada

a partir de la responsabilidad, cuidado y acogida que legitime la singularidad permanente de aquel Otro.

Atendiendo a lo anterior, surge una duda frente a las relaciones de alteridad dentro de la escuela ¿qué formas, figuras o imágenes toman las diferencias en la escuela? Al tratar de ubicar estos postulados en el IPN, es posible remitirse a los encuentros con los niños y niñas de transición en espacios tanto en el aula de teatro como en el descanso, momentos en que la mirada de los estudiantes frente a algún compañero, docente o sujeto que despierte la sensación de diferencia da paso a la curiosidad de saber quién es el sujeto, estableciendo un proceso de reconocimiento conjunto en que hace posible entender el vínculo que los puede acercar o distanciar, diferencia que toma forma física (características o rasgos del individuo) verbal o mental (gustos, intereses, opiniones); es necesario resaltar, que en el escenario de la clase de teatro o el descanso en el IPN, las relaciones se construyen en virtud del cuidado, respeto e interés por conocer al otro, establecer lugares, reglas y movimientos que hacen del compartir una acto divertido y placentero, cuando jugamos cada uno tiene un rol y papel único que no debe ser asimilado ni imitado por el otro, solo se juega y actúa con todo lo que somos.

De este modo, el debate entre el autor y contexto tiene como resultado un retorno a pensar y repensar el sentido de Ser humano y Ser sujeto social, en donde los sujetos no solo asumen funciones en relación con su territorio sino responsabilidades con quienes lo rodean, por ende, en términos de Levinas (1999) la diferencia se ubica como una posibilidad del Ser que habita en un Otro que no soy Yo, lo cual es traducido en un plano cotidiano de realidad a las múltiples características y/o experiencias que constituyen a un sujeto y configura su

manera de ver y actuar en el mundo como escenario compartido; en otras palabras, otros modos de Ser de la infancia.

El enunciado de lo otro que el ser –de lo de otro modo que ser– pretende enunciar una diferencia más allá de la que separa al ser y la nada: precisamente la diferencia de lo más allá, la diferencia de la trascendencia. (Levinas, 1999, p. 68)

Dichas características pueden ser desplegadas desde diversas categorías de orden social, cultural, histórico, económico y biológico, dando a lugar múltiples marcos de referencia frente al Sujeto que han sido construidos tanto por las disciplinas humanitarias como en movimientos, luchas y acciones colectivas. Sin embargo, al intentar precisar las categorías que abarcan aquellas características constituyentes, es posible reconocer que la Diferencia puede ser situada desde cualquier rasgo que haga parte de la subjetividad del sujeto, desde aspectos étnicos culturales, hasta la presencia de la discapacidad y el tono de piel de una persona.

Es, en este momento en que emerge una gran duda ¿Cómo es el encuentro con el Otro diferente? Este encuentro se da, desde lo primero que se hace visible del Otro, lo corpóreo que a su vez es palpable y observable, pero, aquel fragmento del cuerpo que impacta y permite reconocer al Otro como un externo es el Rostro cuyos rasgos son únicos e identitarios del sujeto que lo posee. Es, en el Rostro en que Levinas (1977) encuentra la epifanía de la Otredad y la alteridad, pues, “la presentación del rostro me pone en relación con el ser. El existir de este ser - irreductible a la fenomenalidad, comprendida como realidad sin realidad- se efectúa en la inaplazable urgencia con que exige una respuesta” (p. 226), por lo tanto, el encuentro con el Rostro es en tanto sensible como inquietante.

En definitiva, Levinas formula una filosofía que ubica al Otro y a la Diferencia desde un aspecto relacional y dialógico que es constituyente, tal como se observa en el título de su libro *De otros modos que ser, más allá de la esencia* (1999), en cercanía con las posibilidades en que el Sujeto y el Otro establecen relaciones de existencia que trascienden el Ser concreto, o el Ser determinado para abrir el universo a las diversas y divergentes maneras de Ser en las que debe perdurar la alteridad.

El Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que podemos compartir común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia. (Levinas, 1977, p. 208)

Finalmente, al interior de los significados y sentidos que tiene la diferencia para Levinas (1999) se encuentran una serie de posiciones, conexiones y posibilidades que ubican la diferencia en tanto abstracta, relacional y profundamente íntima con las experiencias de los sujetos que la identifican o habitan, ya que, las múltiples expresiones de la diferencia se pueden encontrar en el rostro, el cuerpo, los pensamientos, el territorio e incluso las experiencias de otros con quienes nos encontramos. En contraposición a lo anterior, se encuentran las perspectivas inexploradas o en muchos casos incomprendidas de las infancias frente a lo que es o puede ser la diferencia y el lugar en donde se transforma en juego la siguiente pregunta.

### **La espacialidad del otro: la diferencia en desplazamiento.**

Al abordar a Skliar (2002), desde su perspectiva de diferencia en un marco de otredad y alteridad situada en el campo social y educativo, es posible retornar a ciertos elementos de

la filosofía ética de Levinas, sin embargo, los fundamentos del argentino se ubican dentro de un escenario cotidiano en donde el lenguaje y las concepciones que se utilizan para hablar del otro se encuentran en miradas y prácticas que lo introducen a dinámicas de diferencialismo, asimilación, exclusión, banalización y descripción de lo que “es” o debería “ser” el Otro en relación con un nosotros determinante. Es por ello, que una de las principales temáticas de estudio, análisis y discusión del autor es la Diversidad reflexionada desde la escuela como institución social; de las construcciones del autor emergen dos premisas principales que serán abordadas en esta categoría: espacialidad del otro y la diferencia.

El punto de partida para hablar del Otro y la Diferencia lo encuentra Skliar (2006) en dos actos rectores de la socialización, el primero es la mirada, la mirada es por naturaleza espontánea y globalizadora, ella descubre y escarba las imágenes que se encuentran en el mundo, imágenes de sujetos, objetos y realidades, aquellas imágenes nos convocan a pensar, sentir, recordar e imaginar el mundo y nuestro lugar en el, es decir, a través de la mirada a las manifestaciones visuales y objetivas del mundo logramos comprender, conocer y reconocer.

Sin embargo, las interpretaciones que emergen de estas imágenes suelen contener predisposiciones que describen el sentido y significado de lo que se observa (herencias dadas en los cultural), al toparse la mirada con aquello o aquel que es diferente tiene una tendencia a verlo desde la ausencia, desde lo erróneo, desde lo que lo distingue y ajena al Yo, dando como resultado una mirada cuya tendencia interior es la alineación, la corrección y por ende la suscripción de aquel Otro en la Mismidad. Frente a esa mirada, Skliar (2006) propone una nueva forma de mirar, una tensión, una posibilidad diferente, un acto de reflexión y cambio, es decir “Una pedagogía de la mirada que apunte a una relación distinta con la imagen, una

relación no anoréxica, una relación política y ética más plena, debería ofrecer otras propuestas.” (p. 12), lo anterior, no lo solo permite acercarnos a él “como” Skliar concibe el encuentro con el mundo y con los Otros, sino que imprime en sus construcciones la importancia de lo ético, lo político y lo crítico.

La conversación y el habla es el segundo acto socializador, en donde a través de las palabras y expresiones establecemos relaciones de comunicación, lo que significa que ponemos en contacto el mundo propio con los universos que componen el exterior, en dichas interacciones el lenguaje se hace voluble a cambios y reconfiguraciones entorno al uso que le dan los sujetos, al momento de pensarse al Otro fuera de un espacio común en donde el nosotros está presente, es necesario pensarse “la relación del lenguaje con las prácticas de representación, y en particular, el privilegio dado al lenguaje en cuanto a la construcción y la circulación de los significados culturales.” (Skliar, 2006, p. 47), para hacer posible el cuestionamiento y resignificación de las maneras de hablar de la Diferencia y el Otro.

De esta manera, es posible acercarse al estructurado y amplio planteamiento que construye Skliar frente al Otro, pues, el autor en sus obras expresa que no es ni debería ser posible tener una respuesta absoluta y cerrada frente a ¿Quién es el otro? Así que, para acercarse a las múltiples representaciones, miradas y comprensiones que se tiene frente al Otro, Skliar (2002) formula tres espacios que recogen las principales premisas:

- (a) la espacialidad colonial – es decir: el otro maléfico y la invención maléfica del otro;
- (b) la espacialidad multicultural – el otro de la relación yo/tu o, mejor aún, de la relación pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros/ellos; y
- (c) la/s

espacialidad/es de la/s diferencia/s – el otro irreductible, la distancia del otro, su misterio y, a la vez, el espacio de la mismidad como siendo rehén del otro. (p. 80)

Las primeras espacialidades sintetizan y describen como ha sido establecida las relaciones de alteridad en presencia del Otro, que, al estar relacionadas a lógicas binarias entre normal-anormal, minorías-mayorías, nativos-extranjero han dado a lugar tratos, en que en el encuentro con el Otro considerado Diferente no solo afirma la existencia propia, sino que hace evidente las posibles jerarquías o supremacías culturales que reducen y asimilan al Otro en un campo de Nosotros (primeros pasos a la acogida del Otro), en donde la cualidad es totalizante dejando de lado su singularidad, subjetividad e identidad; por ende, la noción del otro no es netamente cultural, sino que se construye en lo social, histórico y político de cada sujeto y comunidad.

En cuanto, a la espacialidad de la diferencia permite reconocer a aquel Otro como significativo y signifiante del Ser, es un agente activo en el proceso de construcción de la identidad, ya que, su inmanente diferencia permite trazar y perfilar con detalle las distinciones entre el Yo, El tu y los Otros. De esta manera, trasciende las descripciones tradicionales de la diferencia que la definen a través de las características y rasgos socioculturales que constituyen al sujeto (genero, raza, etnia, religión, etc.), para situar la diferencia como un “algo” fluido, volátil y entrópico que se moviliza en y con la relaciones sociales de los sujetos, tal como lo expresa Martín Hopenhayn (2000) “La diferenciación, pensada como diferencia obrando o aconteciendo (...) es acto de desplazamiento plural entre muchas alternativas de interpretación, pero también es acto de posicionamiento singular frente a su

pugna de interpretaciones posibles” (p.2), por ende, la Diferencia es en tanto singular, divergente y vinculante entre los sujetos.

En síntesis, el Otro es entendido y sustentado para Skliar como un agente que irrumpe en la experiencia y subjetividad de los individuos, despertando en dicha relación interacciones de alteridad en donde se desafía a los sujetos a nuevas y múltiples maneras de Ser en sociedad, por ello, el Otro no solo es necesario sino fundamental para la configuración del sujeto, sociedad, comunidad y escuela.

Entonces, si se habla de la diferencia como engranaje y solvente de las relaciones sociales, ¿Por qué no hablar de la diversidad? Para Skliar la diversidad es un término inocuo cuyo contenido ha sido vertido en las políticas y normativas de la educación, que consideran las diferente categorizaciones (características y rasgos de la identidad) de los sujetos al tener un marco de “Atención a la diversidad”, teniendo un interés por establecer un espacio en donde todos y todas habiten fuera del reconocimiento y legitimación de su singularidad y subjetividad, proclamando desde lo institucional la diferencia superficial de cada uno en medida en que “la "diversidad" no somos nosotros: son los otros” (Skliar, 2002, p. 20), instalando así, nuevas prácticas de tolerancia que se oponen el relacionamiento sensible y digno.

Por consiguiente, de la diversidad emergen prácticas y discursos en la escuela que intentan dar respuesta a la presencia del Otro y el desafío que este representa en términos institucionales, educativos y relacionales. Lastimosamente, es común que en el marco de la atención educativa y su realidad subyacente se reproduzcan las representaciones de la diferencia únicamente abordadas desde lo sujetos que ya son reconocidos como Otros, en

otras palabras, aquellos estudiantes o sujetos que se salen del estándar por una característica que los constituye y suele ser entendida como una disrupción al orden uniforme, aquellos que habitan las etiquetas de “rebeldes”, “inquietos”, “especiales” o “diferentes”, reconocimiento que señala la individualidad de manera negativa y se acobija en un discurso superfluo que celebra la diversidad del agente externo, tal como lo expresa (2002):

La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad; el otro excluido, el otro expulsado. (p. 104)

Es así, que en oposición a las construcciones que trae consigo la diversidad, la diferencia emerge como la posibilidad de reconocer aquellas voces, identidades y narrativas que han sido invisibilizadas por sus impactos disidentes en el orden institucional que conllevan a cambios en dicho sistema, dando a lugar la necesidad de pensarse nuevas y divergentes propuestas tanto pedagógicas como didácticas que tengan como orbita de interés la diferencia.

De esta manera, el ejercicio pedagógico, didáctico y crítico que moviliza el presente proyecto de investigación da sus primeros pasos en dirección a los participantes de esta, la cual es la población de primera infancia del IPN, no con el único interés de observar, analizar y reflexionar desde el contexto educativo sino de trascender las practicas académicas para sumergirse en las interacciones reales de estos agentes sociales, teniendo como principales medios y fines el diálogo horizontal, el estudio lúdico traducido en juego, la participación y construcción conjunta de experiencias además de la exploración de los lenguajes artísticos acompañados por el teatro. Elementos que son necesarios para la actividad de carácter

reflexivo y de reflexividad que supone pensarse en la diferencia desde el Yo, desde el Otro y desde las múltiples conjugaciones plurales o singulares que emergen al transformar un concepto abstracto en un objeto que se esconde-descubre en los escenarios del juego dramático.

### **Capacidad de Agencia**

*En Ersilia, para establecer las relaciones que rigen la vida de la ciudad, los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas, blancos o negros o grises o blanquinegros según indiquen las relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se puede pasar entre medio, los habitantes se marchan: se desmontan las casas; quedan sólo los hilos y los soportes de los hilos.*

Italo Calvino (1972)

Para el abordaje de la Capacidad de Agencia, es necesario tener claro que es la **Agencia**, por ello se realizara una revisión de los principales planteamientos de Giddens (2015) con su teoría de la Estructuración en donde se evidenciaran las relaciones entre Estructura y Sujeto, posterior a ello se tomaran algunos planteamientos de Deleuze y Guatari (1980) para describir cómo se desarrolla el Agenciamiento en la configuración de la subjetividad.

### **Sujeto y estructura: relaciones y tensiones de la Agencia.**

Giddens en *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (1995) sustenta una propuesta sociológica cuyo interés fue interpelar y trascender a las perspectivas predominantes de la época, por una parte, se encontraba el estructuralismo que fija su objetivo de estudio en las organizaciones e instituciones sociales que conforman las

estructuras socioculturales en las que se desarrollan y desenvuelven los sujetos y el subjetivismo, por otra parte, establece su horizonte de investigación en el sujeto como actor social poseedor de subjetividad e historicidad en los sistemas socioculturales que habita. Frente a estos enfoques, el autor pone en tensión las relaciones establecidas entre sujeto-objeto para ser pensadas desde una dialógica entre el sujeto-estructura, es decir, que esta relación se sustenta en un movimiento de idas y venidas en que el sujeto se encuentra sujeto a las normas y reglas del contexto en el que se encuentra, pero sus prácticas pueden reproducir o transformar este orden establecido.

Los principales conceptos que dinamizan la teoría sociológica de Giddens (1995) y a los cuales daremos mayor importancia para la conceptualización de la Agencia son: estructura, relación de dualidad y agente. La estructura es una de las categorías de análisis más discutida en los estudios sociológicos desde las perspectivas funcionalistas y estructuralistas, en donde las tensiones se dirigen a describir las relaciones de dependencia y distancia que tiene la estructura con el sujeto, sin embargo, Giddens (1995) plantea frente a esta la siguiente definición:

Se mira como «estructura» reglas y recursos con implicación recursiva en una reproducción social; ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades estructurales en el sentido de que por un tiempo y por un espacio hay relaciones que se estabilizan. «Estructura» se puede conceptualizar abstractamente como elementos normativos y códigos de significación: dos aspectos de reglas. (Giddens, 1995, p. 61)

Es decir, que para Giddens la estructura contiene su significado en y con relación al sujeto y su comportamiento en el sistema social que habita, por ende, esta estructura puede ser entendida como una máquina que ha sido construida a lo largo de la historia de la humanidad sin poder especificar el donde y el cómo se modifican sus engranajes, otorgándole una cualidad

anacrónica que es dejada de lado cuando esta máquina se actualiza frente a los cambios (sociales, culturales, económicos, tecnológicos, políticos, etc.) que hay en una sociedad, reconfigurando las descripciones de los recursos y la reglas que parametrizan el accionar de los sujetos.

A grandes rasgos, los recursos son entendidos para Giddens en dos clases de recursos que posibilitan el movimiento de relaciones sociales, por una parte pueden ser identificados en las nociones y entes de autoridad que se encuentran la actividad social de los seres humanos, tales como la propiedad privada o el agente principal de una institución social (por ejemplo, el rector de un colegio, la madre de un hogar matriarcal, etc.), por otra, los formula como los escenarios y/o posibilidades en donde se materializan las prácticas de los agentes sociales (escuela, espacio público, etc.) En cuanto a las reglas, plantea dos aspectos que las conforman “elementos normativos y códigos de significación” (p. 61) y hacen posible entenderlas como construcciones sociales que regulan y/o limitan la conducta, el accionar y las relaciones de los sujetos considerando un principio de convivencia.

Es así, que se hacen evidentes algunas de las características de la relación entre sujeto y estructura, tomándolas como “cosas” no se subyugan en totalidad una a otra, ni se configuran con una apertura absoluta a un cambio entre las mismas, por ello, el autor formula una relación de dualidad en donde el sujeto y estructura tienen roles de dar y recibir, “podemos expresar la dualidad de estructura en relaciones de poder del siguiente modo. Recursos (enfocados a través de significación y legitimación) son propiedades estructurales de sistemas sociales, que agentes entendidos utilizan y reproducen en el curso de una interacción.” (Giddens, 1995, p. 32), otorgándole un significado tangible al concepto de Estructuración como una actividad recíproca

en que el sujeto se encuentra tanto sujetado como en capacidad de acción en las estructuras que lo rodean.

Para ejemplificar lo anterior, abordaremos la educación y la escuela como la estructura, en primer lugar la educación será entendida como un proceso y un sistema, proceso en el que se busca el desarrollo y la formación de unos individuos en relación a unos criterios, desempeños y habilidades determinadas que serán ejercidas en un contexto específico, para ello se formula una estructura organizativa (sistema) en que se establecen los recursos, sujetos, normas y principios que orientaran el correcto desarrollo de la formación, como respuesta a la necesidad de un cuerpo que posibilite el proceso de la educación se encuentra la escuela, que puede ser entendida como la institucionalización de la estructura que representa la educación.

Sin embargo, para la existencia de la escuela como estructura es fundamental la presencia de sujetos actúen y participen bajo las normas de la misma, en este punto surge la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, etc.) cuyas relaciones y roles se estabilizan por las reglas establecidas a partir de la estructura, como es el caso del docente que juega el papel de operador o funcionario de la estructura en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, o, del estudiante quien es el núcleo de todo el proceso educativo; nos enfocaremos en la relación y rol del docente-estudiante y escuela-estudiante, debido a que en este vínculo se encuentran unas posiciones y tensiones particulares entre normas, acción, producción, reproducción y estructuración dialógica, en la que cada uno puede hacer una transición de actor social a agente social.

Giddens distingue al actor social del agente, teniendo entre los dos un mismo génesis, el cual es, el sujeto entendido como un individuo con conciencia, reflexión y comprensión de su

experiencia y existencia, los sujetos al estar inmersos y participantes en prácticas y contextos sociales se convierten en actores sociales que poseen tanto posturas como discursos, y, generan acciones en dichos ámbitos, sin embargo, en perspectiva de los estudios e investigaciones sociológicas a los actores sociales se le otorga un rol pasivo frente a los sistemas que componen su contexto, ya que:

Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen en general de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. Pero la reflexividad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer —su entendimiento como agentes— es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica. (Giddens, 1995, pp. 10-11)

En otras palabras, el agente trasciende el acto reflexivo y lo configura en materia al producir acciones que responden a su voluntad, tomando los mecanismos de la estructura en la que se encuentra como medios para desplegar sus poderes y capacidades de transformación. Lo cual, se traduce en la relación docente-estudiante y escuela-estudiante en aquellos momentos en que los niños y niñas tienen actos que generan rupturas en el orden establecido de los sucesos, como en el caso de un estudiante que propone una alternativa al desarrollo de las actividades, o cuando una niña convoca a una reunión para acordar que juego compartirán en el descanso, e incluso en el momento de construir de manera conjunta una historia en la que todos y todas puedan estar; puesto que, lo anterior permite tener una imagen clara frente al planteamiento del autor que describe que el sujeto es agente en medida que es

Capaz de «obrar de otro modo'» significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado

de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales. (Giddens, 2015, p, 51)

Finalmente, se puede afirmar que la teoría de la Estructuración de Giddens (1995) no solo busca resignificar el papel que tiene el sujeto en relación con las estructuras y sistemas en los que se encuentra, sino, que permite codificar la acción social como núcleo orbital de donde emerge la capacidad de agencia de los sujetos que hace posible reproducir o generar cambios en el orden establecido por la estructura, perspectiva que brinda el sustento teórico para promover las voces, acciones, posturas y saberes de los niños y niñas como actos con un impacto significativo en sus contextos cercanos, lo que sería definido por el autor como actos de agenciamiento.

### **Agencia y Deseo: materialización de la agencia.**

Deleuze (1953, 1980, 2002), desde la filosofía francesa formula no solo un amplio bagaje de propuestas conceptuales, que a luz de su complejidad se tornan como tensiones y dudas a favor de la construcción creativa de propuestas de investigación, sino, que ubica la subjetividad, la intersubjetividad y el agenciamiento en virtud de ser analizados desde una mirada que contemple su multiplicidad de significados y significantes.

Es así, que en *Empirismo y Subjetividad* (1953), Deleuze define como estructura vertebral de sus construcciones al ser humano y su experiencia como punto de partida en la recolección de impresiones y sensaciones que posteriormente serian organizadas al interior de su espíritu (procesos y relaciones), ya que, “Las impresiones de sensación sólo son el origen del espíritu; las impresiones de reflexión son su calificación, el efecto de los principios en el espíritu” (Deleuze, 1953, p. 23), otorgándolo al sujeto y su constitución cualidades de integridad,

movimiento y multidimensionalidad. Lo anterior, permite afirmar que la concepción del sujeto de Deleuze da peso a sus características como Ser sensible con razonamiento e imaginación.

Por lo tanto, es posible entender el Espíritu como la extensión del Ser del sujeto en donde se dan procesos de afectación y estabilización frente a los estímulos que hay en el mundo y los otros que lo habitan (sensibilidad), frente a la relación de la razón y el espíritu Deleuze (1953) expresa: “De hecho, el espíritu no es razón; la razón es una afección del espíritu.” (p. 22). Dicha afección, representa lo que en términos pedagógicos se denomina aprendizaje. Por su parte, la imaginación es entendida para Deleuze como un lugar en el que se abstraen las impresiones y toman formas de ideas que posteriormente tendrían relaciones de asociación, semejanza o jerarquías entre ellas.

Los anteriores conceptos, son fundamentales para continuar con el abordaje de los planteamientos de Deleuze (1953) alrededor de la subjetividad, quien la define fuera de cualquier sencillas como “la trascendencia, la mediación” (p. 91), espacio en que el sujeto continua su proceso de desarrollo y construcción a través de una facultad de reflexividad, desde allí, se concibe a sí mismo como sujeto y objeto de los cambios, alteraciones y tensiones que se generan en su condición y actividad de Ser en un campo social; trascendencia, no solo en el sentido de ir más allá de su constitución sino de conocerse, reconocerse y reflexionarse fuera de sí mismo, en relaciones de reflejos, distinciones y semejanzas con los Otros.

De esta manera, se hace visible que Deleuze no frecuenta codificar sus conceptos de manera cerrada, sino que, crea una órbita de posibilidades semánticas de estos, dejándolos abiertos a las interpretaciones de los lectores, tal como se observa en la siguiente tesis frente a la subjetividad “La idea de la subjetividad /es, pues, la reflexión de la afección en la imaginación;

es la regla general misma” (Deleuze, 1953, p. 63), que permite percibirla como una “forma” de repensarse las afectaciones que nos genera el exterior y nos constituyen como sujetos; pensar en la subjetividad nos convoca a pensar en la experiencia, construcción y movimiento continuo de Ser un Sujeto que es constituido por un gran tejido de interacciones contextuales, personales, culturales y simbólicas desde las que se establecen los límites y relaciones que permiten la descripción de la complejidad del individuo, por lo tanto hablar de subjetividad en infancia requiere hablar de procesos de desarrollo, socialización, aprendizaje e imaginación.

En sus siguientes obras, Deleuze y Guattari (1980) continuando con su tradición filosófica de abordar problemas o aspectos de la humanidad a través de la abstracción compleja de las mismas (complejidad en virtud de la apertura a nuevas posibilidades), deciden tomar la realidad y la subjetividad como principales puntos de análisis de donde emergen dos construcciones principales: la teoría de los Rizomas en relación con las estructuras y sistemas sociales que serán abordados en perspectiva de los procesos de intersubjetividad, y la relación directa entre el deseo como producción, el cual será relacionada al agenciamiento.

Cuando Deleuze y Guattari (1980), fijan su mirada en las estructuras y sistemas sociales, se da a lugar una tensión frente a las relaciones que tejen los sujetos en el campo social, pues, para ellos las jerarquías de autoridad y dinámicas dicotómicas restringen la multiplicidad de escenarios y capacidades de los actores sociales de Ser, Hacer y Conocer, castrando así la característica diversa y divergente propia de la naturaleza. Por ello, los dos filósofos introducen la forma de los Rizomas (tallos subterráneos de las plantas) como modelo descriptivo de las posibilidades que emergen al fragmentar el sistema instalado que parametriza hasta donde y

como se desarrollan los procesos intersubjetivos, frente a lo que Deleuze y Guattari (1980), expresan:

En los rizomas hay nudos de arborescencia, y en las raíces brotes rizomáticos. Es más, hay formaciones despóticas, de inmanencia y de canalización, específicas de los rizomas. En el sistema transcendente de los árboles hay deformaciones anárquicas, raíces aéreas y tallos subterráneos. (1980, p. 24)

En este orden de ideas, es imperante trascender dichas barreras que coartan las interacciones en los que se desarrollan los procesos intersubjetivos, entendidos como los vínculos y encuentros entre sujetos en donde se ponen en fricción y posibilidad de reconstrucción las propiedades de su subjetividad (impresiones, percepciones, conciencia y conocimiento), este proceso de interconexiones es uno de los principios de Agenciamiento de Deleuze y Guattari (1980) “Un agenciamiento maquínico está orientado hacia los estratos, que sin duda lo convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto” (p. 10). Por lo tanto, los sujetos cuentan con la capacidad y poder de generar rupturas en las capas o niveles (estratos) de organización social, creando una brecha a la multiplicidad y diversidad de vínculos, interacciones y relaciones que se dan entre agentes que son propios de otras realidades, los cuales, a su vez, crean en sus comunicaciones nuevos sentidos, signos y símbolos; como se puede evidenciar, en aquellas infancias que en el encuentro con los adultos generan tensiones o propuestas que dan a lugar una grieta en la relación vertical y promueve una interacción horizontal, esto por medio de invitaciones a jugar, acciones que retan a los docentes y respuestas creativas a problemas cotidiano.

Sin embargo, ¿De dónde surge el agenciamiento? O ¿Cómo se desarrolla el agenciamiento? Para ello, es necesario partir de la concepción que tienen estos autores frente al deseo, planteado como principio y medio de la actividad de producción de realidades, pues, en el impulso de un sujeto por obtener o construir “cosas” que se encuentran dentro de su realidad mental, se despliegan una serie de habilidades, recursos y estrategias que se resumen en fuerza productiva en la creación de aquellos objetos o realidades deseadas. Sin embargo, “El deseo no cesa de efectuar el acoplamiento de flujos continuos y de objetos parciales esencialmente fragmentarios y fragmentados. El deseo hace fluir, fluyen y corta.” (p. 15), lo que quiere decir, que al igual que el sujeto el deseo cuenta con una cualidad de movimiento y devenir constante que lo hace en tanto creador, como transformador.

Siendo así, Deleuze y Parnet (1980) plantean una de las composiciones de significado con mayores imágenes y sentidos frente al Agenciamiento:

¿Qué es un agenciamiento? Un agenciamiento es una multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos - a través de diferentes naturalezas. La única unidad del agenciamiento es de co-funcionamiento: una simbiosis, una «simpatía». Lo importante no son las filiaciones, sino, las alianzas y las aleaciones. (Deleuze y Parnet, 1980, p. 79)

Existe, empero un aspecto social, colectivo y relacional del Agenciamiento como expresión y acción del sujeto que busca por una parte generar cambios y transformaciones en el sistema como diversificar las maneras de interactuar y vincularse con los demás. Lo anterior en particular, nos remite a una pregunta esencial en el marco de esta categoría y su relación con las anteriores ¿de qué manera se hace visible el agenciamiento en los niños y niñas de transición del

IPN? En primer lugar, es fundamental aterrizar ciertos elementos de las conceptualizaciones anteriores, partiendo de la subjetividad en el marco de la primera infancia como un espacio de construcción simbólica (individual y relacional), lugar en que la singularidad de cada individuo desborda sus rasgos y particularidades, sus formas de *ser, hacer, relacionarse y crear* tanto con el mundo como con quienes lo rodean.

En este orden de ideas y reconociendo el agenciamiento como el conjunto de acciones, gestos y discursos que dan paso a una vertiente de posibilidades, en que los modos de ser y relacionarse toman nuevas formas, figuras y colores, la capacidad de agencia en las infancias se refleja en las actuaciones de los niños y niñas en donde participan, toman decisiones, expresan y comparten sus experiencias, ponen en marcha gestos de resistencia o lucha frente a situaciones que son identificadas como injustas, dialogan y negocian al enfrentarse a conflictos u oportunidades y asumen posturas frente aspectos de su realidad, etc. Es decir, tienen actos que inciden e impactan de manera significativa el contexto en el que se encuentran y los sujetos con los interactúan, actos que representan de manera directa los rasgos de su subjetividad y convocan a la participación creativa, espontánea y constructiva.

### **Juego dramático**

*Ante el nebuloso panorama de la incongruencia, ¿cuál será entonces la labor del teatro en los territorios de la infancia? La misma que ha tenido siempre en los tiempos oscuros: cantar... y cantar fuerte la canción de la revelación y la rebeldía, compartirla a niñas y niños que el estado de cosas que están viviendo no siempre fue así y que puede cambiarse.*

Maldonado (2015)

Antes de explorar el juego dramático hay dos marcos de referencia que son necesarios de transitar, el juego y el teatro, ambos son dos grandes universos que deben tener un sentido dinámico el cual será develado en los siguientes párrafos introductorios a esta categoría.

En primer lugar, el juego entendido como actividad y herramienta es inherente del ser humano, este ha sido el principal medio por el cual los sujetos han explorado, interactuado y comprendido el entorno y las relaciones que tiene con el mismo, promoviendo no solo el proceso de desarrollo individual sino comunitario a través del divertimento, el reconocimiento y el ejercicio de habilidades psicomotrices y de socialización. Por otra parte, el juego representa para todos los grupos etarios la oportunidad de aprender a través del ensayo sin consecuencias, aunque el juego es una actividad seria, para poder jugar es necesario tener una actitud y acción fuera de la cotidiana, teniendo mayor apertura al aprendizaje, al error, al descubrimiento y a la designación de nuevas metas que emergen de la actividad; se obtiene en consecuencia una actitud lúdica.

Dicho lo anterior, más allá de tener una definición cerrada de lo que es el juego nos dirigiremos a precisar cuál es su importancia y esencialidad en el desarrollo de los sujetos, teniendo en cuenta la teoría sociocultural de Vigostky (1978) que en síntesis describe el desarrollo humano como un proceso biológico y social el cual sucede en un entorno con características culturales (lenguaje, valores, tradiciones, etc.) que estipulan los criterios en los que debe crecer y formarse el individuo. En este punto, toma protagonismo uno de los conceptos claves de la teoría sociocultural, la Zona de Desarrollo Próximo descrita a grandes rasgos como la distancia que hay entre el desarrollo real y el potencial de desarrollo, el sujeto se encuentra en

esta zona al tener la posibilidad de actuar, explorar y pensar más allá de lo habitual, frente a lo que Vigotsky (s,f )como se citó en Sánchez Domínguez et al, 2020) planteó:

El juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras. (p. 4)

Por consiguiente, el juego como actividad rectora en la infancia da paso a que los niños y niñas puedan participar en procesos de socialización en que los que aprenden nuevos sentidos, significados y valores a la vez que experimentan las posibilidades comunicativas, cognitivas y corporales que poseen, teniendo como principal vehículo de movimiento la creatividad, la imaginación, el relacionamiento y la exploración.

Ahora bien, en cuanto al segundo marco de referencia el teatro posee múltiples significados, por una parte designa un lugar cuya función es proporcionar un escenario en donde se encuentran actores y espectadores alrededor de una obra, representación o expresión artística que suele narrar una historia, exponer una idea o provocar emociones, así mismo, el teatro es un arte el cual posee su propio lenguaje (lenguaje dramático, estético y escénico), por lo tanto, el eje central del teatro es la comunicación y la manifestación artística entre los sujetos, quienes comparten historias que reflejan o recrean la realidad desde las diferentes experiencias tanto individuales como colectivas, teniendo como consecuencia actos de catarsis, reflexión, introspección y sensibilización.

En retrospectiva, debido a la cualidad polisémica del teatro aquí serán expuestas algunas de las características esenciales que posee y de las cuales derivan la dramatización y el juego dramático. Para que el teatro pueda ser teatro es necesario: la interpretación de personajes, situaciones o conceptos que narren una historia, creatividad e innovación como principal materia de creación, lectura y reflexión de las realidades/ experiencias para las producciones teatrales y la interacción con otro expectante.

Es evidente, que los planteamientos aquí formulados se distancian de criterios académicos y disciplinares propios del arte, dejando de lado el aspecto teórico que los fundamenta para situar al teatro y el arte como fenómeno social, cultural, histórico y político que emerge de múltiples maneras en diferentes comunidades con realidades aún más diversas, teniendo como cuna y blanco de sus creaciones a la sociedad, tal como lo expresa Ortiz (2016):

Asimismo, en el régimen estético de las artes, se pasa de la representación de los grandes acontecimientos y personajes a la vida de los seres anónimos; encontrar los síntomas de una época, una sociedad o una civilización los detalles ínfimos de la vida corriente; a explicar la superficie a través las capas subterráneas y reconstituir mundos a partir de sus vestigios. (p, 22)

Es entonces, el teatro un escenario, una posibilidad, un medio y un modo en que los sujetos han logrado reconocer un sinfín de maneras de expresarse con los otros desde un lenguaje dramático, estético y escénico.

Así mismo, el punto de encuentro entre el juego y el teatro en la escuela ha tenido sus inicios a través de conceptos como dramatización, expresión dramática y juego dramático los

cuales contienen definiciones y características similares que complementan sus aspectos teóricos y prácticos, situando el drama como núcleo que fundamenta el objetivo de estas estrategias o metodologías, sin embargo, ¿Qué es el drama? En perspectiva de su significado común el drama suele ser relacionado a la expresión enfática de emociones, pensamientos o situaciones a través de la comunicación verbal y no verbal, es decir que el drama corresponde a una acción cuyo objetivo es expresar y/o representar a conciencia una idea o un sentimiento (Tejerina 2005).

Por lo tanto, el juego dramático es un conjunto de actividades de carácter lúdico que tiene como medio de ejercicio la exploración de las habilidades expresivas de los niños y niñas a través de la creatividad, el cuerpo, la voz, la imaginación, la interacción y la creación artística, dando a lugar el autorreconocimiento y la apropiación de las posibilidades comunicativas que poseen los participantes. Frente a esta definición, algunos autores fundamentan el juego dramático como un espacio de aprendizaje dinámico en donde los estudiantes pueden aprender de manera activa, protagónica, colaborativa y libre en relación con sus pares, es decir, el juego dramático como escenario de aprendizaje promueve el desarrollo integral a través de diferentes lenguajes y recursos artísticos, tal como lo expresa Tejerina (2005):

Juego dramático designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. (pp. 33-90)

De esta manera, el juego dramático al ser un escenario lúdico y significativo (taller) de carácter pedagógico tiene el fin de diseñar un espacio en donde los niños y niñas puedan tener

experiencias que den paso a su sensibilidad, curiosidad y creatividad a la vez que gozan de poder ejercer una actividad natural de interacción y reconocimiento como lo es el juego, para ello, el docente jugando el rol de animador toma recursos del teatro y el lenguaje teatral para promover la expresión libre y espontánea.

Sin embargo, cabe preguntarnos ¿Qué es el teatro en la primera infancia? Esta interrogante nos remite a hablar sobre los lenguajes artísticos y las actividades rectoras, medios por el cual los niños y niñas establecen sus primeras relaciones comprensivas con el mundo, haciendo que los colores, formas, aromas y sonidos obtengan significado al interior de su experiencia. Por ello, el teatro se transforma en actividad y experiencia, una actividad lúdica que se traduce en un juego simbólico en donde cada sujeto infantil crea y recrea su realidad a través de sus actuaciones, y una experiencia integral (ya que incorpora aspectos corporales, verbales, visuales y sonoros), en el escenario donde se inclinan las reglas lógicas en dirección a la diversión y el juego, tal como plantea Bejarano Novoa, et al. (2020) al hablar sobre el juego simbólico y el teatro:

Bajo esta experiencia, se hacen presentes la espontaneidad y la actitud permanente de transformación al probar, combinar y construir soluciones de distinta índole —mágicas, exageradas, heroicas, extravagantes, fantásticas o realistas— a las historias que dan sentido al juego y están en su trasfondo. (p. 79)

Por consiguiente, lo que distingue al teatro y el juego dramático, es que el primero hace alusión a un arte estructurado y el segundo se enfoca en la exploración libre.

Por otra parte, al precisar de manera práctica las actividades que se desarrollan en el juego dramático, y cuáles son los fines pedagógicos del mismo Almena (1997) menciona algunos de los ejercicios y los beneficios que se tienen al abordar esta metodología con la infancia:

Ejercicios de respiración, de relajación, de expresión corporal, de lenguaje oral y voz, de concentración, de los sonidos, de los sentidos, de psicomotricidad, del gesto y la mímica, de situación, de juego con objetos y de creatividad individual y colectiva, que están encaminados al desarrollo físico y psíquico del niño, al dominio del cuerpo y de la expresión oral en su más amplio sentido, a la vez que al desarrollo de la personalidad y del autocontrol. (p.120)

En definitiva, el juego dramático como categoría conceptual funge como intersección entre lo pedagógico y lo artístico, teniendo como horizonte en común el aprendizaje, la comunicación, el desarrollo integral, la sensibilidad y la creatividad, aspectos que son fundamentales en primera infancia.

### **Marco Metodológico**

En este apartado se describirán los aspectos que sustentaron la ruta de investigación, profundizando información con respecto a la población participante, el paradigma, enfoque, tipo de investigación y sus características, además, de precisar cuáles serán los instrumentos y técnicas de recolección de datos implementados acorde a los marcos de referencia en los que se sitúa el proyecto.

## **Paradigma**

Este Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) se enmarca en el Paradigma Sociocrítico, el cual se caracteriza por tener un enfoque de investigación participativa dirigido al reconocimiento de las poblaciones y comunidades en relación con las realidades de los contextos en los que habitan, considerándolos tanto actores como agentes sociales que tienen pleno conocimiento frente a las necesidades, problemáticas y fenómenos que emergen de sus territorios. De esta manera, se tiene como interés crear escenarios que permitan la movilización de cambios y transformaciones sociales que respondan a las necesidades del contexto, brinden bienestar a los sujetos y aporten nuevos saberes y perspectivas a la comunidad.

Es así, que el Paradigma Sociocrítico formula una relación dialéctica entre teoría y práctica que invita a los sujetos participantes tomar protagonismo, criticidad y reflexión frente a su realidad con el fin de generar cambios positivos en la comunidad. Para ello, es necesario que el investigador planee acciones y estrategias que promuevan la construcción de conocimiento de manera democrática, responsable y sensible; lo anterior, es coherente con los principios planteados por de Popkewitz (1988) citado en Alvarado y García (2008):

(a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 190)

En este orden de ideas, el paradigma ya descrito es pertinente en el proyecto pedagógico investigativo (PPI) en cuestión, cuyo interés es estudiar como el reconocimiento de la diferencia puede potenciar la capacidad de agencia en la primera infancia, evidenciando la misma en múltiples expresiones, acciones, participaciones, negociaciones y propuestas de los niños y niñas en aula que generan impactos en la convivencia, tejido social y relación con el entorno en el que se encuentran; para ello, se toma como escenario de investigación el juego dramático, el cual permite que los estudiantes exploren las características de su identidad, sus habilidades comunicativas-corporales, su creatividad e imaginación y las relaciones con el otro.

En consecuencia, el conjunto de miradas, creencias y lógicas del paradigma expuesto representa un marco de referencia fundamental para diseñar los aspectos metodológicos que permitan responder a los intereses de investigación, tales como: situar a los niños y niñas como actores sociales poseedores de conocimiento, construir escenarios de aprendizaje integral, sensible y espontáneo, establecer relaciones de diálogo desde la reflexión-acción, legitimar las voces y posturas de las infancias, además de estudiar las posibilidades en el encuentro entre la pedagogía, el juego dramático y los lenguajes artísticos.

### **Enfoque**

En coherencia con el Paradigma Sociocrítico, el presente Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI de ahora en adelante) se sitúa al interior del enfoque de Investigación Cualitativa el cual se caracteriza por su interés en conocer, interpretar, analizar y reconstruir las diferentes realidades que experimentan los sujetos en el contexto de estudio. En palabras de Hernández, et al. (2014) el enfoque cualitativo:

puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos... todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos... mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (p, 9)

Por lo tanto, uno de los principios de este enfoque es reconocer la singularidad y diversidad tanto en las poblaciones como en los territorios en los que se encuentran, con el fin de acercarse de manera sensible y crítica a las experiencias, conocimientos y necesidades de los sujetos y la relación que tienen estos datos con el desarrollo de la investigación.

Siendo así, el enfoque cualitativo parte de una lógica inductiva en la que el sujeto se convierte en la principal fuente de información, la cual debe ser analizada y contrastada con los sustentos teóricos, para después ser relacionada con los datos obtenidos de otros sujetos, es decir, se avanza de lo particular a lo general, haciendo posible la formulación de teorías a partir a los resultados. De esta manera, al situar el proyecto de investigación en este enfoque es posible que los niños y niñas sean el núcleo del proceso, reconociendo tanto su subjetividad como experiencia de vida para que la investigación no solo sea un proceso de carácter académico, en donde entra en discusión los aspectos teóricos y prácticos de la misma, sino que permita hacer visible las construcciones y configuraciones que tienen las infancias frente al mundo, a través de un escenario educativo particular en donde pueden indagar, explorar y descubrir nuevos modos de actuar en el contexto, reconocer los múltiples sentidos que tiene la diferencia y de acercarse al aprendizaje a través del juego dramático.

## **Tipo de investigación**

Considerando lo anterior, el tipo de investigación que es oportuna y óptima para este proyecto es la Investigación Acción, cuyo propósito es el estudio de las realidades y contextos en los que se encuentran los sujetos, con el horizonte común de movilizar cambios sociales que permitan la mejora de las vivencias en el territorio. Para ello, sitúa a los sujetos como agentes activos que participan en la indagación de las problemáticas y fenómenos que caracterizan el tejido social y el ambiente, dando a lugar un proceso colectivo en donde se construyen posibles soluciones; lo anterior, se encuentra en sintonía con lo expuesto por Kemmis (1984) citado en Latorre (2005) al definir la investigación acción como:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p. 24)

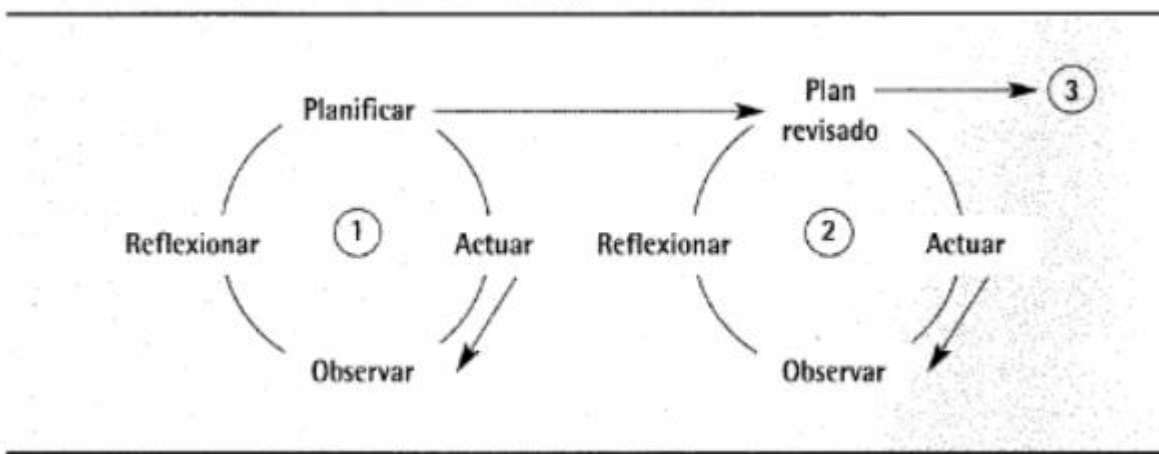
Es decir, que la Investigación Acción implica el tejido de relaciones cuya principal característica sea el diálogo y la escucha de las voces de todos los individuos, (rasgo de la relación pedagógica con los participantes de este proyecto ), teniendo como consecuencia un ejercicio constante de interacción, acción y reflexión que permita el análisis de las practicas, experiencias, discursos, miradas y comprensiones que tienen todos los participantes en la investigación a favor de la producción de conocimiento, además de la toma de conciencia de las situaciones sociales; por ende, la investigación acción es participativa, democrática, emancipadora, sistemática, política y situada.

Ahora bien, al enfocarse en lo procedimental de la investigación acción, Latorre (2005) expresa que esta:

Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. (p, 32)

Por consiguiente, la estructura que fundamenta el desarrollo de la Investigación Acción ha sido descrita por múltiples autores a través de representaciones como los ciclos y espirales de acción que permiten el estudio de la problemática de interés, estas perspectivas tienen en común la formulación de cuatro fases o ciclos de acción, los cuales son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Latorre (2005) crea un esquema que permite representar el flujo de acción entre estos ciclos, tal como se presente en la figura 2:

**Figura 2:** Espiral de ciclos de la investigación-acción



*Nota.* Datos tomados de Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Es así, que Kemmis (1988) (citado en Latorre 2005) plantea que el proceso cuenta con cuatro momentos que se relacionan de manera transversal (planificar, actuar, observar y reflexionar) y dan como resultado “una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (Latorre, 2005, p. 35), que permite la comprensión de la realidad a investigar y la incidencia de la problemática que allí se encuentra.

El primer ciclo corresponde a la construcción de un *Plan de acción* en el que se realiza un diagnóstico del fenómeno o la idea inicial de la investigación, para ello, es fundamental reconocer las características del contexto, la población participante y los posibles factores que generan el fenómeno, posterior a ello se formulan una serie de estrategias y acciones que serán ejecutadas en el siguiente ciclo; es imperante agregar que el plan de acción debe ser flexible y abierto a reformulaciones que permitan responder a cambios imprevistos en la investigación.

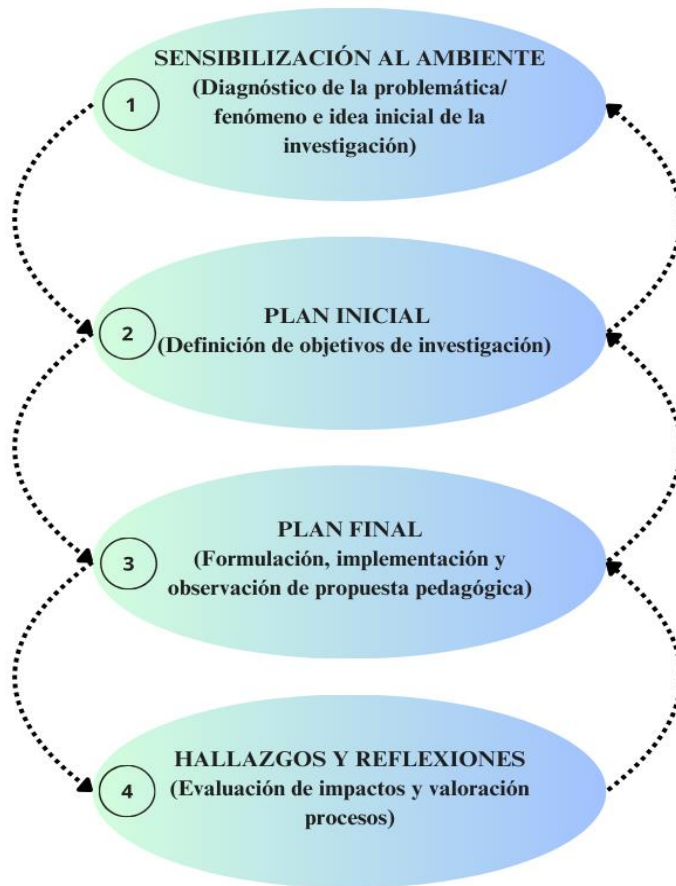
En el segundo ciclo se encuentra la *Acción* directa que materializa el plan formulado, la implementación del este se realiza desde una mirada retrospectiva y prospectiva que considera los objetivos de la ruta inicial, recursos y escenarios, dando a lugar al tercer ciclo en que se *Observa* la ejecución del plan a través de diferente métodos y técnicas de registro que permitan evaluar el avance en el proceso, los efectos de las acciones desarrolladas y el estado de la problemática en estudio (Latorre, 2005).

Siendo, el cuarto ciclo el momento de *Reflexionar* frente a la implementación del plan de acción y los hallazgos generados por el mismo, teniendo como acción principal la búsqueda de nuevos sentidos, perspectivas y construcciones que giran en torno al fenómeno a estudiar y los actores del contexto, además, este ciclo es la base para la formulación del *Plan revisado* y sus posteriores ciclos (Latorre, 2005).

### **Ciclos de investigación**

En el siguiente gráfico se representan los ciclos planeados e implementados en el proyecto de investigación, estos permitieron dirigir de manera dinámica, transversal y controlada el proceso. Los ciclos son los siguientes: ciclo 1 (Sensibilización al ambiente), ciclo 2 (Plan inicial), ciclo 3 (Retroalimentación) y ciclo 4 (Hallazgos y reflexiones).

**Figura 3:** Ciclos de investigación.



*Nota.* Autoría propia (2024).

### **Primer ciclo: Sensibilización al ambiente**

Este ciclo se desarrolló en las primeras semanas del semestre 2024- 1, momento en el que se tuvo un acercamiento inicial al contexto y realidad educativa del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), para ello se hizo la contextualización de la institución educativa que contempla los elementos sociales, culturales, históricos, geográficos y económicos que la conforman.

De manera paralela, se ejecutó la práctica pedagógica teniendo como principal escenario para el estudio de fenómenos y posibles situaciones problemáticas la clase de teatro con los

grupos de transición, en aquel lugar, se realizaron observaciones participantes y no participantes que permitieron la interacción cercana con los estudiantes por medio de las actividades, ejercicios y juegos diseñados tanto por la docente de aula como por el investigador.

A partir de la relación directa con los niños y niñas de transición en el medio artístico del teatro, fue posible identificar diferentes interacciones, situaciones y propuestas que permitieron situar la idea inicial de la investigación en las posibilidades que hay un ambiente de aprendizaje mediado por los lenguajes artísticos, en donde se invita a los estudiantes a actuar, imaginar, crear y relacionarse desde el juego, la representación dramática y el teatro. Es así, que se observan construcciones y participaciones espontaneas que reflejan no solo el aprendizaje significativo al tener un rol protagónico en el aula sino la oportunidad de abordar de manera sensible aspectos o conceptos complejos (expresado por la amplitud de miradas y perspectivas para entenderlos) que hacen parte del contexto escolar y su vida diaria.

Es así, que la interacción natural y sensible con los estudiantes da paso a entender la potencialidad de investigar los posibles puntos de construcción, reflexión y exploración al entrar en diálogo los modos de relacionarse, actuar y crear en el escenario del juego dramático, lugar que propone actividades, juegos y experiencias que son inspiradas por las características y propuestas de los niños y niñas; es decir, la formulación de una propuesta para y con la infancia que la reconoce como una población con potencialidades y aportes en la construcción de escenarios inclusivos en el que todos y todas puedan jugar, participar y crear.

### **Segundo ciclo: Plan inicial**

La formulación del Plan inicial toma como punto de partida los elementos hallados en la fase anterior, al tener mayor conocimiento del contexto, los estudiantes de transición y las dinámicas de relacionamiento de los grupos. Es así, que a mitad del semestre 2024-1 se construyeron el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación que orientarían el proceso, posterior a ello, se definieron cuatro categorías claves para la revisión de trabajos de grado, artículos académicos e investigaciones que abordan los conceptos de interés, teniendo como resultado la construcción del marco de antecedentes que provee recursos teóricos y metodológicos al presentar el estado actual de estudio de cada categoría.

De manera paralela, las categorías claves (infancia, diferencia, capacidad de agencia y juego dramático), se convierten en puntos cardinales en el estudio teórico y conceptual para la comprensión del planteamiento el problema y la pregunta de investigación. Dialogando entre la realidad descrita en la literatura académica y la observada en el contexto escolar se da un paso adelante para la construcción del marco teórico que permite hilar sentidos y significados propios para el análisis de las experiencias en aula.

### **Tercer ciclo: Plan final**

Finalizando el semestre 2024-1 se dio inicio al tercer ciclo, en el cual se diseñó la propuesta pedagogía Drama Diversa, misma que tuvo sus primeras manifestaciones en la configuración de relaciones pedagógicas con los estudiantes, en donde predominó el diálogo, el juego, la creatividad, el drama y la construcción conjunta, aspectos que acumulan gran significado en cada sesión o encuentro fuera del aula, a lo largo de la investigación. Es, gracias a las estrategias e interacciones creativas del investigador para invitar a los estudiantes a hacer parte de la propuesta como un ejercicio colectivo en el que cada uno asume un rol responsivo

frente a su desarrollo, que se genera un interés y un sentido por participar y crear en los escenarios del juego dramático.

De esta manera, Drama Diversa materializó el interés por brindarle a los estudiantes un espacio en que puedan protagonizar y liderar sus procesos de aprendizaje a través de actividades inspiradas en técnicas teatrales, lenguajes artísticos y el juego dramático, encontrando en la actuación dramática y el trabajo en grupo nuevos modos de ser, estar, convivir y relacionarse al jugar a ser otro, al construir de manera colectiva reglas y juegos, al explorar y reconocer su cuerpo como territorio de expresión, y, al experimentar y generar sentidos estéticos que aportan de manera significativa a su identidad, autoestima e independencia; lo anterior, se traduce en las posibilidades del juego dramático y el teatro para potenciar las habilidades expresivas, sociales, emocionales, cognitivas y reactivas de los estudiantes a través de experiencias que respondan a su subjetividad y experiencia de vida en las que predomina la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la socialización.

Sin embargo, el juego y las actividades requieren de una intención pedagógica que sea sistemática, coherente y flexible para garantizar un aprendizaje significativo, por ello, se formula una estructura que contempla los aspectos principales de la propuesta pedagógica: fases de desarrollo, contenidos y evaluación. De este modo, la propuesta pedagógica fue implementada a lo largo del 2024-2 por medio del desarrollo de 12 sesiones con diferentes actividades, juegos y ejercicios que pertenecen a una secuencia didáctica sustentada por objetivos globales y específicos, lo cual permite que el desarrollo de cada sesión vincule a los estudiantes al proceso generando una continuidad entorno a las habilidades desarrolladas por los contenidos y no por los contenidos mismos.

Es necesario resaltar lo anterior, ya que, la Investigación Acción que sustenta el presente marco metodológico contiene una lógica y estructura abierta que permite responder a cambios imprevistos en los contextos, situando las situaciones y transformaciones de la realidad educativa como eventos que proporcionan mayor cantidad de datos e información, además de ser la oportunidad para la reinención del ejercicio de investigación. Por ello y más, Drama Diversa concentra su interés en el correcto diseño de experiencias y escenarios que permitan dar respuesta a cambios de tiempos, escenarios y participantes respondiendo a los interés pedagógicos, didácticos y críticos de la educación.

Es así, que la propuesta pedagógica Drama Diversa se implementó con dos grupos de transición en las clases teatro en el periodo de tiempo 2024-1, para luego encontrar alternativas y llegar a todos los grupos de transición en espacios como el descanso y algunas clases dentro de la jornada escolar, teniendo como resultado sesiones de 40 minutos que se desarrollaron en el aula de teatro, el aula de transición, la biblioteca y el patio de juegos.

#### **Cuarto ciclo: Hallazgos y reflexiones**

El último ciclo de la investigación circula alrededor de la recogida, sistematización y análisis de los datos obtenidos a lo largo del desarrollo del PPI, para ello se retoman los diarios de campo, registros audiovisuales, entrevistas y productos realizados en clase para abordar la información a través del método de Análisis de Contenido el cual permite tener una mirada global y específica frente a las categorías previas que sustentaron el estudio además de tener la oportunidad de descubrir nuevas categorías, perspectivas y relaciones al acceder a las experiencias registradas.

De esta manera, se realizaron diferentes matrices para el análisis y organización de la información en la que la codificación abierta fue la acción principal para discriminar y clasificar los datos por significados, cercanía y oposiciones. Posterior a ello, se hizo uso del programa Atlas T.I para optimizar el proceso de lectura y organización de la información que luego sería interpretada y analizada frente a las relaciones entre la infancia, el reconocimiento diferencia, la capacidad de agencia y el juego dramático teniendo como resultado la construcción de los de hallazgos y reflexiones en torno a la educación integral e inclusiva.

### **Recolección de datos**

En relación con el proceso de recolección de datos, es necesario definir los datos cualitativos como la información conjunta que permite describir los rasgos subjetivos y contextuales del objeto de estudio, para ello se tiene como principal fuente de información las participaciones e interacciones de los sujetos que hacen parte de la investigación. Por ende, los datos cualitativos se caracterizan por la diversidad de formas y presentaciones que tienen en relación con las técnicas e instrumentos del proceso de recolección de los mismo, frente a esto Hernández (2014), expresa que estos pueden ser recursos audiovisuales, producciones escritas, expresiones verbales y no verbales y narraciones del investigador. Las técnicas e instrumentos implementados en los proyectos serán presentados en los siguientes párrafos

### **Técnicas**

#### **Observación participante**

Es una técnica de recolección de datos interactiva que posibilita el acercamiento natural e inmersivo al contexto y comunidad en la que se desarrolla la investigación, a través de ella el investigador no solo observa la cotidianidad, dinámicas y situaciones de la realidad educativa

sino se involucra en la misma, haciendo posible un diálogo de escucha activa de las voces de los participantes y las experiencias compartidas en el escenario. La observación participante se puede hacer al interior de la experiencia o posterior a ello, siendo la narrativa el principal medio de registro que capta y plasma en diferentes recursos físicos (notas, diarios o audios, videos) los rasgos de la experiencia que se quiere analizar más adelante.

La observación participante del proyecto pedagógico investigativo se realizó en dos momentos cruciales con los estudiantes de transición, articulados al área de teatro y la propuesta pedagógica desde el juego dramático. En el 2024-1 se desarrolló los jueves en los espacios de la clase de teatro con los grupos de transición 3 y 4 (40 minutos con cada grupo), en cambio, en el 2024-2 por situaciones en los procesos de prácticas pedagógicas se realizó los miércoles y jueves en el horario del descanso (40 minutos) con los estudiantes de transición interesados en participar en las actividades, finalmente se realizaron las sesiones con los grupos de transición 1 y 2. El instrumento utilizado para el registro de la observación y participación con los grupos fueron diario de campo y el registro audiovisual.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada permite la apertura y desarrollo de una conversación con un horizonte guiado a través de preguntas formuladas a partir de los intereses de la investigación, según Latorre (2005) la entrevista “Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador” (p, 75), por ende es una técnica en la que el entrevistador y el entrevistado establecen un diálogo intencionado pero espontaneo en donde se

comparten experiencias personales y profesionales, teniendo como consecuencia la reflexión y reconstrucción de sentidos, significados y perspectivas de la realidad y el fenómeno en estudio.

En el PPI, se realizaron 3 entrevistas individuales, 2 de ellas dirigidas a las docentes directoras de grupo de transición, cuyo objetivo era conocer las perspectivas frente a los impactos en los estudiantes posterior a la implementación de la propuesta pedagógica, por ende se tomó como principal tema de conversación las observaciones frente a la habilidades y profesos procesos de los estudiantes en términos de la comunicación verbal y no verbal, maneras de relacionarse, miradas frente a la diferencia, construcción de identidad, acciones de liderazgo y organización, además de expresiones artísticas y creativas. La última entrevista, fue diseñada para la docente del área de teatro y contemplaba los elementos anteriores además de contar con un interés en las miradas, reflexiones y recomendaciones desde su área disciplinar; los formatos de entrevistas se encuentran para la lectura en los apéndices.

## **Instrumentos**

### **Diario de campo**

Los diarios de campo son un instrumento de registro y sistematización de datos que permite al investigador captar y materializar observaciones a través de la escritura de la narración fruto de la experiencia, por medio de la descripción anecdótica es posible recoger los sucesos, situaciones o interacciones de interés para luego ser analizadas de manera crítica y reflexiva. Es a través del diario de campo, que los docentes adquieren una cualidad de reflexividad en la que se pueden analizar tanto en el rol del participante como del observador, además de brindarle la oportunidad de generar codificaciones de la información y posibles diálogos frente al desarrollo de las actividades y la practicas pedagógicas.

Los formatos del diario de campo se diseñan en virtud de los objetivos de la investigación y los aspectos metodológicos de la misma, en el caso de este proyecto cuyo interés es escuchar, recoger y visibilizar las voces de los participantes (niños y niñas de transición) para luego analizar posibles relaciones con las categorías principales de análisis, se cuenta con un formato que abarca los siguientes elementos: actividad o interacción pedagógica, relato de la experiencia, preguntas o ideas de investigación y sus correspondientes acciones, fenómenos/hechos/situaciones de interés, categorías principales secundarias y emergentes (síntesis y codificación de la información) y el contraste entre el contexto-texto y reflexiones crítica (se exploran las relaciones entre la experiencia y la teoría, conversando entre autores y reflexiones propias de la práctica pedagógica); estos se desarrollan por cada sesión que se tiene con los participantes, como se puede observar en los apéndices.

### **Registros fotográficos y audiovisuales**

Son instrumentos poderosos en el proceso de recolección de datos ya que permiten capturar imágenes, momentos, interacciones y acciones desde la globalidad de los aspectos visuales que los conforman, dando lugar a un registro transparente de la experiencia, tal como lo expresa Latorre (2005) “Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana; en el contexto de la educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela” (p, 80), por lo tanto, al observar aquellas ventanas en las que se encuentran capturadas las actividades y experiencias de la investigación es posible volver a hacer un análisis e interpretación detallada de los elementos de interés.

A lo largo del PPI y la implementación de la propuesta pedagógica se hizo uso de estos dos instrumentos, los cuales permitieron tener una observación y análisis profundo frente a las

características, habilidades e interacciones de los estudiantes de transición al participar en las actividades planeadas, ya que el escenario y las temáticas a desarrollar fueron de carácter artístico y corporal, era fundamental registrar las diferentes expresiones y acciones de los estudiantes a favor de evaluar los impactos de la propuesta pedagógica.

### **Articulación con el grupo de investigación línea investigación**

El presente PPI esta articulado al grupo de investigación Diversidad, Formación y Educación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, este grupo de investigación “plantea su sentido, razón, destino y propósitos, reconociéndose y situándose en las realidades y demandas actuales, desde la educación en y para la diversidad y las diferencias” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024), por ende, hay una relación directa entre los intereses de investigación del proyecto y el grupo, considerando como campo de estudio la educación especial en donde es posible develar los encuentros de la pedagogía y la didáctica al interior de la educación inclusiva, en la cual se reconocen la singularidad de los contextos, realidades y sujetos como lugares de construcción de conocimiento

En este orden de ideas, las categorías de investigación (primera infancia, reconocimiento de la diferencia, capacidad de agencia y juego dramático) permiten establecer un diálogo crítico frente a los procesos intersubjetivos de las infancias que al entrar en contacto con el escenario lúdico–pedagógico del juego dramático pueden explorar de manera significativa el sentido que tiene la diferencia en sus relaciones (tanto en la construcción de la identidad como en el encuentro con el otro) y como este reconocimiento les permite entender sus maneras de Ser y Actuar en otros escenarios, es decir, que se busca diseñar y habitar un espacio inclusivo; lo

anterior es posible, al considerar el horizonte de la línea de investigación Comunicaciones OTRAS, frente a la que Abello et al., (2016) expresa lo siguiente:

Profundiza en proyectos y ejercicios investigativos centrados en posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos, lúdicos y deportivos), los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos (p. 54).

No obstante, este ejercicio investigativo no se sitúa en el trabajo con personas con discapacidad sino en la población de primera infancia como grupo etario que cuenta con unas características, ciclo de vida y posturas valiosas a la hora de formular la diferencia como punto central del estudio, reflexión y análisis de la práctica pedagógica. Teniendo como resultado la formulación de una propuesta pedagógica cuyo interés es reconocer las voces de los niños y niñas frente a sus experiencias, a la par que puedan a través del arte, el teatro y el juego dramático formarse como agentes sociales, críticos y políticos con la capacidad de actuar en relación con sus intereses y preocupaciones.

### **Propuesta Pedagógica: Drama Diversa**

#### **Presentación**

La construcción de esta propuesta pedagógica es el fruto de reconocer el universo de posibilidades de aprendizaje, creación, comunicación, diálogo y actuación existentes en las clases de teatro y los espacios de descanso de la población de primera infancia del IPN, pues, al estar en cercanía con los niños y niñas de transición fue posible identificar los rasgos de las subjetividades infantiles que poseen y sus procesos intersubjetivos en los que el juego, la

socialización y la dramatización fueron escenarios para aprender, conversar, reconocerse y explorar nuevas maneras de actuar.

De esta manera, se tiene el interés de abordar el sentido que tiene la diferencia para los estudiantes de transición en su contexto y realidad cercana, ya que existen construcciones propias de la infancia en donde se reconoce la diferencia a partir de las experiencias, miradas y representaciones presentes en su familia y comunidad, las cuales son traídas a la escuela en las maneras de relacionarse tanto consigo mismo como con el otro.

En ese sentido, la propuesta pedagógica apuesta al valor de las construcciones y saberes de la infancia situándolos como sujetos y agentes sociales capaces de comprender, participar y dialogar en la sociedad a partir de las características de su ciclo vital y constitución como sujetos, cuyas relaciones con el mundo son sensibles, creativas, corporales y expresivas desde las cuales actúan de manera espontánea con el interés de entender el espacio que habitan y su lugar en él; en otras palabras, las posturas y miradas que tienen las infancias contienen una diversidad de respuestas, invenciones y maneras de actuar que posibilitan la reconfiguración del mundo.

Por lo tanto, es a través del juego dramático que los estudiantes acceden a un espacio y tiempo en donde actúan y participan de manera más libre, en el cual pueden pensarse a sí mismos y a los otros en un lugar de observación, escucha y respeto. Allí, las reglas de juego no son establecidas por un agente externo sino son acordadas a través de un diálogo democrático en donde todos y todas pueden participar desde su individualidad, teniendo como resultado una corresponsabilidad compartida; es decir, que cada niña y niño se encuentran en un constante proceso de exploración y aprendizaje de su capacidad de agencia la cual se traduce al protagonismo de acciones, expresiones e interacciones que construyen el lugar que habitan.

## **Marco pedagógico**

En línea, con el horizonte proyectado en la propuesta pedagógica se encuentra el Modelo Pedagógico Cognitivo Constructivista, el cual permite reconocer a los y las estudiantes de grado transición como individuos cuyos procesos de aprendizaje son progresivos en relación al ambiente, las experiencias, los recursos y las mediaciones del docente en el aula, ya que, la educación es en esta perspectiva un proceso activo y significativo en el que los individuos construyen conocimiento a través del estudio, la socialización y la experiencia compartida.

De esta manera, desde la corriente social-cognitiva la educación es un proceso sociocultural, que permite a los sujetos adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para una participación plena y constructiva, por lo tanto, el docente tiene el rol de diseñar entornos que permitan a los niño y niñas ejercitar su reactividad frente a posible situaciones y problemas de la cotidianidad, es decir que en el aula se establece una relación directa entre el estado de desarrollo actual y el potencial de desarrollo de cada estudiante, como lo plantea Vygotsky (1978) como se citó en Moll (s.f) al definir la Zona de Desarrollo Próximo como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces. (p.247)

Por lo tanto, este modelo no solo sitúa al individuo como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, considera sus características personales y experiencias previas como las principales pautas para el diseño de ambientes y actividades que le permitan acceder a un desarrollo superior de sus estructuras cognoscitivas. Esto quiere decir que los insumos que conforman el acto educativo deben tener una complejidad flexible en la adquisición de recursos

conceptuales y fortalecimiento de habilidades de pensamiento, acción y argumentación, pues como lo expresa Flórez (1999):

los sujetos cognoscitivos, los aprendices, no son receptores pasivos de información, lo que reciben lo reinterpretan desde su mundo interior, lo leen con sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, porque entender es pensar y pensar es construir sentido. (p. 17)

Del mismo modo, esta perspectiva educativa y pedagógica sustenta de manera conceptual los ideales de formación bajo los que se formula la propuesta pedagógica Drama Diversa, mediante la cual se busca que a través del juego dramático, los cuentos, la creación conjunta y la relación cuerpo-espacio la población infantil pueda compartir sus miradas y posturas frente a la diferencia, a la par que fortalecen sus habilidades comunicativas y creativas en el escenario teatral protagonizando acciones, creaciones y construcciones que les permitan descubrir nuevas maneras de intervenir en su contexto y de relacionarse con la diferencia, consigo mismos y con los otros, es decir potenciando su capacidad de agencia.

### **Objetivo**

- Construir escenarios y experiencias desde el juego dramático, que permitan reconocer el sentido de la diferencia para potenciar la capacidad de agencia en los estudiantes de transición del IPN.

### **Objetivos específicos**

- Explorar las habilidades, modos de acción y relaciones de los niños y niñas de transición.
- Implementar experiencias desde el juego dramático que permitan reconocer las miradas, nociones y sentires de niños y niñas de transición frente a la diferencia.

- Crear escenarios de construcción conjunta a través del juego dramático y los cuentos que potencien la capacidad de agencia de los niños y niñas de transición.

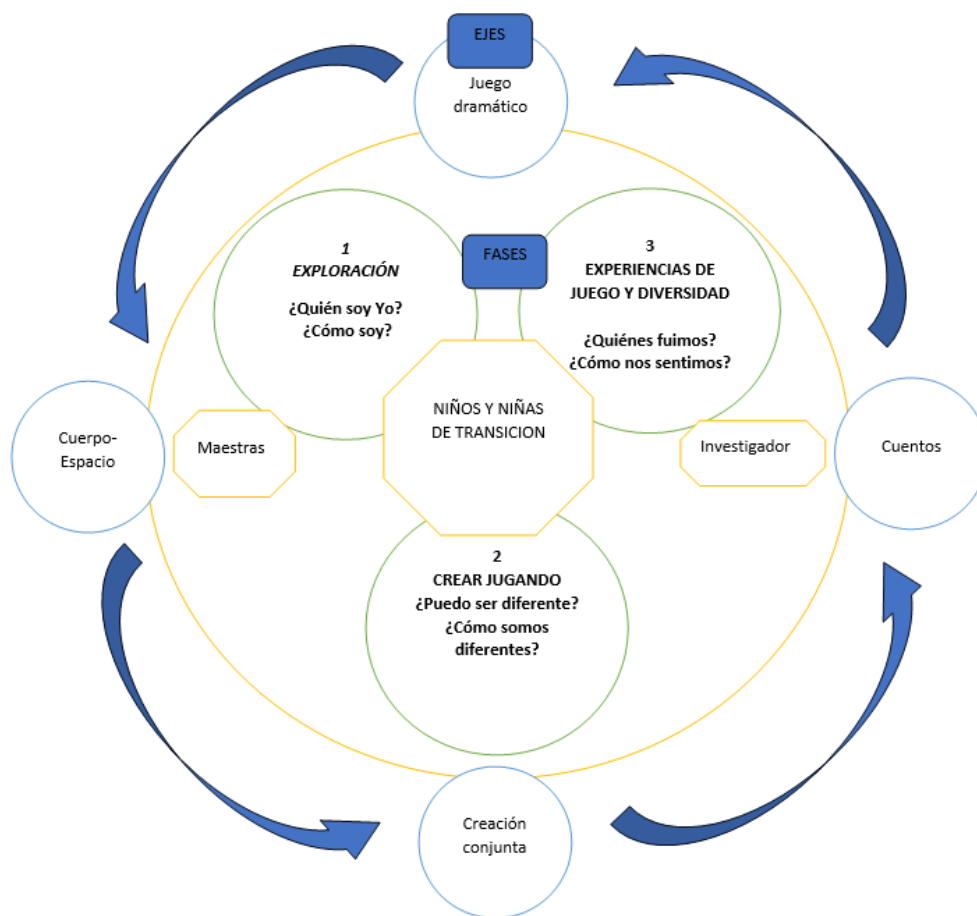
### **Estructura de la propuesta pedagógica Drama Diversa**

Drama Diversa es una propuesta inspirada y formulada a través de las experiencias con los niños y niñas de grado transición, sujetos, cuyos procesos reflejan lógicas que trascienden el desarrollo lineal y estático de las actividades para dar sentido al aprendizaje a través del movimiento, el ritmo y la innovación.

Por otra parte, los contextos educativos y la práctica pedagógica se encuentran sujetos a una serie de imprevistos que pueden representar obstáculos para su desarrollo u oportunidades de reinención, por lo tanto, en el diseño de una propuesta pedagógica con y para la infancia, que además enriquece el ejercicio didáctico a través del teatro, se deben contemplar aspectos como el dinamismo, la flexibilidad, la transversalidad y la integralidad, dando paso a acciones que respondan de manera efectiva a los cambios que se presenten en la realidad educativa

Lo anterior, toma forma a través del siguiente gráfico que representa la estructura de Drama Diversa en donde podemos identificar ejes transversales y las fases de desarrollo, elementos que serán abordados más adelante.

#### **Figura 4:** Fases y ejes de la propuesta



**Nota.** Autoría propia (2024)

### **Ejes transversales**

Los ejes trasversales son instrumentos o dispositivos de carácter didáctico que permiten la articulación e interacción dinámica entre las diferentes dimensiones, contenidos y valores presentes en un proceso educativo, estos, permiten establecer una relación dialógica y holística tanto con los estudiantes como con el aprendizaje, considerando la totalidad de elementos presentes en el aula como factores que pueden propiciar un ambiente escolar fructífero. Según Chica (2008) “los ejes transversales se constituyen, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje” (p. 1) En ese

sentido, estos convocan a pensarse el aprendizaje como una experiencia vinculada a los aspectos que constituyen y permean a los estudiantes.

De esta manera, Drama Diversa formula 4 ejes transversales Cuerpo-espacio, juego dramático, cuentos y creación conjunta, integrando las diferentes dimensiones y contenidos que entran en acción en el escenario educativo del juego dramático, priorizando el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de los estudiantes en experiencias pedagógicas significativas en las que pueden participar, aprender y relacionarse desde actividades que les son propias

### **Cuerpo-Espacio**

El primer eje transversal, es el Cuerpo y el Espacio entendidos como territorios de producción simbólica (expresión y representación) desde los cuales los niños y niñas materializan sus deseos, afectos, preocupaciones e ideas por medio de su actuación lúdica con los demás y el ambiente, ya que, entre el cuerpo y el espacio existente múltiples relaciones de significado que permiten la comunicación de narrativas en donde los sujetos crean, descubren y reaccionan a nuevas realidades que son desplegadas en el espacio escénico.

Por lo tanto, el vínculo entre el cuerpo y el espacio se da a partir del juego dramático, en donde se hace visible los posibles efectos de las expresiones y acciones de quienes actúan en la escena. Es posible observar lo anterior en una de las sesiones con los participantes infantiles de la propuesta:

*gran parte del grupo expresaba alegría a través de saltos o marchas rápidas en el escenario, otros recogían los hombros y se tocaban los ojos en señal de tristeza, algunos pocos cruzaban los brazos imitando el enojo y solo uno se encogió completamente para luego pasar su mano por la nariz, en ese momento todos gritaron “enfermo”. (Diario de campo, 21 de marzo, 2024)*

## **Juego dramático**

Es el escenario al cual invitamos a los estudiantes a Ser, Hacer, Convivir y Construir en un ambiente seguro y libre en donde las reglas de juego son diferentes a cualquier otro lugar. Al ingresar a este espacio, los niños y niñas inician una aventura en donde construyen nuevos universos, historias, realidades y personajes con los que pueden relacionarse y aprender, tienen la oportunidad de pensarse a sí mismos y a los otros de manera diferente, protagonizar hazañas en donde juegan a ser otros personajes, crear de manera conjunta historias y cuentos, conocer los otros mundos de sus compañeros y hacer realidad todas las posibles respuestas a las preguntas ¿Y sí? ¿Y qué pasaría sí? ¿Si jugamos a?

En este orden de ideas, el juego dramático proporciona experiencias a través de juegos, ejercicios, ambientes, vestuario y objetos que permiten a los estudiantes aprender desde su cuerpo, la exploración del medio, la literatura infantil, el lenguaje escénico y el trabajo colaborativo, dando a lugar una participación plena y protagónica desde la cual descubren diferentes maneras de ser y estar en el mundo, a la vez que aprenden sobre su capacidad de acción, expresión y creación; lo anterior se hace evidente en el siguiente registro:

*En el momento en que el lobo encuentra a los cerditos el niño se agacha simulando la acción de olfatear hasta llegar a la casa del primer cerdito, para tocar la puerta simula el sonido golpeando el piso con los pies y solicita que lo dejen ingresar. El cerdito responde que no y el lobo pregunta de manera espontánea pregunta “¿Pero por qué no?” Lo que genera risa en el público, después responde el cerdito “Por qué usted me quiere comer y yo no quiero que me coma”. (Diario de campo, 11 de abril, 2024)*

## Cuentos

Son la ventana y el vehículo que permite el acceso a nuevos mundos fuera de la realidad cercana, a través de la literatura infantil se representan las diferentes realidades que pueden compartir las infancias abriendo la posibilidad al diálogo y reflexión sobre las experiencias propias, inquietudes, miedos, deseos o posturas. De esta manera las voces, gestos, sonidos y acciones les dan vida a los cuentos que se hacen más cercanos a los estudiantes, por medio de la narrativa y su dramatización cada niño y niño puede habitar los territorios en los que se desarrollan las historias, conviviendo de cerca con los personajes mágicos del cuento para luego interpretarlo a su manera.

Así mismo, los cuentos tienen dos papeles fundamentales en la propuesta, en un primer momento se abordan cuentos clásicos con el objetivo de dar a conocer a los estudiantes (ventana) que pasa en la historia y quienes están en ella, para luego hacer diferentes representaciones dramáticas en las que el cuento se materializa en las actuaciones de los actores y actrices infantiles; sembrando preguntas como ¿Qué otro final podría tener el cuento? ¿De qué manera contarían ustedes el cuento?

En el segundo momento, se toma una nueva versión de un cuento clásico en la que los personajes tienen decisiones diferentes que cambian la historia y crean un nuevo final, esto con el fin, de movilizar a los estudiantes (vehículo) a crear nuevas historias a partir del cuento clásico al pensarse ¿Qué haría yo si fuera? ¿Qué me gustaría que contara la historia?

*El objetivo ahora era inventar una historia nueva del cuento del Patito feo en relación con aquello que lo hacía diferente, entre las participantes tenemos las siguientes:*

- *Una noche el Patito feo pidió un deseo a una estrella, este deseo era ser igual que sus hermanos, así que el último de la semana el Patito comenzó a ser amarillo como los demás patitos*

- *Un día el Patito feo estaba nadando y una ballena apareció y se lo comió, le hizo cosquillas a la ballena hasta salir por donde sale el agua.* (Diario de campo, 23 de mayo, 2024)

### **Creación conjunta**

El cuarto eje transversal fundamental para la propuesta pedagógica, es la creación conjunta, ya que es el principio que orienta cada sesión e interacción con los estudiantes, crear con los niños y niñas conlleva a escuchar sus opiniones, intereses y sentires de manera activa, reconociendo no solo el valor de sus experiencias y expresiones sino las propuestas que tienen frente al desarrollo de actividades, diseño del ambiente, ritmos y estilos de participación, maneras de relacionarse tanto con sus compañeros como con los docentes y la construcción de un espacio en que cada uno pueda ser y estar desde su singularidad en relación con los otros, como se refleja en el siguiente registro de una sesión:

*pregunto ¿Quieren seguir jugando? Algunos dicen que, si otros expresan que quieren cambiar de juego, Emilia dice en voz alta “Juguemos luz verde y luz roja” al escucharla todo el grupo apoya la petición... Sharvay explica “Una persona debe estar contra una pared y los demás debemos llegar hasta la pared mientras este de espaldas, pero si voltea nos dispara y tenemos que devolvernos” y expreso “Entiendo, pero lo del disparo no me gusta, mejor lo vamos a cambiar por mandar un pico”.* (Diario de campo, 25 de abril, 2024)

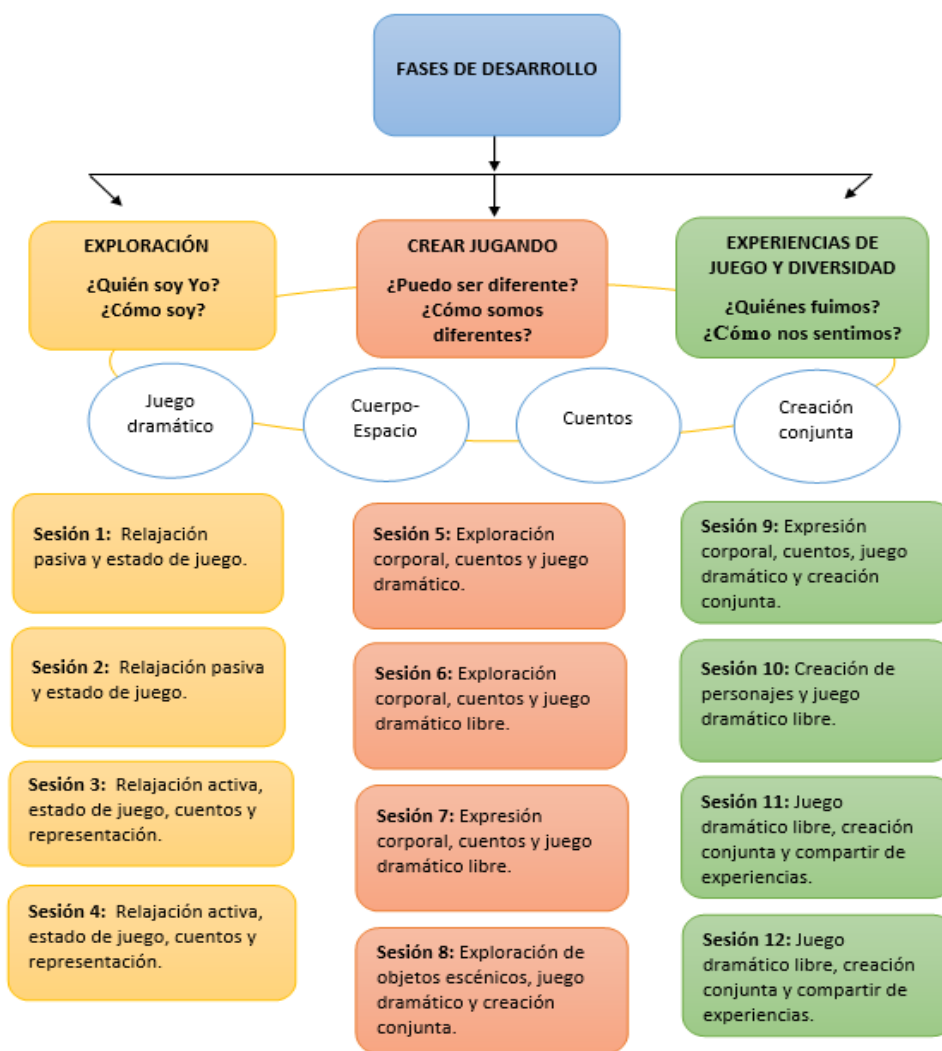
### **Fases de desarrollo**

En los siguientes párrafos se describen las 3 fases de desarrollo de la propuesta pedagógica Drama Diversa, cada una de estas fases contó con 4 sesiones de desarrollo que fueron planeadas e implementadas alrededor de las preguntas orientadoras relacionadas a los niños y niñas, su actuación, los cuentos, el reconocimiento de la diferencia y la creación

dramática a partir de estos elementos; es necesario mencionar que el diseño de las fases refleja la intencionalidad pedagógica de avanzar de las habilidades de exploración a las de comprensión de los estudiantes frente a aspectos de su identidad, personalidad y modos de relacionarse con la diferencia.

Por otra parte, con el objetivo de contar con múltiples representaciones de la información se presenta un gráfico que contempla la metodología implementada en cada fase y sus correspondientes sesiones.

**Figura 5:** Fases de desarrollo



**Fuente:** Autoría propia (2024)

## **Exploración ¿Quién soy Yo? ¿Cómo soy?**

La primera fase se desarrolló en las primeras semanas del 2024-1 y sus acciones fueron dirigidas a un proceso de sensibilización al ambiente y a los estudiantes, observando tanto los elementos del salón de teatro y el espacio escénico como las características del clima social en el que se hicieron visibles los modos de actuar, relacionarse, participar y reconocer al otro. Ya que, el salón de teatro y el espacio escénico fueron los principales contextos de la propuesta, el cuerpo y la expresión corporal de los estudiantes eran los puntos a conocer en las primeras sesiones, para ello los primeros acercamientos se hicieron a través de momentos de relajación y conciencia corporal que fueron guiados por ejercicios de respiración pasiva y activa, en donde los niños y niñas centraron su atención en las sensaciones corporales que transitaban en el momento, a la par que integraron los estímulos internos y externos como una experiencia total en la que el cuerpo y la mente están presentes.

De esta manera, los ejercicios de relajación y conciencia corporal daban la bienvenida a los estudiantes a un espacio que distinto del aula regular, un lugar en donde el cuerpo y el movimiento eran convocados para aprender sobre sí mismos y sus compañeros por medio del lenguaje dramático. Así mismo, el juego fue el medio por el cual se abordaron las reglas y normas en común, como acuerdos para la participación plena y constructiva del espacio que compartimos, ya que, al jugar se debe tener no solo una actitud lúdica de la experiencia sino la responsabilidad frente a como esta se desarrolla, es decir que al faltar a las reglas de juego el estudiante se aleja de la actividad compartida y afecta al grupo en general.

En relación con los contenidos o aspectos conceptuales que se trabajaron en estas sesiones, se abordó la diferencia como característica presente en el pensamiento sincrético de los niños y niñas a través de juegos de discriminación, agrupación y clasificación de objetos como lo

son zapatos o buzos. Después, se hicieron juegos de agrupación por características o rasgos de la personalidad de cada estudiante, permitiendo que la diferencia como concepto tome un sentido tanto propio como compartido al relacionarse con los demás y dando paso a la pregunta ¿Cómo soy? ¿Puedo ser diferente?

Más adelante a finales del 2024-1, se abordó el cuento clásico titulado El patito feo<sup>2</sup> como insumo para ejercicios de representación dramática, allí, los estudiantes protagonizaron diferentes personajes a través de su actuación individual y grupal contando con la caracterización de personajes a través de vestuario y objetos escénicos. De igual manera, el recurso fue seleccionado con el objetivo de traer a conversación la narrativa de un personaje que habita la diferencia invitando a los estudiantes a compartir sus posturas, miradas y sentires frente a la diferencia y al ser diferente. Es así, que se sembró la posibilidad de darle un final diferente a la historia que se transforma y toma otros rumbos, invitando a los niños y niñas a compartir los diversos mundos y realidades que residen en su interior, para ello se convocó a la imaginación preguntando ¿Cómo contarían la historia? ¿Si fueran el personaje principal que haría y como actuarían?

---

<sup>2</sup> El Patito Feo escrito originalmente por Hans Christian Andersen en 1984, relata la historia de un cisne que nace inesperadamente en una familia de patos en una granja, allí es excluido y discriminado por ser diferente a sus hermanos, situación que lo impulsa a emprender un viaje para encontrar un lugar donde sea acogido. Luego de pasar por muchos retos y dificultades encuentra una familia de cisnes que lo adoptan y son felices.

**Figura 6:** Fase exploración.



**Sesión: Fase de exploración**

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio y juego dramático.*

Se evidencia el desarrollo de ejercicios de relajación y respiración en donde se invita a los estudiantes a imaginarse como estrellas de mar sujetas al suelo, raíces de árboles, etc. Luego, se instruyó a los niños y niñas enfocar su atención en las diferentes partes del cuerpo, haciendo un recorrido desde los pies hasta la cabeza a través de respiraciones profundas.

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio y juego dramático*

Sesión en que se desarrollaron actividades de juego a partir del diálogo y acuerdos con los estudiantes, en este caso, se hizo la introducción al juego estableciendo reglas de cuidado, respeto y diversión que son asignadas por cada participante. Por otra parte, los juegos a compartir contaron con modificaciones que incentivaron a la expresión corporal, la exploración del movimiento, la participación creativa y la propuesta colectiva.



**Sesión: Fase de exploración**

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático, cuentos y creación conjunta.*

Se invitó a los estudiantes a seleccionar y representar a los personajes del cuento desde su gestualidad y corporalidad, sin embargo, al estar en escena los actores y actrices interactuaron de manera espontánea generando juegos, dinámicas, gestos y movimientos propios que expresaron sus sentimientos y pensamientos frente al cuento, teniendo la oportunidad de protagonizar a un personaje que habita la diferencia desde la singularidad de cada uno y tomar otros rumbos de la historia de manera conjunta



## Sesión: Fase de exploración



## Sesión: Fase de exploración

*Ejes abordados: Juego dramático y cuentos.*

Se realizó la lectura descriptiva y dramática del cuento *El patito feo* a través de expresiones corporales que representan la identidad, personalidad, valores y movimientos de cada personaje, además, se describieron las diferentes relaciones, conflictos e interacciones bajo los que se desarrolla la historia.

El cuento permitió abrir el diálogo y el acercamiento lúdico frente a la diferencia, al ser diferente y las experiencias que pueden emerger a partir de ello, dando paso a la pregunta ¿Puedo ser diferente? ¿Somos diferentes? Desde un escenario libre, creativo y respetuoso en donde todos participaron.

## **Crear jugando ¿Puedo ser diferente? ¿Cómo somos diferentes?**

La apertura y desarrollo de esta fase se encuentra acompañada de un cambio en el contexto educativo y su correspondiente transformación de la propuesta pedagógica en las primeras semanas del semestre 2024-2, resultando en la reducción de tiempos y espacios que hicieron necesario la gestión con las docentes de transición para acordar sesiones en los escenarios de algunas clases y el descanso.

De esta manera, se formularon dos líneas de trabajo que avanzaban de manera paralela entorno a un insumo principal, este es, el cuento ¿Qué me cuentas Caperucita? <sup>3</sup>De José Carlos Andrés (2019) quién inspirado en el cuento clásico de Caperucita roja propone una nueva versión en la que cada personaje cuenta con características que lo distinguen al cuento original, como en el caso de Caperucita que tiene la capacidad de actuar y decidir de manera voluntaria. Este cuento, fue el medio por el cual le dimos la bienvenida al juego dramático como principal escenario y actividad en donde los estudiantes crearon a partir de sus cuerpos, acciones, imaginación y propuestas, reconociendo que comparten diferencias con los personajes y que estas los constituyen y vinculan a los otros, además que se sitúan como sujetos capaces de protagonizar sus experiencias en los mundos que habitan.

No obstante, las sesiones desarrolladas en los espacios de descanso tenían una dinámica diferente, ya que, al ser un escenario voluntario al que asisten, participan y actúan los estudiantes a partir de sus intereses frente a la propuesta pedagógica, el diseño de las actividades, juegos y

---

<sup>3</sup> El cuento ¿Qué me cuentas Caperucita? Relata la historia de una Caperucita que se aburre del canon clásico de su cuento al preguntarse ¿Cuándo cambiará la historia? Y decide vestir una caperuza multicolor, ir en bicicleta a la casa de su abuela, tomar otro camino y asustar al lobo. Al final, al encontrarse con su abuela se da cuenta que es igual pero diferente, lo que la hace valiente. Entendiendo esto, ambas se van a pasear en sus bicicletas con sus caperuzas multicolor.

ejercicios eran sustentados por la premisa del tiempo libre como lapso de tiempo en el que los estudiantes pueden y desean divertirse, crear, jugar y socializar, por ello, se realizaron actividades de creación de historias que partían desde el cuento anteriormente mencionado pero se desarrollaban partir de la exploración de objetos escénicos, juego dramático, relaciones espaciales y sobre todo la actuación libre. De manera paralela, estaban las sesiones realizadas al interior de las clases escolares brindadas por las docentes de transición, espacios donde fue posible garantizar la continuidad de todos los niños y niñas en actividades de representación dramática del cuento, creación de historias y juego dramático en escena.

Es necesario mencionar, que varios los niños y niñas de transición tuvieron cercanía con la propuesta pedagógica desde los diferentes escenarios y tiempos en los que se implementó, teniendo como resultado la participación, apropiación y apoyo en Drama Diversa por el interés de habitar y crear en un espacio en el que el juego, el teatro y los personajes permitían la actuación libre y espontánea.

Por otra parte, en relación a los procesos de pensamiento y reflexión que emergen de la experiencia, se hizo evidente los diferentes sentidos y significados que fue incorporando el concepto de diferencia en el escenario de la propuesta pedagógica, ya que, posterior a entenderla como un rasgo de la identidad o personalidad de un sujeto que se evidencia al interactuar con los demás, tomo un significado que la situo como un elemento instituyente en la experiencia y subjetividad del individuo, es decir, es una característica que trae consigo unas maneras de ser, hacer, convivir, aprender y relacionarse cuyo sentido se direcciona a reconocer que todos somos diferentes, hecho que abre la paso a la pregunta ¿Cómo somos diferentes? Y a la oportunidad de conocernos, reconocernos y crear en el encuentro con los otros.

Es así, que en el siguiente grafico se pueden observar los registros fotográficos de las

actividades desarrolladas en algunas sesiones y el recurso literario que se utilizó en las mismas.

**Figura 7:** Fase crear jugando

*Ejes abordados: Juego dramático y cuentos.*



## Sesión: Fase crear jugando

La presentación del cuento fue a través de acciones y gestos de carácter escénico, trayendo a las sesiones propuestas creativas en las que el libro se transformó en un ave, una moto, una silla o un sombrero.

Posterior a ello, se indagaron los conocimientos previos frente a la historia de Caperucita roja, expresando que el cuento a abordar es una versión diferente en donde los personajes toman vida lo que a su vez trae nuevas decisiones y diálogos: es decir, una historia nueva que sea crea a partir de la actuación de los personajes, siendo este cuento una invitación a los estudiantes para crear historias desde sus juegos, expresiones, cuerpo e imaginación.

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio y juego dramático.*

En esta sesión, se realizaron creaciones dramáticas conjuntas inspiradas en el cuento ¿Que me cuentas Caperucita? Para ello, pasaron de a cuatro (4) estudiantes quienes escogieron personajes del cuento o crearon un personaje propio al entrar en contacto con el vestuario o los objetos escénicos, luego, se describieron los lugares en que se desarrolló la historia, las relaciones de los personajes y las acciones que dinamizaron la trama.

Es necesario mencionar, que tanto los estudiantes del público como los actores y actrices, contribuyeron a la creación de historias a partir de la escucha activa, la propuesta creativa y la opinión frente a los eventos observados.



## Sesión: Fase crear jugando



## Sesión: Fase crear jugando

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático, cuentos y creación conjunta.*

Debido a los cambios e imprevistos en el contexto educativo, fue posible implementar Drama Diversa en otros espacios y escenarios del colegio, teniendo como resultado sesiones en los patios de juego en los cuales se convocó a los estudiantes a participar al interior de su tiempo de descanso, quienes, al conocer las actividades de la propuesta participaron de manera voluntaria.

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio y juego dramático.*

Desarrollo de juegos y ejercicios dirigidos a que los estudiantes logran reconocer sus recursos y habilidades expresivas, representando diferentes personajes o estados emocionales por medio de la exploración del movimiento, la velocidad y las relaciones con el espacio.



## Sesión: Fase crear jugando

## **Experiencias de juego y diversidad ¿Quiénes fuimos? ¿Qué hicimos? ¿Cómo nos sentimos?**

La última fase representó el momento de transición en donde los estudiantes no solo crearon historias a partir del cuento ¿Qué me cuentas Caperucita? Sino que generaron creaciones auténticas fuera del universo propuesto, el tiempo de su desarrollo fue a mitad y final del semestre 2024-2, gracias a los procesos de apropiación tanto del escenario como del lenguaje escénico en donde los niños y niñas no solo exploraron nuevas maneras de ser y estar con el otro al interior del espacio compartido, sino que identificaron sus recursos comunicativos, reactivos y creativos en escena.

Por otra parte, se realizaron ejercicios de creación de personajes a través de la caracterización interior (procesos descriptivos que suceden en el mundo imaginario y fantástico de los estudiantes y son mediados en momentos de relajación y diálogo) y exterior (exploración corporal, estímulos sonoros, interacción con el otro), momento, en el que los niños y niñas elaboraron antifaces que representaban a su personaje, identidad y características para luego darle vida en historias de construcción libre.

Finalmente, en esta última fase se establecieron momentos de diálogo, conversación y reflexión que dieron paso a conocer las experiencias de los estudiantes no solo al participar en los espacios de la propuesta sino reconocer la diferencia desde un lugar en donde es posible encontrarla al interior de cada uno como un atributo que al ser compartido abre portales, puertas y ventanas a descubrir diferentes modos de ser, jugar y crear en comunión con los demás. Siendo así, las conversaciones con los estudiantes fueron convocadas para preguntar sobre sus sentires, pensamientos, dudas y propuestas frente a todo lo compartido.

En la siguiente tabla se presentan las sesiones realizadas, los ambiente y recursos utilizados, los contenidos además de un registro audiovisual.

**Figura 8:** Fase experiencias de juego y diversidad



**Sesión: Fase experiencias de juego y diversidad**

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático y creación conjunta.*

En esta sesión, se ubicaron en el espacio diferentes objetos escénicos y vestuario que fueron seleccionados con antelación, luego, participaron un grupo de cuatro (4) estudiantes que al entrar al escenario tomaron como un objeto y crearon un personaje con sus características de movimiento, expresión y personalidad.

Posterior a ello, se crearon múltiples historias a partir del juego dramático, las propuestas de los actores y del público, además de la dirección del docente en formación quien apoyaba el ejercicio dramático creativo a favor de las intenciones de los estudiantes.

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático y creación conjunta.*

En esta sesión, los estudiantes dieron vida a los personajes creados en encuentros previos mediante ejercicios de imaginación y elaboración de antifaces, luego, a través de gestos, acciones, movimientos y juegos en escena, los niños y niñas personificaron sus creaciones.

Lo anterior, permitió diseñar y crear de manera conjunta con los estudiantes experiencias en donde sus personajes actuaron en escena compartiendo diálogos y sentimientos mediante la creatividad, expresión corporal y el juego dramático libre.



## Sesión: Fase experiencias de juego y diversidad



## Sesión: Fase experiencias de juego y diversidad

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático y creación conjunta.*

Desarrollo de actividades de creación de historias en donde los niños y niñas encarnaron a sus personajes para entrar en contacto con los mundos o universos narrativos de sus compañeros.

*Ejes abordados: Cuerpo-espacio, juego dramático y creación conjunta.*

Sesión desarrollada el día 31 de octubre, en el marco de la celebración del día de brujitas y el English Day. En esta ocasión, los estudiantes fueron al colegio disfrazados de diferentes personajes entre los que se encontraban personas famosas, animales, elementos naturales e individuos de diferentes nacionalidades, reconociendo la potencialidad escénica y dramática de los estudiantes, se realizaron ejercicios de expresión corporal, caracterización de personajes y juego dramático en escena.



## Sesión: Fase experiencias de juego y diversidad

### **Evaluación**

Con el interés de evaluar la propuesta pedagógica se tuvo en cuenta la mirada de la evaluación formativa cuyo interés se enfoca en los procesos y las singularidades de cada sujeto, a partir de ello, se diseñaron actividades en donde los niños y niñas socializaron las experiencias, sentires, aprendizajes y reflexiones que tuvieron a lo largo de las sesiones desarrolladas, teniendo la oportunidad de conocer sus opiniones frente a los juegos, ejercicios e insumos implementados.

Las sesiones de evaluación se desarrollaron al cierre de la propuesta pedagógica a través de círculos de la palabra y diálogos abiertos que fueron orientados por preguntas frente a las experiencias compartidas, ¿Cómo te sentiste? ¿Qué te gusto? ¿Qué aprendiste? además, se contó con dibujos que los estudiantes realizaron en sus clases regulares después de las sesiones, evidencias que reflejan los impactos significativos que tuvo la propuesta pedagógica.

Finalmente, la evaluación fue un proceso constante en el que fue fundamental contar con las miradas y retroalimentaciones de las docentes de transición, teatro y la asesora del PPI.



## Dibujos realizados por estudiantes.

Acercándonos al cierre de la propuesta pedagógica una de las docentes de transición compartió los dibujos de los niños y niñas en donde se observa un registro de los sentires, vivencias y continuaciones de las historias creadas en el escenario del juego dramático.

Esto, refleja lo significativo que es para los estudiantes el poder participar en espacios en que protagonizan y crean de manera espontánea desde sus decisiones a la vez que descubren mundos de posibilidades al jugar con los demás.

### Análisis de datos

En el presente apartado se abordarán los detalles, retos y movimientos efectuados en la actividad de procesamiento, análisis e interpretación de datos obtenidos a partir de los diarios de campo, entrevistas, registros fotográficos, registros audiovisuales y dibujos de los estudiantes participantes en la propuesta pedagógica Drama Diversa. Este proceso, tuvo una serie de acciones intencionadas a sistematizar, categorizar y describir los diferentes significados extraídos a partir de las experiencias pedagógicas compartidas con los estudiantes y docentes, con el objetivo de desplegar una serie de diálogos, confrontaciones y contrastes con el marco teórico del trabajo de grado que al ser traducido en la praxis pedagógica investigativa teniendo como resultado la construcción de conocimiento frente a los asuntos abordados.

En este sentido, se toma el *análisis de contenido* como el principal instrumento de

investigación para el estudio de textos y registros provenientes de la propuesta pedagógica, este instrumento hace parte de un conjunto de técnicas y estrategias de análisis del lenguaje, como lo es el *análisis de discurso*, sin embargo, el *análisis de contenido* se distingue ya que sus aspectos teóricos y metodológicos promueven el acercamiento exploratorio de la realidad social comprendiendo la complejidad de sus agentes/ elementos constituyentes ( contextos, sujetos, subjetividades e intersubjetividades) con el objetivo de profundizar en los procesos de producción de significados y sentidos desde una mirada que trasciende la superficial en dirección al análisis e interpretación del lenguaje.

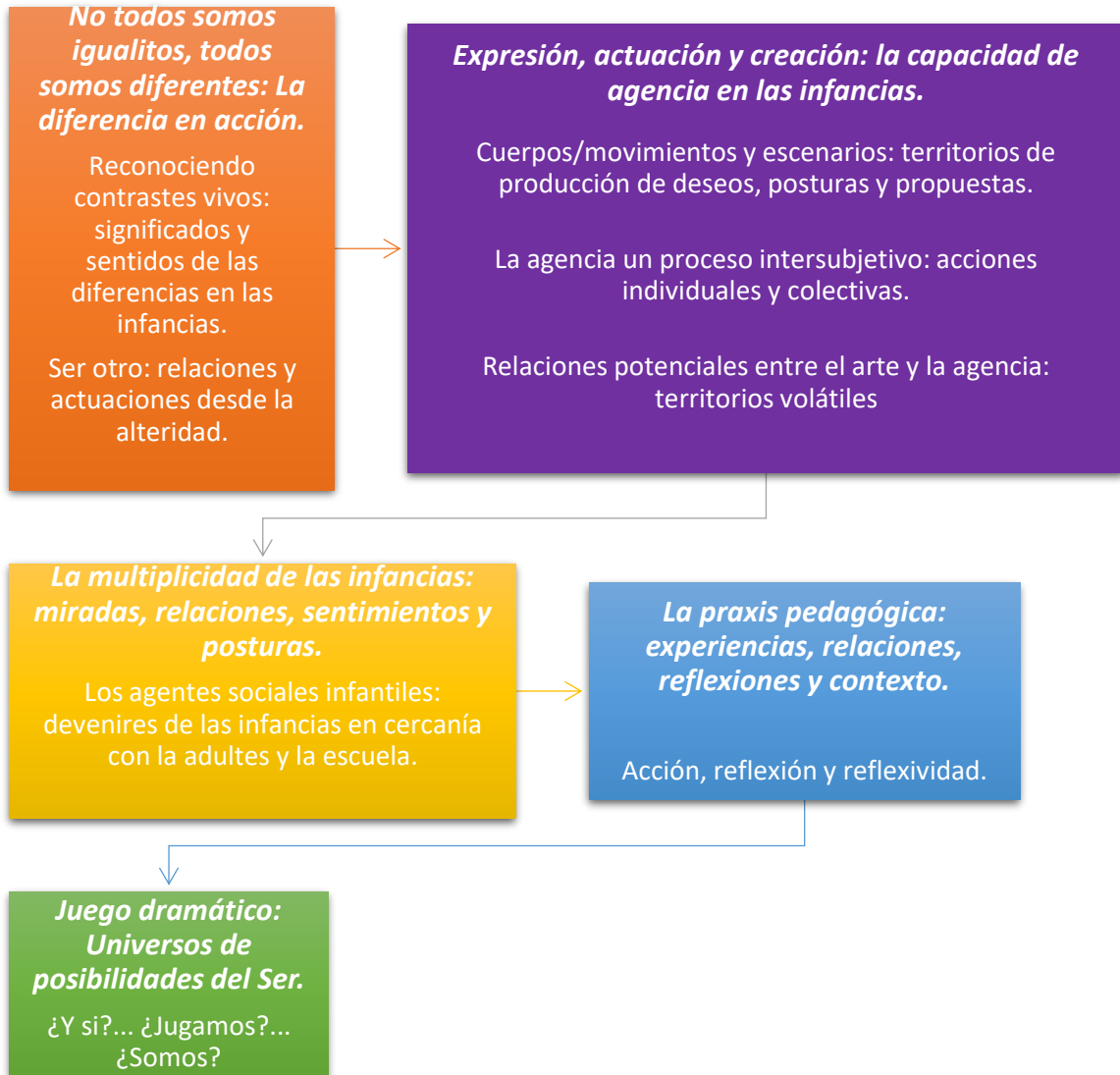
De esta manera, con el interés de disertar y definir el *análisis de contenido*, Bardin (1991) expresa la importancia de conocer sus límites y posibilidades, lo que nos incita a pensar una representación como el campo o escenario en el que se encuentran diferentes elementos y agentes en el plano del lenguaje, por lo tanto, si se piensa en la lengua como un campo de juego en donde la lingüística describe la reglas y escenarios de acción, el *análisis de contenido* se encarga de observar e identificar las prácticas de la lengua, los jugadores en acción, además del ambientes en donde se desarrolla la partida, esto, con el interés de organizar, sintetizar, analizar e interpretar los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

Entonces, ¿Qué forma toma el *análisis de contenido*? Para responder la interrogante, nos remitiremos a los planteamientos de Bardin (1991) al hablar sobre sus fines: “El análisis de contenido trata de saber lo que hay detrás de las palabras a las que se dedica. La lingüística es un estudio de la lengua, el análisis de contenido es una encuesta” (p. 33). Por lo tanto, los aspectos metodológicos del *análisis de contenido* impulsan a que el investigador agudice sus sentidos y procesos para ir más allá del contenido literal de las expresiones, encontrado en las narrativas de los participantes un conjunto de sentidos y significados que deben ser analizados desde una

perspectiva ecológica e integral.

En relación con lo desarrollado, se organizaron los registros obtenidos a partir de la cronología y naturaleza de estos, posterior a ello, se realizó una lectura general en donde se identificaron los significados semánticos de cada fragmento textual (oraciones o párrafos) y para optimizar la codificación y procesamiento de información se hizo uso del programa Atlas T.I, teniendo como resultado la creación de 73 códigos. Una vez sintetizados los datos en códigos, se realizó una matriz en donde se organizaron los códigos por criterios de semejanza y vecindad semántica, dando como resultado 7 familias de significado, luego, se diseñó una segunda matriz para la codificación axial en la que interactuaron los códigos por relaciones de contenido o patrones identificados, teniendo como resultado la construcción 5 categorías que serán descritas en los siguientes párrafos.

**Figura 9:** Categorías y subcategorías de análisis.



Nota: (Autoría propia 2025)

**No todos somos igualitos, todos somos diferentes: Las diferencias en acción.**

Dar apertura a pensar, sentir, transitar y compartir la diferencia más allá de un concepto abstracto fue el primer acto de una puesta en escena en donde las voces de los niños y niñas (acompañadas por sus contextos familiares) irrumpieron para expresar que formas, colores y

ritmos puede vestir la diferencia en su mundo, reconociendo no solo su existencia sino las incontables posibilidades que se despliegan al relacionarse con ella.

El interés por jugar en mundos e incluso universos narrativos fuera del propio repercutió no solo en las paredes de los salones, sino en las cabezas de las docentes que acompañaron este proceso, experiencia que les permitió ver más allá del puesto o la participación obediente de sus estudiantes, ya que, fueron espectadores de transformaciones, exploraciones y descubrimientos de las infancias que juegan, actúan, dramatizan y crean. Por ello y más, en esta categoría se desglosarán los múltiples sentidos, significados y sensaciones que emergieron en el momento que las diferencias tomaron acción en la propuesta pedagógica.

Por otra parte, los códigos que estructuraron esta categoría son: *Diferencia, Encuentros con la diferencia, Habitar la diferencia, Personajes diferentes, Sentires sobre la diferencia, Tipos de diferencia, Interpretación de la diferencia, Ser otro.*

### **Reconociendo contrastes vivos: significados y sentidos de las diferencias en las infancias.**

Al involucrarse de manera integral en el contexto educativo, fue posible no solo conocer a los estudiantes/docentes de transición sino ser sensible al escenario compartido en donde se encuentra un tejido de prácticas, creencias y miradas que se configura alrededor en las relaciones de los sujetos. El inicio de aquellos vínculos es el contacto espontáneo con el otro, alteración que nos incita a descifrar y entender quién es el ser que esta frente a nosotros y cuales podrían ser las características de la relación que une o nos distancia, por lo tanto, en los procesos intersubjetivos encontramos tantas respuestas como interrogantes ante la pregunta *¿Quién soy en relación con el otro?*

No obstante, enfocamos la mirada en el centro del tejido, en donde se encuentran los principales protagonistas de la escuela (estudiantes), en este caso los niños y niñas de transición cuya disposición e interés por descubrir e involucrarse con lo que los rodea es mayor que en otros grupos etarios (jóvenes, adultos, etc.), además de estar en una etapa de transición al segundo contexto de socialización posterior a la familia. En este escenario, los estudiantes inician una serie de procesos personales entorno a la construcción de su identidad y personalidad a través de experiencias significativas que los impulsa a aprender, jugar, explorar y compartir un espacio con sus pares, lo cual es un paso para conocer y reconocer tanto el lugar del Yo y del otro, pero para ello es necesario identificar las características propias y compartidas, es decir, *aquellas cosas que son iguales o diferentes con los otros.*

En este orden de ideas, surgió la siguiente pregunta *¿Cómo comenzar a hablar de la diferencia desde una intención exploratoria?* Para lo cual desde la propuesta pedagógica se formularon juegos de agrupación de objetos a partir de categorías de discriminación o semejanza, con el objetivo de partir de unos saberes previos de los estudiantes que situaban la diferencia como una cualidad de los objetos, a un significado más personal como lo son las características de la personalidad e identidad de sus compañeros (o propios), rasgos que se hacían visibles al momento de interactuar con otras personas; cabe recalcar, que hasta este punto la diferencia es un rasgo visible de una persona que lo distingue a los demás:

*“Yo soy diferente a mi compañera porque ella tiene el cabello crespo y lo tengo liso, mira ellos tienen el cabello de otro color, todos somos diferentes por nuestro cabello”.* (Diario pedagógico #3, 9 de mayo, 2024)

La anterior afirmación de una de las estudiantes, permite establecer dos constantes que configuran la diferencia desde la mirada de los niños y niñas, por una parte, se considera que no

solo es un rasgo propio de la identidad de un sujeto sino que poseerlo representa una experiencia que puede ser individual o colectiva, por la otra, lo que garantiza la existencia de la diferencia como atributo de un sujeto es el aspecto relacional que lo une o distancia a otro, ya que, para poder identificar la singularidad del cabello en este caso es necesario contar con otros referentes que fungan el rol de contrastes comparativos y semejantes.

Es así, que entra en escena otro sentido de la diferencia, cuando nos preguntamos la conjugación personal de este adjetivo ¿Puedo ser diferente? Lo que nos lleva a pensar, que implica ser diferente o que experiencias pueden surgir de ello, pues, el ser diferente en un escenario que promovió no solo la exploración y el reconocimiento de las características propias, dio paso a que los niños y niñas se observaran a sí mismos y a los demás desde una lógica que sitúa los aspectos distintos de cada uno como una expresión, alternativa o singularidad del Ser Niño o Niña, trascendiendo la norma binaria en donde los “Otros” (sujetos que poseen o poseemos la diferencia) resaltan al ser comparados con “Nosotros” (sujetos pertenecientes a grupos mayoritarios) además de dejar de lado cualquier juicio de valor frente a los demás. En otras palabras, no tienen un papel determinante las usuales relaciones dicotómicas entre normal-anormal, bueno-malo, alineado-torcido u obediente-rebelde, sino que la diferencia se transforma en movimiento como la posibilidad de Ser, Hacer, Convivir, Expresar y Jugar en un espacio compartido a partir de relaciones horizontales.

Por lo tanto, al entrar en diálogo el aspecto relacional de la diferencia presentado en párrafos anteriores con las miradas de autores considerados en el marco teórico del presente trabajo, es posible traer a colación la perspectiva de acogida, cuidado y responsabilidad que formula Levinas (1999) frente a las relaciones de alteridad que surgen al entrar en contacto con un sujeto Otro o Diferente, ya que, tanto dentro como fuera de la propuesta pedagógica era

evidente la tendencia de los niños y niñas por conocer a aquel sujeto novedoso que traía con su singularidad nuevos diálogos, realidades, experiencias y narrativas que estaba ocultas antes de su llegada, por lo tanto, se hace evidente la intención por convivir con otras personas desde la comprensión, el respeto y la aceptación de la diferencia como rasgo común.

*“Unos somos de piel morena y otro de piel crema. El cabello, algunos tienen el cabello negro, otro rojo otro moreno, unos lo tienen lizo otros lo tienen rizado. También la otra diferencia es en los ojos, que son diferentes y la voz y la cara y el cuerpo, todo”* -Expresión de unas estudiantes de transición (Diario pedagógico #13, 30 de octubre, 2024)

Frente a lo anterior, es importante mencionar que al presentar a los grupos de transición personajes que habitan la diferencia como el caso del Patito Feo, se dio paso a diálogos en donde los cuestionamientos, posturas y posibilidades de los estudiantes resignificaron no solo el cuento sino la experiencia de ser diferente, ya que, al remitirnos a la narrativa del cuento habitar la diferencia puede ser debido a razones desconocidas o incomprendidas por el contexto, comunidad o incluso por el sujeto en cuestión. Sin embargo, esta diferencia, aunque en algunos momentos puede hacer transitar al Patito feo por sentimientos de tristeza también lo impulsa a explorar otros escenarios en donde su singularidad pueda ser reconocida como algo positivo y legítimo, es decir, que la diferencia permite al sujeto trascender un contexto condicionante al protagonizar acciones de orden ético y político.

En sincronía con las acciones éticas y políticas que emergen desde el habitar la diferencia, se encuentra la perspectiva de espacialidades de Skliar (2002) desde la que se describen una serie idas y venidas entre los espacios interiores/exteriores de la diferencia, lugares en donde los sujetos considerados Otros o Diferentes despliegan una serie de acciones, diálogos, posturas y deseos con la intención de asumir sus subjetividades como espacios de agenciamiento

que aportan de manera significativa en la configuración de un territorio social, histórico, político e institucional. Pues se hace indispensable pensar y reflexionar “Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que ciertamente, respiran su propio aire” (Skliar, 2002, p, 79).

Lo anterior, toma mayor sentido al preguntar a los estudiantes que otro final le darían al cuento El Patito feo, teniendo el resultado de creaciones que contemplan habitar o relacionarse con la diferencia como un catalizador para cambios, aventuras y descubrimientos:

*Un día todos los animales de la granja le dieron un trofeo al patito feo porque bailaba muy lindo.*

*Un día el Patito feo estaba nadando y una ballena apareció y se lo comió, le hizo cosquillas a la ballena hasta salir por donde sale el agua.*

*El patito feo encontró una familia cariñosa.*

*En el final del cuento era Halloween.*

-Expresión de unas estudiantes de transición (Diario pedagógico #4, 23 de mayo, 2024)

Por lo tanto, a través de las voces, posturas, movimientos y propuestas de los niños y niñas de transición se abren paso nuevas miradas y comprensiones frente a la diferencia además de las relaciones de alteridad que esta encausa al encontrarnos con ella, como se evidencia en las siguientes afirmaciones dadas por los estudiantes:

*“También hay personas igualitas, por ejemplos los gemelos que son hermanos, también es bueno ser diferente porque te pueden gustar diferentes cosas y algunos tienen diferentes nombres”*

*“Sí, porque tal vez te puedes confundir”*

*“También cuando compartimos traemos diferentes cosas a veces para compartir mucho más y que todos estemos bien”*

-Expresión de los estudiantes de transición (Diario pedagógico #13, 30 de octubre, 2024)

Es así, que en las voces de los niños y niñas se sitúa el carácter abstracto y polisémico de la diferencia, ya que, esta no permanece estática en dos planos de su manifestación (observable y no observable) sino que toma forma la forma de una cualidad que construye la identidad de un sujeto y permite establecer límites de distancia y cercanía entre los grupos, evitando confusiones además de promover la singularidad legítima. De igual manera, los estudiantes lograron identificar en la diferencia un aspecto constructivo y legítimo, pues, al entrar en contacto con otro niño o niña con características que se oponen a las propias se enriquece los temas de conversación, las modalidades de juego, las perspectivas sobre temas en común, las posibles acciones que aportan al bienestar conjunto, entre otras posibilidades que son desplegadas al reconocernos desde el respeto y la acogida.

Finalmente, la diferencia se sitúa como un concepto cuyo flujo y movimiento es definido tanto por las experiencias como las interacciones que se tienen con sus múltiples manifestaciones en los contextos de los sujetos, en el caso de los niños y niñas de transición fue posible observar su trayectoria de pensamiento, reflexión, análisis e interpretación de este concepto a través de vivencias corporales, artísticas, sensibles y propias en las que reconocieron contrastes vivos de los modos de ser infancias a través de personajes y mundos fantásticos en los que el significado y sentido de las diferencias eran definidos a partir de sus propios deseos, curiosidades, propuestas y decisiones en el escenario del juego dramático, tal como se evidencia en la siguiente expresión:

Pues yo observaba a unos estudiantes muy libres, o sea, que dejaban como a un lado algunos preconceptos que podía haber, digamos, a su medida y que se permitían, muchas

libertades sin juzgar...No existe ese juicio moral, no existe esa estigmatización, no existe como ese tema de decir “es que él es o no es, o, ella es o ella no es”, sino que “si vamos a entrar a jugar vamos a entrar a jugar con toda” y sentí que se permitían siempre esa libertad. (Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

### **Ser otro: relaciones y actuaciones desde la alteridad.**

A través de este apartado, se abordarán las premisas posteriores al primer acto en el cual, junto con los niños y niñas se logró un reconocimiento de las manifestaciones vivas de las diferencias y sus relaciones cotidianas en el contexto escolar, dando a lugar procesos de apropiación, interpretación y actuación desde este concepto como punto de partida para la creación artística en donde cada estudiante puso en marcha sus habilidades comunicativas, cognitivas, físicas y reactivas al dar vida a personajes y mundos narrativos en comunión con las propuestas de todos y todas en el espacio.

El interés de reconocer la diferencia no se centra en un proceso de observación y aceptación por unos otros en específico, puesto que, en este acto los sujetos se involucran en sus relaciones de manera superficial, integrando en su discurso ciertas consideraciones frente a una diversidad amplia que los permea pero no los relaciona directamente con la experiencia de ser alterados por la diferencia, alteración, que puede ser entendida como una interacción constante entre la multiplicidad de afectos (expresiones, acciones, contactos, posiciones, novedades, etc.) que hay al interior de las relaciones entre los sujetos que con-viven en un espacio en común, en palabras de Skliar (2010):

en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. (p, 106)

Por ello y más, la diferencia como rasgo del ser humano tomó un poder explícito en los escenarios y experiencias compartidos con los estudiantes, dando como resultado que el cuento, la historia y el personaje diferente sea una modalidad de acción que es subversiva a un estándar clásico, normal o hegemónico, lo que en otras palabras se traduce en un lugar, espacio y papel en el que es posible crear fuera de los limitantes propios o externos, tal como lo expresa uno de los estudiantes:

*“Yo tenía un dinosaurio que era multicolor y él tenía más dinosaurios en su interior. El dinosaurio tenía por dentro otro dinosaurio de otro color y el ultimo dinosaurio tenía características diferentes”.* (Diario pedagógico #14, 30 de octubre, 2024).

Un dinosaurio cuyo interior está compuesto por dinosaurios más pequeños que poseen características diferentes entre sí, es uno de los personajes creados por un estudiante de transición para expresar que son las características y como estas constituyen a los sujetos, aquella propuesta fue escuchada por el grupo con el interés de descubrir que podría pasar más allá de la historia del dinosaurio y no preguntar los motivos de su existencia o identidad.

En este orden de ideas, pensar y/o reconocer la diferencia desde un escenario que promueve un estado fuera del regular es dar rienda suelta a la imaginación creativa de los niños y niñas, actividad rectora que no solo permite vivencias significativas sino la aproximación lúdica de los contenidos abordados desde diversos ángulos, perspectivas y sensaciones de las que emergen conclusiones que no son presentadas por los docentes. Sin embargo, las acciones posteriores al entendimiento de un sujeto u objeto pueden ser de diferente índole, según Levinas (1974) “El conocer siempre puede convertirse en creación y aniquilamiento, el objeto que se transforma en concepto puede convertirse en resultado” (p. 249), por lo tanto, según el autor tener la intención de comprender la diferencia desde su propio lente nos impulsa en algunos

casos a hacer algo nuevo que sea independiente a lo ya instituido o estructurado, como en otros, a apropiarnos o violentar aquello que fue descubierto.

Por otra parte, al transformar la diferencia de una etiqueta-objeto (categoría estática) a una cualidad-concepto (característica relacional) se desborda una amplia gama de resultados que son traducidos en experiencias, relaciones y afectaciones propias de los sujetos mediados por la diferencia; pero, como se ha evidenciado en párrafos anteriores, hay una serie de matices y divergencias que develan las infancias al encontrarse con la diferencia.

Ahora bien, después de presentar a los grupos de transición el cuento ¿Qué me cuentas Caperucita? Desde el juego dramático y los lenguajes artísticos, fue posible conocer otro personaje que habita la diferencia, pero actúa de manera libre y espontánea en relación con sus deseos, intereses y posturas, lo cual no solo resignifica la identidad de un personaje clásico (Caperucita) sino que vuelca completamente la historia a partir de las decisiones tomadas por este. Entonces, ¿Qué pasa cuando jugamos a Ser otro? Nos inscribimos en un proceso de imaginación, creación e interpretación al suspender nuestra identidad por un lapso de tiempo para vestir uno/varios papeles de personajes, seres, criaturas e incluso atmosferas mágicas que nos permiten encontrar alternativas en la comunicación, el movimiento, la interacción e incluso la construcción conjunta de espacios narrativos en donde cada sujeto participa desde sus habilidades, capacidades y potencialidades.

y llega este niño que me imagino que tú vas a hablar de él, Juan José y dice “no es que yo fui el viejito y yo era el viejito malo y yo me robaba los tesoros” y entonces ahora quién eres “no, soy Juan José el estudiante” y listo él se sienta hace, esa capacidad de poder de disociar lo que hacen en un espacio a lo que hacen en otro, pero también esa capacidad de expresar algo que pensaba.

(Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

Aquel salto empático e intuitivo a la subjetividad experimentada en el lugar del otro, trae consigo un proceso de consciencia y reflexión íntima frente a las relaciones de alteridad vinculantes con un sujeto que extrapola totalmente nuestra mismidad, ya que, por un pequeño instante para Juan José su territorio corporal (lugar de producción de significados) hizo una transformación expresiva, motora e incluso interactiva con sus compañeros al ser un anciano, personaje cuyas características no fueron ser asimiladas en su totalidad sino tuvieron la función de ser los cimientos de un proceso dramático desde el cual fue posible explorar otras formas de relacionarse con su realidad, sus conflictos y las personas que hacen parte del mundo narrativo en común.

No obstante, es crucial detenerse frente a la afirmación “un viejito malo”, misma que permite dirigirnos a una disyuntiva que trae el estudiante, ¿acaso no todos los viejitos son buenos? ¿Hay viejitos malos? Y si los hay ¿Cómo podemos convivir y relacionarnos con ellos? Esta propuesta, no solo es la reproducción de una imagen o referente observado en otros contextos (películas, series o situaciones cotidianas) sino que es una comprensión aguda de que una población no puede ser entendida a partir de un sentido común o regla general (no todos viejitos son buenos y no todos los niños son traviosos) puesto que las relaciones de proximidad con los sujetos es lo que dota de contenido y comprensión a la singularidad del Ser persona.

Por otro lado, pensarse de manera activa en el escenario implica estar dispuesto a jugar y proponer en virtud del movimiento creativo conjunto, pero observar desde la distancia también permite identificar como los estudiantes traen al ejercicio dudas, intereses, preocupaciones e incluso experiencias de las que no pueden hablar en el aula o la conversación regular con los docentes, debido a que, los niños y niñas cuentan al interior de su subjetividad con una serie de

comprensiones, creencias y practicas frente a su realidad que son paralelas a las de los adultos; en otras palabras, aunque los adultos (familiares, docentes, etc.) intenten presentar a las infancias una imagen estática o estandarizada de lo que es o podría ser la realidad, en definitiva cada niño y niña descubre de manera individual los criterios que le permiten entenderla.

porque a veces los profesores también queremos encaminar lo que los niños hagan a lo que nosotros pensamos a nuestras propias ideologías y resulta que no y es en las reflexiones que uno dice “hombre! tal vez este niño psicológicamente quiere es eso, siempre amor siempre unión porque está viviendo una situación de separación que ya en si misma es fuerte para él”, eso también habla mucho de los procesos. (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

Por lo tanto, ¿Qué pasa si alguien es malo? ¿Qué debemos hacer con el/ella? ¿Debemos hacer algo con el/ella? Estas interrogantes no cuentan con respuestas absolutas frente a cómo debemos presentar modelos o referentes para responder a unos sujetos en específico, sino que son preguntas cuyas respuestas fueron buscadas, analizadas y ensayadas en la puesta en escena de los estudiantes, dando como resultado no solo un proceso de reflexión frente a sus realidades cercanas sino de pensamiento crítico en donde se asumen una serie de apropiaciones al interior de sus experiencias.

*El Abuelito al ver a los lobos retorcerse y llorar del hambre dijo “Les voy a dar un poquito de mi dinero” – el Abuelito se acerca a su cofre y vuelve a contar las monedas, collares y demás objetos que tenía- los lobos se asombraron al ver todos los objetos valiosos que tenía el cofre del Abuelito. El Abuelito le dio un collar a cada lobo, al ver los collares los lobos pensaron “Estos son collares de raperos” así que, comenzaron a bailar como raperos. (Diario pedagógico #8, 25 de septiembre, 2024).*

Aunque sea de manera paradójica el reconocimiento propio no solo va desde un movimiento interior al exterior, sino que también puede ser inverso, de modo que, al Ser otro es posible observar con mayor detalle los límites e intersecciones de las subjetividades e intersubjetividades que se tejen alrededor de las reglas de juego en las que nos construimos como sujetos. Por consiguiente, es acertado afirmar que las experiencias y escenarios donde las infancias pueden expandir de manera sensible sus potencialidades dan paso a conocer de manera sensible cuales son las características de su identidad.

*“Yo siento que lo que me hace diferente es que soy más creativo, soy más loco...mmm yo soy más más”*

*“Yo estuve orgullosa de mí misma, es que yo nunca me pongo tan feliz porque ya no estoy con mi conejo”*

*“Yo siento que soy especial porque me gusta estar mucho con mi familia, me gusta compartir con ella, me gusta ayudar a las personas que no tienen comida ni juguetes”*

*“Me sentí por fin ser liberado de la pena”* (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)

En definitiva, jugar a Ser otro en ámbitos educativos, recreativos y artísticos hace posible que los sujetos abran portales que les permiten encontrar espacios, esquinas, fugas y nichos en donde se descubren otras formas de ser y relacionarse no solo entre ellos, sino con el entorno, la comunicación, la participación y el aprendizaje; dicho de otra forma, al encausar la imaginación creativa en la propuesta de jugar o pensar en Ser otro, es posible aproximarnos desde la experiencia humana que nos une a la multiplicidad de manifestaciones que tiene el género humano y la pluralidad de relaciones que establecemos.

## **Expresión, actuación, relación y creación: la capacidad de agencia en las infancias.**

Convocar a los niños y niñas a participar en la propuesta pedagógica Drama Diversa, en donde no solo fue posible moverse, jugar, relacionarse y actuar libremente, represento no solo una ruptura a los estándares de las aulas regulares sino la apertura dramática a un espacio donde participar cobraba diferentes sentidos en cada momento, situando, la acción individual y/colectiva como principal insumo para la construcción de un espacio compartido, el diálogo de reglas de juego y la creación de mundos narrativos en los que debutan personajes fantásticos propios.

Con la intención de observar y reconocer las diferentes manifestaciones, movimientos, además de los impactos que legitiman la actuación de los estudiantes como acción social, fue necesario ubicar el lente en dirección a la relación practica/simbólica entre los cuerpos y el escenario, allí, los niños y niñas lograron habitar de manera consciente su cuerpo a la vez que identificaron sus recursos comunicativos, interactivos y creativos como elementos potenciales que al ser puestos en práctica daban otros rumbos en el desarrollo de las actividades; lo cual, se traduce en reconocer desde otra perspectiva las relaciones entre el cuerpo/movimiento y el escenario como medios en donde se materializan deseos, posturas, decisiones y propuestas.

No obstante, la relación entre los cuerpos/movimientos y el escenario es sin duda alguna, una dialéctica fluida y volátil en la que entran en juego una serie de poderes, fuerzas, deseos, tensiones y conexiones mediadas por el contacto entre el sujeto y el campo social en que el actúa, lo que quiere decir, que las potencialidades en tanto de creación como de transformación de los estudiantes se encuentran ligadas a las modalidades de acción presentes en los diferentes espacios de la escuela.

Es así, que los códigos que permitieron construir esta categoría son los siguientes:

*Movimiento, acogida, decisiones, creaciones, discusión, resolución de conflictos, propuestas, sensaciones, cuidado, cuerpo, modos de participación, negociación, resistencia, estrategias, posturas, encuentros, diálogos, reflexiones, experiencia propia, creación conjunta, reconocimiento del yo, reconocimiento del otro, amistad, relaciones*

**Cuerpos/movimientos y escenarios: territorios de producción de deseos, posturas y propuestas.**

Pensar en los cuerpos, movimientos y escenarios desde una propuesta pedagógica para/con las infancias mediada por el teatro, represento analizar el medio y fin de todas las actividades, ya que, estos tres elementos fueron en tanto condiciones imprescindibles para el desarrollo de las sesiones, como principales horizontes que guiaron las acciones y estrategias necesarias para desarrollar las habilidades, aprendizajes y conocimientos con cada estudiante.

En este sentido, fue necesario considerar que la educación en los primeros años de vida responde al interés pedagógico de favorecer el desarrollo pleno de los niños y niñas considerando su singularidad, integralidad y subjetividad como ejes centrales para el diseño de experiencias que permitan a los sujetos infantiles aprender desde el juego, la exploración del medio, los lenguajes artísticos y el cuerpo; es imperante, detenerse en el cuerpo ya que es el principal territorio en donde los niños y las niñas sienten, descubren y construyen relaciones comprensivas con el mundo que los rodea, haciendo del movimiento un conjunto de acciones intencionadas a expresarse de manera espontánea por el placer que produce habitar su cuerpo.

Sus ideas, controversias y experimentaciones surgen de una lectura sensible que llevan a cabo de forma constante, integrándose con su acervo, lengua y cultura. Todo esto se desarrolla a través de su experiencia corporal en el espacio, su acción sensible, el

movimiento y la representación simbólica, junto con la expresión que los define desde el momento de su llegada al mundo. (Bejarano Novoa, et al. 2020, p. 24)

Sin embargo, *¿Cómo hacer del aprendizaje una experiencia corporal protagonizada por las ideas, narrativas e imaginaciones de los estudiantes?* En principio, fue necesario conocer la corporalidad de cada niño y niña, para ello, los ejercicios de respiración y concentración dieron paso a que las sensaciones cobraran otros significados dentro del aula, entendiéndolas como vivencias que no deben ser ignoradas sino consideradas en el flujo de las actividades, lo que permite una correcta integración de la dimensión sensible al proceso de aprendizaje:

*Continuo el recorrido de conciencia corporal preguntando “Y ¿Cómo están las piernas?”, “Profe están duras” responde un niño, “Yo las siento grandes” dice otro y “A mí me duele esta pierna”.* (Diario pedagógico #1, 25 de abril, 2024)

De esta manera, se convocó a participar desde y por el cuerpo en cada, actividad y juego, pero, al no ser una tarea diaria se hicieron vivibles ciertas miradas que tenían los estudiantes respecto a la posibilidad del cuerpo y las restricciones que suelen encontrarse en diferentes contextos, lo que se hizo evidente en el siguiente registro de una actividad de presentación personal:

Algunos estudiantes participan y se presentan con entusiasmo, mientras otros denotan cierta timidez y vergüenza de estar frente a sus compañeros, al observar que con las primeras presentaciones ya habían asimilado la dinámica les invito a expresar corporalmente alguna emoción...algunos niños y niñas saltan o corren en el escenario para hacer una entrada impactante de su presentación (Diario pedagógico de observación #2, 21 de abril, 2024)

Es así, que al reconocer con los estudiantes los gestos, movimientos y posturas corporales como acciones que son legítimas dentro del escenario de aprendizaje, comenzaron a emerger

diferentes interacciones físicas y simbólicas con el espacio que situaron al cuerpo como territorio de comunicación en donde cada niño y niña podía materializar sus deseos, intenciones y propuestas:

*“Ahora serán caracoles tristes” pero Samuel interrumpe y dice “No, somos caracoles rápidos como los de la película turbo” Marlon responde “Si, si somos como los de la película, somos rápidos”.* (Diario pedagógico #2, 2 de mayo, 2024)

Frente a lo anterior, es posible identificar dos aspectos fundamentales que fueron abordados por Giddens (1995) en relación la estructuración del campo y las practicas sociales, en particular, nos enfocaremos en las reglas y los recursos. Las reglas, entendidas como los códigos normativos (reglas de juego) son formulados por el docente para el desarrollo de la actividad, los recursos, son las diferentes relaciones presentes en el campo social, el espacio físico, además de las metodologías y estrategias pedagógicas que median las interacciones; pero, como se observa en el registro, el escenario de la propuesta pedagógica se configuró a partir de la posibilidad de diálogo y negociación con los estudiantes, lo cual, despoja el sentido de control común que se tiene frente a las reglas, para entenderlas como acuerdos, “vamos a jugar, pero no vamos a jugar de cualquier manera, vamos a jugar aceptando unas reglas que nos van a guiar y eso nos va a permitir unas cosas diferentes, que cuando estamos en el descanso corriendo para para acá y para allá de pronto sin ningún objetivo específico” (Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

Por lo tanto, a través de ambos registros es posible identificar una relación de devenir (cambio en movimiento) entre los elementos presentados por Giddens (1995), ya que, las reglas son expuestas a cambios relacionados con las formas de participación de los estudiantes, acciones, que no se encuentran limitadas por normas estrictas de cómo deben o pueden actuar

en el escenario, sino que se sitúan en una constante búsqueda de propuestas y aportaciones dirigidas a un espacio que reconocen como propio.

Es decir, encontramos en la propuesta del estudiante “somos caracoles rápidos” la capacidad de actuar y expresarse de manera autónoma y oportuna en el aula, además del conocimiento frente a que impactos pueden generar sus acciones en el contexto, lo cual, es cercano al siguiente planteamiento de Giddens (1995) “Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer —su entendimiento como agentes— es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica” (P, 10). Teniendo como resultado, una manifestación lucida respecto al agenciamiento como la racionalización de las acciones en forma de prácticas sociales y el movimiento corporal como el acto performático que representa la intención de los agentes sociales.

Dicho lo anterior, es posible asumir los cuerpos como espacios relacionales en donde los sujetos infantiles (de hecho, todos los sujetos) experimentan su realidad con la intención de entender, interpelar y construir una narrativa identitaria desde la que despliegan sus movimientos, acciones y posturas. Ya que, el ser agente social solo posible al estar en contraste con un campo o lienzo compuesto de otros individuos y formas de ser sujeto, tal como lo expresa Deleuze y Guattari (2002) al discernir sobre los planteamientos de Spinoza:

A las relaciones que componen a un individuo, que lo descomponen o lo modifican, corresponden intensidades que lo afectan, aumentan o disminuyen su potencia de acción, que proceden de las partes exteriores o de sus propias partes. Los afectos son devenires. Spinoza pregunta: ¿qué puede un cuerpo? (p, 261)

No en modo de respuesta, sino de pesquisa el cuerpo permite al sujeto moverse no solo hacia una dirección específica sino a múltiples rumbos que suele ser incentivados por emociones,

miedos, opiniones e intereses en los que se generan vínculos con otros cuerpos, lo que, en otras palabras, establece un conjunto de significados frente a lo que entendemos como vínculos, posturas, valores y diálogos.

*el Vaquero sorprendido le preguntó a la Vampira ¿Por qué me persigues? La Vampira le dijo “Porque al verte recordé que soy una vampira y los vampiros debemos chupar sangre, dame tu sangre”, el Vaquero se negó a darle la sangre y cuando la Vampira lo atrapo el Hoggie Boggie grito ¡Alto! “Yo tengo una pecera con sangre, tú puedes beber de ella si quieres”, la Vampira se detuvo y comenzó a tomar de la pecera con mucho gusto. (Diario pedagógico #11, 16 de octubre, 2024).*

Siendo así, el encuentro con las propuestas corporales de los niños y niñas expandió y desbordo la realidad común hacia los límites de las imposibilidades, formulando un ejercicio reflexivo y lúdico que nos impulsó a pensar de manera crítica el poder creativo presente entre los cuerpos y los escenarios, es decir, que al entrar en contacto la intención de explorar y compartir la experiencia propia con un espacio de libertad creativa se hacen impredecibles las acciones, interacciones, movimientos e imágenes a descubrir. De esta manera, el ámbito artístico del juego dramático articulo los cuerpos, movimientos y escenarios dando paso a que la capacidad de agencia se transformara en una modalidad de acción compartida con los estudiantes de transición.

### **La agencia un proceso intersubjetivo: acciones individuales y colectivas.**

En los siguientes párrafos, nos enfocaremos en profundizar las conjugaciones singulares y plurales que encarnaron la capacidad de agencia, ya que, en principio se consideraba como una cualidad que debía ser potenciada en cada estudiante de manera particular, pero, a lo largo de la

propuesta pedagógica se presentaron diferentes hallazgos en virtud de conciliar la agencia como acciones individuales y colectivas.

Debido a que, el interés tanto pedagógico como académico del trabajo de grado ha situado conceptos como estructuras, agentes, campo y prácticas sociales en relación a la capacidad de agencia, este término fue conceptualizado alrededor de la experiencia individual de los sujetos, llevándonos a pensarla como una modalidad de acción en que los niños y niñas participan de manera particular en el contexto incidiendo en el desarrollo de actividades y orden mismo de la sesión, aunque, a partir de las interacciones con los estudiantes transitaba la duda ¿La capacidad de agencia puede ser colectiva? En teoría, si puede y debería serlo, ya que el agente no solo se refiere a los individuos o instituciones sino a los sujetos sociales colectivos, sin embargo, ¿Qué forma toman los agenciamientos plurales? ¿En la práctica la capacidad de agencia es potenciada tanto de manera individual como colectiva?

Hablar de agenciamientos plurales, implica detallar las características que constituyen al agente y su acción social, lo que se puede sintetizar en la actuación protagónica, propositiva y organizativa de cada niño y niña en lo que respecta al espacio compartido con el docente y sus compañeros, (como se observa en los registros), de igual manera, el término plural trae consigo múltiples y diferentes formas de ser, estar, participar y convivir, por lo tanto, el proceso de apropiación de la acción libre y transformadora (agenciamientos) es entretanto singular como subjetiva; en este punto, es vital retornar a un principio conceptual, teórico y cultural que nos permite entender al sujeto, este concepto es la sociedad, misma que toma forma de conversaciones, interacciones y acuerdos de sujetos que con-viven, “les pregunto “¿Qué necesitamos para poder jugar y divertirnos?” a lo que todos responden al tiempo “Reglas” para

después proponer las siguientes: “Poner atención”, “No pelear”, “Tener cuidado” y “No romper las reglas””. (Diario pedagógico de observación #3, 11 de abril, 2024).

Acordar las reglas de juego y participación con los estudiantes, es una de las formas que puede tomar la capacidad de agencia de manera individual y colectiva, ya que, se establece un diálogo horizontal que configura mayores posibilidades de participación constructiva en la relación pedagógica a la vez que se definen unos aspectos de cuidado en la interacción, teniendo como resultado una perspectiva compartida que define el espacio colectivo como un asunto de corresponsabilidad en donde todos y todas tienen un poder y deber con los demás; entonces, la capacidad de agencia se encuentra mediada por actos expresivos, comunicativos, creativos, políticos y sobre todo subjetivos.

*pese a levantar la voz y decirles a los estudiantes que si no me escuchaban no íbamos a poder jugar, todos seguían hablando y jugando con sus compañeros, hasta el momento, en que el estudiante con el que había hablado en la puerta dijo “Shhito, el profe está hablando, es el turno del profe para hablar, debemos respetar” otra estudiante comenzó a caminar entre los compañeros mientras decía “Shhhh, todos vamos a hacer silencio y a escuchar al profe”*. (Diario pedagógico #11, 16 de octubre, 2024).

Es preciso, detenerse en aquel lugar simbólico entre los sujetos, la subjetividad, que debe ser entendida como un proceso de exploración y construcción de identidades en el encuentro con los deseos, fuerzas, emociones y narrativas de los individuos mismos, que interactúan y producen múltiples sentidos frente a la condición paradójica de ser sujeto y sociedad (Deleuze 1953). Ya que, en las relaciones cotidianas de la escuela entran en fricción las subjetividades de los niños y niñas, encontrado en el juego, las conversaciones y el compartir mutuo diferentes formas de

habitar la infancia, lo cual, representa un proceso de reconocimiento bidireccional que se encuentra ligado a la disposición de involucrarse con quienes lo rodean.

Dicho lo anterior, surge una duda ¿Qué tanta disposición y apertura tienen los estudiantes para relacionarse de manera responsable con los demás y el espacio? Respuesta que será atendida a través del siguiente registro:

*comienza la selección de los actores ...entre los seleccionados se encuentra Miranda, al ver esto, varios estudiantes dicen “Miranda ya paso” ... “Miranda paso la semana pasada” ...la profesora le pregunta a Miranda si ya había pasado a lo cual responde que no, ocasionando que la protesta del resto de grupo se incrementa, tres estudiantes se suben al escenario e interrumpen las instrucciones de la profesora expresando “No es justo porque ella ya paso”.* (Diario pedagógico de observación #4, 18 de abril, 2024)

En un sentido amplio, las relaciones son puntos de contacto entre los individuos, estas conexiones son matizadas por los elementos subjetivos que componen a cada persona (experiencias, valores, intereses, etc.) las cuales movilizan sus acciones y expresiones en su contexto. De esta manera, entran los procesos intersubjetivos como actores y espectadores de la composición escénica, ya que, en la kinestesia de los sujetos hay una conciencia propia, del otro y del espacio, conocimiento, que transforma a los actores sociales en agentes responsables de su contexto; es decir, que al subirse al escenario y exclamar “No es justo, porque ella ya paso” los estudiantes no buscan un bienestar individual, sino que actúan desde una fuerza de resistencia que se opone a una situación injusta que involucra a todos los presentes.

Del mismo modo, es posible situar las acciones individuales y colectivas de los estudiantes como agenciamientos fuera de las relaciones con los docentes o los adultos, ya que,

al observar espacios de tiempo libre como lo es el descanso, fue posible capturar la siguiente experiencia:

Lo que vimos ahorita, que es inusual que un niño grite diciendo “reunión, reunión, nos vamos a reunir” es más fácil que el niño vaya se aislé y diga “no pues yo juego solo porque no quieren jugar conmigo” pero él los estaba convocando a “venga reunamos y hablemos de porque no quieren jugar conmigo”, que fue lo que vimos ahorita en el descanso que me pareció muy particular, que ellos mismos tienen esa capacidad de lo que tú dices de agencia, de convoco y venga arreglémoslo. (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

En consecuencia, se hace evidente que los niños y niñas tienen una disposición y apertura responsable a la hora de relacionarse con sus compañeros en un espacio que reconocen como propio, seguro y divertido (como lo fueron las sesiones de la propuesta o el descanso), pero, la narrativa no solo trae a colación lo ya mencionado, sino que, nos brinda una imagen clara frente a lo planteado por Deleuze y Guatari (2002), en relación a la búsqueda de las posibilidades y rupturas de los jerarquías bajo las que se relacionan los sujetos sociales, los rizomas, “habrá que apoyarse directamente en una línea de fuga que permite fragmentar los estratos, romper las raíces y efectuar nuevas conexiones. Hay, pues, agenciamientos muy diferentes, mapas-calcos, rizomas-raíces, con coeficientes de desterritorialización variables” (p, 20). En ese sentido, la resistencia de los estudiantes o su organización independiente se tornan como un acto (tanto individual como colectivo) subversivo tanto a las relaciones verticales como a las miradas homogeneizadoras de la escuela, para encontrar fugas en donde el diálogo horizontal permita estabilizar la situación.

Ahora bien, ¿De qué manera se manifestó la capacidad de agencia como acción individual y colectiva dentro de la propuesta? En este caso, es oportuno traer a colación los frutos de las creaciones conjuntas compartidas con los estudiantes.

*Los cuatros se sentaron en un comedor gigante y comenzaron a llegar platos con grandes pasteles, caramelos y paletas. El Unicornio, Spiderman, el Tigre y la Reina Disfrutaron de todos los dulces que había en el castillo.*

*Milu al observar que Venom y el Dinosaurio iban a pelearse, los detuvo y los revisó con varios instrumentos de medicina y dijo “Ustedes están muy enfermos, así que tienen que acompañarme a mi consultorio para que yo los pueda curar” el Dinosaurio y Venom aceptaron y se fueron al consultorio de Milu. (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)*

De esta manera, dentro del teatro y el arte en general existe un escenario en donde hacemos “que pasen cosas” fuera de lo cotidiano, siendo el tiempo y espacio que encontraron los estudiantes para actuar de manera protagónica a la vez que construyeron su mundo narrativo a partir de las propuestas de sus compañeros; es, sin duda alguna un ejercicio de imaginación, reflexión, aprendizaje y creación en donde se desbordan los límites conocidos para encontrar otras posibilidades, otros espacios, otros vacíos, otras velocidades en donde el ser hacer una transición de sujeto a objeto e incluso a concepto en armonía con los otros.

Teniendo como efecto, la apropiación de la acción colectiva como medio para construcción de espacios seguros, divertidos y amigables, ya que, “En la enunciación, en la producción de enunciados, no hay sujeto, siempre hay agentes colectivos” (Deleuze, 1980, p. 81), por lo tanto, hablar de nosotros es reconocer la diferencia potencial de cada uno dentro un organismo más amplio que es creado y cuidado de manera cooperativa.

## **Relaciones potenciales entre el arte y la agencia: territorios volátiles**

En esta sección, se encausan las diferentes premisas y hallazgos presentes en los espacios de texto ya expuestos, ya que, los cuerpos han atravesado el telón para mirar fijamente a los lectores, presentando imágenes, movimientos, gestos y pantomimas tanto individuales como colectivas, lo que dio como resultado la representación dramática de la agencia como actuación conjunta, creativa y creadora. Pero, en lo alto del escenario permanece una duda exclamativa ¡¿Qué relación hay entre el arte y la agencia?! Este será el principal conflicto para desarrollar más abajo.

El flujo en el que se desplazan las diferentes manifestaciones artísticas se encuentra en vecindad de la corriente que da forma a los agenciamientos de los sujetos, puesto que, el arte fuera de los criterios académicos que la describen en textos teóricos de determinadas vanguardias, es un escenario en donde las acciones humanas (por defecto sociales) trascienden el nivel informativo y comunicativo del lenguaje, para llegar a un estrato de representación e interpelación de la realidad experimentada, dando a luz a unas nuevas sensibilidades, percepciones e impresiones que toma independencia de su autor y genera catarsis en el público.

Sin embargo, para que los sujetos tengan la capacidad de actuar desde/con el arte es necesario compartir una condición similar a la disposición de la agencia mencionada en párrafos anteriores, está es, la conciencia o en palabras más acordes la sensibilidad que tiene el sujeto frente a la realidad que lo permea, su lugar en ella y la estética que lo afecta. Pues, no es posible desenvolverse en un territorio sin tener una relación afectiva, cognitiva, física o cultural con este, entonces, es posible retornar al planteamiento expuesto por Giddens (2015) frente a que el actor social se transforma en agente social en medida que tiene la aptitud de obrar fuera la simetría uniforme de las estructuras, agregando, que el sujeto comienza a habitar los territorios del arte al crear nuevas “cosas” que se desplazan fuera del régimen actual.

*descubro que entre los personajes en creación había gatos, unicornios, carnavales, perros carnavales, tigres, leopardos y dinosaurios viejos, los felicito a cada uno por su creatividad...El estudiante que creo un dinosaurio viejo toma una postura cuadrúpeda y comienza a moverse lentamente. (Diario pedagógico #11, 16 de octubre, 2024).*

Ahora bien, hay una interrogante constante en el uso del término territorio, pues ¿Qué significado tiene este concepto? En su orden semántico, la palabra territorio denomina un espacio geográfico en donde habitan e interactúan diferentes organismos, por ende, cuenta con unas relaciones espaciales que son configuradas a partir de los límites, contactos y tensiones entre los sujetos que actúan en este campo; entonces, hablar de territorio involucra reconocer los procesos intersubjetivos como medios de estructuración y organización tanto de las reglas de juego como los recursos para la participación en las actividades en común.

Lo anterior, entra en contacto con lo expresado por Deleuze y Guattari (2002) “Pues es cierto que, en un territorio, se producen dos efectos notables: una reorganización de las funciones, un reagrupamiento de las fuerzas” (p, 326), es decir, que las actuaciones de los niños y niñas en los juegos dramáticos resignificaron los roles de cada personaje, volcando el sentido común desde el cuerpo y la imaginación para transformar el carnaval de un evento a una identidad que puede ser habitada; por lo tanto, se da una *reorganización de las funciones* ya que, al entrar en escena los estudiantes se introducen en una corriente de transformaciones dramáticas, a la vez que el mundo narrativo toma diferentes formas por sus propuestas.

*-Toro: ¿Me perdonas?*

*- San Nicolas: Oka*

*- Toro: Yo estaba muy enojado porque tenía mucho miedo de que me atacaran.*

*La Bruja, San Nicolas y el Toro estaban hablando hasta que en el fondo se escuchó a uno de los mexicanos gritar a lo lejos ¿Y hasta cuándo van a querer burritos chinos o de bruja? En ese momento la Bruja dijo “Ya se, para que se nos quite el susto vamos a comer Burritos de bruja en el restaurante mexicano de china”. (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)*

Así mismo, el *reagrupamiento de fuerzas* se hace evidente en la presencia y propiedad escénica de cada sujeto infantil al formular interacciones, estrategias y situaciones que dan respuesta a los conflictos dramáticos que conforman su historia en construcción, dando a lugar un ensayo de doble sentido de la agencia y el arte.

La intención de confrontar la historia, para apostar por otros rumbos o direcciones surge en el momento que los estudiantes se preguntan ¿Esta es nuestra historia? ¿Qué final la daremos a nuestra historia? ¿Qué pasaría si cambiamos algo? Estas dudas, llevan tanto a los actores como a los espectadores a alejarse del canon clásico que describe los trayectos de cada personaje y los límites de su acción, para pensarse en otras posibilidades que se escapan de estándares o normas, lo que reconoce como un proceso de Desterritorialización, cuyo fruto es un campo en blanco para la emergencia de nuevos límites, personajes, reglas de juego y conflictos.

Aquel terreno baldío, es idóneo para un proceso creativo en donde los agentes puedan explorar y descubrir nuevas narrativas en un territorio más propio, ya que, según Deleuze y Guatari (2002) “Cualquier cosa puede servir de reterritorialización, es decir, —valer como territorio perdido; en efecto, uno puede reterritorializarse en un ser, en un objeto, en un libro, en un aparato o sistema” (p, 517), sin embargo, aquel “territorio perdido” no representa la derrota u opresión de un conjunto de posibilidades, sino el encuentro con otra realidades que eran imperceptibles.

cómo es que también el otro se sitúa en otra parte de la historia, no siempre tienes que ser tan malo, no siempre tienes que ser tan bueno, no hay blancos y negros sino también la vida es de grises, ¿qué pasa si caperucita en vez de irse donde la abuelita se va a una rumba? o ¿se fue para el parque a comerse lo que le llevaba a la abuelita?, ¿Qué pasa? (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

Dicho lo anterior, las relaciones entre el arte y la agencia se vierten en las grietas de los cánones, espacios, que al tener un escenario de actuación permiten a los sujetos lecturas más complejas de su realidad, reflexionando sobre los diferentes aspectos que definen la condición de ser un agente social y relacionarse de manera sensible, racional y constructiva con lo que lo rodea. No obstante, habitar el arte y la agencia no implica un interés absoluto por poseer o apropiarse una forma simétrica de acción (no por las dificultades para definir categorías de clasificación o valoración de los grados artísticos o de agenciamiento de los sujetos), sino, que es un esfuerzo de pensamiento en la búsqueda de los diferentes avatares (representaciones) del Ser y Hacer en la construcción de la identidad, por lo tanto, es el conflicto de las singularidades íntimas entre las multiplicidades compartidas, en las que:

se necesitan todos los recursos del arte, y del arte más elevado. Se necesita toda una línea de escritura, toda una línea de pictorialidad, toda una línea de musicalidad... Pero el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida, es decir, todos esos devenires reales, que no se producen simplemente en el arte, todas esas fugas activas, que no consisten en huir en el arte, en refugiarse en el arte. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 191)

De modo que, hay una relación potencial e incluso paradójica entre el arte y la agencia, ya que, ambas responden a la urgencia de los niños y niñas (o los sujetos sociales en general) por involucrarse de manera activa en su territorio, dándoles la oportunidad de desenvolverse en

escenarios en donde puedan crearse y recrearse de manera espontánea, descubriendo en sus ejercicios creativos las propiedades y posibilidades de su identidad.

El barco en el que cayó la Vampira era de una Capitana que le gustaba dormir de pie...se despertó al escuchar el golpe y salió de su habitación, afuera se encontró con la Vampira que estaba tirada en el piso... y le pregunto ¿Tú quién eres? La Vampira que aún estaba aturdida...se había convertido en una Vampira tierna, extendió sus alas de murciélago. comenzó a volar y respondió “Soy un ave, soy un águila” (Diario pedagógico #11, 16 de octubre, 2024).

Es así, que se trazan, templan y entrecruzan las líneas entre los campos de la agencia y el arte, segmentos en donde encontramos con los estudiantes fugas entre los cánones, relaciones, reglas y narrativas para construir nichos en donde cada subjetividad puede ser habitada, explorada y compartida fuera de juicios cotidianos; estos nichos, son solo involucran de manera significativa a los niños y niñas, sino que inscriben a los profesores, directivos y otros sujeto de la escuela a abrir sus sentidos y permitir ser afectados por las propuestas disidentes de las infancias, aquellas que encuentra otras formas de comunicarse, relacionarse, aprende y habitar la escuela.

### **La multiplicidad de las infancias: miradas, relaciones, sentimientos y posturas.**

Los motivos que movilizaron el PPI fueron los diferentes encuentros con los niños y niñas del IPN, quienes, a través de sus juegos, interacciones y conversaciones sumaron fuerza al interés pedagógico de saber que hay más allá de la mirada frente a las infancias, reconociendo que hay unos campos vivenciales imperceptibles (para quienes no tienen apertura a estos) en donde los niños y las niñas se escapan de la óptica comprensiva de los adultos o la escuela, para

actuar y relacionarse con su realidad de manera sensible, intensa y creativa, produciendo en su actividad lúdica con/ en el mundo diversas narrativas, construcciones, posturas y saberes propios.

Es por ello, que al observar los diferentes modos de partición de los niños y niñas en los escenarios de la escuela, se hizo visible el poder que tienen los sujetos infantiles de aprender, apropiarse, expresarse e incidir de manera protagónica en sus experiencias y contextos cercanos, entendiendo esta capacidad fuera de las miradas que resumen la complejidad de las infancias como un proceso de desarrollo y madurez, para situarla como un campo constituido e instituyente por/de los factores culturales, históricos, sociales y políticos de su contexto; es decir, que estos sujetos tienen un proceso de retroalimentación o reproducción interpretativa del mundo que habitan.

Sin embargo, no fue posible enajenarse del lugar de observación y relacionamiento que se tiene con los estudiantes, (la docencia y el ciclo vital de la adultez), sino que se resignificaron a través de interacciones de juego, diálogo y corresponsabilidad para poder conversar de manera asertiva con cada niño y niña, teniendo como resultado, un proceso de reflexión y pensamiento crítico que no solo contempla los aspectos cognoscitivos de los sujetos infantiles sino los emocionales, subjetivos e incluso familiares.

De esta manera, los códigos que dinamizaron la construcción de esta categoría son:

*Juego, gustos e intereses, familia, características estudiantes, compartir, disposición, imaginación, relaciones de las infancias, miradas de la infancia, trascendencia, sentimientos.*

**Los agentes sociales infantiles: devenires de las infancias en cercanía con la adultes y la escuela.**

En principio, los apartados anteriores anexan el termino infancia no solo por su función nominal sino conceptual, ya que, la infancia fue entendida como un campo poblacional en el que se desenvuelven múltiples narrativas, perspectivas y experiencias de los sujetos infantiles, que al

estar en un ciclo vital caracterizado por su plasticidad y sensibilidad enriquecen el proceso de análisis de los conceptos abordados. Por ende, al contemplar los aspectos integrales, relacionales y creativos de las infancias es posible reconocerlas como un conjunto de subjetividades en movimiento cuyas relaciones con el espacio social, cultural e histórico son diferentes a las de otros grupos poblacionales.

Es imperante, no recaer en interpretaciones o planteamientos estáticos, ya que, intentar representar la complejidad de las realidades contextuales es un ejercicio en búsqueda de alternativas que permitan capturar otras imágenes frente al objeto/sujeto a comprender, por ello, las infancias no solo puede ser un campo, constructo o categoría social sino que reside en su movimiento histórico constante, las cualidades de un fenómeno social permanente, en el cual actúan y se relacionan diferentes sujetos infantiles a lo largo del tiempo (ya que siempre existirán las infancias pero los sujetos infantiles siempre serán diferentes).

De esta manera, la acción social infantil se desenvuelve en relación al ciclo vital al que pertenece además de las subjetividades de sus agentes, sumándose a un flujo de transformaciones políticas, axiológicas, normativas y educativas que transitan las sociedades en lo extenso del mundo, en definitiva, los niños y las niñas cuentan con una capacidad de agencia que toma forma en procesos intersubjetivos, intergeneracionales y contextuales en donde hay múltiples posiciones de diálogo, resistencia y negociación con los sujetos que habitan el territorio, como se evidencia en la voces de las docentes de transición:

esas otras cosas que el niño puede en su mente construir, esos constructos sociales, todo eso que ellos decían en las obras da cuenta de lo que ellos viven en sus casas, como ese ámbito social que los niños digan: no es que el lobo siempre va a ser bueno y lo vamos a

perdonar. Eso habla mucho del tipo de familia que son o del tipo de familia que tienen.  
(Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

La familia es el primer contexto de socialización de las infancias, en los primeros años de vida, los cuidadores de los niños y las niñas (madres, padres, abuelos, etc.) inician un proceso de cuidado, nutrición y educación que tiene el objetivo de garantizar un desarrollo saludable de estos, por ende, las condiciones, situaciones y relaciones que permean la crianza de los sujetos infantiles tienen gran significado en la construcción de su individualidad e identidad (como se puede observar en el extracto anterior), ya que, las relaciones son mediadas a partir de una pautas verticales de interacción que definen los límites y posibilidades de la acción.

Entre las participaciones uno de los estudiantes dice “cuando yo intento hablar mi compañero me interrumpe” y otra responde “Como mi mamá que no me deja hablar” me sorprende por la respuesta de la estudiante y le pregunto ¿Tu mama no te deja hablar? ella responde “No, es que a veces ella no me escucha o no me pone atención”. (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)

En este caso, se hace evidente un trato específico del contexto familiar de una estudiante, (el cual no puede ser juzgado ni entendido como una práctica cotidiana) en donde la comunicación toma un sentido unidireccional, cuyo poder expresivo es únicamente del adulto (en este caso la madre) y puede estar relacionado a expresiones que busquen la regulación de la conducta de la niña, así mismo, se identifica una barrera actitudinal que limita el diálogo.

Frente a lo anterior, se pueden destacar dos premisas: en primer lugar, es clara la intención y el interés de los estudiantes por compartir sus ideas con los demás, esto, representa no solo la disposición a involucrarse de manera activa con las experiencias transitadas, sino la comprensión de los roles fundamentales de la comunicación y la participación (emisores-actores

y receptores-espectadores), por otra parte, en el hecho de ser ignorados los estudiantes encuentran una afectación emocional (frustración o tristeza) y racional (dudas sobre los motivos de la situación) que los impulsa a ciertas actitudes o acciones para alzar la voz y asumir su rol activo dentro del contexto.

Ahora bien, los contextos en los que se desenvuelven los niños y las niñas cuentan con una multiplicidad de valores, discursos, practicas, creencias y miradas que se traducen en pautas para la participación de los sujetos, entonces, en relación con el registro anterior surge la interrogante: ¿Qué pasa cuando los niños y las niñas no tienen las oportunidades, escenarios o experiencias para poner en práctica su capacidad de acción y expresión? Se presentan situaciones en donde las diferencias, conflictos o retos de su vida personal se hacen más difíciles de afrontar por la falta de practica de sus habilidades de resolución de conflictos, expresión asertiva y búsqueda de acuerdos.

*al organizar a los participantes y sus personajes se dan discusiones y conflictos entre los niños, porque algunos no recordaban si habían pasado y otros no querían interpretar ninguno de los papeles, como lo es el caso de Sharvay quien quería ser el conejo, pero Matías le dijo que no podía porque ya había pasado...esto, ocasiona una tensión entre ambos niños...la discusión continua hasta el punto en que Sharvay se enoja y le grita a Matías “Cállate la boca”. (Diario pedagógico #4, 23 de mayo, 2024)*

En este sentido, no sería correcto afirmar que la agresión verbal de la estudiante es únicamente una reacción emocional de una situación estresante, sino que, es el resultado de no contar con los recursos de diálogo que le permitan expresar y escuchar de manear receptiva a su compañero para lograr la búsqueda de una posible solución.

Es fundamental preguntarnos ¿Qué representa e implica ser un sujeto infantil en la sociedad? Ya que, es posible identificar en las experiencias de los estudiantes ciertas relaciones verticales con cuidadores o adultos en sus contextos cercanos, para ello, retomaremos algunos planteamientos de Kohan (2007) en relación a la *Infancia y la extranjería* reconociendo en ambas vivencias de los sujetos aperturas específicas de relacionarse con el territorio desde una lengua, saber e interés que es diferente al mayoritario (adultos-nativos), lo cual, en perspectiva del autor conlleva a unas interacciones que posibilitan otras formas de pensar, comunicar y construir comunidad, sin embargo, esto depende de cómo la sociedad, las instituciones o en este caso la escuela acoge a la infancia.

en el caso de la infancia, es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que «tiene» que saber. (p. 15)

Es así, que es posible encausar el discernimiento en los procesos de socialización como puntos de encuentro (o luchas) entre las infancias y las instituciones y/o adultos, en donde los sujetos intercambian valores, saberes y construcciones con la intención de favorecer de fomentar la participación de los niños y las niñas. Aunque, este planteamiento se encuentre alineado con la lógica común de áreas educativas y sociales que nos permean, (representa que los sujetos infantiles jueguen un rol pasivo desde el cual asimilan y reproducen la realidad como le es presentada por externos), es una premisa en contravía con toda la producción textual que sustenta el PPI, puesto que, como se ha hecho visible no solo en las experiencias recogidas sino las reflexiones posteriores a estas, es posible afirmar que las interacciones entre las infancias y sus contextos son momentos de resignificación y transformación de las estructuras bajo las que se

encuentran. Por lo tanto, al recogerlos en las palabras de una de las docentes de transición es importante

saber cómo se sienten y como pueden solucionar ellos mismos sus conflictos, porque normalmente los niños a esta edad dan quejas y pretenden que los adultos solucionen, “el me hizo tal cosa” entonces yo le digo “habla con él o con ella, dile que no te gusta eso, que no te puede hacer eso por tal cosa”, entonces ellos se empoderan y van a solucionar ellos mismos desde su perspectiva de niños con su par, van a solucionar algo. (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

De modo que, en perspectiva de los vivido y dialogado con la docente, es posible fragmentar los paradigmas culturales, históricos, sociales, políticos e incluso educativos que proporcionan una mirada inferior de la infancias, en las que se considera a los niños y niñas como individuos incompletos (miradas del desarrollo con connotaciones negativas) que no hacen parte del conglomerado de actores sociales de los contextos, para así, lograr escuchar y legitimar las voces de lo sujetos infantiles desde la potencia narrativa, epistemológica y transformadora que los caracteriza, es decir,

asumir la capacidad de agencia de las niñas y los niños como una característica fundamental que los define y que es parte constitutiva de su ser e implica reconocer que son actores de su propio proceso de desarrollo, que interpelan, cuestionan, deciden y dialogan sobre sus ideas, pensamientos y sentires, de manera permanente, en el marco de las prácticas sociales en las que se desenvuelven. (Bejarano Novoa, et al, 2020, p. 26)

En este orden de ideas, el interés de trascender la mirada frente a las infancias requiere de un ejercicio de observación sensible y crítica que permita reconocer la potencia de cambio que tienen las acciones y expresiones de los niños y niñas, a la vez, que se considera la magnitud de

multiplicidades de esta, como expresa por Bácsares et al. (2023): “En efecto, la infancia es un hecho diacrónico, difícil de asir, una suerte de caleidoscopio que muta según cómo y desde dónde se le mire” (p. 192). Por lo tanto, investigar con/para las infancias requiere de una gran disposición por reconocer un sinfín de imágenes, identidades, subjetividades y narrativas que presentan las múltiples formas de ser niños o niñas, reflexión, que toma mayor sentido en la voz de una de las docentes de transición respecto a la propuesta pedagógica:

A veces los adultos somos como medio, no es como decirlo, ¿tontos? En pensar que los niños tienen algo contra mí y no simplemente el niño quiere expresar algo que está sintiendo en el momento, entonces, es importante que existan esos espacios y no solo para niños, sería muy importante que también existieran para los profesores para todo el mundo. (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

En consecuencia, a través de la propuesta y praxis pedagógica que conformo el PPI, se dio paso a diálogos y encuentros con los estudiantes en donde el proceso de reflexión fue interactivo, involucrando a ambas partes en la actividad de aprendizaje, como se puede observar en el siguiente diálogo con una estudiante que presenta ciertas de miradas y construcciones frente a las diferentes formas de ser niño o niña:

Emilia: Esto es aburrido, no me gustan estas actividades.

Yo: Y ¿Por qué te parece aburrido?

Emilia: Porque es para bebés y yo soy una niña grande, a mí me gusta jugar fútbol.

Yo: ¿Por qué dices que es para bebés? ¿Tu cuantos años tienes?

Emilia: Yo tengo 6 años.

Yo: Y ¿Qué te hace ser una niña grande?

Emilia: No sé, pero sé que no soy igual a los niños pequeños.

Yo: Jum, de acuerdo y ¿A quién más le gusta el futbol en tu familia?

(Diario pedagógico #2, 2 de mayo, 2024)

De esta manera, cabe preguntarnos ¿No hay solo unas formas particulares de habitar las infancias? ¿Qué otras nociones y/o representaciones tienen las infancias frente a como ser niños o niñas? ¿Qué miradas, discursos y practicas hay entre los niños y niñas frente al ser sujetos infantiles? En este caso, la estudiante propone dos modos de ser niños o niñas, los sujetos infantiles grandes y pequeños, (representaciones que pueden estar presentes en el sentido común de las infancias y la sociedad) frente a los cuales, podemos inferir su categorización en relación con criterios de participación, independencia y autonomía al desenvolverse en espacios escolares y/o públicos, del mismo modo, podemos identificar que estas miradas influyen los tratos e interacciones entre los estudiantes.

Por otra parte, las representaciones que producen los estudiantes frente a sus diferentes formas de ser niños o niñas hacen parte de un proceso de reconstrucción cultural frente a los usos y sentido del lenguaje, actividad en que se producen entidades semánticas para describir las características de ciertos sujetos, lo cual, se encuentra ligado a los planteamientos de Qvortrup, Corsaro y Honig (2009) (como se citó en Gaitán 2006) al expresar que la capacidad de agencia “constituye una competencia individual de los niños, y no una indicación de su subordinación en relación a los adultos. Como agentes, los niños realizan su propia contribución para la reproducción social y cultural”, es decir, que entre los sujetos infantiles se movilizan diferentes discursos, prácticas y saberes que son coherentes con sus experiencias de vida.

En consecución, el conglomerado de experiencias, encuentros y narrativas tanto de los estudiantes de transición como de las docentes, permitieron reconocer las infancias como un

modo, espacio y tiempo del sujeto en que la actividad lúdica encuentra fugas para jugar, compartir, conversar e incluso pensarse otras formas de habitar la escuela, alternativas , en donde es posible participar de manera activa en los contextos escolares a la par que se establecen relaciones, sensibles, afectivas, dialógicas, comprensivas y creativas.

### **La praxis pedagógica: experiencias, relaciones, reflexiones y contexto.**

La escuela es sin duda alguna un vasto campo, en donde se despliegan de manera simultánea múltiples trayectorias de los sujetos presentes, cada agente de la comunidad educativa recorre los pasillos y las aulas desde su experiencia individual, siendo permeados por el rol que lo vincula al contexto escolar (docentes, estudiantes, directivos, personas de servicios generales, etc.) y asumiendo desde sus prácticas personales diversas posiciones, relaciones y compromisos con quienes que lo rodean.

Desde el contexto escolar del IPN, se diseñó e implemento la propuesta pedagógica Drama Diversa como un proyecto enfocado en el desarrollo experiencias y escenarios creativos, cuyos principales participantes fueron los estudiantes de grado transición, sin embargo, más allá de la estructura metodológica que se describe en el presente documento, el principal cuerpo que encarno toda esta apuesta educativa fue la praxis pedagógica del investigador, ya que, desde su experiencia cercana camino el territorio, estableció relaciones con los participantes, observo las dinámicas escolares y sobre todo fue afectado por las situaciones propuestas y diálogos con cada niño y niña, dando lugar a un ejercicio de reflexión, en donde reconoció sus experiencias y practicas cotidianas como eje central de su quehacer docente.

En este orden de ideas, el presente apartado tiene el interés de alimentar el permanente movimiento de reflexión que fundamenta el proceso educativo como acto pedagógico y crítico. Por ello, nos situaremos al interior de la narrativa del investigador, para poder observar desde la

experiencia propia aquellas relaciones, aprendizajes, sensibilidades e interacciones que fueron trascendentales a lo largo de la investigación.

Por lo tanto, los códigos que develaron esta categoría son: *Percepciones docentes, relación pedagógica, reformulaciones, miradas del investigador, docentes de transición, rol docente, docente de teatro, dirección de ejercicios dramáticos, cierre de espacio, estrategias, nuevas dinámicas, limitantes de tiempo, descanso, institución educativa, imprevistos, espacios, nuevos contextos, interrupciones.*

### **Acción, reflexión y reflexividad.**

El acto educativo es un proceso complejo, dinámico y contextual en el cual los sujetos establecen pautas de interacción con el fin de promover el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, que este solo es posible en medida que los agentes sociales se involucren de manera activa, responsable y sensible entre ellos. Entonces, al estar la escuela mediada por los procesos intersubjetivos mencionados en apartados anteriores, se despliegan sus dimensiones físicas, históricas, culturales, simbólicas y políticas como espacios en donde los sujetos y agentes educativos nos encontramos de manera cotidiana a través de conversaciones, juegos y cooperaciones.

De esta manera, las practicas pedagógicas son espacios académicos en donde los docentes en formación ponemos en juego nuestras habilidades y conocimientos en diferentes contextos educativos y con diversas poblaciones. Desde la practica en contexto reconocemos las diferentes metodologías que hemos desarrollado a lo largo de nuestro proceso educativo, además son matizadas por nuestras construcciones personales, ya que, el cómo hacemos operables nuestros conocimientos es una actividad de carácter subjetivo que se traduce en las acciones, gestos, movimientos y propuestas que materializamos en el aula; sin embargo, el ejercicio docente

requiere de la capacidad de observar y reflexionar frente a nuestras estrategias de enseñanza, con el fin de evaluar su pertinencia y significancia en el aprendizaje de los estudiantes, aquel proceso constante de análisis de los trayectos y efectos de la acción docente se denomina *praxis pedagógica*.

Ahora bien, para situarnos al interior de mi experiencia, me remitiré a una de las primeras interacciones con los estudiantes, en particular, un momento que permitió afirmar inferencias frente a que los niños y niñas de primera infancia se relacionan de manera espontánea.

*observo los diferentes juegos que tienen los estudiantes de transición y jardín cercanos, me es curioso que ya han pasado tres o cuatro niñas que me miran y antes de perderlas del campo de visión voltean a saludarme para después esconderse de sus compañeros, mientras otros niños me dicen “shhhh profe, que nadie no ve” y se esconden tras un muro.*  
(Diario pedagógico de observación #3, 11 de abril, 2024).

En este registro, me es posible retornar al asombro de ver como los estudiantes interactúan e incluyen en sus actividades a alguien nuevo sin ninguna dificultad, además de recordar como en ese momento se hicieron visibles las pautas para el diseño de actividades en el marco del PPI, ya que, desde mi subjetividad y formación académica he encontrado en el juego la posibilidad de encausar procesos educativos desde una actividad rectora que es propia del ser humano e íntima de las infancias.

Posterior a la interacción presentada, se dio a lugar a las primeras observaciones participantes y no participantes dentro del aula, momentos, en los que me fue posible conocer a los estudiantes tanto en los juegos y dinámicas propuestos por la docente de teatro (pertenecientes a sus metodologías), como en las conversaciones espontaneas que surgían al ver los ejercicios de representación de los compañeros en escena:

*Yo: ¿Tú quieres pasar a actuar?*

*Marlon: Si, yo quiero ser el cerdito mayor.*

*Yo: ¡A! muy bien, pero ¿Ves quién es el cerdito mayor ahora?*

*Marlon: Sí.*

*Yo: Pues es importante que mires como lo hace tu compañero, primero porque debemos respetar los ejercicios de los demás y segundo porque así puedes saber si te gustaría hacerlo así o lo harías de otra forma, ¿Tu como lo harías?*

*Marlon: Yo saltaría así y les diría a los cerditos que son cobardes. (Diario pedagógico de observación #3, 11 de abril, 2024).*

En este caso, aunque mi interés era que el estudiante observara y escuchara el ejercicio de los compañeros (considerando que él se encontraba interesado en la actividad), solicitar silencio desde la relación vertical de docente-estudiante implicaba que el niño bajara sus niveles de energía y atención frente a una actividad que le era atractiva, es decir, cortar de cierta manera el hilo que conectaba al niño a su entorno, por ello, más allá de querer controlar las acciones de los estudiantes desde el rol docente, logre poner en juego mi capacidad de redirigir la energía, el interés y la atención del niño para que reconociera el silencio y la escucha como parte de su participación.

Mas adelante, al tomar el liderazgo de las clases y dar inicio al desarrollo de las sesiones diseñadas en el marco de la propuesta pedagógica Drama Diversa, puse en marcha los diferentes recursos, habilidades y estrategias desarrollados a lo largo de mi formación académica y personal, insumos, que se alineaban con los objetivos de la investigación además de estructurar una metodología coherente con los principios del PPI. Esto, se refleja en el siguiente registro:

*“Ustedes han visto las estrellas de mar” algunos responden que sí, “Y ¿Cómo son?”, “Están acostadas”, “Están bajo el mar”, “Tienen las piernas y los brazos abiertos”, agradezco las participaciones y les digo a los estudiantes que todos y todas se convertirán en estrellas de mar. (Diario pedagógico #1, 25 de abril, 2024)*

Por lo tanto, si mi interés era fomentar en los estudiantes actitudes y capacidades creativas era necesario que el desarrollo de las actividades fuera mediado por acciones que fomentaran la imaginación y sensibilidad estética. De igual manera, si en el horizonte que describe tanto la investigación y el PPI se desenvuelven estudiantes críticos, democráticos y participativos ¿Qué sentido tenía recogerse en metodologías tradicionales en las que protagoniza el docente? Además ¿Cómo ir más allá de los paradigmas educativos y pedagógicos comunes, para resignificar el rol docente y las relaciones pedagógicas?

Desde mi praxis pedagógica, se desbordaron incontables imágenes e interacciones que daban respuesta a las interrogantes anteriores, ya que, como se ha demostrado en los registros, la relación pedagógica con los estudiantes se configuró a partir de la posibilidad de dialogar, jugar y aprender en un espacio que todos percibíamos como propio, un lugar, en el que participar no se limita a responder las solicitudes del docente sino que desplaza de manera súbita a una zona de acción, creación y propuesta con los demás; como se puede observar en la siguiente participación de una estudiante:

*pregunto ¿Quieren seguir jugando?... Emilia dice en voz alta “Juguemos luz verde y luz roja” al escucharla todo el grupo apoya la petición, por lo cual les pregunto cómo es el juego...Sharvay explica “Una persona debe estar contra una pared y los demás debemos llegar hasta la pared mientras este de espaldas, pero si voltea nos dispara y tenemos que devolvernos” le contesto “lo del disparo no me gusta, mejor lo vamos a cambiar por un*

*pico...pero un pico como si estuviera enojado” todos los niños comienzan a lanzar picos con el ceño fruncido. (Diario pedagógico #1, 25 de abril, 2024)*

A partir de esta experiencia y otras similares, los estudiantes lograron identificar las sesiones de la propuesta como un escenario en donde su participación no solo era legítima sino potente en cada actividad, reconociéndome como un docente con quien podían conversar, jugar y crear diferentes actividades a partir de una relación pedagógica cuya intención era proponer, orientar y explorar otras formas de aprender. Por consiguiente, mi praxis pedagógica doto de mayor sentido lo expresado por González, et al. (2007) al hablar sobre el que hacer docente, ya que:

Es urgente que el docente logre estimular en los alumnos curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación. Fomentar en ellos el sano hábito de dudar, enseñarlos a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas. (p. 8)

No obstante, el interés de cuestionarnos sobre la experiencia y la acción propia (como medio de aprendizaje) fue en doble vía, puesto que, se hicieron presentes situaciones en las cuales los estudiantes trajeron al aula propuestas que me convocaron a reflexionar, para ejemplificar esto, me remitiré al siguiente registro:

*Invito a un estudiante a ser Simón, pasa una estudiante y da dos instrucciones (una mano en la pared y todos con las manos en la boca) luego, pasa Marlon y da la primera instrucción “Todos los niños con la mano en el pene” ante esto me exalto un poco y observo al estudiante...en ese momento escucho a la profesora preguntar “¿Y las niñas? Por qué las niñas no tienen pene” algunas estudiantes responden de manera rápida “Las*

*niñas en la vagina” y Marlon asiente”*. (Diario pedagógico de observación #4, 18 de abril, 2024)

Exaltarse es una reacción física y cognitiva frente a un estímulo inesperado, en este caso, entraron en tensión ciertos aspectos subjetivos de los contextos culturales e instituciones en los cuales yo crecí como individuo, pues, el análisis realizado en el diario de campo de esta sesión llevo a la siguiente conclusión: “Por lo tanto, mi alteración refleja la tensión causada en las estructuras sociales y culturales que me han permeado, en donde no era posible establecer diálogos frente al género y la sexualidad con la infancia” ”. (Diario pedagógico de observación #4, 18 de abril, 2024). De modo que, me fue necesario distanciarme de la experiencia propia para observar de manera más objetiva los rasgos de mi subjetividad, identificando con mayor nitidez los elementos personales (miradas y creencias culturales frente al cuerpo) que permean mi praxis pedagógica.

Entonces, en el rol docente de mapear las acciones propias dentro de un flujo de interacciones cuyo horizonte es por defecto educativo, la actividad pedagógica reside en la búsqueda de comprensiones que permitan representar el sentido de cada expresión, instrucción o estrategia del maestro en aula, es decir, que al interior de nuestra praxis pedagógica debemos tener espacios para la introspección y la retroalimentación crítica. De esta manera, es posible situarnos como agentes legítimos y políticos de la educación que actúan desde su subjetividad, ya que, según Torres (2006) “hacerse sujeto presupone autorreflexividad, imaginación y capacidad acción deliberativa. El sujeto “para sí” significa ser fin de sí mismo, incluye la autorreferencia y la reflexividad; es decir, el poder tomarse a sí mismo como actividad actuante a través de la imaginación” (p. 96), pues, los docentes no podemos ni debemos enajenarnos de nuestras construcciones personales sino analizar su influencia y potencia al enseñar.

En sincronía con el planteamiento de Torres (2006) frente a la reflexividad, surge una duda ¿Cómo poner en práctica la reflexividad en virtud del aprendizaje, la imaginación y la creatividad? Las respuestas de esta interrogante se develaron en las reformulaciones de Drama Diversa frente a los cambios e imprevistos dentro del contexto educativo del IPN, ya que, como se mencionó en apartados anteriores los tiempos, participantes y espacios se transformaron a lo largo de propuesta pedagógica, dando a lugar nuevos retos y dinámicas que requerían de estrategias oportunas y atractivas. Como lo fueron, las estrategias creativas de invitar a los estudiantes a participar en los espacios de la propuesta.

*Salgo del salón de teatro con un bafle reproduciendo música, una nariz de payaso y unos aros, al observarme algunos estudiantes de transición se sorprenden, me saludan con alegría y me preguntan ¿Por qué tienes esa nariz profe?... les pregunto ¿Quieren venir a jugar conmigo al salón de teatro? Algunos responden que, si y les digo “Muy bien, los que quieran ir deben agarrarse de este aro para poder ir al salón” algunos estudiantes se agarran del aro y damos una vuelta alrededor del patio de juegos para invitar a más niños y niñas. (Diario pedagógico #8, 25 de septiembre, 2024)*

En consecuencia, el docente debe tener tanto la capacidad como apertura de transformarse dentro de su práctica pedagógica, dotando de un sentido lúdico sus gestos, movimientos, discursos y juegos para que el espacio físico del aula se convierta en un escenario para aprender con sus estudiantes, en perspectiva de una de las docentes de transición...

Es como la magia del profesor en crear, en cambiar el ambiente no de forma física “que poner globos, colgué telones”, porque no hubo nada de eso, sin embargo, la estrategia que llevaste cambio la perspectiva del ambiente, de ahí que es importante que el maestro reconozca que el ambiente es un cuarto educador... también se puede convertir en un teatro

o lo podemos convertir en un observador espacial porque todo depende de lo que tu hagas con el espacio. (Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

Por ende, desde las miradas de algunas docentes de transición, a través de mi praxis pedagógica se presentaron otras formas de responder a las realidades educativas, sin embargo, es necesario entender el entrecruzamiento de los caminos pedagógicos del IPN como diálogos entre pares donde el saber disciplinar de cada docente enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro las aulas.

En este punto, es preciso retornar a una de la diferencias potenciales y fundamentales que constituyen mi formación académica además de la praxis pedagógica subyacente, este es, el campo de estudio en donde nos desenvolvemos los educadores especiales como agentes educativos que cuentan con un saber de índole pedagógico, didáctico, histórico y social frente a la comprensión profunda de las subjetividades presentes en los procesos y contextos educativos formales y no formales. Aunque, haya cierta dificultad por definir las posibilidades y los límites del campo de la Educación Especial, en este caso, es posible situar la propuesta pedagógica Drama Diversa como una apuesta educativa que se diseñó e implemento con y para los sujetos participantes (primera infancia) considerando los aspectos de su ciclo vital, experiencia de vida y características singulares presentes en el contexto. Pues,

Muy importante conocer esas otras historias porque eso también es lo que nosotros como maestros tenemos que hacer en lo laboral, conocer que hay detrás de ese niño que llego a nuestra aula que tal vez un día es muy feliz y al otro día es muy triste; si yo como maestro no me pregunto ¿Qué pasa con ese niño? ¿Qué hay detrás de? No puedo percibir.

(Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

Probablemente, cuestionarnos ¿Qué pasa con mis estudiantes? ¿Qué sucede cuando llegan a la escuela? ¿Realmente pueden habitar, participar, convivir y aprender en la escuela? Es un hábito común de quienes nos encontramos en el campo de la educación, sin embargo, desde mis experiencias personales en el marco de la praxis pedagógica que me caracteriza, he observado que aquellos que estamos vinculados de manera ética y política con la multiplicidad de manifestaciones que tiene la diferencia en los sujetos, (discapacidad, género, etnia, etc.) reconocemos la importancia de apostar por otros escenarios, otras experiencias y otras posibilidades de la educación en donde podamos actuar, proponer y aprender con otras reglas de juego; de esta manera, en mi praxis pedagógica cobra sentido Drama Diversa como una actividad constante de representación de la diversidad íntima y divergente de los agentes.

### **Juego dramático: Universos de posibilidades del Ser.**

Relacionarse, involucrarse y actuar desde las múltiples sensibilidades creativas que propone el juego dramático fue tanto un reto como una aventura, ya que, más allá de ser un conjunto de conocimientos, técnicas y estrategias que hacen parte una de las líneas del arte escénico, el juego dramático se transformó en una corriente de posibilidades en la que nos sumergimos, nadamos y surfeamos con los estudiantes para crear otras realidades, mundos y universos narrativos.

Al interior de aquellos universos narrativos, logramos encontrar con los estudiantes nichos en donde el cuerpo, la expresión y el drama hicieron posible la exploración lúdica de las identidades individuales además de los procesos intersubjetivos que nos vinculan. Entonces, la experiencia individual y la imaginación se fusionaron para escaparse de los dominios interiores que permanecen en silencio y comenzaron a correr junto con los personajes creados en cada sesión; agentes sociales, que dentro de sus mundos fantásticos afrontaron conflictos, dudas,

deseos, miedos, intereses y reacciones en representación de algunas experiencias de las infancias presentes.

Es así, que no solo resonó la tarima del aula de teatro, también el suelo de la biblioteca, el césped del patio de juegos y las realidades mentales de quienes alcanzaron a espectral las creaciones conjuntas de los estudiantes en el escenario del juego dramático, quienes, fueron impactados por la potencia disiente de los gestos, movimientos y personajes de los niños y niñas de transición. De esta manera, los códigos se hicieron maromas, piruetas y acrobacias para el ensamble de esta categoría fueron: *Conciencia corporal, creación de historias, creación de personajes, cuento alternativo, cuento clásico, características, expresión corporal, juego dramático, narración, objetos escénicos y vestuario, reglas, respiración y concentración representación dramática, inclusión y teatro, teatro, recursos y estímulos.*

### **¿Y sí?... ¿Jugamos?... ¿Somos?**

¿Qué es el teatro para las infancias? ¿Es para o con las infancias? ¿Y si las infancias hacen teatro? ¿Y si no fuera teatro sino teatra? ¿Qué relaciones hay entre las infancias, un educador especial y el teatro? ¿Juego dramático? ¿Y si caperucita no tuviera una capa de color rojo sino multicolor? ¿Y si el lobo fuera vegetariano? ¿Y si los carros estuvieran hechos de panes? ¿Y si nadie se pregunta nada nunca?

Al preguntarnos sobre la realidad y las cualidades de esta, entramos en un ejercicio de pensamiento, análisis y reflexión en búsqueda de sus posibles respuestas, pero, no hay preguntas que sean totalmente cerradas ni respuestas que sea absolutamente correctas, por ello, la naturaleza de cuestionarnos sobre lo que nos rodea es la curiosidad de entender o incluso intentar ver más allá de lo evidente. Sin embargo, el Principito una vez escucho en uno de los asteroides que visito: “No se ve bien sino con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry,

A. 2020). Por lo tanto, para poder comprender y actuar en la realidad es fundamental situarnos en nuestra experiencia de manera sensible e intensa, como se logró experimentar con los estudiantes en la propuesta pedagógica Drama diversa, pero, esto será abordado más adelante.

Algunas experiencias o medios que nos permiten acercarnos de manera integral, lúdica y activa con nuestra realidad son los diferentes lenguajes artísticos, en particular, nos enfocaremos en la literatura y el teatro que al ser aterrizados en el campo de la subjetividad y el ciclo vital de las infancias usan los siguientes nombres: *Literatura infantil* y *juego dramático*. En cuanto a la literatura infantil, nos remitiremos a entenderla como una ventana y un acto: es una ventana en medida que nos permite observar e interactuar con otros mundos fantásticos, cuyas historias representan conflictos que suelen ser tanto íntimos como universales de la experiencia humana, en específico de los sujetos infantiles. Es un acto, ya que, implica una interacción emocional, racional, imaginativa y política de los lectores con aquellas realidades desplegadas en los cuentos e historias.

No obstante, ni las experiencias de los sujetos infantiles ni su literatura son uniformes, sino que se caracterizan por las diversas direcciones, rumbos y alternativas que emergen al hacer de la exploración un ejercicio constante, en palabras de Cervera (1989) “La literatura infantil, en consecuencia, no sólo es una realidad importante, sino en ebullición, lo que da lugar a multiplicidad de tendencias reflejadas en ella, tendencias que incluso generan tensiones” (p.1). Por ello, la propuesta pedagógica situó en el escenario diferentes cuentos infantiles como catalizadores para los procesos dramáticos creativos, pero, dándole un giro al uso común de los cuentos y explorando con los estudiantes aquellas multiplicidades expresadas por el autor.

En aquel momento y en el presente surge la pregunta ¿De qué manera cambiar el rumbo de la literatura infantil para que esta sea con y para las infancias? Y ¿Qué lugar tenemos los

docentes en este cambio de orbita? Para indagar las posibles respuestas, es necesario dar un salto en el tiempo y escuchar a una de las docentes de transición:

es también importante conocer la otra cara y la otra versión de lo que los niños y las niñas vienen y muestran en la escuela...es lo que tú les quisiste mostrar con el cambio que les hiciste a las historias, contarles el otro cuento; ¿qué pasa si...?, ¿qué pasa si algo en la vida cambia?, ... ¿qué pasa con los niños? ¿qué pasa en esas estructuras mentales? es muy importante saber; porque a veces como maestros solo nos paramos ahí a dar la cátedra, pero ¿qué pasa con esos niños? ¿cómo están tomando ese conocimiento? ¿para qué les sirve? (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

¡BOOM! Entra el *Juego dramático* a la escena, jugando el papel de escenario y actividad en donde los estudiantes encuentran la posibilidad de actuar, expresarse, explorar, jugar y crear de manera libre en relación con sus compañeros. Allí, los niños y las niñas entienden que no solo pueden participar en medida que el docente lo permita, de hecho, sus actuaciones son los cimientos y la base para el desarrollo de todas las actividades dentro del aula.

en las obras ellos empiezan a escoger unos roles ¿No? Los roles con los que se identifican...quizá lo que les gustaría hacer... “hoy quiero jugar a ser el lobo feroz o quiero jugar a ser la víctima”, eso les permite a ellos expresarse... de una manera más sincrónica con su ser, con lo que están sintiendo en ese momento, con los referentes que tienen, con qué es lo que yo anhelo. (Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

¡Esperen! ¿Qué es el juego dramático? Al dar marcha atrás nos encontraremos con las miradas de ciertos autores como lo son Tejerina (2005) y Almena (1997) cuyos planteamientos confabulan y hacen posible definir el juego dramático como: un conjunto de actividades, recursos, técnicas y experiencias artísticas con el objetivo de fomentar el desarrollo integral de

los estudiantes en cercanía con sus dimensiones personales, sociales, corporales, emocionales, cognitivas y creativas. A la vez, que exploran y experimentan de manera espontánea las características de su sensibilidad, actuación y reflexión con relación a los elementos estéticos propios, del entorno y de los demás en un proceso constante de creación y expresión artística.

Ahora bien, fuera de los contenidos semánticos o los planteamientos de los autores, como se mencionó anteriormente el juego dramático en la propuesta pedagógica Drama Diversa y el IPN tomo forma de un escenario que se distingue al aula regular o al descanso, un lugar en donde se puede aprender jugando y reflexionar en el divertimento. En el tiempo y espacio del juego dramático, la acción de los niños y niñas que suele ser definida como disruptiva, es la brisa necesaria para volar en dirección a nuevos conocimientos, sensibilidades e imaginaciones, ya que,

Para ellos es importante poder expresarse en los diferentes espacios, porque muchas veces en aula no se da, pero cuando entran en otro personaje si pueden expresar todo eso que siente, que piensan, como actúan lo que ven, porque yo ese espacio lo ubico en un espacio alternativo de descanso, que ellos puedan expresarse de una manera diferente, abierta, sin juzgamientos sin miramientos. (Entrevista a docente de transición, 14 de noviembre, 2024)

Entonces ¡PUMBAAA! Aterrizan de manera ruidosa en el escenario las oportunidades de expresar, jugar y crear con los estudiantes en cada sesión, momento, en el que los cuentos pierden el foco y le dan la atención necesaria a cada niño y niña para representar los diferentes rasgos de su experiencia singular, (intereses, preocupaciones, opiniones, etc.) a través ejercicios conjuntos de creación dramática.

*En el mundo de Carnaval, en donde todos y todas bailaban...estaba Lila... se acababa de levantar...estiró sus brazos mientras comenzaba a bailar, lo primero que pensó Lila ...fue*

*“Voy a ir a ver a mis amigos, para que ellos vean como bailo” Lila se alistó mientras bailaba samba y...se subió a su moto con la que viajo...mientras bailaba y cantaba canciones alegres hasta llegar a la selva en donde estaba su amigo Leopardo que estaba corriendo de lado a lado. (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)*

De este modo, es posible descubrir la historia de Lila, un personaje que representa la alegría, el folclor y el placer de bailar en compañía de sus amigos, así mismo vamos se despliegan algunas respuestas a la pregunta ¿Y si las infancias hacen teatro? A los techos les pueden salir pies, las paredes pueden bailar merengue y puede existir un mundo de Carnaval en donde las motos vuelan y cantan.

¡JUMMMM! ¿Y si no fuera teatro sino teatra? Es decir, ¿Qué pasaría si fuera diferente? O ¿Qué pasaría si fuéramos diferentes? En cierto modo, esta situación podría ser un reto de gran amplitud en otros espacios de la escuela, lo cual conllevaría a pensarse conceptos como convivencia, igualdad o inclusión, pero, gracias a las experiencias de la propuesta pedagógica Drama Diversa y la magia que reside en el juego dramático, la diferencia fue para los estudiantes una cualidad que hace parte de cada uno, un aspecto que no representa ninguna exclusión sino convoca a interacciones enriquecedoras con lo que no es propia, es decir, es un “algo” que poseemos, habitamos y compartimos para poder ser, hacer, ver y crear más allá de lo individual. Es entonces el juego dramático

un espacio que nos permite justamente jugar, o sea, olvidarnos del mundo...de esos rótulos, de esas relaciones a veces como un poco truncadas que tenemos afuera, y, estar dentro de un espacio que convoca participación igualitaria, digamos, permite que haya propuestas diferentes, que nos reconozcamos en esa diferencia, que logremos aceptar al otro... aceptar

las diferencias del otro y permitirnos relacionarnos con él ... poder jugar con el niño con el que de pronto no jugamos. (Entrevista a docente de teatro, 14 de noviembre, 2024)

Por lo tanto ¡TURURÚ! El juego dramático interpretó el papel de actividad, una actividad que poseía tanta fuerza gravitacional (en términos estéticos y atractivos) que atrajo a los estudiantes (incluso en su tiempo de descanso) a hacer parte de Drama Diversa por su interés de jugar y crear algo diferente, encontrando un tiempo y espacio en que las relaciones eran más fluidas, respetuosas y cooperativas. Pues, lo que hace al juego divertido y lúdico son las diferentes formas de relacionarnos con nuestra realidad en líneas vivenciales paralelas sensibles, inventivas y curiosas, como lo menciona Vigotsky (2003)

No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva. creadora, en su materialización. (p. 88)

Entonces, en el proceso de creación artística de los estudiantes se configuran diferentes pautas de relacionamiento que son mediadas por el reconocimiento, el respeto, el trabajo en grupo y la escucha activa de las propuestas de cada participante, lo cual, no solo hace parte del mundo del teatro sino que son aspectos a fomentar dentro de las aulas, ya que permiten a los niños y niñas aprender de manera cooperativa a la vez que se pueden ir más allá de sus experiencias y realidades individuales. ¡ZAAAZ! ¿Y si los carros estuvieran hechos de panes?

*En un mundo muy mágico, particular y diferente en donde sus habitantes eran carros hechos de panes... estaba el pequeño Carropan quien se acababa de levantar de un gran sueño...Al salir, se encontró con su madre la cual era una Tractomulapan y ella le dijo*

*Tractomulapan: Mijo hágame un favor vaya a donde el Señor lobo a comprar gasolina que ya no tenemos más, hágale rapidito.*

*Carropan: Ay, pero mamá yo siempre tengo que ir.*

*Tractomulapan: Mijo vaya mas bien y no se queje que después no podemos movernos sin la gasolina. (Diario pedagógico #9, 2 de octubre, 2024)*

Pues, existirían Carropanes con madres que serían Tractomulapanes que les pedirían comprar gasolina para poder moverse. Entonces, a partir del diálogo los niños y las niñas lograrían crear estéticas y lógicas que direccionan el curso del mundo narrativo en donde se desenvuelven, tal como se observa en la creación dramática anterior.

Ahora bien, ¿Qué relaciones hay entre las infancias, un educador especial y el teatro? ¡WOOW! Se podrían enunciar conexiones de índole académico que fundamentan el arte en general como metodologías y experiencias integrales que generan aprendizajes significativos en los estudiantes, considerando el campo de la Educación Especial como un espacio en donde los agentes educativos buscan otras formas de hacer educación, pero, las vías férreas que direccionan este tren de pensamiento toman curva a los aspectos vivos, sensibles e íntimos de esta relación, ya que, los motivos que articulan estos aspectos se hacen evidentes a través de la voz de los estudiantes:

*-Yo lo que siento en todo, cuando hago cosas aquí, estoy imaginando un mundo diferente, como seré yo, como que los cuentos hablen*

*-Cuando yo estoy en la clase tuya yo siento en mi corazón que yo sueño una película de terror o de barbie, entonces...me hacen pensar cosas que me gustan. (Diario pedagógico #12, 23 de octubre, 2024)*

¡PIPIPIPI! Conocer las experiencias, sentimientos y voces de las infancias es un acto sumamente sensible, ya que, se hacen evidentes las comprensiones profundas que tienen frente a su realidad y cómo actúan de manera consciente en su interior, por lo tanto, apostar por escenarios y experiencias educativas que integren el teatro como campo de aprendizaje integral y agenciamiento de los estudiantes es una acción de orden político, lo cual, se encuentre en línea con Maldonado (2015) al hablar sobre el teatro en las infancias:

se propone un teatro político y poético para la infancia, para compartir el mundo con su horror y su belleza, siempre desde lo que le interesa y necesita, que le permita accionar en lo que sí puede cambiar. Un teatro que revele, que mueva, que haga partícipes a niños y niñas de lo que está pasando en su sociedad y en otras latitudes, con otras infancias. (p. 8)

¡TANTARANTÁN! Se avecina el cierre de la categoría, el telón se comienza a desplazar y las últimas premisas hacen venia: El juego dramático es el traje que viste el teatro para ser más espontáneo y divertido en la infancia, sin embargo, los efectos esenciales de este arte perduran en la experiencia de los sujetos infantiles, descubriendo en el escenario la oportunidad de personificar conceptos, emociones y realidades, que hacen posible la expresión libre de sus vivencias profundas hechas cuerpo, movimiento y gestos, es decir que perdura la naturaleza estética y transformadora todo arte.

## Conclusiones

En cercanía al final de la puesta en escena que represento el proyecto de investigación, nos encontramos con la recogida dramática de las acciones, conceptos y desenlaces vinculados a los actos principales de la obra en general. Para ello, enfocaremos nuestra atención en los puntos del escenario en donde se encuentran las resoluciones de la pregunta de investigación, sus objetivos, los datos con mayor protagonismo, el diálogo con las perspectivas e inspiraciones de autores y finalmente los retos y desafíos de la actividad de preparación, ensayo, ensamble y desarrollo de la propuesta pedagógica al interpretar el papel de Educador Especial en contexto educativo.

### **Acto 1**

A la luz de la pregunta de investigación que fundamenta el presente trabajo de grado, se puede concluir que el reconocimiento de los aspectos identitarios propios y de los demás (que se encuentran en cercanía con la diferencia) es fundamental en el proceso de socialización de los estudiantes de transición, hecho, que se ve enriquecido en el momento en que los niños y las niñas pueden acceder a múltiples modalidades de acción, interacción y participación que son mediados por la espontaneidad que caracteriza el escenario del juego dramático. Por lo tanto, reconocer la diferencia como un elemento tanto constituyente como instituyente del sujeto y su campo social (cuyas manifestaciones son diversas en relación con la multiplicidad de características de orden personal, social, cultural e histórico de cada sujeto) es posible, en medida que el contexto provea de experiencias y escenarios que permitan desenvolverse de manera lúdica y legítima al interior de las relaciones cotidianas de la escuela.

De esta manera, el diseño e implementación de la propuesta pedagógica Drama Diversa inspirada en la transposición didáctica, metodológica y conceptual del área del teatro traducida al

contexto educativo como el escenario del juego dramático, hizo posible el desarrollo de experiencias en donde logramos junto con los estudiantes de transición jugar, dialogar, imaginar y crear a partir de las múltiples formas, colores y vivencias que puede tomar la diferencia en el aula, dando a lugar, un ejercicio de exploración y apropiación frente a las potencialidades de agenciamiento de cada niño y niña al materializar sus propuestas creativas en creaciones escénicas. Acto, que más allá de dar respuesta al objetivo de la investigación, permite conocer uno de los incontables desenlaces del mismo, ya que, los rumbos que tomo Drama Diversa a lo largo de su desarrollo, fueron influenciados principalmente por la disposición y participación de cada estudiante que hizo parte de las actividades y juegos compartidos en las clases de teatro, los descansos y los espacios brindados por las maestras de transición, de igual manera, se contó con el apoyo constata de la docente asesora y la docente de teatro cuyas voces incitaron al investigador a enfocarse en los aspectos prácticos de sus intereses.

No obstante, aunque la trayectoria de la propuesta pedagógica estaba abierta a reformulaciones, esto no quiere decir que su naturaleza haya sido espontánea, pues, se contaba con una serie de visualizaciones frente a las acciones necesarias para llegar a los puntos de interés en la realización de Drama Diversa. De esta manera, recorreremos el cómo se desarrollaron las diferentes acciones, gestos e interacciones al interior de cada objetivo de investigación que nos permitió crecer con el juego dramáticos y las primeras infancias del IPN.

En primer lugar, la sensibilidad intencionada a identificar las diversas formas en las que los estudiantes de transición se relacionan, proponen y participan permitió abrir todos los sentidos en dirección a capturar correctamente significado de la Capacidad de Agencia, ya que, en los espacios de la propuesta pedagogía (además del tiempo del descanso) se establecieron relaciones cooperativas mediadas por el diálogo y el juego al compartir con los estudiantes el

interés de divertirse además de descubrir nuevos conocimientos. En este sentido, fuera del deseo de identificar en los estudiantes los aspectos conceptuales que definen la agencia como el poder que tienen los sujetos de generar cambios en sus estructuras y contextos, se dio paso a un proceso de reconocimiento sensible frente a las formas en que los sujetos infantiles protagonizan sus experiencias de manera legítima.

Conocer a los estudiantes y configurar la relación pedagógica a través de interlocuciones bidireccionales, dio paso a enfocar la mirada en las representaciones que tenían estos frente a la diferencia, realizando diversas actividades, juegos y ejercicios que partían de la exploración del cuerpo, reconocimiento de identidades y reflexión de las relaciones, procesos que hicieron visibles las construcciones que tenían los niños y niñas frente al concepto de diferencia aterrizado en sus experiencias individuales. De esta manera, la diferencia atravesó un proceso de metamorfosis cuyo significado inicial residía en las cualidades que distinguen un objeto de otro, más adelante al situarlo al interior de los sujetos tomó forma de características de la identidad de cada persona, pero, esto llevó a los estudiantes a un pensamiento de abstracción ya que la diferencia no solo corresponde a rasgos que son visibles en sus compañeros (aspectos físicos de las personas) sino también pueden ser las experiencias, opiniones e ideas que difieren de las propias.

Entonces, surgió una pregunta que involucró a todos los participantes ¿Yo soy diferente? y ¿Sí lo soy qué pasa? En este punto, entraron en escena algunos personajes literarios que habitan la diferencia desde lugares que no son iguales, acercándonos a sus narrativas personales que posibilitaron entender la diferencia como un aspecto relacional y potencial que hace conocer más allá de lo que se ha construido alrededor de lo propio; así es, que una de las estudiantes afirmó “no todos somos igualitos, somos diferentes” como hecho desde el cual es posible

relacionarse y construir escuela desde acciones que representan la diferencia o la diversidad, desde un Drama que es Diversa.

Ahora bien, ¿Que fue, es y será Drama Diversa? Es una apuesta a otra forma de hacer educación, en donde, a través de los lenguajes artísticos (en particular el juego dramático), se dio apertura a nuevas metodologías, estrategias y relaciones pedagógicas en las que se volcó el foco del proceso educativo para dar protagonismo a los estudiantes, quienes, al estar cercanos a sus actividades rectoras (arte, literatura, exploración del medio, juego, entre otras.) logran desenvolverse con mayor libertad en la tarea de aprender y desarrollar habilidades que les permita ser más autónomos y participar activamente en sus contextos. Esto, no solo se refleja en el diseño de toda la propuesta pedagógica, sino en las experiencias registradas con los niños y niña que hicieron parte fundamental de la misma.

Finalmente, ¿Como evaluar los resultados y hallazgos de una propuesta pedagógica para/con las infancias? Es impajaritable, remitirnos a conocer sus experiencias, narrativas y sobre todo emociones que transcurrieron a lo largo de esta, para ello, se hicieron círculos de palabra en donde cada niño y niña tuvo la posibilidad de expresar cuales fueron las sensaciones y aprendizajes más significativos en las sesiones desarrolladas. Lo cual, fue orientado a través de preguntas frente a al mapeo de sus vivencias dentro de cada actividad, no en términos de resultados por su participación, sino por los impactos que tuvieron al hacer parte de Drama Diversa; es necesario resaltar, que fue posible reconocer la trascendencia de la propuesta pedagógica fuera de esta, ya que, en actividades en el aula regular las docentes de transición dieron continuidad a las construcciones, curiosidades y conclusiones que llevaron los estudiantes a las clases después de las sesiones de Drama Diversa, siendo un aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar la propuesta pedagógica.

## Acto II

En el segundo acto, nos enfocaremos en recapitular los aspectos metodológicos que permitieron la puesta en escena del PPI, así mismo, interpretaremos de manera breve los hallazgos y datos más relevantes de toda esta obra escénica y pedagógica.

En línea, con los intereses del PPI optó por la Investigación Acción como marco metodológico, pues, sus referentes teóricos permitieron la formulación de una estructura fundamentada en ciclos de acción -reflexión y reflexión - acción (movimientos en constante retroalimentación y mejora), una lógica de movimiento que hizo posible el desarrollo dinámico de la propuesta pedagógica en un contexto social que se encuentra en constante cambio y transformación. Así mismo, la IA cuenta con una corriente de pensamiento que describe un modo de hacer investigación sintonizada con los principios formativos del investigador, en donde se percibe la investigación como una lectura exploratoria y reflexiva de las realidades en búsqueda de posibles problemáticas y/o fenómenos que hacen parte de la vida de los sujetos sociales, situando la experiencia de los sujetos como medio para la transformación de la realidad social; además de ser esta el foco del investigador.

De esta manera, la IA hizo visibles las acciones y estrategia necesarias para el correcto desarrollo de los diferentes ciclos de la investigación. En este caso, nos remitiremos de manera específica al análisis de los datos, ciclo, en el cual se construyeron cinco (5) categorías de análisis que recogen los datos más relevantes y serán sintetizadas en los siguientes párrafos. Estas son las categorías: 1) *No todos somos igualitos, todos somos diferentes: Las diferencias en acción*, 2) *Expresión, actuación, relación y creación: la capacidad de agencia en las infancias*, 3) *La multiplicidad de las infancias: miradas, relaciones, sentimientos y posturas*, 4) *La praxis*

*pedagógica: experiencias, relaciones, reflexiones y contexto y 5) Juego dramático: Universos de posibilidades del Ser.*

En la primera categoría, como se enunció anteriormente la diferencia se situó como un aspecto potencial en los procesos de reconocimiento y construcción de identidades, esto, conlleva a que los estudiantes interactuaran a través del respeto y la corresponsabilidad en un ejercicio de empoderamiento de los aspectos que constituyen su identidad. De igual manera, interpretar personajes fantásticos en el juego dramático permitió la exploración de las subjetividades desde otras perspectivas, dándoles la oportunidad a los niños y niñas de actuar, expresarse y relacionarse fuera de cualquier juicio, entonces, se hizo visible otra cualidad de la diferencia, que es la apertura y la posibilidad de ir más allá de los límites de propios, que suelen ser influenciados por factores culturales y sociales que determinan de manera estricta la experiencia del ser humano.

En relación con la agencia, fue un concepto móvil y fluido en los territorios de las infancias, en un primer momento se materializó como una experiencia corporal en donde los niños y niñas se mueven, juegan, expresan y traen al aula sus deseos en forma de propuestas, haciendo de la creatividad y la sensibilidad una modalidad de acción. Sin embargo, jugar suele ser una actividad colectiva e intencionada como también lo son los agenciamientos, pues, los estudiantes entendieron los espacios de la propuesta pedagógica como algo propio, un territorio artístico y político que permitió desplegar sus acciones individuales y colectivas como cimientos para el desarrollo de las actividades; dicho lo anterior, las actuaciones de los niños y niñas dejaron en claro su comprensión profunda de la realidad, además de las formas en que se sitúan al interior de ella como agentes sociales con prácticas cotidianas poéticas, políticas y contextualizadas.

De esta manera, es posible retornar a la praxis pedagógica como la trayectoria particular en la que se hizo parte del PPI, ya que, el investigador encarno en sus acciones, gestos e interacciones en el contexto educativo su apuesta pedagógica en dirección a otros modos de aprender y construir escuela. En este punto de inflexión, entra en juego la formación académica específica en el campo de la Educación Especial como parte fundamental de la praxis pedagógica, aunque cuestionarse los aspectos de la educación (desde la experiencia situada en las instituciones educativas) es propio del rol docente lo que distingue a los educadores especiales, es la inquietud por pensarse y apostar por otras alternativas que transformen el acto educativo en un proceso más accesible, significativo, integral e inclusivo, por lo tanto, al cuestionarse ¿Que hace diferente este PPI a las apuestas de otros docentes como los de primera infancia o artes? Encontramos que los referentes teóricos y metodológicos cobraron un sentido crítico en una propuesta pedagógica diseñada a partir de las potencialidades de la subjetividad, de los participantes, legitimando, potenciando y fortaleciendo sus capacidades singulares a partir de sus experiencias.

Entonces, ¿Qué pasaría si desarrollamos una propuesta pedagógica basada en el juego dramático como escenario creativo y sensible para el reconocimiento y actuación espontánea de los niños y niñas de transición del IPN? Tendríamos como resultado incontables expresiones artísticas de las infancias que alzan su voz, se mueven y crean universos narrativos donde es posible explorar su realidad desde una actitud y acción lúdica, es decir, que la realidad del aula se desbordaría para encontrar espacios en donde los estudiantes pueden ser diferentes, compartir sus experiencias y entender cuáles son los recursos que tienen para poner en prácticas su capacidad de agencia, expresión y creación.

### **Acto III**

El tercer acto es un momento de reflexión dirigido a preguntarnos ¿Que paso con todos los autores y sus teorías a lo largo del PPI? Sin embargo, en virtud de la síntesis no nos detendremos a dialogar con cada uno de ellos, sino que nos enfocaremos a pensar cuales fueron las cercanías, distancias y posturas frente a los planteamientos de algunos en particular.

Debido a la amplitud conceptual y teórica de las diferentes categorías del proyecto de investigación, fue necesario remitirse a diferentes disciplinas que se encuentran en vecindad de la pedagógica (la filosofía, sociología y el arte), ya que, a través de ellas se cumple una de las funciones del rol docente, la cual, es el estudio e innovación de referentes teóricos- prácticos para el diseño de propuestas pedagógicas que impacten el campo educativo por la creatividad y significancia de sus experiencias. Sin embargo, autores como Levinas (1905- 1995) y Deleuze (1953) pueden ser vistos como lejanos a las realidades de nuestros contextos cercanos, pero, sus planteamientos frente a aspectos axiológicos al interior de las relaciones dentro de la escuela cuentan con una gran potencia ética y política, que nos impulsan a pensar fuera del sentido común (que suele ser limitante) emergiendo de la actividad reflexiva practicas sociales más justas, empáticas, críticas y constructivas.

De modo que, hasta los planteamientos e inquietudes que nos trae Skliar (2002) en sus textos filosóficos, críticos y sobre todo pedagógicos serian únicamente un conjunto de planteamientos estéticos cuyo sentido se pierde al recogerlos de manera conforme en el interior de nuestros discursos, he allí, la crisis de la realidad actual de los sujetos, quienes, nos encontramos expuestos a un cumulo de información, pero se nos dificulta aterrizar sus propósitos a nuestras experiencias cotidianas.

Entonces, el marco teórico del PPI permitió dilucidar ciertas definiciones frente a los conceptos a abordar, extrayendo de cada autor y su teoría significados con potencial de ser

integrados en el diseño de actividades, la puesta en escena de la praxis pedagógica y las premisas a considerar a la hora de analizar los datos obtenidos.

#### **Acto IV**

Antes de cerrar el telón, tanto los lectores como quien escribe esto se pueden preguntar ¿Y qué paso con el investigador? Él, o bueno yo, me encontré con una vorágine de retos, desafíos y posibilidades dentro del contexto educativo del IPN, situación, que me dio la oportunidad de confrontarme con una realidad educativa en la que mi praxis pedagógica creció en compañía de mi asesora de trabajo de grado, las docentes de transición, la docente de teatro y sobre todos los niños y niñas con los que compartí, conversé, jugué y aprendí.

Entonces, aunque en un punto de la propuesta pedagógica se limitaron los tiempos y espacios para su desarrollo, a través de los esfuerzos y diálogos con los docentes fue posible encontrar otros escenarios (descansos y espacios brindados por las docentes de transición) en donde Drama Diversa tomo diferentes sentidos y dinámicas, gracias al interés de los estudiantes de participar en las actividades.

Por otra parte, pese a que el proceso formativo de los educadores especiales tiene un horizonte claro frente al perfil de sus docentes, las maneras en la que interpretamos el papel o el rol de educadores especiales son en tanto diversas como divergentes, ya que, al ser formados como agentes educativos cuyas practicas son sensibles, críticas y propositivas nos encontramos al interior de un proceso constante de acción, reflexión y transformación de nuestra praxis pedagógica, como modalidad de acción subjetiva que se configura a partir del contexto y la población educativa; entonces, en lo que respecta a mi postura y perspectiva personal, el rol del Educador Especial es en esencia el acto de explorar y trascender la subjetividad de manera

lúdica, para encontrar en el territorio intersubjetivo espacios, tiempos, interacción y aprendizajes otros.

En conclusión, el PPI no solo fue una experiencia de carácter académico, sino que permeo todos los aspectos que me constituyen como sujeto, dotando de mayores significados íntimos y potenciales mi experiencia como educador especial, ya que, a través de este campo me ha sido posible descubrir la diversidad de realidades que convergen e interactúan en las diferentes altitudes de la educación, encontrando en el dialogo con ellas otras formas de transitar, relacionarse, aprender y construir en virtud de la diferencia.

### **Proyecciones**

A partir de la catarsis final de los actos concluyentes anteriores, es posible fijar la mirada más allá del escenario cercano con el propósito identificar los efectos ulteriores de toda la puesta en escena de este PPI.

En cercanía al contexto educativo (IPN), se espera que Drama Diversa aún resuene en las vidas de los estudiantes, docentes y agentes escolares que estuvieron en su desarrollo, quizás, en forma de pregunta o respuesta al pensar frente a la escuela como un lugar a donde se dirigen las infancias para aprender, jugar, socializar, divertirse y descubrir el mundo desde la educación, siendo esta propuesta pedagógica un referente ante las búsqueda apuestas educativas que consideren las características de sus estudiantes y les brinde escenarios en donde puedan ir más allá de los contenidos o competencias definidas desde el currículo.

De esta manera, la propuesta pedagógica se convertiría en una experiencia significativa que trasciende el aula, la escuela y el ámbito educativo para hablar sobre unos escenarios y

experiencias diferentes, en donde los sujetos infantiles protagonizaron tanto sus procesos de aprendizaje como las historias que crearon desde su cuerpo, imaginación y creatividad.

En este sentido, Drama Diversa se sitúa como una propuesta pedagógica diferente e innovadora cuyo objetivo en el horizonte del grupo de investigación Diversidad, Formación y Educación, específicamente desde la línea de Comunicaciones Otras de la Licenciatura en Educación Especial, fue de presentar una de las miles de iniciativas que son posibles a desarrollar cuando hacemos de la subjetividad un lugar de estudio, construcción e investigación desde una praxis pedagógica, política, que reconoce a los sujetos de la educación como agentes sociales. Por lo tanto, se espera de manera intensa que el impacto posterior al PPI sea inquietar, movilizar e incentivar a todos los colegas del ámbito educativo a apostar por aquellas presunciones personales en las que encontramos posibilidades de cambio, innovación y transformación desde el aula; como lo fue para mí las relaciones potenciales que encontré entre el arte, la diferencia, la infancia y la capacidad de agencia.

Ahora bien, fuera de la coherencia académica y dentro de un ejercicio de agradecimiento retributivo, se desea de manera íntima que el PPI y Drama Diversa se sumen al movimiento global del campo de la Educación Especial en el estudio de sus límites y posibilidades como realidad educativa, en donde, se desenvuelven un sin fin de agentes (de otras disciplinas) con el fin de materializar los principios de accesibilidad, participación, justicia e inclusión de la educación. Por lo tanto, se espera que quienes lean este proyecto de investigación observen como se metió el teatro y el juego dramático para hacer de la educación un acto sensible, crítico y estético, preguntándose ¿Que más podría entrar en contacto con el campo? Y ¿Como hacemos de esa relación una potencia?

Finalmente, quisiera dar rienda suelta a los deseos propios, aquellos que movilizan todos los aspectos que me constituyen como sujeto. Deseo, con cada parte de mi ser que Drama Diversa se escape de todo texto que le sea impuesto, que vaya más allá de un discurso donde se describan las posibilidades que tiene y que no se le reduzca únicamente a una metodología pedagógica. Espero con ansias, que no permanezca estática, que se mueva y fragmente los claustros de la escuela para encontrar nichos en las realidades del barrio, la ruralidad y las diferentes altitudes de la educación en la sociedad, encontrando en la vida de los sujetos otros sabres, sensibilidades y construcciones que suelen estar al límite del sistema educativo; solo deseo que Drama Diversa permanezca indómita, rebelde, crítica, sensible, estética y sobre todo transformadora.

### **Referencias**

- Abello, D., Hernández, C., Manjarrez, D., Monroy., E, y Villa., Y. (2016). Documento maestro renovación de registro calificado. Licenciatura en educación especial. Universidad Pedagógica Nacional
- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Bácares Jara, Camilo y Guerrero, Alba Lucy. Bertoli, Anny. Carreño, Clara. Aristizábal, Diana. (2023). Un acercamiento a la complejidad de las nociones de niño, niña e infancia en Colombia. *Sociedad e infancias*, 7 (2), 285-297.
- Barros, Manoel de. (2003), *Memorias inventadas. A infancia*, San Pablo, Record.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal, 7-46.
- Bejarano Novoa, D. C., Valderrama Castiblanco, N., y Marroquín Sandoval, D. I. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito.*
- Borges, J, (1952). *El idioma analítico de John Wilkins», Otras inquisiciones, en Obras completas.* Buenos Aires: Emecé

- Calvino, L. (1972). Las ciudades invisibles (Bendetti, A, traducción,2. Crisálida Crisis Ediciones. Le città invisible, 1972)
- Chica, C. A. B. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. Revista Iberoamericana de Educación, 45(2), 1-7.
- Deleuze, G. (1953) Empirismo y Subjetividad. Editorial Gedisa, S.A
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). Diálogos. Pre-Textos.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2002). Mil Mesetas. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2006). Mil mesetas. Valencia: Pre-textos.
- Díaz-Plaja, A., Cerrillo, P. C., y Padrino, J. G. (1997). Teatro infantil y dramatización escolar ( 46). Universidad de Castilla La Mancha.
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). Educar la mirada. Ediciones Manantial.
- Flórez, R. (1999). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. In Primer simposio: pedagogía para el siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). Sociología de la Infancia. Madrid: Síntesis.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.
- Giddens, A (1995). Introducción, Elementos de la teoría de la estructuración, Estructura, sistema, reproducción social, Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social, en Giddens, La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración, Bs. As: Amorrortu.
- González, et al. (2007) Nelia; Zerpa, María Laura; Gutierrez, Doris; Pirela, Carmen La investigación educativa en el hacer docente Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 279-309 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Hernández et al. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional,
- Instituto pedagógico Nacional. (2024). Formato sistematización desempeños Campo Formativo y área, Asignatura: teatro.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2024). IPN. <https://www.ipn.edu.co>

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Ley General de educación. (1994). (1994, 8 de febrero). Ministerio de educación nacional.
- Lévinas, E. (1974). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (J. M. Ayuso Díez, Trad.). Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E.(1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca, Ed. Sígueme.
- Levinas. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros, S.A., (p. 80)
- Maldonado, V. (2015). Teatro para las nuevas infancias. *Revista digital universitaria*, 16(7), 1-9.
- Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y diferencia. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (7), 1.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*[www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf) [Consultado el 01 de febrero de 2024]
- Ministerio de educación ([MEN] 2014). *Sentido de la educación inicial* (20).
- Ortiz, R. (2016). *Escena expandida teatralidades del siglo XXI. El amo sin reino. Velocidad y agotamiento de la puesta en escena*. Científica. <https://citru.inba.gob.mx/publicaciones.html?id=720>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E., y Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2),.[fecha de Consulta 4 de agosto de 2024]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184041>
- Secretaria de educación distrital. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=803D60F1A4753AAC0347081018D98556?sequence=1>
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2021). *Estrategia Territorial Integral Social: Lectura integral de realidades, Localidad de Usaquén*, [https://www.integracionsocial.gov.co/images/\\_docs/2021/transparencia/ETIS\\_Localidad\\_1.pdf](https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_1.pdf)
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85-123.

- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista educación y pedagogía*, (56), 101-111.
- Soto, I. P., y Kattan, N. S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, 193-210.
- Tejerina Lobo, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria [en línea], Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1> [consultado el 10 de julio de 2024].
- Torres (2006) Carrillo, Alfonso *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo* *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Facultad de Educación, Grupo Diversidades, Formación y educación. Universidad Pedagógica Nacional. <https://educacion.upn.edu.co/grupo-diversidades-formacion-y-educacion/>
- VIGOTSKY, Lev, (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal Ediciones,

### **Apéndices**

1. Diarios de campo: [Diarios de campo](#)
2. Planeaciones: [Planeaciones](#)
3. Formato de entrevista: [Entrevistas](#)
4. Matrices de antecedentes: [Matriz de antecedentes.xlsx](#)