

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo.
Una alternativa para favorecer el cambio de preescolar a primaria.***

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. José Miguel Tapia Ríos

Director de Tesis: Mtro. David Ortega Camarillo

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

México, D.F.

Febrero del 2015

Dedicatorias

A quienes dieron parte de su vida para traerme al mundo, a quienes son parte de mi historia y de mí ser, en especial a mí tía Pilar por su apoyo y a mi abuelita Gertrudis que me dejó bien claro cómo soy.

A mi tutor David por seleccionarme, guiarme y animarme en los momentos de incertidumbre. Gracias, es genial maestro.

A la doctora Alma Dea porque supo sacar siempre un plus de mi trabajo, porque es una mujer admirable, coherente, paciente y directa que supo hacerme escuchar, reír y llorar en este camino.

A los maestros de la línea que nos acompañaron y fluyeron con el grupo hacia la interdisciplinariedad y más allá, en esta maestría en colaboración con el CENART, por sus críticas y aportes al trabajo, por todo lo que me enriquecieron en el proyecto.

Al director Alberto Evanivaldo por abrirme las puertas de la primaria donde se aplicó la propuesta.

A la maestra Lilian por el tiempo dedicado a este trabajo, en entrevistas, pláticas, y por llevar a cabo la intervención con su grupo.

A los compañeros del grupo de la línea de educación artística porque son geniales y hacíamos de las clases del especializado siempre una nueva aventura.

A Mónica y el personal del CENART que nos acompañaba en las clases y nos ayudaba con lo que necesitábamos.

A Giovanni Naranjo, Adriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia y a los participantes del taller donde compartimos de este trabajo y de muchos otros más del campo del arte y la interdisciplina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Inquietud inicial: mis primeros pasos	7
Punto de encuentro: encontrar el rastro	10
Trazo de la ruta: seguir la huella.....	11

CAPÍTULO 1

ENREDADERAS

La inquietud crece: los pasos de otros	16
Inquietando a otros: caminando a tientas	22
Inquietudes de niños: detrás de sus pasos.....	24
La inquietud aquietada: ventana a una clase de tercero de preescolar.....	26
Organización de la propuesta: puntos de la ruta.	30
El primer diseño del taller: el boceto del trayecto.	32

CAPÍTULO 2

LOS CIMIENTOS DE UN CAMINO:

LA EXPERIENCIA Y EL CUERPO ANDAN CON IMAGINACIÓN

Andares del cuerpo por caminos habituales.....	35
La experiencia anda en-con el cuerpo.....	39
La experiencia de andar juntos.....	43
La experiencia de andar en la actividad artística	45

La experiencia de liberar la imaginación.....	46
---	----

CAPÍTULO 3

LA INQUIETANTE ACTIVIDAD ARTÍSTICA CENTRADA EN EL CUERPO PARA FAVORECER EL CAMBIO DE PREESCOLAR A PRIMARIA.

Un camino de la educación artística: El aprendizaje artístico.....	53
--	----

Nuestro destino. La actividad artística centrada en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria.....	55
--	----

El plan del viaje: El taller.....	58
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 4

ANDANZAS DE LA INQUIETUD

El lugar de los hechos: el terreno del camino	84
---	----

El sorprendente primer día: comenzar el viaje

Lo vivido momentos antes del inicio del taller.....	85
---	----

Primer encuentro con la actividad: Los primeros pasos	87
---	----

La voz de la docente para provocar la voz del niño.....	90
---	----

La voz del niño provocada por la docente en ésta experiencia.	94
--	----

Los lazos afectivos, creación de vínculos para mejorar el trabajo.....	96
--	----

Potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar.....	99
---	----

Un proceso hacia la percepción feliz de la escuela.	102
--	-----

Reflexiones para concluir

Ideas de cierre.....	106
----------------------	-----

Aprendizajes encontrados: las enseñanzas del camino	112
Retrospectiva: sobre mis supuestos iniciales	115
Perspectivas: rumbo a nuevos viajes	117
ANEXOS	119
Anexo 1. Ficha de registro 2.....	119
Anexo 2. Diseño de la primera sesión del taller.....	120
Anexo 3. Protocolo de observación	124
Anexo 4. Índice de mapas	125
Referencias.....	126

INTRODUCCIÓN

Las artes plásticas fueron una salvación para mí tanto en la primaria como en la secundaria; sin ellas, puede que no hubiera acabado los estudios.

Elliot W. Eisner

Inquietud inicial: mis primeros pasos

Nací un 3 de mayo de 1984, en el estado de Morelos. Un sujeto inquieto de un contexto suburbano marginal y más tendiente a lo rural. Mis juegos eran: trepar árboles, correr por los campos y las pendientes esquivando las rocas, hacer mis propios juguetes con popotes, ligas, pasadores, papel de china, carrizo, hilo, pegamento, ramas, botellas, piedras, lodo, etcétera; había otros juegos que aparecían por temporadas, la de las canicas, el trompo, el yo-yo, los balazos, las escondidas, el futbol, los moyotes (escarabajos voladores a los que atábamos un hilo), y otras muchas temporadas que se sucedían y acontecían entre calles de terracería, arroyos, barrancas y ríos.

Todos estos paisajes, actividades y juegos fueron moldeando mi percepción de la vida y mis habilidades de movimiento. Gozaba de un entorno con el que me vinculaba desde mis emociones, sensaciones y pensamientos, y al hacerlo había también una sensación de tener la posibilidad de crear, de crearme, al mismo tiempo que modificaba algo de lo que me rodeaba.

Podría decir que el arte era parte de mi vida, los colores, los olores, los sonidos y movimientos del campo; los objetos del entorno; los seres vivos y yo mismo; todo ello se mezclaba formando nuevas formas de relacionar, percibir y estar en el mundo.

Luego esta realidad también se fue mezclando con las características propias de la ciudad de Cuautla, que está cerca del pueblo donde nací, y comencé a construir nuevas perspectivas y a crear nuevos sentidos sobre lo que me rodeaba.

Allí en Cuautla entré a mi primera escuela, que en ese entonces nombraban *Kínder el Pípila*, donde solamente permanecí unos meses para después ingresar al CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) Arcoíris. Allí me encontré con un cambio fuerte al

entrar a una institución donde debía acatar los límites y vigilancia de los docentes¹ que buscaban que saliéramos leyendo y escribiendo. Por otro lado, esa escuela me permitía participar en actividades nuevas que me resultaban atractivas. Entraba en todo lo que podía: desfiles, pastorelas, cuentos, declamaciones, lecturas en voz alta, bailes regionales, rondas, coros, etc. Todo aquello que me permitía expresarme, ser visto, sentirme importante, protagonista, aplaudido y hacer más amable la vida escolar, tras bardas y paredes de concreto.

En la primaria comenzó a existir un vínculo más fuerte entre la escuela, el arte y la sociedad, que me permitió sobrellevar lo que no me gustaba de la escuela. Sobre todo en los últimos grados, creció mi relación con la danza. Al escuchar la banda en mi pueblo tocar sones de Chinelo² mi ser entero bailaba al ritmo de la música y de mi corazón extasiado. (Aunque mi amor por el baile tal vez tenga cierta predisposición en el hecho que mis tías, desde bebé, me solían llevar al brinco de Chinelo).

Fruto de mi participación en actividades artísticas, al salir de la primaria ya contaba con algunas experiencias que generaron disposición al aprendizaje, tal vez gracias al hecho de que al memorizar diálogos y poemas desarrollaba buena memoria, al aprender pasos y secuencias aprendía a manejar tiempos y horarios así como mi espacialidad, al bailar y representar desarrollaba más mi lógica matemática, imaginación y autoestima, y así sucedía con otras actividades artísticas.

Considero que los recursos que me aportó el contacto con el arte, ayudaron a que la secundaria, la prepa y la licenciatura fueran disfrutables. En estos niveles al igual que en preescolar, siguieron existiendo actividades como el coro, la danza, el teatro, los

¹ Este trabajo incluye ambos géneros en sus consideraciones. Por razones estrictamente gramaticales y, para facilitar la lectura, en el uso del plural se empleará el masculino en referencia tanto a varones como a mujeres.

² Danza de carnaval, propia de algunas comunidades de Morelos, que se acompaña con sones alegres interpretados por una banda de viento en la que la comunidad participa de la fiesta, la música y el baile.

conciertos, la oratoria, la elaboración de ofrendas, que me hacían disfrutar la vida en esas etapas.

En prepa y licenciatura, la danza se volvió protagonista. Donde escuchaba música allí iba a bailar. Con el club de danza del CBTis76 de Cuautla, gocé de tres años bailando; en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, participaba en las ofrendas y la Guelaguetza y como bailador en el taller de danza Tezcatlipoca, el grupo de danza Citlaquetzal y el ballet folklórico Tzontemoc. Al reflexionar sobre mi paso por la escuela, encuentro que la presencia de la danza es uno de los aspectos más significativos. ¿Será que lo anterior fue lo que más me motivó en los estudios? Quizá la energía que acumulaba sentado en el aula, escuchando a una persona hablar, la liberaba al bailar. Tal vez me interesaba terminar lo más pronto posible las actividades “académicas” para bailar más tiempo. El caso es que considero que pude disfrutar de la mayor parte del tiempo en la escuela gracias a mi participación en actividades artísticas y que el arte me ayudó a tener disfrutar la vida en el sistema escolar y a convertirme en maestro. Es por ello que decidí que mediante mi práctica docente incorporaría recursos artísticos a la escuela y con ello ayudaría a otros a disfrutarla a través del arte y que con sus recursos pudieran desarrollar sus capacidades, que además pueden mejorar su desempeño escolar.

En tres años de práctica en la profesión docente, con un estilo de docencia que enfatiza la presencia y práctica de las artes, me doy cuenta de que no es sencillo y no en todos los alumnos funciona. De cualquier manera he podido notar más beneficios para el alumno en contraste con una práctica de enseñanza que no considera un trabajo de este tipo.

Por ello entré en la línea de Educación Artística, de la Maestría en Desarrollo Educativo, con el supuesto de que la educación artística, sobre todo la que tiene que ver con actividades de movimiento del cuerpo, permite tener mejores experiencias de aprendizaje y hacer más disfrutable la vida en la escuela.

Punto de encuentro: encontrar el rastro

El objeto de estudio de esta tesis literalmente me tomó por sorpresa, derivado de un trabajo solicitado por la doctora Alma Dea, sobre lo que yo quería hacer en la maestría, después de mucho vagar entre diferentes probabilidades de objetos de estudio, acordé con mi tutor hacer una aportación para que los niños de primer grado, pudieran experimentar al iniciar la primaria de actividades artísticas que les permitieran disfrutar la escuela y sentirse felices de asistir a clases. Mi interés se inclinó entonces a implementar una propuesta para favorecer la experiencia de cambio que vive el niño en el paso del preescolar a primaria.

Me enfoqué específicamente a las actividades relacionadas con el movimiento corporal. En esta parte del proceso es cuando con ayuda de mi tutor, surge por primera vez la idea de *actividad artística centrada en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria*, para lo cual consideré los siguientes supuestos:

- a) El arte es una opción para entrar en contacto con los otros que va más allá de la comunicación verbal. El arte se vive, se siente.
- b) El cambio de preescolar a primaria puede ser más favorable para el niño si se siente parte activa en su proceso de aprendizaje y el docente respeta sus procesos de desarrollo.
- c) El niño en preescolar aprende en un ambiente más lúdico, libre, colaborativo y expresivo que en la primaria. Por lo que al ingresar a la primaria tendrá más posibilidad de aprender y disfrutar si se considerara un ambiente similar.
- d) Hay algunas prácticas de enseñanza en la primaria que tienden a priorizar consignas como: siéntate, cállate, estate quieto, deja de jugar y trabaja, etc. Este tipo de indicaciones hacen que los niños de nuevo ingreso a la primaria perciban la escuela como rígida y desagradable.

En una apreciación de acuerdo a mi experiencia las prácticas de enseñanza de primer grado de primaria toman mayor distancia del niño en relación con las de preescolar, y eso puede significar una tortuosa experiencia para el alumno. Para hacer de la formación de los niños que ingresan a la primaria un proceso personal,

integral, armonioso con su propio desarrollo, que les permita gozar más de lo que se puede padecer, se hace necesario tomar en cuenta lo que vivió en preescolar donde las experiencias educativas tienen más cercanía con los recursos que ofrece el arte.

Trazo de la ruta: seguir la huella

El objetivo general del trabajo fue realizar en un grupo de primer grado de primaria, un taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo que pudiera favorecer el cambio del preescolar a primaria, para posteriormente analizar su pertinencia y ofrecerlo como una propuesta para los maestros de primer grado.

Para hacerlo fue necesario explorar y registrar los diferentes aspectos del cambio que vive el niño de preescolar a primaria, reconocer experiencias que favorecen el tránsito de preescolar a primaria y después, diseñar, aplicar y reflexionar sobre los resultados que el taller tiene en los niños de primer grado.

Después de identificar con el apoyo de mi tutor la problemática, reflexionar sobre el objeto de estudio y definir los objetivos, los pasos que se dieron en el proceso fueron los siguientes:

1. Elección de la modalidad de la propuesta didáctica como taller, en acuerdo con mi tutor.
2. Primer acercamiento a referentes empíricos mediante entrevistas a docentes frente a grupo; observación de una clase de tercero de preescolar; entrevistas a dos niños de primer grado de la primaria donde se aplicó el taller al siguiente ciclo; entrevista a dos niños de tercero de preescolar de la localidad.
3. Primer acercamiento reflexivo a los textos: *El niño y sus primeros años en la escuela*, de Margarita Gómez Palacios (1995), *Vinculación Metodológica entre el nivel preescolar y el primer grado de primaria en el aspecto afectivo* de Elisa Córdova Gámez (2011) y *Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar* de Sarai Alfaro (2008).
4. Acercamiento teórico principalmente a varios textos de Dewey, Greene, Einsner y uno de Pateti que dan forma al segundo capítulo de esta tesis.

5. Diseño de la primera propuesta de taller, entrevista grupal para su retroalimentación y reestructuración del mismo.
6. Implementación del taller con un grupo de primer grado, ciclo escolar 2013-2014 por parte de su docente titular.
7. Observación y registro en diario de campo de lo acontecido durante diez clases del grupo. Cambios sobre la marcha en la propuesta en colaboración con el docente titular del grupo.
8. Sistematización de la información, cédulas de observación y síntesis. Evaluación del taller.
9. Elaboración de las categorías de análisis y análisis e interpretación de mi experiencia con el taller.
10. Elaboración del borrador de la tesis, enriquecimiento de la tesis con las críticas de los lectores, versión final de la tesis.

Esta tesis la realicé desde un enfoque cualitativo (Eisner, 1998) y se caracteriza por enfocar la reflexión en ¿cómo la actividad artística centrada en el cuerpo puede favorecer el proceso de cambio que vive el niño de preescolar a primaria?

Para hacerlo ubiqué el estudio en contexto, el del niño y su grupo en las primeras semanas de ingreso a primaria. En este caso se trató de una escuela del sur de la ciudad de México, ubicada en la colonia Bosques de la delegación Tlalpan.

Durante el proceso usé un diario de investigación, petición de mi tutor y herramienta que fue de gran utilidad como fuente de registro, consulta, análisis y reflexión. En este anotaba todas las reflexiones que surgían durante el proceso originadas tanto por las clases y actividades de la maestría, como por las lecturas que realizaba para la tesis y mis experiencias al entrar en contacto con personas relacionadas con el tema. Sobre todo me fue muy útil en el campo donde registraba la experiencia en relación con tres categorías preliminares: la voz del niño, el trabajo en equipo y el cuerpo activo en el proceso de aprendizaje.

Opté por la entrevista de investigación cualitativa, para dar un carácter interpretativo a las reflexiones resultantes del trabajo de los niños que vivieron el taller. Como

indica Kvale (2011), este tipo de entrevista se puede concebir como una construcción social de conocimiento. Es por ello que usé el lenguaje expresivo retomado de entrevistas y pláticas para enriquecer el trabajo.

Con el trabajo realizado atendiendo una práctica de enseñanza de un grupo de primer grado en el ciclo escolar 2013-2014, que observé y registré con ayuda de un protocolo de observación. Para el cual entiendo la observación como “contemplación activa” (Aebli, 1998). Con ello no se alude sólo a la percepción visual, sino que todos los sentidos pueden estar al servicio de la contemplación activa, captando a veces, por partida doble, un mismo aspecto de una cosa agregando otros nuevos aspectos a la imagen, sobre todo en cuanto a lo afectivo en el aula.

A continuación describo brevemente los cuatro capítulos que conforman la tesis resultado de mi experiencia en la maestría. El capítulo primero llamado Enredaderas trata sobre el proceso en el que se fueron articulando: en primer lugar, las ideas de los materiales escritos encontrados que tenían relación con lo que quería hacer; en segundo lugar, la información que obtuve en el acercamiento empírico al tema del cambio de preescolar y primaria, a partir de entrevistas a docentes y niños.

En el capítulo dos desarrollo un trayecto por los referentes teóricos y metodológicos que me permitieron fundamentar y enriquecer la propuesta con las nociones de experiencia, imaginación, aprendizaje artístico y cuerpo, y su aportación a la educación artística escolar.

El capítulo tres introduce el aprendizaje artístico, expone el taller diseñado y describe algunas características de la actividad artística centrada en el cuerpo, la cual, en una definición operativa para el trabajo sería: un hacer para aprender con todo el ser (biológico y social), acción que se origina desde el propio ser y para mejorar su proceso formativo, donde se utilizan los recursos del campo del arte y los elementos básicos de éste para poder explorar, interactuar, sentir, percibir, representar, conocer y socializar con los demás, en beneficio común.

En el capítulo cuatro reflexiono sobre lo que pasó en la implementación del taller y algunos de sus resultados, con la intención de valorar la pertinencia del taller y las aportaciones que ofrece. En este último capítulo se recuperan algunas ideas del marco teórico para hablar de las experiencias encontradas y está organizado en los siguientes apartados: la voz del docente para provocar la voz del niño, la voz del niño para centrar el acto educativo en su proceso de aprendizaje, los lazos afectivos para promover trabajo colaborativo, la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar y, un proceso hacia la percepción feliz de la escuela.

Por último cierro el trabajo con un apartado de reflexiones finales, reflexiones del proceso vivido en la maestría, del trabajo, sus limitaciones y oportunidades, sobre mis supuestos iniciales y una perspectiva hacia nuevos horizontes.

La propuesta de esta tesis representa una opción de trabajo para el primer grado de educación primaria. Es también una huella de lo que soy y de lo que me gusta hacer, de algunos recursos que me ha funcionado dentro del sistema educativo formal como alumno y como docente, y que como en el caso de Eisner, trascendió los muros de la escuela hacia toda mi vida: vivir con arte la vida misma.

CAPÍTULO 1

ENREDADERAS

El futuro es de los espíritus inquietos, de las mentes innovadoras, de la voluntad ávida, que hace de cada falencia una oportunidad, de cada error una chance para crecer, y de cada emprendimiento, el arte de las cosas.

Domingo D' Amore

La inquietud crece: los pasos de otros

La sorpresa y emoción de sistematizar y documentar una experiencia para favorecer el cambio de preescolar a primaria, mediante actividades del campo del arte que muevan a los niños y su docente fue enorme, entonces comenzó la búsqueda de otros trabajos que se relacionaran, así, fui descubriendo libros y tesis que me dieron guías de trabajo y me permitieron vincular mis inquietudes con investigaciones similares, lo cual contribuyó a ampliar mi visión y generar una propuesta para la acción.

Entre los trabajos que encontré relacionados con el tema del proceso de cambio del niño de preescolar a la primaria, me fue especialmente útil, el libro: *El niño y sus primeros años en la escuela*, de Margarita Gómez Palacios (1995), el cual presenta una síntesis de los conceptos fundamentales para comprender los procesos de desarrollo del niño y propone algunas directrices para la elaboración del taller.

De este libro retomo la interpretación del periodo de cambio que vive el niño que inicia la educación primaria a la edad de 5, 6 ó 7 años, lo que implica en su desarrollo desde esta perspectiva, un cambio importante, del subperiodo *preoperatorio* al subperiodo de las *operaciones concretas* de acuerdo con las fuentes que Gómez (1995) utiliza. Esto me sirve para ver otra línea que se imbrica en la complejidad del cambio que vive el niño.

También del texto de Margarita Gómez (1995) me fueron de utilidad cuatro aspectos que podrían ser pistas de acción para el trabajo con los niños:

Primero, el uso de los cuentos. Estos en gran medida son juegos simbólicos, para que el niño invente y reinvente. Según la autora, “algunos maestros piensan que eso está bien para el preescolar, pero ya no para la primaria” (Gómez, 1995: 45), yo digo que actuar, leer, ver, o reinventar los cuentos, es algo que nos gusta hacer toda la vida y que es una forma de aprendizaje muy humano que se puede observar en rituales, festividades y otras actividades de la vida misma.

Segundo, el trabajo-juego. Podemos decir...“que no sólo en preescolar, sino en toda la primaria, el trabajo-juego resulta de gran apoyo, tanto por los aprendizajes que permite como por el interés que despierta” (Gómez, 1995: 46) es en mis palabras, una forma de motivar al alumno en el trabajo escolar. El trabajo-juego, permite al niño tener libertad para expresar su voz con los otros y con el docente, usar su imaginación y ser partícipe activo en sus procesos de aprendizaje. Concibo el trabajo-juego como aquella actividad donde el niño se divierte, sorprende, participa activamente mientras hace, ensaya, aprende, se esfuerza por lograr una meta, o propósito educativo planeado por el docente.

Tercero, correspondiente al lenguaje oral del niño. En consignas como: *¡cállate!*, *guarda silencio*, de las prácticas de algunos docentes que imparten primer grado de primaria, se borra, silencia, apaga, ignora, reprime. Situación que suele ser diferente en el preescolar donde el lenguaje oral tiene mayor peso. “Así pues, el lenguaje oral, que tiene primacía en la educación preescolar, debe propiciarse y ejercitarse durante toda la primaria.” (Gómez, 1995: 49)

Cuarto, el dibujo. En sí mismo el acto de dibujar es del gusto de la mayoría de los niños, siempre y cuando no se realicen juicios de valor negativos y se ofrezca cierto margen de libertad para expresar, “ya que es un instrumento de gran utilidad para representar aquello que al niño le interesa, le preocupa o desea” (Gómez, 1995: 50). Educativamente: “el dibujo implica un componente cognoscitivo importante” además de que “tiene una participación considerable en el desarrollo afectivo” (Gómez, 1995: 50) que es un ámbito que se busca atender prioritariamente con la intervención. Generalmente cuando al niño que inicia la primaria se le pide que represente algo, éste no realiza una redacción, generalmente lo hace con su voz y el cuerpo o por medio de un dibujo: “esto se debe fundamentalmente a que el dibujo tiene un carácter figurativo que aproxima más el significante al significado, mientras que en la escritura la representación es totalmente arbitraria” (Gómez, 1995: 51)

Para cerrar con Margarita Gómez (1995), me es significativo que “el aprendizaje de casi todos los contenidos se da en forma de *proceso*. Ese proceso se inicia en

general temprano en la vida y no debe ser suspendido o alterado en algunos momentos” (Gómez, 1995: 80). Esta idea sustenta mi pretensión de buscar articulaciones entre el preescolar y la primaria: todos los niños que inician la primaria, ya traen activo un proceso de desarrollo que hay que tomar en cuenta para darle continuidad.

Para esta tesis fue importante reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de docentes de preescolar y de primaria porque el hacerlo permite un acercamiento a contrastes entre la práctica de enseñanza de preescolar y primaria, así como guías para la acción de docentes en primer grado de primaria.

Estas reflexiones se enriquecieron con la lectura de la tesis de Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios, de la UPN unidad 261, Hermosillo Sonora, que lleva por título: Vinculación Metodológica entre el nivel preescolar y el primer grado de primaria en el aspecto afectivo de Elisa Córdova Gámez (2011), cuyo objetivo es “realizar un análisis comparativo de las estrategias metodológicas implementadas en la práctica docente entre ambos niveles, específicamente en el aspecto afectivo” (Córdova, 2011: 5), donde la autora documenta la diferencia que existe entre las prácticas de los dos niveles.

Del trabajo de Córdova (2011), fueron particularmente relevantes las observaciones realizadas a las prácticas en primer grado de primaria, porque muestran que en la primaria se prioriza lo intelectual sobre lo afectivo a diferencia del preescolar.

Elisa Córdova indica que:

“No existe una vinculación metodológica entre este grado y el nivel de preescolar para contribuir de manera equilibrada al desarrollo integral del alumno, sobre todo en el aspecto afectivo, ya que las prácticas empleadas por las maestras de este grado han relegado a un segundo término el área afectiva dándole prioridad al aspecto intelectual; quizá por las exigencias mismas del aparato administrativo y las de la sociedad” (Córdova, 2011: 89).

Elisa Córdova, concluye que “en el aprendizaje es más importante el proceso que el resultado” (Córdova, 2011: 91) y sugiere directrices que propicien el desarrollo del aspecto afectivo en el niño. De las 14 recomendaciones que proporciona la autora, hago una mención sintética de las que son más relevantes para mi trabajo:

Conocer datos de identificación personal y familiar.

Conocer al alumno es fundamental, aunque en muchas prácticas esto no parece importar, hacer del acto educativo un proceso personal implica conocer a cada uno de los niños y sus familias, y considerar esa información para realizar adecuaciones en los procesos.

Propiciar la expresión dramática y corporal.

Estos son recursos que pueden ser explorados y explotados por los alumnos para vivir de manera más completa y compleja su formación en la escuela y fuera de ella, al ayudarles en su comunicación de ideas y sentimientos, al encontrar distintas formas de expresarse y al acercarse a otras formas de conocer e imaginar.

Intercambiar ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común; establecer interacciones en pequeños y grandes grupos para alcanzar un fin común; preguntar, opinar y hacer valer sus puntos de vista.

Estas tres sugerencias pueden ser guía para una práctica de enseñanza que busque generar lazos de solidaridad para que los niños se conozcan, se respeten, se aprecien, se ayuden y salgan adelante cada uno abrigado en la comunidad.

Que el niño decida qué actividad y material quiere trabajar y que el docente pueda proponer actividades grupales: bailables, danzas, poesías, canciones, juegos, etc.

Las actividades grupales propuestas por Córdova (2011: 91), actividades del campo del arte, son un fundamento para las actividades del taller.

Para mí, la educación artística se muestra como medio para que el niño tenga un papel activo y participativo en su formación, para que se integre lo afectivo en la escuela, para que se logre una educación integral y así poder vislumbrar, una educación donde el cuerpo tenga un papel activo, creativo y significativo dentro y fuera del aula.

Otro documento que me sirvió para conocer más sobre el cuerpo en la escuela y el hecho de mantener quietos a los niños, fue la tesis de Sarai Alfaro (2008): Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar. En ésta se proponen y exponen ideas de la autora sobre “un área de la educación que con frecuencia es relegada: la expresión y apreciación del movimiento corporal en la escuela” (Alfaro, 2008: 4).

El trabajo de Sarai Alfaro me fue de gran utilidad, para ahondar más en una idea que se hizo explícita en la siguiente frase de la Mtra. Lucía Ramírez, lectora de este trabajo: *cada vez el tercero de preescolar se parece más al primero de primaria*. Idea útil para la elaboración del taller y el análisis de los resultados porque el tercero de preescolar me era en gran parte desconocido y tenía el supuesto de que en preescolar todo era juego y felicidad.

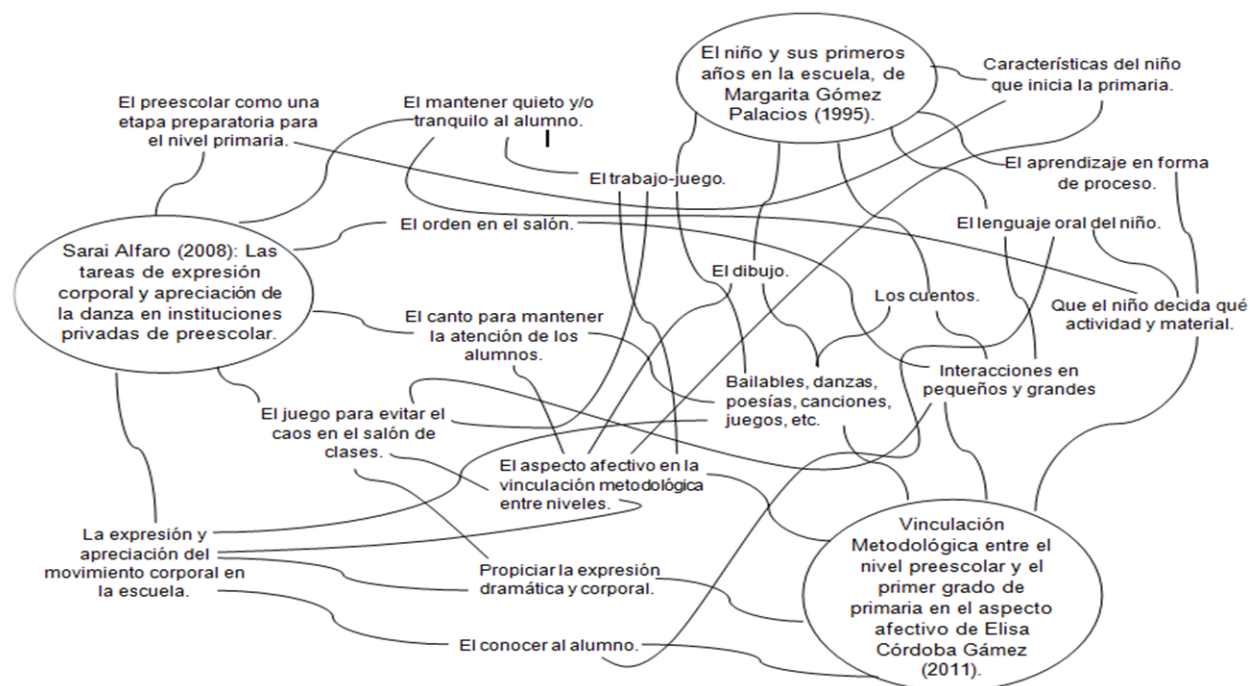
En la tesis de Sarai Alfaro (2008) se indica que en los años ochenta durante el mandato del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, se busca ampliar la cobertura en nivel preescolar y señala que “el programa educativo instrumentado daba oportunidad a todos los niños en este rango de ser absorbidos por la escuela y les brindaba las herramientas necesarias para su ingreso a la educación primaria” (Alfaro, 2008: 12).

Al referir el plan de estudios desde un recorrido histórico Alfaro Sarai señala que en una época “esta estructura curricular obedece a concepciones que influyen a la vez que determinan las tareas que organizan la jornada escolar. Concibe al preescolar como una etapa preparatoria para el nivel primaria” (Alfaro, 2008: 45); a pesar de contar actualmente con un currículum que trata de articular los distintos niveles de educación básica, es notorio en algunas instituciones de educación preescolar que la práctica de enseñanza está centrada en preparar al niño para la primaria.

Otra idea que me sirve de Alfaro Sarai (2008), es lo que ella afirma de lo que sucede comúnmente con la expresión corporal en la escuela desde el preescolar (Sarai realizó su investigación en una escuela particular), indica que: los docentes tienen la necesidad de mantener quieto y/o tranquilo al alumno, esto es considerado primordial por los docentes, al parecer por la constante petición del personal directivo de

controlar al grupo, lo que supone evitar que los niños jueguen y platicuen durante el tiempo de clase, por eso los docentes de preescolar usan cotidianamente “los cantos y juegos como una estrategia para mantener la atención de los alumnos y evitar el caos en el salón de clases” (Alfaro, 2008: 100). Estos tres textos fueron guías que comenzaron a construir la enredadera teórica junto con los referentes empíricos a mi alcance y otros autores, para el diseño de la propuesta de intervención.

Tales textos me fueron de gran utilidad para enfocar un diseño de taller basado en el proceso del alumno y no en productos, en el que se podría contrastar la metodología en la práctica de enseñanza de preescolar y primaria y así considerar acciones de mejora en la continuidad del proceso formativo, y derivado de ello hacer sugerencias para evitar lo que pasa en algunas prácticas de enseñanza donde actividades del campo del arte, como la música y el canto se usan para controlar la expresión corporal y el orden en el aula. Mediante el siguiente esquema-mapa intento mostrar la forma en que se fueron conformando las enredaderas:



1. Mapa de los pasos de otros: la inquietud crece.

Inquietando a otros: caminando a tientas

Desde la perspectiva de Galindo (1987) la investigación cualitativa genera un encuentro de subjetividades en el cual cuando el investigador indaga en los otros detona cuestionamientos que convierten al sujeto investigado en un investigador secundario. Como fruto de este encuentro se construyen las respuestas en la interacción, no es el saber de uno sólo, sino el saber de ambos el que construye la información. Esa fue la impresión que tuve en cuanto comencé a socializar mis reflexiones con los docentes que participaron en la investigación.

Para tener un primer acercamiento guía, enriquecer el diseño del taller y saber más sobre la problemática entrevisté a tres docentes: una con grupo en tercero de preescolar, otra con experiencia en ambos grados y un docente frente a grupo en primero de primaria. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas a texto para analizarlas y seleccionar lo relévate para el trabajo.

Lo que me interesaba con este acercamiento a docentes, era lograr una construcción compartida de un conocimiento o ideas que me permitieran diseñar una propuesta de intervención para favorecer el cambio de preescolar a primaria, así como saber un poco más sobre estos niveles y la transición entre ellos.

Para iniciar la plática llevé las siguientes preguntas: ¿Cómo es el trabajo en preescolar y en primaria? ¿Cómo crees que vive el cambio el niño de tercero de preescolar a la primaria? ¿Cómo ves el trabajo del cuerpo en preescolar y primaria? ¿Cómo se podría mejorar el cambio para el niño en la primaria? De los resultados de dichas entrevistas se pueden indicar como relevantes los siguientes datos concretos:

El contexto.

En todos los casos *el contexto* siempre se mencionó como factor que influye en la práctica de enseñanza, en ambos niveles representa una realidad específica a tomar en cuenta, un reto para su labor, derivado de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de sus alumnos.

Trabajo en equipo.

El docente con experiencia en ambos niveles refiere que ante la competencia y la falta de solidaridad entre los adultos en la sociedad, por ejemplo, *trabaja en equipo* con los niños, *para que aprendan a ayudarse y salir adelante juntos*. Los otros docentes también mencionan el trabajo en equipo como elemento que puede mejorar la transición a la primaria. Esto influye de manera significativa en el taller, donde el trabajo en equipo y la solidaridad tienen prioridad.

Los lazos afectivos.

En las tres entrevistas, en diferentes momentos, se menciona que si el trabajo favorece los lazos afectivos entre los niños y con el docente, el niño socializa y trabaja de mejor manera. Con familias donde refieren los docentes *niños faltos de cariño*, los entrevistados dicen que tienden a trabajar el aspecto emocional afectivo y autoestima. Al analizar lo que mencionan, puedo interpretar que se refieren al trato que les brindan a los niños, de cariño y amabilidad.

La dinámica escolar.

Los docentes mencionan algunos aspectos que representan retos para que el alumno se favorezca en el cambio de preescolar a primaria como: la falta de continuidad al proceso de aprendizaje del alumno, debido a que los expedientes³ de preescolar no son requeridos o consultados en primero de primaria; la evaluación que pasa de ser cualitativa a cuantitativa; la prioridad al

³ Según el programa de educación preescolar 2004: El expediente personal del niño, es donde la educadora reporta y reúne información valiosa acerca de cada niño, evidencias de hechos importantes de su historia personal, entrevistas con la madre, el padre o tutor, notas acerca de sus logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje, entrevistas con los alumnos, recopilación de sus trabajos y, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica.

trabajo individual y adquisición de la lectoescritura; el mayor número de niños por grupo; mayor número de asignaturas y cuadernos; el trabajar con los libros y planear para trabajar los contenidos del plan y programas.

El juego.

Los docentes coinciden en que la actividad lúdica ayuda a los niños a socializar, incluirse en el trabajo en equipo, compartir, disfrutar de la escuela y alcanzar los propósitos educativos en su práctica de enseñanza, indican que el juego ayuda *a despertar su curiosidad, su imaginación, a que se expresen, también a cuidarse, a respetar reglas, respetar turnos, ser solidarios*. Indica la maestra de preescolar que el juego en la primaria se pierde hasta en el recreo, porque se prohíbe correr a los niños y esperan turnos para jugar en la cancha, esto lo reafirmo en mi experiencia porque en las cuatro primarias donde he estado las guardias que los docentes hacemos en el recreo son para vigilar que eviten correr y sufrir accidentes.

El cuerpo en primer grado de primaria.

Los docentes coinciden que el trabajo corporal en la primaria es más limitado que en preescolar, indican que en primer grado de primaria...*ahí sí es de te sientas, y tu fila y derechito y te callas porque si no, no dejas ver al de atrás, y cállate porque yo estoy hablando y siéntate porque espérame tantito*, concuerdan en que esto debe cambiar, que se necesita... *un proyecto en que los niños tengan moviéndose, esto de las activaciones*. Para el diseño del taller me es útil la idea de que es necesario fomentar el movimiento del cuerpo en las actividades de enseñanza.

Inquietudes de niños: detrás de sus pasos

Se entrevistó y grabó en video a dos niños de primero de primaria y se sostuvo una plática informal grabada en audio con dos niños de tercero de preescolar. La pregunta principal para favorecer la plática con ellos fue: ¿Qué te gusta y que no te gusta de la escuela? En seguida, yo guiaba la plática a los temas que me interesaba

como sus clases de educación artística y lo que les gusta hacer en la escuela. Después de transcribir, analizar e interpretar, me quedo con los siguientes momentos o actividades que los niños mencionan como disfrutables en la escuela:

El recreo y el juego.

Los niños coincidieron en que lo que más les gusta de la escuela es el recreo. Porque pueden estar con sus amigos y jugar. Los niños por el hecho de sabernos desconocidos y las condiciones en que sucedieron las entrevistas fueron de pocas palabras. Podría agregar al interpretar sus respuestas con base en las siguientes que el recreo representa un tiempo y espacio para brincar, reír, cantar, compartir, correr. Aun cuando también existen momentos difíciles en el recreo para algunos niños, como indica el niño de primaria cuando dice que durante el recreo, sus primos y otros compañeros son groseros con él. Lo que deja ver que un espacio de libertad no necesariamente provoca experiencias placenteras. Podría parecer obvio el hecho de que el niño exprese que le gusta mucho jugar en la escuela. Llama la atención que todos refieren que el momento para jugar es solamente en el recreo. Que en el salón se estudia.

Los cuentos.

Los niños de tercero de preescolar con quien platiqué dicen que los cuentos les gustan, sólo eso, no dieron información sobre por qué. Me surge la idea de que el cuento en preescolar implica un vínculo afectivo con la docente, ya que es ella quien se los lee y en ocasiones también se los representa, actividad que disminuye en primaria. También infiero a partir de lo mencionado por las maestras, que los juegos de representar los cuentos tienen un lugar importante para los niños.

Dibujar.

Esta idea y gusto expresado por los niños de preescolar y primaria, es importante porque además de que es una actividad que disfrutan los niños, es

una herramienta que para el taller fue de gran utilidad debido a los tiempos, espacio y posibilidades de expresión, apreciación y socialización.

Algo que llamó mi atención es que al indagar un poco sobre el asunto, los niños de primero de primaria refieren que no tienen clases de educación artística, que no cuentan con libro y que no saben qué es eso de la educación artística. Uno de ellos la confundió con educación física. Esto lo relaciono con el hecho de que algunos docentes frente a grupo refieren de manera verbal que no dan educación artística porque lo importante es que aprendan a leer y escribir para poder pasar a segundo, sino reprueban.

La inquietud aquietada: ventana a una clase de tercero de preescolar.

Para la observación de una clase de preescolar se solicitó permiso para la actividad en un preescolar cercano a la primera escuela de educación primaria que había autorizado la aplicación del taller en uno de sus grupos de primer grado del siguiente ciclo. La observación en ese preescolar no se pudo realizar porque la directora en plática con ella, refiere que no se permite, que ella no puede decidir que busque la forma de que sus autoridades le den la indicación.

La escuela primaria para la implementación de la propuesta tuvo que cambiar, porque en ésta la condición era que yo aplicara y mi tutor me convenció de que sería mejor si el docente titular la realizaba. Aun no teníamos nada diseñado pero esto ya era un punto significativo para el trabajo y la observación de algún tercer grado de preescolar.

La observación de una clase de preescolar se realizó mediante la grabación en video, a cámara abierta y sin que la cámara estuviera a la vista. Es importante mencionar que se contó con el consentimiento de la docente responsable para la utilización del video.

Aun cuando no pueda generalizar a partir de la observación mínima que se realizó, asomarme a esta ventana me permite ver que hay algunos casos en que mis supuestos sobre la presencia del juego, la libertad y el vínculo afectivo predominante

en el preescolar no son así en todos los casos. Después de transcribir, analizar, interpretar, esta clase de preescolar, las ideas que me son útiles para el trabajo se concretan en:

El cantar en este preescolar.

El canto es utilizado para que los niños presten atención antes de alguna indicación para el trabajo. También para mantener el control del grupo cuando empiezan a desordenarse, hablar, pararse, jugar con sus materiales. El canto forma parte de su rutina diaria para iniciar el día y en ocasiones apertura alguna actividad para realizar planas al escribir su letra acompañada de un sellito. A diferencia de este caso, pienso utilizar el canto para explorar las posibilidades de movimiento, para detonar algunas sesiones, para expresar ideas y sentimientos, en otras ocasiones como regalo para cerrar la clase.

Las planas.

Una buena parte del tiempo de clase lo ocuparon los niños en hacer planas, al entrar al salón lo primero que hicieron fue ir a sentarse en un lugar, sacar su cuaderno, anotar fecha y nombre, empezar con las planas. A diferencia de mi propuesta donde casi no se usan y cuando se hace es a manera de estrategia complementaria de ejercitación de trazo o de memorización, evitando que sean la parte fuerte de la clase.

La interacción controlada.

El docente es quien indica lo que se hace y los niños lo realizan. No se observa interacción entre los niños pues están cada quien en su cuaderno haciendo planas. En un momento del video un niño es levantado y puesto en un rincón hasta que entienda que deje de jugar y distraer a los demás.

Se parece más al primero de primaria.

Trayendo de *enredaderas* esta frase de la maestra Lucia Ramírez, me resultó desalentador lo que observé. El trabajo se concretó en hacer planas, la organización

del mobiliario del aula en filas, el trabajo individual y la búsqueda constante del orden pueden representar una práctica de enseñanza que prepare al niño para ingresar a un primero de primaria con ese estereotipo de trabajo. Si bien no puedo generalizar, lo observado es parte del panorama que se vive en el sistema educativo preescolar.

La docente de tercero de preescolar entrevistada, indicó que en su caso, no hace nada para preparar a sus alumnos para ingresar a la primaria. Ha notado que algunas compañeras docentes sí lo hacen, por ejemplo, empiezan a dejar tareas para que se acostumbren, y dice que hay quienes utilizan el tema del ingreso a primaria como forma de control, si juegan mucho les dicen: *...pero en la primaria no va a ser así, y rápido vas al baño porque en la primaria... y nada de esto o lo otro porque en la primaria... y ya vas a ser niño grande, ya compórtate.*

Más allá de las creencias del docente de tercero de preescolar sobre cómo será el primero de primaria y las acciones que se tomarán al respecto, existe una percepción compartida por parte de los docentes, de que el tercero de preescolar se parece cada vez más al primero de primaria, en cuanto a las prácticas de enseñanza enfocadas a la adquisición de la lecto-escritura, al control del grupo para tener a los niños calladitos, quietos, trabajando, y otros aspectos.

Me resulta de primera necesidad enfatizar que en la entrevista a los docentes de primer grado era notoria la preocupación por el desconocimiento del trabajo del nivel antecesor. Así, puedo decir que si no se desconoce, se desvaloriza, o no se toma en cuenta. Entonces pareciera que el docente: inicia su trabajo en primer grado de primaria desde cero, un nuevo inicio, obstruyendo el proceso de formación del alumno, que aparentemente inicia un nuevo ciclo, y el trabajo en preescolar queda en el pasado, archivado, acreditado.

El niño no cambia de un día a otro, su proceso de formación no vuelve a iniciar con cada cambio de ciclo, su historia no empieza de nuevo en cada cambio de nivel, me cuesta trabajo concebir el primer año de primaria como: “un jalón en la historia del niño: un trauma” (Schafer, 1975: 14). La formación en la Educación Básica necesita

enfocarse en el desarrollo continuo y permanente del proceso personal del alumno, donde las experiencias sean educativas⁴.

Una crítica que hace Dewey hacia el acto educativo refiriéndose a que los docentes "...deben en primer lugar reconocer el enorme abismo que separa lo que pensamos y escribimos sobre la educación de lo que llevamos a la práctica concreta" (Haranda, 2012: 47). Así puedo observar en mi cotidianeidad y la de mis compañeros docentes, la distancia entre la planeación, valores y principios, las mejores intenciones y compromiso hacia la tarea docente, con lo que se lleva o puede llevar en concreto a la práctica de enseñanza.

Las prácticas de algunos docentes pueden desfavorecer desde el tercero de preescolar el inicio del primer grado de primaria: al atemorizarlos y hacerles ver que deben presentar a la brevedad cambios importantes de conducta, jugar menos y trabajar más, esto representa obstáculos en el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño pues no se respeta su ritmo y se pretenden cambios rápidos. Así como los casi mágicos "...cantos y juegos como una estrategia para mantener la atención de los alumnos y evitar el caos en el salón de clases" (Alfaro, 2008: 100), interpreto de lo hasta aquí explorado, que el docente promueve los cambios de conducta para tener menos desorden, menos trabajo, una imagen positiva de control de grupo, no para que el alumno desarrolle a plenitud sus capacidades.

De allí la importancia de favorecer el cambio de preescolar a primaria, el niño al considerarlo como un proceso continuo de formación y aprendizaje, necesita del docente como guía, animador y/o catalizador del proceso propio del niño, el niño es lo importante en todo esto, y al recibirlo en el primer grado de primaria, no se recibe a un alumno que cerró un ciclo y abrió otro, se tiene la oportunidad de ayudar al

⁴ John Dewey se refiere a la experiencia educativa como aquella que permite dar continuidad y generar vínculo con otras experiencias a diferencia de la antieducativa que corta con el proceso.

proceso de desarrollo integral, pleno y continuo, de un ser humano que inició dicho proceso desde las primeras percepciones del mundo en el útero.

Organización de la propuesta: puntos de la ruta.

La información hasta aquí sistematizada la organicé en tres categorías operativas que fueron la base y guía para el diseño de la propuesta, obtuve en primer término alrededor de veinticinco ideas, después de agruparlas por afinidad se concretaron en las siguientes tres:

1) La voz del niño.

Los niños carecen de voz y participación en algunas prácticas de enseñanza como la registrada de preescolar y algunas referidas por los docentes y niños entrevistados. Es importante dar la voz al niño, para conocerlo, dar énfasis en su persona, y centrar la práctica de enseñanza en él.

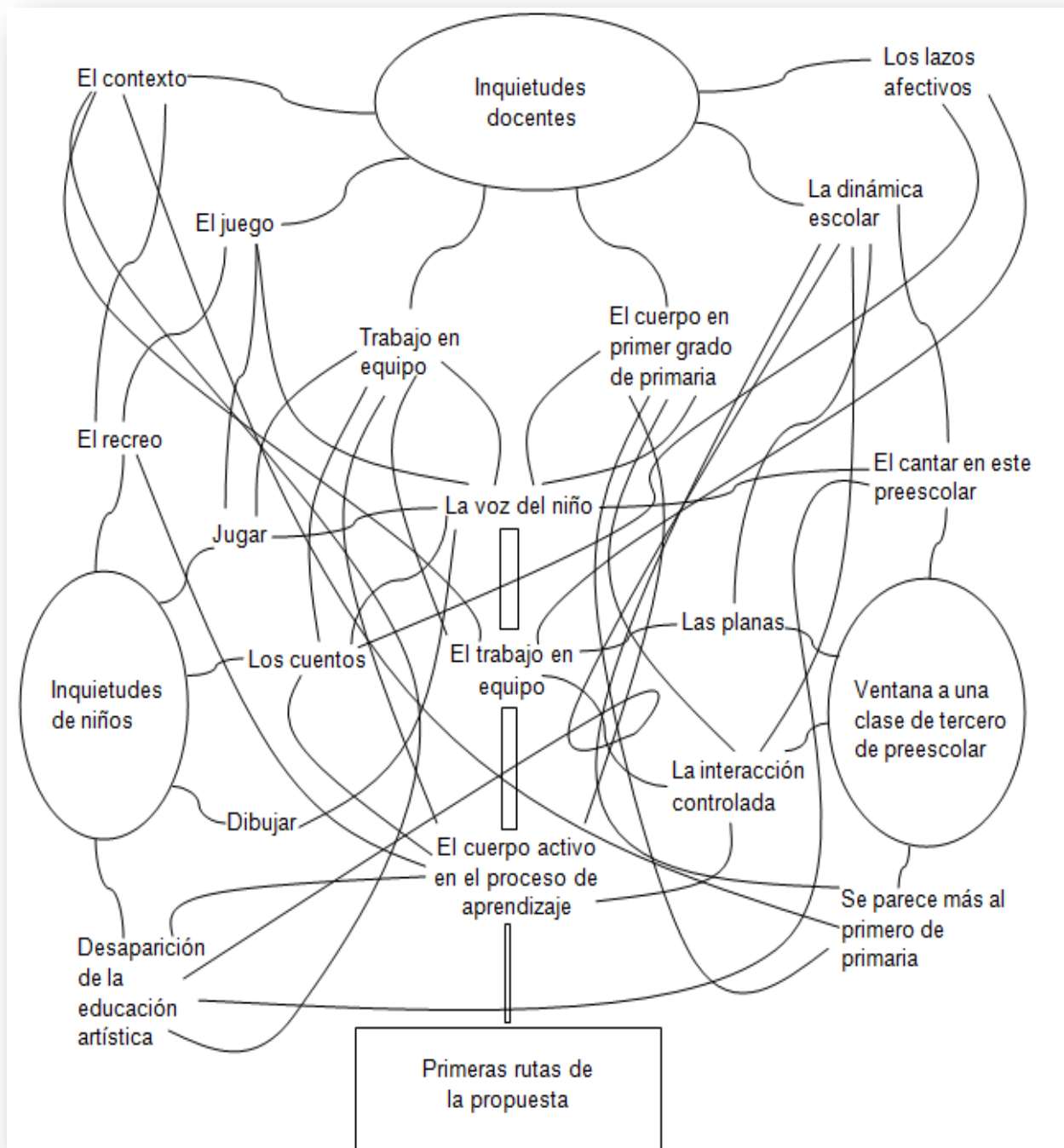
2) El trabajo en equipo.

Con base en las entrevistas a docentes y los textos de enredaderas, en los niños que cambian de preescolar a primaria, puede ser fundamental para ellos, trabajar en colectivo, trabajar principalmente mediante juegos: el ensayo y error sin consecuencias permiten un ambiente más alegre, mayor aceptación entre pares, es parte de sus etapas de desarrollo, hace las clases divertidas y permite lograr al docente los aprendizajes esperados de manera más significativa en los alumnos, facilita crear vínculos afectivos entre los participantes y favorece el trabajo en equipo.

3) El cuerpo activo en el proceso de aprendizaje.

El niño (interpreto del registro de la clase de preescolar, las entrevistas a niños y docentes) no tiene tiempo en la escuela de hacerse consciente de su cuerpo, las prácticas de enseñanza se enfocan en su mayoría al desarrollo del pensamiento racional, lingüístico, lógico matemático, la memorización de información, y las evidencias de trabajo. El recreo y educación física son los espacios en la escuela para mover el cuerpo.

A continuación muestro a partir de un mapa lo que me deja la exploración inicial:



2. Mapa organización de la propuesta: puntos de la ruta.

El primer diseño del taller: el boceto del trayecto.

Con el material hasta aquí explorado, la participación en el diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes⁵ y lo trabajado en las clases de la maestría de la línea hasta el segundo semestre, durante el receso antes de iniciar el ciclo escolar 2013-2014 realicé un primer diseño de taller, que después enriquecería con las observaciones de mi tutor y una entrevista colectiva, para dar como resultado el texto presentado en el capítulo tres, por lo que aquí sólo menciono de forma somera lo que se hizo.

El primer diseño del taller consistió en una planificación de actividades para 10 sesiones de 2 horas para ser implementado en las primeras semanas del ciclo escolar 2013-2014, con un grupo de primer grado de primaria por parte de su docente titular, en una escuela del sur del Distrito Federal.

Las actividades combinan momentos de exploración, apreciación y socialización. En una organización donde las situaciones de aprendizaje fomentan la preparación del cuerpo; la detonación de la actividad; la exploración de los materiales, recursos y posibilidades; el planteamiento y discusión del contenido, los propósitos y las formas de trabajo; la representación, la socialización y el diálogo.

Desde un inicio el taller estuvo dividido en tres etapas, la primera concerniente a la voz del niño, la segunda referente a la solidaridad y la tercera en cuanto a la disposición del cuerpo para el aprendizaje. Cada sesión fue organizada en cinco momentos, inspirados por la propuesta que el maestro David Ortega nos compartió en el seminario de introducción al campo de la educación artística: apertura y disposición del cuerpo, detonar y explorar, representar, evaluar y dialogar, cierre.

⁵ El diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica es un proyecto del Centro Nacional de las Artes dirigido en primer lugar a docentes del sistema educativo nacional, con la intención de que puedan experimentar la integración de recursos de las disciplinas artísticas.

Posterior al primer diseño del taller se realizó una entrevista grupal grabada en audio, donde la tarea planteada a los participantes fue retroalimentar la propuesta. En este punto ya se tenía el acuerdo con el docente que implementaría el taller y la autorización del director de la primaria para ir a observar.

Las participantes del grupo fueron: una docente de danza de preescolar; la docente de primer grado entrevistado en el primer acercamiento empírico; una artista-tallerista que toca en un grupo de música tradicional, baila y ha diseñado talleres para diferentes instituciones educativas formales y no formales; una docente que tendría primer grado de primaria el siguiente ciclo escolar y que mostró gran entusiasmo por participar, y yo. El motivo que me hizo seleccionar a estos participantes, fue la relación y experiencia con el arte y los talleres, el trabajo frente a grupo, la problemática y el objeto de estudio.

A partir de la retroalimentación obtenida con la entrevista grupal, se rediseñaron algunos aspectos de la propuesta de taller, tales como: incorporar una introducción del taller. Indicaron los docentes frente a grupo que hacía falta información y claridad en la información que había puesto para comprender de qué se trataba el taller.

Los tiempos. La crítica hacia el gran número de actividades me dio a entender que no se podría implementar tal como se había planificado el taller. Se tuvo que especificar que era una propuesta flexible que encuadraba actividades que podrían ser seleccionadas y que se reconstruirían con los niños según sus necesidades.

Adecuaciones a algunas actividades. Sobre todo en las palabras que sugiero para llevar a cabo las actividades, en algunos casos las preguntas, las transiciones entre algunas actividades y sobre todo los materiales a usar como la música.

Al final de esta etapa de la investigación, la inquietud tomó la forma de taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria.

CAPÍTULO 2

LOS CIMIENTOS DE UN CAMINO: LA EXPERIENCIA Y EL CUERPO ANDAN CON IMAGINACIÓN

En el arte, el hombre no habla con sabiduría a otro hombre sino sólo a la humanidad, el arte puede decir una verdad oblicuamente, suscitar una práctica que alimentará el pensamiento.

John Dewey

En este capítulo pretendo acercarme a las ideas de algunos autores que me motivaron en primer término a pensar de otro modo, además de entusiasmarme para no rendirme a mitad de camino cuando no encontraba qué hacer en la maestría y seguir adelante. Es gracias a Greene (2005) que puedo ver las cosas pequeñas de la vida en el salón y las hago grandes con la imaginación; es por la noción de experiencia de Dewey (2004) que intento hacer vivir el cuerpo en el aula artísticamente, y es con Pateti (2008) con quien me hago cómplice, en ese ideal suyo de promover un espacio donde los niños puedan vivir su cuerpo en la escuela.

Andares del cuerpo por caminos habituales.

La educación inicial en México que refiere la atención educativa de bebés y niños de 0 a 5 años de edad, sería ideal que se caracterizara por la ejecución de múltiples actividades en pro del desarrollo físico como contra parte al excesivo sedentarismo tradicional en nuestras escuelas. Agregaría también que en contra partida del sedentarismo que en la ciudad de México se enfatiza por la pérdida de espacios de juego para los niños, la gran cantidad de horas televisión, el encierro en casa por los peligros en las calles, el video juego y la internet por mencionar algunos poderes que hacen la vida sedentaria en el contexto urbano de la capital.

Para elaborar este apartado, partiré de las reflexiones de la Doctora Yesenia Pateti (2008) las cuales me permitieron reflexionar sobre la incorporación del cuerpo en la escuela.

La problemática del cuerpo en la escuela y el parcelamiento de saberes, ha asignado la responsabilidad de educar el cuerpo a una asignatura, Educación Física, los docentes frente a grupo de estilo tradicionalista prefieren mantener al cuerpo en el aula, quieto. Aunque ya sabemos que el cuerpo, es ámbito del campo de formación para el desarrollo social y personal, que agrupa a las asignaturas de Educación Artística, Educación Física y Formación Cívica y Ética. Así mismo, en ocasiones el docente de educación física, toma o se le asignan obligatoriamente responsabilidades que no le son propias al campo, por ejemplo, hay docentes que refieren que en un tiempo se realizaban certámenes de danza entre primarias, y que

el personal directivo daba este proceso de montaje escénico a los docentes de educación física.

Educar el cuerpo así como la educación artística, son temas de la formación que en las escuelas, algunos docentes, como se muestra en la entrevista al niño de primer grado prefieren no trabajar, porque no son importantes, según su opinión. Además de que pueden provocar, tocar el propio cuerpo y el de los demás, situación convertida en nuestros días, en tema delicado dentro del aula.

Generalmente las prácticas de enseñanza de educación física, asignatura encargada de *la educación del cuerpo* se enfocan al desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para el deporte, contrario a un enfoque integral que incluyan lo afectivo e intelectual, las prácticas de educación física en la realidad por ejemplo en la escuela primaria donde se llevó el taller, se encaminan a la práctica exclusiva del fútbol.

En la elaboración del taller, al buscar los aprendizajes esperados, para vincular las actividades artísticas centradas en el cuerpo reunidas de muchos lados con el currículum oficial, noté que casi todos los aprendizajes esperados relacionados con el cuerpo, los absorbe la asignatura de educación física, le sigue la educación artística aunque con cuestiones más relacionadas con la expresión mediante la producción de objetos artísticos y después formación cívica y ética aunque esta se centra en las actitudes y las demás asignaturas en el conocimiento y habilidades intelectuales.

Como podemos ver, el cuerpo está dispuesto oficialmente para ser abordado desde el campo del desarrollo personal y para la convivencia, situación que no es equitativa en los otros campos pues es el espacio que menos horas tiene, campo del que algunas prácticas de enseñanza generalmente se prescinde, más si la escuela no cuenta con docente de Educación Artística o Educación Física.

Otro problema que enfrenta la educación del cuerpo en la escuela es que normalmente, sobre todo cuando en México se aproxima la prueba ENLACE, el

docente excluye o descalifica a las asignaturas que no serán evaluadas, para *mejorar* los resultados del examen. En este sentido, lo corporal en la escuela históricamente ha estado a la sombra de los preceptos oficiales sobre el currículo.

La escuela cobra importancia para el desarrollo de las posibilidades de movimiento básicas para la vida, como caminar, correr y brincar sobre todo en los contextos urbanos, donde por inseguridad respecto de espacios públicos recreativos como pueden ser parques y plazas públicas o falta de tiempo la vida se hace un tanto sedentaria. A diferencia de los lugares rurales⁶, donde los niños aun cuentan con grandes oportunidades para el desarrollo de sus posibilidades de movimiento en contacto con la naturaleza, entre árboles, ríos, la tierra, barrancos, cañadas, etcétera.

El niño de nuestra era global, que pasa horas sentado ante una televisión o ensimismado en el celular o video juego, cuyos ojos han perdido de vista lo que está allí junto a él para ser notado, se ven limitado en su interrelación con el otro cercano.

Lo anterior es importante para la presente investigación porque los niños que recibimos, ya no ven a los otros, a los cercanos, pues empiezan a estar *comunicados* con lo distante por medio de la televisión, video juegos o internet, *incomunicados* o desvinculados con los cercanos, es común ver por ejemplo, a papá, mamá e hijo, en una fiesta familiar, cada quien conectado a su dispositivo. Esta tesis busca poner en contacto al niño con su cuerpo y con los demás, que hable, que se relacione.

Existen algunas propuestas para que los niños vivan o muevan su cuerpo en la escuela, sobre todo porque la vida sedentaria ha puesto un reto a los sistemas de salud pública en el tratamiento de enfermedades relacionadas con la obesidad, que buscan generar una cultura de la actividad física desde la niñez, estos esfuerzos como el de la eliminación de la comida chatarra de las escuelas se complementan

⁶Una anécdota al respecto: en una ocasión durante el primer año de la normal, en el intersemestral, fui a Zacapala, Puebla, donde mi tía da clases, después de la jornada jugábamos futbol, entre piedras, tierra, en un terreno irregular, considero que esto desarrolla más las posibilidades de movimiento, en comparación con una cancha de cemento, limpia y plana de la ciudad.

con estrategias para mover a los niños como lo es el recreo dirigido y la activación física.

Aunque dichas ideas parecen buenas para vivir el cuerpo en la escuela, éstas son oficiales y obligatorias, pocas escuelas las llevan a la práctica, porque el espacio no lo permite, no se pueden organizar, resultan un lastre más para los docentes, o en las vespertinas como en la escuela donde trabajé, por el sol y la radiación UV a las dos de la tarde, que es la hora de la entrada, no se hace. En fin, existen muchas propuestas para mover el cuerpo, oficiales o propias de los docentes o el colegiado en la escuela, y muchas excusas para no realizarlas. Pero, coincido con lo que señala de Pateti (2008) y parafraseo: sería más provechoso incorporar metodología de lo corporal en todas las experiencias educativas, en todas las asignaturas.

Para muchos niños, la escuela es la única oportunidad de vivir su cuerpo de una manera más libre y consciente porque entre muchas familias se mueve un miedo a salir de sus casas, a la calle o parques a brincar o jugar, porque te pueden robar, asaltar, atropellar, etcétera; sin embargo, en algunos casos, la escuela se transforma sólo en contenedora y castigadora del cuerpo y sus movimientos espontáneos, sentando al cuerpo en una silla, con la mirada dirigida a un espacio reducido: paredes, cuadernos, nucas de compañeros, docente, pizarrón.

Por otra parte los docentes están acostumbrados a mirar la Educación Física como depositaria de los saberes corporales, se han desentendido del cuerpo en sus prácticas de enseñanza y han prescindido de él para enseñar y para estimular el aprendizaje.

El movimiento del niño en el aula, es visto por el docente como signo de indisciplina, por lo tanto es un valor importante que se mantenga quieto en su asiento, esta necesidad de mantener quieto al niño, es muy bien expuesta en la tesis de Alfaro Sarai (2008: 100) donde señala que, en general, la actividad física se percibe en contradicción con el rendimiento escolar.

Lo idóneo es que se ofrezca a los niños, la oportunidad de vivir en la escuela el propio cuerpo, no sólo a través de la Educación Física como asignatura, ni sólo a través del campo del desarrollo personal y para la convivencia en educación básica, sino también a través de todo acto docente, de manera que su propio cuerpo sea un lugar de comunicación y creación, un lugar en que el aprendizaje, al ser vivido, convierta la experiencia en una verdadera integración de saberes motores, cognitivos y afectivos: un aprendizaje con todo su ser. Es aquí donde la educación por medio del arte ofrece una opción para la acción.

En esta tesis se propone ofrecer a los niños de primer grado, la oportunidad para tener un espacio de vivir su propio cuerpo dentro de la escuela, a través de la actividad artística centrada en el cuerpo, para que de esta forma se sienta más incluido en la primaria con todo su ser, y no sólo con las habilidades de lectura y escritura, matemáticas y ciencias se sienta parte impórtate de la escuela.

La experiencia anda en-con el cuerpo

El taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo busca fomentar el aprendizaje señalado por Pateti (2008) como un aprendizaje del niño con todo su ser. El reflexionar en torno a esta idea me llevó a encontrarme con la noción de experiencia de Dewey (2004) pues me di cuenta de que para hablar de la experiencia era necesario también hablar de cuerpo, algunas veces implícitamente, porque es en el cuerpo donde suceden las experiencias.

Hay múltiples concepciones del cuerpo. A lo largo de la historia y los contextos se poseen ideas diferentes sobre él, por ejemplo, como entidad biológica, donde según Torres (2009: 11) “esta visión hizo del cuerpo una realidad física y objetiva”. Pero el cuerpo es algo más, también es una realidad vivida que se manifiesta en la vida cotidiana, una vivencia.

“Existe una clara diferencia entre el cuerpo visto desde la perspectiva biológica y que podemos denominar cuerpo-objetivo y el cuerpo visto desde lo social que se puede llamar **cuerpo-vivido o cuerpo subjetivo**” (Torres, 2009: 11) la anterior concepción

de cuerpo es la que adopto para mi propuesta y la acompaño de entender el cuerpo como un proceso. Así “el cuerpo es un ser haciéndose, en situaciones sociales, en circunstancias particulares, produciendo experiencias subjetivas y siendo conformado con ellas, en relación con los otros y, siempre, anclado a la carne” (Michel, 2013: 79). Esto me es útil porque permite ver al cuerpo con una visión más abierta, ampliar las posibilidades y significados de las actividades y, ser consciente de que el cuerpo es dinámico y vivencial.

Eisner (2004) menciona que nacemos con cerebro, pero no con mente, ya que ésta se forma en el transcurrir del día a día. Denota también la noción de ver al cuerpo como un proceso, que es en parte un ser biológico que siempre está en formación.

Gracias a estas ideas he podido entender que el cuerpo es el sujeto del cual disponemos para ser en este mundo. El cuerpo desde esta perspectiva social puede ser vivido, formado o reinventado por los niños al aprender a reinventarse a sí mismos (Eisner, 2004), mediante experiencias educativas valiosas de acuerdo a lo que el niño necesite para dar continuidad a su proceso de formación.

De la reflexión sobre el cuerpo, me surgió la necesidad de acercarme a una teoría de la experiencia porque el sujeto con todo su ser las produce al mismo tiempo que es conformado por ellas. El cuerpo no puede evitar tener experiencias aunque existen distintas calidades en ellas. Según Dewey (2004) la cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos: uno de agrado o desagrado, y otro de influencia sobre las experiencias futuras. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. Se entiende cuando el docente por ejemplo, después de alguna actividad pregunta a los niños: ¿Cómo se sintieron? Y estos responden: ¡bien!, ¡contentos!... o ¡mal, estuvo feo!, lo segundo plantea un problema al docente porque una de sus misiones sería preparar aquél género de experiencias que incitando su actividad, provoquen experiencias futuras deseables.

Cuando sucede de esta manera, toda experiencia continúa viviendo en experiencias siguientes, “...de aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan

fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (Dewey, 2004: 73). Como me explicó gráficamente el Mtro. David, director de mi tesis, es como la trayectoria de un tobogán espiral que en cada cruce de caminos encuentra una dirección por la que se puede ir y venir, donde siempre se enlaza una experiencia con alguna en el pasado y otras en el futuro. A esto Dewey le llama la categoría de continuidad, o continuidad experiencial. Este principio aparece en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son.

El principio de continuidad, indica Dewey (2004): se basa en el hecho del hábito, él interpreta este *hábito* biológicamente. La característica básica del *hábito* es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. “Desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Dewey, 2004: 79).

Para mí fue necesario comprender este principio para poder promoverlo y propiciarlo de manera intencional en el taller, de manera que cada actividad permitiera el enlace con otras experiencias, además de crear las condiciones para que pudieran enlazar las experiencias del preescolar con lo sucedido en sus primeros días en la primaria.

Sería deseable que esta continuidad también surgiera a partir del deseo de los propios niños. Si una experiencia provoca en los niños el deseo de seguir aprendiendo, eso implica una fuerza que conlleva su propio sentido. Como el docente de primero de primaria que dice en entrevista que usa el juego para interesar a los niños en el trabajo, “...cada experiencia es una fuerza en movimiento, su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (Dewey, 2004: 81). En este caso, el deseo de jugar es el que se convierte, para el niño, en el sentido de la actividad.

Por otro lado, me parece importante reconocer que toda experiencia humana es social, es decir, representa contacto y comunicación con los otros. Ésta fue una idea de peso para considerarla como principio de la propuesta diseñada, pues uno de los

objetivos de dichas actividades es permitir al alumno ver a los otros, darse cuenta que tiene un espacio personal y que está dentro de un espacio compartido donde se vuelve necesario comunicarse con los otros. En esa comunicación verbal y corporal va creando lazos afectivos, que le permiten socializar y ser parte de un equipo de trabajo. El arte pone en contacto con los otros, permite sentirlos.

Conforme fui avanzando me di cuenta de cómo las ideas de Dewey me permitían establecer relaciones con los distintos elementos de las situaciones de enseñanza aprendizaje en las que emergen las experiencias.

Dewey expone también algunas ideas en relación con el docente que me parecen pertinentes, al mencionar que su misión es estar *despierto* "...debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Además contar con aquella empática comprensión de las personas como tales, que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo" (Dewey, 2004: 82). Puedo reconocer en mi experiencia como el tipo de actividades que se indican en la propuesta promueve lo anterior.

Para lograr promoverlo el docente necesita construir los ambientes propicios para el acaecimiento de experiencias. En Dewey (2004: 83) encuentro que "...la experiencia no ocurre en el vacío pues existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por esas fuentes", aquí puedo observar la importancia del ambiente en el acto educativo, pero no lo veo como un obstáculo, sino como una oportunidad de promover mejores experiencias a partir del contexto. Como pude constatar a partir de las entrevistas, el contexto familiar o social representa en el docente una preocupación continua. Señala Dewey (2004) y estoy de acuerdo con él, que el docente tiene que saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen al rededor del niño, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas:

"El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Aun cuando una persona construya castillos en el aire, está interactuando con los objetos que edifica su fantasía" (Dewey, 2004: 86)

Otra idea que me fue muy útil para la reflexión, fue sobre la importancia que tiene considerar la subjetividad de los niños al llevar a cabo las actividades. La experiencia resulta ser "...verdadera experiencia sólo cuando las condiciones objetivas se subordinan a lo que ocurre dentro de los individuos que tienen la experiencia" (Dewey, 2004: 84). A mi parecer lo anterior aplicado a la práctica de enseñanza es lograr que las situaciones planeadas por el docente, en este caso las actividades del taller, se subordinen a los efectos que generen en el interior de los niños.

Por último, me queda claro que las condiciones objetivas, es lo que en cierta medida está dentro de las posibilidades de regulación del docente, generalmente escritas en la planificación de la clase. Las condiciones objetivas tienen un amplio alcance e implican una gran responsabilidad al proponer un taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria. Comprende lo que hace el docente y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. "Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración "social" de las situaciones en que se halla la persona" (Dewey, 2004: 87)

La experiencia de andar juntos

A partir del taller me interesa favorecer los lazos de *solidaridad*, para el trabajo colaborativo en pequeños o grandes grupos (equipos), donde cada uno de ellos se haga responsable de su aprendizaje en busca del bien para la comunidad de trabajo a la que se incluya, *para que se cuiden entre ellos, se exijan y salgan adelante juntos*. La frase anterior son palabras de la docente entrevistada y que desarrolló con su grupo el taller, quien refiere de los mexicanos adultos que son egoístas y tiene la esperanza de formar seres humanos más colaborativos, para ello busca dar experiencias educativas al trabajar en grupos.

Según Dewey:

las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda

sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter” –conjunto de hábitos y virtudes- que les permita realizarse plenamente de esta forma. (UNESCO, 1999: 4)

En una práctica de la asignatura de Institución y Currículum, fuimos a observar una telesecundaria en una comunidad rural de la sierra norte de Puebla. Allí pude observar un espacio para experiencias de este tipo, donde la educación está centrada en el niño y su comunidad, desde preescolar hasta secundaria, los docentes desarrollan un mismo proyecto de trabajo elaborado por ellos en este sentido.

En contextos como el D.F., las distancias dificultan el trabajo en colaboración con otros docentes para atender una problemática o situación de interés para la comunidad escolar o la localidad (colonia). La práctica de enseñanza muchas veces no puede trascender las aulas, aun así, dentro de los salones, el trabajo en equipo representa una estrategia para favorecer el cambio de preescolar a primaria, al dar herramientas que permitan al niño a desarrollar hábitos y virtudes (carácter), para ayudarse y salir adelante juntos.

Muchos docentes emplean actividades que aíslan a los niños, en actividades que requieren que todos los alumnos del aula lean lo mismo simultáneamente y escriban lo mismo. En estas condiciones, se disminuyen los impulsos sociales del niño y el docente no puede aprovechar el “deseo natural del niño de dar, de hacer, es decir, de servir. El espíritu social se sustituye por motivaciones y normas fuertemente individualistas” (Dewey, 1999: 4), como la amenaza, la rivalidad, la competición y juicios comparación del docente hacia los niños, debido a lo cual algunos niños, pierden gradualmente su sentimiento de capacidad y aceptan una posición de inferioridad, baja autoestima, pérdida de sentido en lo que hacen o miedos, mientras que otros, alcanzan la gloria y los elogios, no siempre por sus méritos.

Dewey afirmaba que para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático tenía que organizarse en comunidad, esto es algo similar a lo que se propone en el *taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo*, cuando se considera la solidaridad y colaboración como uno de sus ejes.

La creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del “sentido democrático” no es tarea fácil, ya que no se puede imponer ese sentimiento a los alumnos; tienen que crear un entorno social en el que los niños asuman por sí mismos las responsabilidades de una vida moral democrática.

La experiencia de andar en la actividad artística

La experiencia en la actividad artística, la encuentro en aquellas situaciones en donde la persona tiene interacción con acciones propias del arte: el trabajo con los materiales que el arte utiliza como el color, el cuerpo, el sonido, la forma, la imagen, el movimiento, las texturas, la energía, el espacio, el tiempo, el gesto, el ritmo, etcétera; el trabajo y expresión por medio de procesos creativos donde una obra de arte es el pretexto para imaginar y recrear un proceso que pudo haber sido el que el autor de la obra siguió; la apreciación y crítica del arte; la contextualización de una obra; etcétera, suelen ser dentro de aula de aquellas cosas de las que decimos al recordarlas *ésa fue una gran experiencia*, o como suelen decir los niños, *eso estuvo bien chido*.

Con los niños es difícil saber qué puede ser una gran experiencia, pero al observar un suspiro, una sonrisa, o una expresión similar al decir *esto estuvo padrísimo*, eso nos hizo a el docente y a mi felices en esos momentos, o al notar su interés al escuchar de su voz emocionada y esperanzada *¿vamos a volver a hacerlo?* Allí por los principios de goce e interés que genera la experiencia, podemos darnos cuenta de la experiencia vivida por el niño.

Según Dewey (2004), la experiencia no es solamente un hacer y un padecer o gozar, sino que consiste en estos y sus relaciones, con conocimientos, actitudes, sentimientos, habilidades, energías, gustos, cultura, intereses, etcétera de por medio. Poner por ejemplo *el pollito pio*⁷ y que el niño la cante, no es necesariamente tener una gran experiencia. Porque solo se repite sin desarrollar ningún otro propósito o habilidad de los niños. En un caso como éste la experiencia de algún niño puede ser

⁷ Canción de moda durante el ciclo escolar 2012-2013.

intensa, pero como carece del fondo de una experiencia pasada, las relaciones entre padecer y hacer son débilmente captadas, y la experiencia no tiene gran profundidad o aliento.

El taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo, trata de ir creando conexiones entre experiencias pasadas que organicen una forma de percibir el mundo. Cuando el niño olvida la hora del recreo, o la hora de la salida, puede ser que esté teniendo algo cercano a una experiencia.

Las experiencias con actividades artísticas bajo ciertas circunstancias pueden tener cualidades estéticas. El componente estético a que se refiere Dewey para considerar una experiencia “es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo” (Dewey, 2008: 64). Lo de satisfactorio nos queda claro, pero ¿Inclusivo de qué? diría apoyado en Jauss (2002: 41) que hace inclusiones de un conciencia receptiva (aisthesis) conciencia productiva (poiesis), y conciencia intersubjetiva (catarsis).

Tratar de brindar a los niños estas situaciones, que pueden favorecer el tener experiencias mediante el arte y el juego, similares a los que artistas pudieron haber experimentado en sus propios procesos, representa una rica fuente de aprendizajes, comunión y efectos positivos que pueden lograr favorecer al niño en múltiples sentidos, algunos de ellos: autoconocimiento, autoestima, confianza, afectividad, comunidad, amistad, vivir su cuerpo. Para que tenga apoyos propios de los cuales afianzarse, descentrados de los adultos, y le ayuden a no padecer tanto el primer año de primaria.

La experiencia de liberar la imaginación.

Todo encuentro con seres humanos reales que tratan de aprender a aprender requiere de la imaginación de los docentes (y de aquellos a quienes enseñan). ¡Ahí está el detalle!, por eso la experiencia de liberar la imaginación con la ayuda de Greene (2005) es vital para mi investigación. Por eso la necesidad conocer más el

tema de liberar la imaginación en relación con quienes trabajamos estas experiencias, los niños.

Existen ideas como la que apunta Rubén Alves (1996: 27) que diría Nietzsche de la misión de la escuela “Lo que ellas realizan es un entrenamiento brutal, con el propósito de preparar un vasto número de jóvenes, en el menor espacio de tiempo posible, para que se vuelvan útiles y explotables, al servicio del gobierno”. Algo similar anota Greene (2005: 23), “... las autoridades... dan por descontado... que la misión principal de los centros educativos es la de satisfacer las necesidades económicas y técnicas nacionales.” en esta situación cómo podemos proponer un taller que no entrene, ni haga del ser humano un mero recurso técnico económico.

¿Cómo puedo intervenir para decir cómo creo que deberían ser las cosas? ¿Qué puedo hacer para transformar un aula? Tal vez con imaginación. Al cambiar la forma de ver las cosas. Y no sufrir parálisis por análisis.

Greene recurre a las “Confesiones del estafador Félix Krull”, una novela de Thomas Mann. Para reflexionar sobre si es mejor ver las cosas grandes o pequeñas. “...Ver grandes las cosas nos pone en un contacto más próximo con detalles y particularidades que no pueden reducirse a estadísticas o siquiera a algo medible.” (2005: 24) Aquí ya puedo comenzar a ver ¿cómo le puedo hacer?

Para quien ve grandes las cosas, allí hay también profesores que perciben en todo acto “un nuevo comienzo, un ataque a lo inarticulado, valiéndose de un material desfasado y en continuo deterioro, erigidos, en medio del desorden general de la imprecisión de los sentimientos, en auténticos escuadrones indisciplinados de emoción” (Greene, 2005: 25). Pero también hay otras clases de profesores: los que no son conscientes de su propia capacidad de acción, los que imponen la inexpresión a estudiantes que les resultan extraños y cuyas voces prefieren no oír. Esto último es algo de lo que se pretende combatir con esta tesis, contrarrestar la ley de Charlie Brown (Alves, 1996: 26):

“Me entretuve con un recorte de periódico. Era una de aquellas tiras de Charlie Brown. Él está explicando a su amiguito la importancia de las escuelas. « ¿Sabes por qué tenemos que sacar buenas notas en la escuela? Para pasar de párvulos a primaria. Si sacamos buenas notas en primaria, pasamos a secundaria y si en secundaria sacamos buenas notas, pasamos a la universidad y si en ésta sacamos buenas notas, conseguimos un buen empleo y podemos casarnos y tener hijos para mandarlos a la escuela, donde ellos estudiaran un montón de cosas para sacar buenas notas y... »”

Cuando la educación se ve pequeña lo que preocupan son las buenas notas, pasar de un nivel a otro, el tiempo dedicado a cada tarea, los procedimientos de gestión, los porcentajes étnicos y raciales, el rendimiento de cuentas, pero no los rostros y los gestos de los individuos que no tienen cabida en ese cuadro. Esto creo que lo permite la actividad artística centrada en el cuerpo, ya veremos si estamos en lo cierto después de la aplicación del taller.

Hace falta imaginación para romper con las clasificaciones habituales y entrar en contacto con los niños reales en sus situaciones diversamente vividas. Los niños precisan también imaginación para percibir oportunidades, brechas abiertas, por las que puedan moverse. Por ejemplo: en una actividad incluida en el taller, el docente, cuenta un cuento, pide a los niños que cierren los ojos e imaginen todo, hacen un dibujo, se cuentan entre ellos las historias de sus dibujos, hay niños que por diferentes situaciones el docente necesita conocer un poco más, a ellos les pide que pasen a contar su historia frente al grupo espaldas al pizarrón, así entra en contacto con ellos y sus situaciones, además de que algunos (aunque no es el fin), hacen catarsis.

Enseñar, al menos en una determinada dimensión, es proporcionar a las personas los trucos y el conocimiento y experiencia que necesitan para enseñarse a si mismas.

La imaginación hace posible que me dé cuenta de que en la experiencia siempre hay más de lo que puedo ver. Los niños, cuando empiezan a sentir la trascendencia de lo que perciben, “intentan interpretar por su cuenta esa trascendencia”. Y sienten “la sensación emocional de infinitud o inagotabilidad de las cosas dando sentido a su experiencia”.

Abordar la enseñanza y el aprendizaje de ese modo es interesarse por la acción, no por la conducta. En el aprendizaje activo, se está interesado en los comienzos y no en los finales. En la tesis, aunque no se pudo llegar al final del taller, es importante que lo hecho por el docente y el grupo, estuviera centrado en los procesos, lo que es relevante. Aunque en un principio la docente mostraba preocupación por no llevar bien las sesiones, siempre le comentaba que no se preocupara, que lo importante estaba en lo que iniciábamos, no en lo que terminábamos.

En el libro de “liberar la imaginación” se atribuye cierta utilidad al desapego de ver pequeñas las cosas y, al mismo tiempo, está abierto (y da validez) a la pasión de ver las cosas de cerca y grandes. Porque esa pasión es la puerta de entrada a la imaginación; ahí radica la posibilidad de mirar las cosas como si pudieran ser de otro modo. Para Greene (2005), esa posibilidad es el significado probable del verbo “reestructurar”. Ver grandes las cosas es lo que puede inducirnos a reformar.

Aprovechar la imaginación es ser capaces de ver más allá de lo que hasta entonces se cree normal o de sentido común, se potencializa el vivir nuevas experiencias. Al hacerlo, una persona puede librarse hasta para entrever lo que pudiera ser, formar nociones de lo que debería ser y todavía no es, de ejercitar su juicio propio. Sin olvidar la sensación de duda, que permite estar en contacto con lo que presumiblemente “es”.

Según Dewey citado por Greene (2005: 39), la imaginación es la “puerta de entrada” a través de la que los significados derivados de experiencias pasadas llegan hasta el presente; es “el ajuste consiente entre lo nuevo y lo viejo.” Y anexo yo la pregunta de ¿Dónde ocurre esto? Y me atrevo a responder de inicio, que en el cuerpo, que vive el proceso, goza y padece las experiencias. Y esto en cierto sentido es como un juego del devenir.

La conciencia siempre tiene una fase imaginativa, y la imaginación, más que como cualquier otra capacidad, rompe con la inercia del “hábito”. Cuando el hábito lo envuelve todo, los días se suceden idénticos uno tras otro y lo previsible engulle toda posible apertura. Un día, dice Maxine Greene (2005), el “¿por qué?” surge y todo

empieza en ese hastío teñido de asombro. “Empieza” y eso es lo importante. El hastío llega al final de todos los actos de una vida mecánica, pero, al mismo tiempo, inaugura el impulso de la conciencia y de la imaginación.

La tarea difícil para el profesor es idear situaciones en las que los más jóvenes salgan de lo habitual y corriente y emprendan conscientemente una búsqueda, como en *dar la clase con la boca cerrada*, donde Don Finkel (2008) logra que sus estudiantes hablen “entusiasmados a sus amigos y a sus padres” “estaban entusiasmados... con los demás compañeros, con *lo que estaban haciendo juntos*.”

Con experiencias educativas valiosas donde logre un entusiasmo por lo que se hace juntos, se puede retar a los niños en quienes ha de despertar la conciencia de cómo se construye lo real y a quienes se ha de retar a que “nombren” sus mundos vividos y (por ese mismo proceso de “nombramiento” de las cosas) a que transformen esos mundos.

Los encuentros con el arte tienen un poder único para liberar la imaginación y encontrar nombre a las cosas. Los cuentos, los poemas, las actuaciones de danza, los conciertos, los cuadros, las películas o las obras de teatro tienen el potencial de proporcionar un considerable placer a quienes están dispuestos a hacer el esfuerzo de acercarse a entrar a ellas. Y a entablar esa relación de juego y fiesta (Gadamer, 1991), para completar la obra.

El papel de la imaginación no es resolver, no es indicar el camino, no es mejorar. Es despertar, revelar lo que habitualmente no se ve, no se oye o no se espera. El arte, está en el margen, “y el margen es el lugar de aquellos sentimientos e intuiciones para los que la vida diaria no sólo no tiene sentido, sino que, muy al contrario, parece reprimir. Con el arte, las personas pueden hacerse un espacio para sí mismas y llenarlo con presentimientos de libertad y presencia” aquí Maxine Greene (2005), sugiere la importancia de la capacidad imaginativa, que es, posiblemente, la que nos permite también experimentar una empatía con puntos de vista diferentes, incluso con aquellos intereses aparentemente incompatibles con los nuestros. Como en el caso del conejo naranja de Nicolás Bourriaud, epígrafe de *Las raíces del proyecto*.

Para la tesis, “la imaginación puede ser un nuevo modo de des-centrarnos, de romper con un confinamiento excesivo en lo privado y en la autoestima personal para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas y decir bien alto: «aquí estamos nosotros».” (Greene, 2005: 55).

Con las actividades artísticas centradas en el cuerpo y la imaginación se espera que el alumno no se encuentre sólo en su formación, sino que pueda crear lazos afectivos con sus pares y docente, para que se sienta acompañado, protegido y querido, así mismo para que pueda en confianza participar, decir, expresar sus sentimientos, logrando en su apertura que el docente pueda hacer del niño centro del acto educativo, que al generar el nosotros se exijan entre ellos para el bien común, transfiriéndose así parte de la autoridad que ejerce el docente para buscar hacer trabajar a los niños, a los propios alumnos para que (en palabras de la propia docente) “se cuiden entre ellos y se exijan entre ellos” y en palabras de Greene (2005), decir bien alto: “aquí estamos nosotros”.

CAPÍTULO 3

LA INQUIETANTE ACTIVIDAD ARTÍSTICA CENTRADA EN EL CUERPO PARA FAVORECER EL CAMBIO DE PREESCOLAR A PRIMARIA.

Podemos esperar transmitir la sensación de que las personas son más plenamente ellas mismas y están más abiertas al mundo cuando pueden tener conciencia de sí mismas apareciendo ante otras personas, hablando con sus propias voces y tratando, al mismo tiempo, de crear un mundo común...

Maxine Greene

Un camino de la educación artística: El aprendizaje artístico

Lo que busco hacer mediante la propuesta del taller es incorporar al aprendizaje diario el elemento artístico. Principalmente porque Eisner (2004) señala que el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección.

Eisner parte de la premisa de que el aprendizaje de arte no es una consecuencia automática de la madurez biológica, y que, además, se puede facilitar a través de la enseñanza. El niño por medio de este aprendizaje de arte puede alcanzar una alta diferenciación perceptiva que le permita ampliar su posibilidad de vivir experiencias significativas.

Algunos niños no podrían ver a menos que se les enseñase, por ejemplo, que el alfabeto son sólo bolitas y palitos. Su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden y esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen, en este sentido, las actividades que propongo esperan fomentar la educación de la percepción corporal principalmente, aunque también en sintonía con la visual, sonora y dramática, como el notar las relaciones causa y efecto de sus gestos.

Nos expresa Eisner (2004) que Philip Phenix y otros filósofos y psicólogos de la educación han afirmado que el proceso de escolarización debe consistir en intentar que los niños aprendan a utilizar las diversas estructuras de referencia que los hombres han desarrollado en su intento por comprender, experimentar y controlar la naturaleza. Estas estructuras de referencia se desarrollan más intensamente en las disciplinas del pensamiento y el sentimiento humanos conocidas como artes y ciencias.

Lo que un niño aprende se debe en parte a lo que tiene la posibilidad de vivir. Estas vivencias contribuyen al desarrollo de estructuras de referencia que a su vez crean expectativas que admiten o rechazan ciertos aspectos del entorno. Parte del problema al cual se enfrentan los profesores de arte es conseguir que el niño amplíe su estructura de referencia, de modo que su concepto del arte se amplíe también más allá del concepto, a menudo limitado, que está vigente en muchos hogares y

comunidades. Generalmente el acceso al arte para la población que atiende la primaria de la colonia urbano marginal de Bosques, es mediante la televisión: conciertos de la OFUNAM, programas de la historia del arte, el famoso y querido de los niños *míster make*, retransmisiones de danza, circo, etcétera, que si bien podrán ser buenos recursos de acercamiento, los niños no cuentan con el conocimiento de ciertos elementos de los lenguajes artísticos que les permitan aprovecharlos.

Así, cuando una persona desarrolla habilidades cercanas a las de un artista, es capaz de abordar las decisiones sobre las formas que utiliza dentro de un campo en relación a otras formas que ya ha desarrollado o va a desarrollar. Su pensamiento y sentimientos al respecto de las cualidades son relaciones, y las cualidades del campo como totalidad se convierten en el criterio a partir del cual se toman decisiones.

Las personas cuyas habilidades perceptivas no están desarrolladas tienden a centrarse en una sola forma en cada momento lo que limita la percepción de las relaciones entre los componentes de aquello que percibe. En lugar de una visión focal, hay que buscar desarrollar la visión de campo “que reconozca y conciba la existencia, de vínculos y solidaridades” (Morin, 2002:123).

El considerar el cuerpo en su totalidad y de manera activa puede potenciar más las habilidades perceptivas, (Pateti, 2008), en las experiencias dentro del aula. Puede decirse que una de las principales aportaciones del campo de la actividad artística es la de ayudar a que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención. Esto, ayuda también a ver las cualidades de los otros y crear comunidad

Aun cuando el niño no vea la amplia gama de consecuencias que tienen ciertas acciones, habrá una repercusión que enriquecerá la vivencia de sus experiencias. Esto es relevante no solo para la actividad artística, sino también para la formación cívica y ética, en específico para la empatía, solidaridad y trabajo colaborativo.

En ocasiones lo que sabemos desplaza a lo que podemos ver. Estas ideas de Eisner (2004) sobre el aprendizaje artístico me sirven para conocer e idear estrategias y/o actividades que puedan generar situaciones más efectivas para que el niño logre desarrollar su percepción estética y tal vez tener experiencias artísticas, que sea integrales cognoscitiva, física y artísticamente hablando, además de mencionar la importancia de involucrar más el cuerpo y que estos procesos sirven también para crear comunidad. Puedo reconocer que la actividad artística a la que me refiero, es en sí, una actividad de aprendizaje artístico.

Nuestro destino. La actividad artística centrada en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria.

La danza, la música, el teatro y las artes visuales, tienen contenidos, temáticas y problemáticas en su naturaleza que de alguna manera puedo identificar como constantes de la actividad artística, por ejemplo: cuerpo, ausencia, caos, presencia, espacio, color, energía, equilibrio, ritmo y tiempo.

Al centrar las actividades en la constante *cuerpo*, se puede trabajar con los niños la actividad artística de forma interdisciplinaria. Así se permite convocar en el trabajo con los niños aprendizajes de las cuatro expresiones artísticas, integrados por la participación del cuerpo, en el sentido de los elementos que cada uno de dichos lenguajes enfatice en su disciplina.

La actividad artística centrada en el cuerpo, ofrece un espacio para la experimentación e investigación artística, desde una perspectiva interdisciplinaria, poniendo énfasis en la noción de transversalidad, con la cual busca el intercambio y la integración de los conceptos y metodologías de distintos saberes disciplinarios.

La actividad artística centrada en el cuerpo es un supuesto que construyo para favorecer el tránsito de preescolar a primaria, porque como Dewey (en Eisner,

2004) enuncia, puede “vivificar”⁸ la vida escolar. El arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida.

Plantea una estrategia metodológica a partir de un eje de experimentación y reflexión centrado en el cuerpo, a través del cual se pretende que los niños de primer grado de educación primaria se aproximen, indaguen e integren diferentes estrategias para la expresión, apreciación y contextualización artística en vinculación con las diferentes áreas del currículo de educación básica, teniendo como base el taller.

Las actividades artísticas centradas en el cuerpo se distinguen por permitir a quien las experimenta, vincularse con la sensación creativa, con su ser creador. También por permitir en el proceso la construcción de configuraciones de los elementos en juego, que no tienen un vínculo evidente. La organización toma orden a partir de lo que significa para el propio creador. Permite a éste madurar al poder emitir juicios de eso que hace. En las actividades artísticas centradas en el cuerpo puede surgir la lógica propia de la actividad artística y generar vínculo con los sentimientos.

Los objetivos que la actividad artística centrada en el cuerpo, pretende alcanzar en esta intervención, son:

En general:

Favorecer el cambio de preescolar a primaria con un grupo de primer grado, a partir de implementar situaciones de aprendizaje con base en actividades artísticas centradas en el cuerpo.

En particular:

⁸ En *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia, de Elliot W. Eisner. Interpreto que el arte permite un goce especial que los elementos propios del arte: color, sonido, ritmo, movimiento, energía, etcétera y que dan una sensación de plenitud y vida.

Primero, facilitar el *énfasis en la persona*, para que el niño y su voz sean escuchados, conocidos y tomados en cuenta para centrar el acto educativo en el alumno, en un ambiente alegre, de confianza y respeto.

Segundo, favorecer los lazos de *solidaridad*, relaciones de poder positivas entre pares, para el trabajo colaborativo en pequeños o grandes grupos, donde cada uno de ellos se haga responsable de su aprendizaje en busca del bien para la comunidad de trabajo a la que se incluya, para que se cuiden entre ellos, se exijan y salgan adelante juntos.

Tercero, favorecer la disposición del niño y su cuerpo de manera activa en el aprendizaje, para que disfrute y utilice todo su potencial cognitivo, físico y artístico en las diversas experiencias de aprendizaje.

Los conocimientos esperados son extraídos del programa para primer grado de primaria principalmente de las asignaturas de: Educación Artística, Educación Física y Formación Cívica y Ética, porque juntas forman el campo del desarrollo personal y para la convivencia.

En este taller se propuso ofrecer a los niños, la oportunidad de tener un espacio para vivir su propio cuerpo dentro de la escuela, a través de la actividad artística centrada en el cuerpo, para trabajar los cuatro lenguajes interdisciplinariamente⁹.

En el desarrollo de las actividades se pretende que el docente trate de estimular la participación activa del niño, pues cuando ellos están interesados, buscan la manera de organizarse para cumplir con su objetivo. En el proceso irán aprendiendo, a comunicar ideas, discutir las, compartir decisiones, asumir responsabilidades, y

⁹Ander-Egg (1999: 34) "la interdisciplinariedad evoca la idea de puesta en común, de intercambio entre diferentes disciplinas y de integración de principios epistemológicos. Es una forma de preocupación por tender hacia la unidad del saber, habida cuenta del carácter sistémico y de la complejidad de la realidad como totalidad". También me es útil la idea de "interdisciplina como actitud" (Andión, 2012: 21) para tratar de suspender el juicio disciplinar y trabajar el cuerpo por medio de los recursos que las disciplinas artísticas principalmente pueden ofrecer.

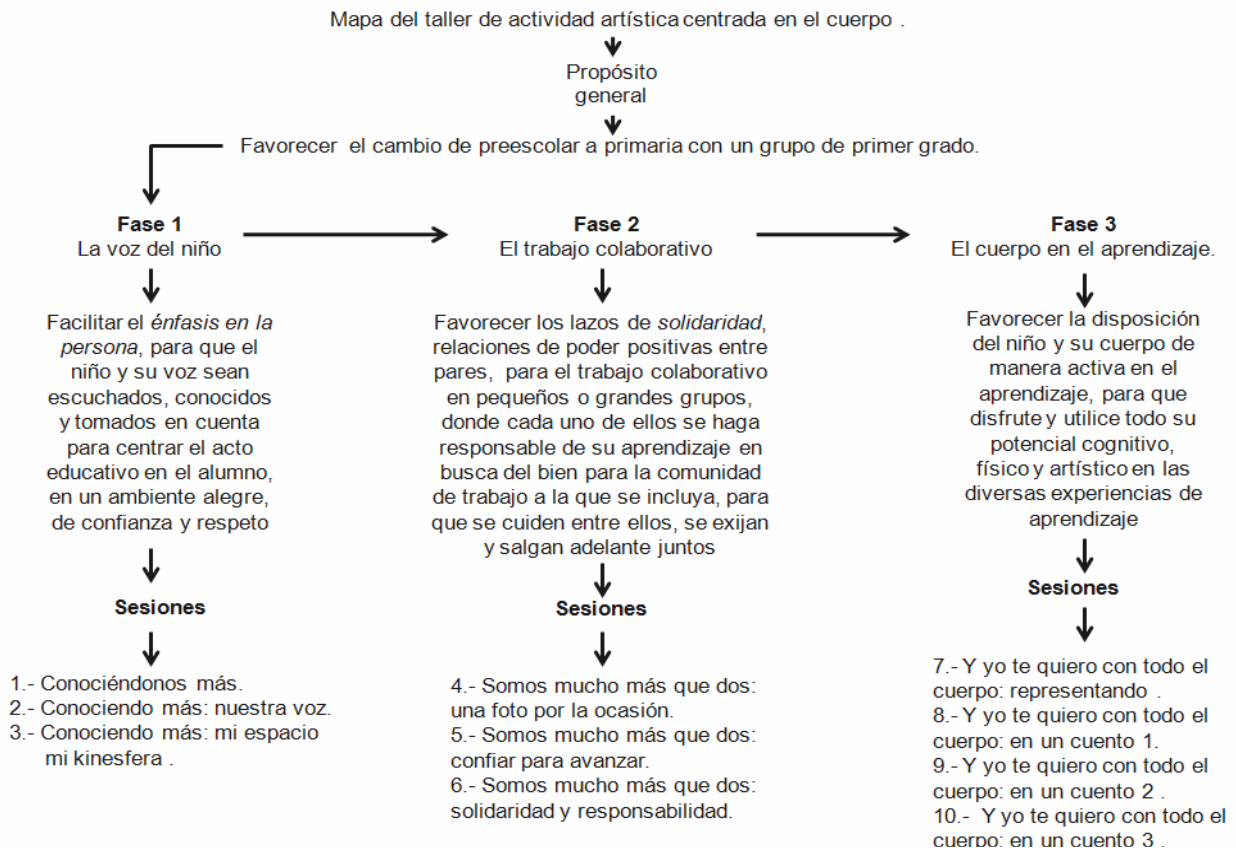
accionar creativamente para solucionar de manera individual o en equipo los obstáculos con los que se encuentren.

El plan del viaje: El taller

En el diseño de la intervención propuse la metodología de “Taller- laboratorio” Ortega (2012: 224), donde se experimentó un proceso vivencial, práctico y grupal en el que se exploró a partir del ensayo y el error, donde el cuerpo es la principal materia para las experiencias educativas, donde se aprendió haciendo, desde la práctica con el cuerpo, jugando principalmente, imaginando, improvisando, actuando, para finalizar haciendo teatro, aunque realmente nunca se estuvo preocupado por llegar a hacerlo.

En esta metodología, cuanto menos se diga por parte del docente mejor, entre más trabajo real corporal por parte del niño mejor, en libertad de explorar, indagar; que al negociar los propósitos del juego con el niño esté su motivación e interés. En la búsqueda de los caminos que su cuerpo le permite, se puede descubrir así mismo y a los otros, para después seleccionar una forma creativa para compartir su experiencia, para decir su palabra frente al mundo, mostrarse ante los demás, dejar que su voz sea escuchada y el docente pueda ser apoyado para centrar un poco más el proceso educativo en los niños.

El taller se planificó para diez sesiones, divididas en tres fases de tres clases cada una. Estas tres fases: la voz del niño, el trabajo colaborativo y el cuerpo en el aprendizaje. Llevan al niño a un proceso de autoconocimiento de sí mismo, desde su cuerpo, la voz de su cuerpo y la de los otros. En la sesión número diez se propone una actividad integradora que rescata el proceso vivido durante el taller. A continuación muestro a partir de un esquema el diseño del taller:



3. Mapa general del taller.

Cada una de las sesiones estuvo organizada en cinco momentos, inspirados por la propuesta que el maestro David Ortega nos compartió en un seminario de introducción al campo de la educación artística: apertura y disposición del cuerpo aquí las actividades centran y preparan al niño para la actividad artística centrada en el cuerpo, detonar y explorar en este momento se busca prender al alumno del trabajo y que experimente diferentes posibilidades que la situación o materiales le sugieran , representar en esta parte se lleva a algo concreto el proceso, evaluar y dialogar aquí se evalúa el logro en el proceso y se socializa con los demás, por último el cierre pretende dejar motivado al niño para la siguiente sesión con actividades de despedida, festejo o regalos musicales.

La primera sesión: *conociéndonos más* (anexos)¹⁰, pretende que el niño tenga una experiencia el primer día de clases donde se sienta importante, que se sienta alegre y con ganas de regresar al siguiente día lleno de energía, con una sonrisa.

Esta primera sesión fue planeada para implementarse el primer día de clases, empieza con una actividad de apertura y disposición del cuerpo para el trabajo, para dar al niño un espacio de exploración lúdica de las posibilidades anatómicas de movimiento corporal, que explore qué partes se pueden extender, flexionar o rotar, es importante el trabajo de frotarse a si mismo la parte del cuerpo a explorar: brazos, piernas, caderas, torso, etcétera, pues permite al niño sentir su cuerpo de forma más cercana, disponerlo para el trabajo. Para esto es que se propone la exploración con la canción de: *Aceite de iguana*¹¹ ...

*Esta es mi cabeza, más lista que un delfín.
Esta es mi cabeza, más lista que un delfín.
Aceite de iguana le vamos a untar.
Aceite de iguana le vamos a untar.
¿Y para qué? ¿Y para qué?
Para moverla de aquí para allá, para moverla de aquí para allá
Estos son mis brazos más fuertes que el acero.
Estos son mis brazos más fuertes que el acero.
Aceite de iguana le vamos a untar.
Aceite de iguana le vamos a untar.
¿Y para qué? ¿Y para qué?
Para moverlos de aquí para allá. Para moverlos de aquí para allá.
Estas son mis piernas más rápidas que una gacela... (coro)
Esta es mi pancita más dura que un balón... (coro)*

En esta primer actividad se intercalan principalmente momentos de apreciación y expresión corporal, afectos y sentimientos propios hacia el cuerpo físico y subjetivo. Además cantar, imaginar y realizar lo que se dice, incrementa la alegría en los niños.

Después de la anterior actividad donde nos fuimos conociendo más a nosotros mismos, y en ocasiones a los otros cercanos al lanzarles un vistazo. Viene la

¹⁰ Esta sesión tuvo la oportunidad de experimentarla en el marco del primer congreso internacional, tercer encuentro nacional de investigación, interdisciplinariedad y educación artística. Organizado por la licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística. Universidad distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.

¹¹ Se hace el reconocimiento a Arturo, un compañero docente Supervisor, Licenciado en Educación Física, que fue quien en el diplomado de interdisciplinariedad, nos enseñó la canción *Aceite de iguana*.

actividad detonadora, no hay mayor motivación para un niño que otro niño, sabemos los padres y docentes, también diría que para un cuerpo no hay mayor motivación que otro cuerpo. Así la segunda actividad de la sesión es *El espejo*, propuesta por la docente de tercero de preescolar entrevistada.

Para esta actividad el niño debe trabajar con otro niño, para que jueguen a que uno es espejo y otro reflejo. Se hace necesaria una dinámica en la cual los participantes, reconocen y se mueven por el espacio de trabajo, reconociendo a los otros, caminar en una alta sincronización y de manera polarizada, es decir en *Cardumen*. Cuestiones abiertas de las conductas de cardúmenes incluyen la determinación de la dirección, sentido de sus movimientos y contacto visual. Un rasgo de un cardumen es la fuerte semejanza entre sus miembros fomentando así mismo la noción de conjunto o grupo. Esto sirve además a los niños para liberar un poco del peso de la conciencia al elegir directamente a algún compañero por motivos conscientemente directos, que podrían afectar su participación lúdica. Además con la imagen del cardumen se agrega el azar en la actividad. *Dance of the swans (from "Swanlake") de Tchaikovsky*, es la música que se propone para dar ritmo a la dinámica y tiempo a la interacción de espejo reflejo y cambio de compañero.

En el siguiente momento de la clase planeada, los niños van a compartir con su pareja de *espejo* una anécdota, historia propia, algo de ellos, lo que quieran, para ello ayudarán a sus palabras con representaciones, movimientos o gestos, después van a tratar de hacer un dibujo que puedan usar a manera de imagen para explicar lo que les contó su compañero, pueden apoyar la imagen con palabras escritas, un título tal vez. Aquí se ejercita la atención, la escucha, la expresión corporal y oral, se empiezan a crear lazos afectivos pues comienzan a conocer más de sus vidas.

Después de conocer algo más sobre el nuevo compañero y de representarlo en una historia a través de imagen y palabra, es hora de socializar el trabajo, para ampliar el campo de las relaciones entre ellos, que sigan usando su voz y su cuerpo en la comunicación y de enterarnos sobre los demás. Para que todos puedan hablar se recomienda trabajar en pequeños grupos de cuatro integrantes, si la plática no surge

espontáneamente, dar algunas pautas con las preguntas que sugiere la planeación o se ocurran al docente según vea los dibujos o disposición de los niños.

Por último vamos a reflexionar sobre la actividad, primero al interior de los pequeños grupos y después con todo el grupo ¿Qué hicieron? ¿Qué se les hizo difícil? ¿Qué les gustó? ¿Cómo se comunicaban? ¿Para qué les sirve lo que hicieron? Aquí el docente después de escuchar a los niños ya puede incidir un poco en la contextualización de la actividad. Dar alguna información sobre lo maravilloso de nuestros cuerpos y las cosas que podemos hacer con él, la importancia de conocernos y de decir lo que necesitamos, lo que nos agrada y lo que no.

Al final de cada sesión se propone una actividad de cierre, en este caso es un juego de ¿cómo se despide...? Un perro, un marciano, un pepino, etcétera. Y se pide que hagan un corazón de tarea y lo rellenen con una frase que pueda ser propuesta por el docente, según su contexto, que los pueda hacer sentir muy bien y mejore su autoestima.

En la segunda sesión, *conociendo más: nuestra voz*, se coloca el énfasis en nuestra voz, en cómo es, en el uso del cuerpo para resaltarla, y cómo aprovecharla con más sentido y responsabilidad en nuestras relaciones cotidianas con los demás.

Para la apertura y disposición del cuerpo, empezamos con *yo camino, tú caminas, ella camina...* se trata de explorar diferentes formas de caminar, se propone que al azar, un niño saque una tarjeta con una imagen que indique la forma de caminar, como: soldado, robot, viejito, bebé, etcétera, o se puede hacer libremente a la imaginación de los niños, tal vez aparecen dinosaurios, tortugas, perros, orugas o carros.

Ahora vamos a detonar y explorar de nuevo con otro niño, con quien esté cerca en la última participación de yo camino... van a imaginar que se convierten realmente en algo de lo que experimentaron caminar, robot por ejemplo, y que inventen alguna situación que los relacione, la compra venta de algo suele ser buen pretexto, pero con la particularidad de que en su idioma sólo hay una palabra. Esta palabra es diferente para cada uno y puede ser inventada por ellos. Los niños explorarán o

negociarán la situación utilizando únicamente esa palabra. Esto principalmente sirve para expresar y apreciar, sensaciones e ideas al comunicar al utilizar las posibilidades de su voz (timbre, tono, altura).

En las dos actividades anteriores la música propuesta, son sinfonías de Mozart, porque se espera que ayuden a la sincronización entre los niños, a que fluya el trabajo de forma armónica y se establezcan conexiones complejas entre ellos con su cuerpo, y con los demás.

A continuación se propone una actividad para asociar distintos matices e intensidades a respuestas corporales, en *¿no sabes decir otra cosa?* El niño en pequeños grupos, explora con una frase, *el cielo es azul* por ejemplo, movimientos o gestos para mostrar que está cansado, aburrido, triste, enojado, contento, entusiasmado. Se le pide que intente lograr que los otros sientan como está él en el caso imaginario que elija. Si elige estar enojado, que los otros sientan que realmente está enojado. ¿Cómo le harían diciendo solamente una frase?

Para la representación se construirán diferentes imágenes de sonidos asociados a respuestas corporales. Para esto vamos a hacer algunos dibujos de la voz y nuestro cuerpo que la dice, cuando estás enojado, cuando estás triste y cuando estás feliz. En este momento es importante la apreciación que de sí mismo explora el niño y de cómo la expresa con el dibujo y el color.

Después se recomienda fusionar dos pequeños grupos para hacer uno más nutrido, poner los dibujos en el piso y que los niños del grupo compartan y reflexionen sobre las distintas maneras en que emplean la voz para comunicarse y expresarse. Con la ayuda del compañero al explicar su dibujo y los demás escuchar con atención y respeto.

Posteriormente es momento de dialogar, sobre la importancia de la voz en la comunicación y expresión con los otros. Se puede animar la conversación con preguntas como: ¿Qué pasa cuando te habla una persona que está enojada? ¿Qué

pasa cuando alguien feliz te dice algo? ¿Qué pasa cuando alguien que está triste te cuenta algo? ¿Cómo te gusta que te hablen, enojados, tristes o felices?

Al cerrar se propone la actividad, *originales y copias*, la cual se trata de emplear expresiones corporales para comunicar eventos de su vida cotidiana. Empezando con la imaginación de ¿cómo se despedirían de mucha gente sin palabras, con una seña, o un movimiento? Un niño al azar al que se le ocurra una manera, pasa al frente, y todos copian al original en su original forma de despedirse, algo muy cotidiano que con imaginación y creatividad se puede disfrutar y padecer menos, como al despedir a mamá o papá en la entrada de la escuela.

Tercera sesión y cierre de la fase uno, *conociendo más: mi espacio*, mi kinesfera. La mayor guía para esta sesión la retomo del libro de educación artística de primer grado y de la experiencia vivida en el diplomado de interdisciplinariedad. Iniciamos proponiendo una actividad donde el niño tienen que moverse, para representar la canción: *Yo camino*:

Yo camino hacia delante, yo camino hacia atrás,
hacia un lado, hacia el otro,
muevo el cuerpo sin parar.
ahora soy un carro, rumrumrum,
ahora soy un pez, flitflitlit,
ahora soy la nube, fluuuuuuuu,
ahora soy un tren, chu chu.

Pero creando dos situaciones distintas de habitar el espacio, una situación donde se le complique la ejecución de movimientos para que experimente la necesidad de tener mayor espacio, para esto se hace la actividad con el mobiliario en el orden cotidiano de trabajo, y después en un espacio más amplio con el mobiliario acomodado a las orillas del salón. Para reflexionar ¿cómo se sintieron en los dos espacios?

Ahora pasamos a un juego para seguir explorando diferentes formas de habitar el espacio, uno forma libre en cardumen, otra en pequeños grupos autos sardinas, y otra en gran grupo entrar al metro. En el juego el niño debe estar atento, mantener contacto visual con los otros y desplazarse por el espacio según las posibilidades que la consigna marque para alguna de las tres situaciones, haciendo énfasis en que

imagine como es estar en dicha situación. Música: *tu tube tutube tamba*, esta canción en idioma desconocido, permite no crear otra narrativa en la actividad, que se concentren en el *cardumen, metro o carro* y su ritmo alegre, divertido, invita a habitar dinámicamente el espacio.

Después de esta exploración del niño libre entre los otros (con mucho espacio entre ellos), él con otros más (con poco espacio entre ellos) y de todos juntos (sin espacio entre ellos). Proponemos explorar el espacio personal partiendo de la reflexión ¿Cuál fue su sensación en la actividad anterior? Es importante explicar que la kinesfera es una esfera imaginaria que envuelve tu cuerpo cuando te mueves. Pedir que se pongan de pie e imaginar que están dentro de ella. Jugar a intentar alcanzar todos sus lados con diferentes partes de tu cuerpo. Así como decir que el espacio es indispensable para movernos, existe el *espacio personal*, como el de su kinesfera que acaban de explorar, y el *espacio general*, que compartes con los demás, como en las actividades al inicio. Es recomendable aconsejar que en ambos casos sea importante cuidar su espacio y respetar el de los demás.

En parejas se le pide a los niños que se dibujen dentro de su kinesfera, el niño-modelo elige la forma de estar en la kinesfera y el niño-dibujante puede elegir desde dónde contempla y dibuja. Mencionar que ambos son personas muy importantes así como si fueran el presidente o presidenta de un país, que va con el mejor dibujante del mundo para que lo dibuje. Al terminar se hace cambio de rol. Se les pide que primero dibujen la esfera ayudados de algo circular como tapas, platos, botellas, cd's de deshecho, etcétera que se pondrán al centro para que lo usen y lo vuelvan a colocar allí donde lo tomaron. Que el círculo que dibujaron lo iluminen con un color claro para que les sirva de fondo. El ir a tomar los materiales da motivo para insistir en cuidar su espacio personal y respetar el de los demás.

Después de realizarlos, ahora vamos a socializar los trabajos, evaluar de forma colectiva y conocer más a los otros, sus cuerpos y sus dibujos. Para esto usamos el museo, se montan los dibujos en exposición y hacemos un recorrido como críticos de arte, o turistas. ¿Alguno flexiona, extiende o rota alguna parte del cuerpo en dibujo?

¿Cómo sienten a los dibujos: alegres, tristes o enojados? ¿Cómo dibujaron los dibujantes, con líneas, círculos, puntos? Pueden ser preguntas para detonar la crítica de la obra.

Ahora vamos a reflexionar acerca del espacio personal y general en el contexto cotidiano. En los equipos, sentados en el piso, para activar el diálogo pedir que platiquen sobre: ¿Qué se les hizo fácil y qué difícil de la actividades? ¿Por qué es importante conocer su kinesfera? ¿Por qué es importante respetar en el espacio general? ¿Por qué son importantes las palabras: con permiso, por favor y gracias?

Para cerrar vamos a tratar de llevar lo trabajado en la sesión a una situación, que surge de la necesidad real de volver a poner las mesas y las sillas en su lugar. Vamos a observar, ayudar y animar, cómo los niños emplean su kinesfera y el espacio general del aula, en esta acción, en el acomodo seguro habrá quién se sienta capaz de mover la silla y la mesa solo, y quienes lo harán en parejas o equipos. Vamos a ponerle ritmo y sabor con la canción *tu tube tutube tamba*, respetando el espacio general, usando las palabras: con permiso, por favor y gracias.

Ahora nos dirigimos a la fase dos, donde el propósito de las siguientes tres sesiones dan continuidad al trabajo del cuerpo, voz y espacio personal y compartido pero teniendo en la mira el favorecer los lazos de *solidaridad*.

Somos mucho más que dos: una foto por la ocasión. Es el título de la cuarta sesión del taller. *Somos mucho más que dos* viene del poema de Mario Benedetti, *Te quiero*, y sí, efectiva y afectivamente se pretende favorecer en estas sesiones en cierta medida, que se quieran, que se hagan cómplices y todo, y en la escuela codo a codo, sean muchos más que dos.

Una foto es una imagen que enmarca y mantiene fijo el recuerdo de un momento memorable, a veces de experiencias realmente inolvidables. Volver efímera una foto por hacerla viva y en vivo, puede ser algo memorable también, así que aquí propongo esta actividad que en la maestría en las clases de seminario especializado

hemos vivido en carne propia. Y nos ayuda a ver a los otros, las relaciones entre nosotros y trabajar para un fin común.

En la apertura y disposición del cuerpo iniciamos al acompañar la canción de *retumba* al utilizar sonidos y silencios producidos con diferentes partes de su cuerpo, percusión corporal. Iniciamos con exploración centrada en el cuerpo de uno mismo, después la ampliamos al cuerpo de otro al jugar en parejas y terminamos con la exploración en interacción con otros cuerpos en grupos de cuatro, acompañando sólo con sonidos producidos con su cuerpo sin vocalizar. Los lazos de confianza aquí se van incentivando por medio del juego que permite tocar algunas partes entre cuerpos para *musicar*¹².

Vamos a detonar y explorar con el juego del espejo pero ahora *espejos en cadena*, es importante hacer énfasis en que las exploraciones sean lo menos guiadas que se pueda, dar las indicaciones de forma natural y usando imágenes que le sean familiares al niño es recomendable para fomentar la creatividad, imaginación y libertad en la exploración. Así los cuatro niños que se juntaron para trabajar en grupo, ahora se colocan uno al lado del otro de costado con el mismo frente, codo a codo, para jugar *espejos en cadena*. La acción codo a codo, puede resaltarse por el docente como metáfora o forma simbólica del trabajo colaborativo. El primero de la fila hace un movimiento, el segundo imita al primero. El tercero imita al segundo, el cuarto al tercero. ¡No se vale que el cuarto imite al primero porque ya no serían espejos en cadena sino espejos tramposos y eso es otra cosa! Estas dos primeras actividades son principalmente de apreciar primero para expresar después, aunque siempre se relacionan al colectivizar en la dinámica con momentos de contextualización que surge desde la propia experiencia del niño y docente.

Para seguir creando lazos entre ellos, vamos a incluir la risa en la experiencia que se espera estén viviendo. Vamos a jugar a *que te gana la risa*. Sin acordar qué

¹² El “musicar” es la participación colectiva en cualquier actuación musical, y esta última es un encuentro humano por medio de sonidos organizados que genera entre los asistentes un conjunto de relaciones. (CERES, 2010: 56)

representar, uno de los niños pasa al frente de los otros tres, comienza a representar con su rostro las emociones que imagine, la idea es hacer reír a sus compañeros, el primero que se ría pasa a ocupar el lugar del expresivo. Propongo representar emociones para recordar el trabajo de la sesión de la voz, la noción de expresar emociones sin voz puede ser una gran aventura para el niño que gusta de imitar y parodiar su mundo. Y recuerdo que era un juego que me encantaba hacer cuando tenía seis años, un gran reto pues desde que te dicen que no te tienes que reír, la risa se rebela en la mente.

Ahora se van a poner de acuerdo para elegir un lugar de trabajo en el salón, para hacer de cuenta que se van a tomar una foto. Después tendrán que acordar una situación para representar y hacer con mucha imaginación una foto de esa situación, podrían ser un grupo musical que les guste en concierto, las vacaciones, un pasaje de un cuento, una escena de película, una noticia, etcétera.

Para socializar, dialogar y evaluar. Vamos a relacionar actitudes y acciones de personas de su entorno, al observar cómo utilizan el lenguaje no verbal en espacios de la vida diaria. Hacer subgrupos de 3 equipos donde uno observa y los otros dos presentan una foto. Al final, comentan: ¿Cómo sintieron su cuerpo al exagerar sus gestos? ¿Cómo reconocieron las emociones que representaban sus compañeros? Explicarles que en esta sesión pudieron darse cuenta de que el cuerpo comunica muchas cosas sin necesidad de utilizar las palabras. ¿Qué comunicaban las fotos? ¿Les fue fácil o difícil ponerse de acuerdo para trabajar en equipo, por qué? ¿Cómo hacían para tomar las decisiones? ¿Qué les gusta de trabajar en equipo? ¿Qué no les gusta de trabajar en equipo? Es importante la contextualización permeada por la participación del docente, para animar a los alumnos en el sentido de la importancia de su cuerpo, cómo siente y expresa sus emociones, el trabajo en equipo, la comunicación con los otros, la solidaridad y la toma de decisiones en acuerdo común.

Para cerrar se propone *la foto del grupo*. Aquí vamos a tratar de enfatizar la manera de idear formas de solidarizarse con el grupo, para el logro de una tarea en común,

situación que estuvieron haciendo durante toda la sesión pero ahora de manera explícita con todos los niños y el docente del grupo. Un equipo pasa a representar una foto, luego otro equipo pasa con su foto pero tratando de hacer una sola con el primero, continúan de esta forma hasta que se integre una sola foto con todo el grupo. Es importante enfatizar que no pueden hablar, los que esperan lo hacen atentos para pensar e imaginar cómo se van a incluir en la foto. Aunque pareciera que el primer equipo influye de forma decisiva en la foto que se va construyendo, realmente no se sabe, porque todos interpretamos diferente, pues el cuerpo que cada uno expresa, se aprecia en diversidad de perspectivas, tanto físicas-visuales, como sensitivas-emocionales o sólo lúdico-divertidas.

Quinta sesión. *Somos mucho más que dos: confiar para avanzar.* En esta sesión vamos a poner énfasis en el desarrollo de lazos que permitan a los niños desarrollar la confianza en ellos. Las actividades además permiten explorar la intuición natural en el niño para saber que necesitan los otros, saber si están bien o como pueden ayudar sin que se los pidan, en beneficio de la comunidad de trabajo.

Mientras se reproduce la canción de *vaqueros y vaqueritos*, pedir que pongan el mobiliario pegado a las paredes y que escuchen muy bien lo que dice la canción. Bailan primero la canción en *cardumen* intentando ser lo más originales posible en lo que hacen para representar lo que dice la canción, sin copiar a sus compañeros. Ahora en *espejo*. Se hace énfasis en que se observen y si les cuesta trabajo seguir el ritmo del compañero, que bajen la velocidad y cantidad de los movimientos. Por último en círculos de 6 niños cada quien representa como guste, se observan entre todos, aquí ya pueden copiar si quieren. En esta actividad de apreciación y expresión se pretende que por medio del juego de representación, se alegre el ambiente y participen de forma artística, inventiva, espontánea e imaginativa.

En la siguiente actividad ahora vamos a experimentar como si fuéramos un juguete, *el muñeco de hule*. Así como quedaron los círculos, se pide que se partan como medias naranjas por la mitad, para que queden equipos de tres y tres. Se lanza la pregunta ¿Por qué quedamos de tres en tres? Escuchar algunos comentarios y

después decirles: ¡Porque el siguiente juego se hace de tres en tres! Uno se coloca entre los otros dos y hace de muñeco de hule. El muñeco tiene que quedarse muy tieso sin doblar caderas ni rodillas. Los otros dos juegan con él, empujándolo suavemente para que el muñeco caiga un poco hacia donde está su otro compañero, quien también lo empuja para regresarlo al otro lado. Los dos compañeros que empujan, están muy cerca, a menos de un brazo de distancia. El muñeco puede tener los ojos abiertos. Después de un rato de jugar le toca a otro ser muñeco. Desde el inicio de la actividad y durante su desarrollo es importante pedir que se traten con respeto y se den la oportunidad de confiar en sus compañeros, que están allí para que jueguen de manera segura a que son un muñeco que nunca se caerá. Si se dificulta mucho la actividad y llegan a darse algunas caídas, se puede pedir que lo realicen sentados, así se disminuye el riesgo de un accidente.

Ahora vamos a experimentar y explorar la confianza con los demás, con algo más intenso y arriesgado, pero a la vez, con mayor número de personas encargadas de la seguridad. Esta actividad les sirve para experimentar ser responsable y cuidar de la integridad física de otra persona, intuir desde el propio cuerpo la necesidad del otro y estar atentos para ayudarse entre todos los integrantes del grupo. *Cuidado que ahí les voy*. En este juego cada uno corre muy rápido en dirección a la pared con los ojos cerrados, y se detiene cuando le parece que está por llegar. Si se equivoca no importa porque de todas maneras el resto del grupo está en la pared para cuidarlo y detenerlo antes de que se golpee. Se puede hacer formando una hilera, donde los primeros tres pasan y se va recorriendo la hilera que le da la vuelta a la pared de los niños que cuidan la llegada, así los niños que llegan pasan al final de la hilera y ahora ellos son cuidadores. Otra variante, puede ser, *ángel guardián*, por parejas o tríos, uno cierra los ojos para caminar y los otros lo cuidan y protegen.

Es hora de utilizar el color como un elemento plástico en la creación de imágenes. Se pide a los niños que vayan por sus colores, con amabilidad, respeto y usando las palabras: con permiso, por favor y gracias. Dar hojas para que se las repartan. La hoja deben doblarla en dos como ellos gusten, escribir de un lado del pizarrón *muñeco de hule*, en el otro *cuidado que ahí les voy*. Pedir que copien en cada lado

de su hoja los títulos y hagan un dibujo que represente como se sintieron en cada juego, pidiendo que elijan uno o dos colores para representar la sensación que desean comunicar. Regresar a los subgrupos iniciales de 6 para compartir los dibujos con sus compañeros y explicarles por qué dibujaron eso, por qué de esa manera y con esos colores. En esta actividad ellos y el docente pueden observar, conocer e interpretar cómo representar sus sentimientos y emociones, esto irá incrementando el conocimiento que se tiene de otros y con ello los lazos afectivos. La idea es que al reconocerse se vayan queriendo un poco más, porque como dice el zorro al principito de Saint-Exúpery, *solo se quiere lo que se conoce*.

Para evaluar y dialogar: *socializar y conocernos más*. Vamos a incentivar una situación de diálogo donde los niños, respeten las opiniones de los demás y sus particularidades como una manera de construir las relaciones entre ellos. Que en los subgrupos comenten: ¿Cómo se la pasaron en los juegos? ¿Alguien sintió miedo? ¿Por qué? ¿Quiénes se sintieron seguros en los juegos? ¿Por qué? Platicar sobre la confianza. En grupo pedir que alguien de cada equipo nos platique lo que comentaron anteriormente.

Para el cierre: *una para cantar*. Donde el niño aprecie la importancia de la música en la convivencia con los demás para favorecer la amistad. Pedir que bailando la canción:

Una para cantar un canto que nos una, Dos para que suene a dúo nuestra voz, tres que canten y porque no de una vez, los cuatro que en cuarteto suenan bien y unir la voz en una melodía. Cinco el coro canta con mayor ahínco, seis siete ocho nueve diez, que inviten a que canten otros diez, veinte que pronto se conviertan en cuarenta y pronto sin que nadie se dé cuenta el mundo entero cantara también. Canta esta canción para que puedas llamarle la atención a todos los que en el mundo tengan voz e invitarlos a cantar, unidos porque esta canción de algún modo servirá para la unión de las voces y también del corazón de los que quieran cantar, para que canten todos juntos este canto de unión... que la música es también unión.

Respetando el espacio general, usando las palabras: con permiso, por favor y gracias, se pide que ayuden para volver a acomodar el mobiliario como estaba. Ya que están todos en sus lugares, que acompañen la canción con sonidos de su cuerpo y los que quieran que canten. Luego que pongan atención a lo que dice la

canción y traten de ver a los ojos desde su lugar a quien quieran, e intenten decirle algo que se les ocurra a partir de la canción.

Sexta sesión. *Somos mucho más que dos: solidaridad y responsabilidad*. Vamos a iniciar la sesión y disponer el cuerpo con *una para cantar...* al ejecutar acciones cotidianas y extra cotidianas. Pedir que al ritmo de la canción *una para cantar*, respetando el espacio general, usando las palabras: con permiso, por favor y gracias, se ayuden para acomodar el mobiliario pegado a las paredes. Ya que están todos listos, pedir que acompañen la canción con sonidos de su cuerpo y los que quieran que canten (la canción se reproduce en dos ocasiones). Pedir que en *cardumen* vayan por el espacio, y que en cualquier momento se detengan frente a alguien y lo saluden de mano y abrazo.

Detonar y explorar: *El objeto invisible*. Mediante esta actividad se propone reconocer márgenes de acción y decisión en actividades lúdicas que incentivan el cumplimiento de responsabilidades y la participación para el bien del grupo de trabajo. Pedir que vayan a donde está su silla, tratar de memorizarla y reconocer todas sus cualidades, cuánto pesa, si es dura o blanda, grande o pequeña. Que tomen su silla y caminen con ella, regresar las sillas a su lugar. Después seguir caminando en *cardumen* como si tuvieran la silla en las manos pero sin ella. ¿Cómo cargaríamos a un compañero? ¿Cómo cargaríamos una barra de hielo? ¿Cómo cargaríamos una olla de mole hirviendo? ¿Cómo cargaríamos una mesa? ¿Cómo cargaríamos una cama? ¿Cómo cargaríamos una papaya podrida? ¿Cómo cargaríamos un elefante? ¿Cómo cargaríamos un camión del RTP? ¿Qué pasa si uno, dos, tres... etcétera dejan de cargar?

Ahora vamos a explorar al emplear mecanismos básicos de comunicación para establecer acuerdos con los demás. Situación que ya se exploró un poco en la actividad anterior de forma implícita, ahora lo entizaremos con el juego del *barco se salva*. Caminar por el salón, en silencio y atentos a la consigna. Consigna: el barco se hunde, el barco se hunde y se salva con... tienen que reunirse con las cosas invisibles para salvar el barco. 2 barras de hielo. 3 mesas. 4 elefantes. 10 pericos. 3

ollas de mole. Los niños se tienen que agrupar en el número indicado de carga que imaginan cargar y manejar entre uno o más. Pedir que se reconozcan entre ellos y vean si salvaron el barco o no. ¿Qué pasa si son más y nadie quiere salir del barco? ¿Los niños que quedan sin llegar al número indicado, hacen que se hunda el barco? ¿Por qué? Hacer el último barco se salva, con 10 compañeros, para hacer equipos de 10.

Ya que empezamos a ver qué es lo que deben hacer o no para salvar la situación, vamos a representar: dilemas morales (Kolhberg, 1997), para valorar la importancia de participar en la toma de decisiones colectivas y anticipar sus posibles repercusiones para sí y para los otros. Sentados en círculo se pide a los niños que imaginen, *si la escuela te pidiera opinar sobre una situación difícil, como por ejemplo....* Se sugiere una situación a cada equipo:

Toña le saca a Omar su torta de la mochila, todo el equipo lo observa, y son amenazados: ¡si le dicen a alguien van a ver a la salida! ¿Qué opinan?

Pedro llega llorando a la escuela. Tiene sueño, hambre, frío y no quiere estar en la escuela. Su papá lo mete a la fuerza. ¿Qué opinan?

Fuera de la escuela, Lulú y Carlos de sexto grado, van a pelear, están ustedes allí, nadie quiere ir a avisar a un adulto porque unos chavos de la secundaria que están grabando con su celular, los amenazaron: ¡si alguien va de chismoso, le van a pegar! ¿Qué opinan?

Su mejor amigo les cuenta que una persona adulta le ofrece en la hora de la entrada, ir a dar una vuelta en su camioneta a la salida. Él está muy emocionado porque nunca se ha subido a una camioneta tan padre y que además le dio 10 pesos para el recreo. Su amigo les cuenta porque son sus mejores amigos pero les pide que guarden el secreto, sino ya no les hablará nunca más. ¿Qué opinan?

Se reparten hojas rotafolio y en equipo hacen un dibujo de la situación y lo que opinan. Se indica que no lo tienen que pensar mucho, tienen que decidir qué opinan en equipo pero rápido.

Ahora vamos a reconocer el diálogo como recurso que favorece la solución de conflictos. Evaluar y dialogar: *¿y tú qué opinas?* Se pegan las hojas rotafolio en la pared, cada equipo pasa a explicar su situación. Después los demás pueden comentar. *¿Qué les pareció lo que opinaron en esos casos sus compañeros? ¿Qué opinan ustedes? ¿Cómo resolver conflictos con los demás? ¿Hablar ayuda a resolver conflictos? ¿Qué decisiones puedo tomar en la escuela para mejorar la convivencia?*
Cierre: *Amigos por siempre amigos*. Pedir que se muevan al ritmo de la canción:

Yo quiero compartir la dicha de vivir, reír llorar contigo, yo quiero en tu dolor ser bálsamo de amor yo quiero ser tu amigo, amigos por siempre amigos sin que nada nos pueda separar nuestras vidas por siempre unidas serán un monumento a la amistad. No dudes la verdad de mi sinceridad el cielo es mi testigo, quiero darte la mano quiero que seas mi hermano yo quiero ser tu amigo, amigos por siempre amigos sin que nada nos pueda separar nuestra vidas por siempre unidas serán un monumento a la amistad.

Respetando el espacio general, usando las palabras: con permiso, por favor y gracias, se ayudan para volver a acomodar el mobiliario como estaba. Ya que están todos en sus lugares, pedir que acompañen la canción con sonidos de su cuerpo y los que quieran que canten. Pedir que se observen y vean como cada quien realiza la actividad. Con esto se espera que el alumno aprecie la importancia de la interacción y la convivencia con los demás para favorecer la amistad.

Vamos a la fase tres. La fase del cuerpo en el aprendizaje donde se diseñaron cuatro sesiones para dar una opción de cómo se podría potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar. Aquí ya vinculamos aprendizajes esperados de todos los campos del currículum. Y confluyen muchas guías de *Enredaderas* como la de representar cuentos, el trabajo afectivo y contrarrestar el quietismo en la práctica de enseñanza.

Séptima sesión. *Y yo te quiero con todo el cuerpo: representando*. *Y yo te quiero con todo el cuerpo* viene de la canción de Lila Downs, *Pecadora*. Aquí se usa la idea

metafóricamente para simbolizar una práctica de enseñanza donde el docente quiere a los alumnos con todo el cuerpo en los procesos de aprendizaje.

Apertura y disposición del cuerpo: soy una taza. Vamos a calentar y reconocer formas que puede representar con su cuerpo. Pedir que pongan mucha atención a lo que van a ver. Poner el brazo en la cintura, para representar una taza (sin decirles qué es). ¿Qué soy? ¿Qué parezco? Con la anterior posición, levantar el otro brazo para representar una tetera. ¿Ahora qué soy? ¿Qué parezco? Si algún niño se sabe la canción, puede pasar a ayudarnos a enseñarla a los demás. Después de mostrar todas las formas que vamos a realizar: taza, tetera, cuchara, cucharón, plato hondo, plato llano, cuchillito, tenedor, salero, azucarero, batidora, olla exprés. Jugar las formas con la canción:

Soy una taza, una tetera, una cuchara, un cucharón, un plato hondo, un plato llano, un cuchillito, un tenedor, soy un salero, azucarero, la batidora y una olla exprés, chuuuuuuuu.

Detonador y exploración: *el regreso del objeto invisible* (Silberman, 1994). Hacer subgrupos de 6 como los niños elijan. Explicar que uno de los equipos va pasar al frente con un objeto imaginario, por ejemplo una pelota, y lo usa. Luego entra otro; el primero le pasa su objeto y sale; entonces, el segundo lo utiliza; después crea otro objeto distinto (ya no se trata de una pelota sino de un bastón), lo usa, se lo pasa al tercero, y así sucesivamente hasta que pasen todos. Esto ayuda además de liberar la imaginación al desarrollo de la atención y la concentración. Esta actividad la realizamos en el diplomado y en la maestría, también ayuda a conocer los intereses y motivaciones de los compañeros además de ser muy divertida.

Nuestra siguiente actividad viene en el libro de educación artística primer grado. Vamos a explorar: *tan lejos y tan cerca*. Para reconocer hasta donde pueden estirar su cuerpo. ¿Qué movimientos haces al bailar? ¿En qué actividades necesitas estirarte? En los subgrupos dar una tarjeta a cada uno donde se muestra una forma de estirar su cuerpo, pedir que intenten hacerla, después uno de ellos va con otro subgrupo a cambiarla para experimentar otra forma, pueden seguir usando el objeto invisible si lo necesitan para lograr la extensión.

Momento de representar: *mis rasgos personales*. Con esta actividad el niño describe positivamente sus rasgos personales al estirar/extender y representar con el cuerpo. Dar hojas blancas para que el niño se dibuje. ¿Cuáles son las partes de tu cuerpo que te gusta estirar/extender más? Dibujar una forma en que se sientan muy bien al estirar tu cuerpo y explicar en su subgrupo ¿Por qué te gusta? Escribir una o dos palabras en la hoja como título. Si el niño necesita ayuda para escribir, anotar las palabras en el pizarrón para que las use.

Evaluar, socializar y conocer más de sí mismo y de los otros. Aprende qué tiene en común con los demás: características físicas y posibilidades anatómicas. De todas las posiciones ¿Cuáles fueron las más fáciles? Muestran sus dibujos. ¿Hubo alguna que no lograste hacer? ¿Por qué? Comentar con sus compañeros en los equipos. ¿En qué se parecen entre ustedes? Y con los objetos ¿quiénes eligieron objetos similares o iguales? ¿Por qué? ¿Qué gustos comparten?

Momento de diálogo grupal, para valorar sus posibilidades anatómicas. *Yo puedo, tú puedes, todos podemos....* Si hoy no pudiste hacer algo, lo más seguro es porque no lo habías intentado antes. ¿Creen que pueden hacerlo después ahora que ya lo conocen? ¿Si tú pudiste hacer todo, hay cosas que no puedas hacer pero con el tiempo lograrás? ¿Cuáles? Es importante dar aliento y ánimos a todos, en especial si notamos a niños con dificultades en las actividades, el manejo de la autoestima y el reforzar un pensamiento positivo hacia ellos mismos desde el reconocimiento de sus capacidades físicas y la práctica para mejorarlas es una alternativa para que no desistan de intentar realizar las actividades y motivarlos a involucrar más su cuerpo en el aprendizaje. También es importante reflexionar sobre el burlarse del compañero, lo ridículo y la discriminación por falta de habilidades motoras es otro tema que puede surgir en la interacción de los niños en actividades como estas y que el docente puede manejar para fomentar lazos de comprensión y amistad entre los niños.

Para el cierre se propone reafirmar la autoconfianza en sus posibilidades anatómicas de movimiento con la canción de la *taza*. ¡Ahora que ya se la saben más! Vamos a

jugarla de nuevo. Recuerden, estiren lo más que puedan. Disfruten y que no se les vaya una sola cosa. La primera representación de la canción la vamos a hacerla en silencio. La segunda ya la pueden cantar todos juntos.

Octava sesión. *Y yo te quiero con todo el cuerpo: en un cuento 1*. En las siguientes tres sesiones vamos a ir configurando con los niños, de la forma más natural posible, el cauce para la representación de los cuentos, donde inventen o reinventen personajes, historias, escenarios, etcétera.

Anticipa e imagina el contenido de un cuento a partir de una narración. Es un aprendizaje esperado de la asignatura de español, vamos a usarlo para desarrollar una actividad artística centrada en el cuerpo para hacer la apertura de la sesión y la disposición corporal. Pedir que cierren los ojos. Que imaginen un lugar agradable. Que imaginen que están muy cómodos. Que se acomoden lo mejor posible en sus sillas. Que escuchen los sonidos que los rodean y que se concentren en la voz que les va a narrar un cuento. Que vayan imaginando lo que sucede en el cuento. Narrar el cuento de *Pierrot, la luna y los payasos* (Lavallo, 2006). Durante la narración hacer pausas para preguntar ¿Qué pasará? ¿Por qué sucede? Etcétera. Se recomienda usar la Música: *Pierrot la luna y los payasos*, del disco compacto que acompaña al libro, *Historias en movimiento* de Josefina Lavallo, 2006.

Detonador y explorar: *1-2-3 sorpresa*. Proponemos improvisar personajes e ideas a partir de una imagen. Explicar que uno de nosotros tendrá que hacer de mago, y dar la cara a la pared. Cada vez que diga, por ejemplo: payasos 1, 2, 3, y se voltee, los otros tendrán que estar como payasos. Pueden moverse en el lugar pero no avanzar. Sugerencias: bailarines, cantantes, violinistas, roqueros, brujas, árboles, elefantes, leones, equilibristas, malabaristas, etcétera. Esta actividad la viví en la normal en las clases de teatro con el docente Luis Francisco Escobedo, forma parte de mí y de los repertorios de muchos normalistas más.

Momento de explorar nuestros cuentos y posibilidades para improvisar a partir de nuestros intereses, utilizando movimientos diversos. Pedir que formen equipos de 8. Sentados en círculos pedir que muestren a los demás lo que más les gustó hacer en

el juego 1-2-3 sorpresa. ¿Qué les gustó ser más: bailarín, cantante, payaso, malabarista, violinista? Después que piensen sus cuentos favoritos. Hacer una lista de sus cuentos favoritos. Es aprendizaje esperado de español que los niños escriban títulos de cuentos, así como que aprender hacer listas de libros y organizar la biblioteca escolar. Sino recuerdan ningún cuento prestarles algunos, que seleccionen un cuento donde eso que les gusta hacer lo puedan realizar, pueden cambiar la historia, si quieren. Sugerir que no se repitan los cuentos y que algún equipo de favor elija el de *Pierrot, la luna y los payasos*.

Hora de representar: cuentos de imágenes y palabras. Para fomentar la creación de imágenes y la escritura de palabras o frases. Se reparten hojas blancas y se les pide que dibujen en ellas lo que pasa en el cuento (las escenas), donde cada uno de ellos debe ser un personaje, que muestre lo que le gusta hacer o lo que quiere hacer. Pedir que escriban palabras o frases del cuento en las hojas. La idea es dibujar y escribir lo que van a hacer, porque el cuento lo van a representar como una obra de teatro.

Evaluar y dialogar: socializar y conocer más. Para que participen en la toma de acuerdos para la realización de actividades colectivas y reflexionen sobre el teatro como una forma de expresión artística. Con su cuento de imágenes y palabras acordar: ¿Cómo hacer una obra de teatro? ¿Qué necesitamos para hacer teatro? ¿Cómo vamos hablar? ¿Quién lo cuenta? ¿Qué hacemos en el teatro? Ir explorando su obra de teatro (ensayo): Qué va hacer cada uno ¿Cómo será su participación? Pedir que para la próxima clase vayan trayendo cosas que les sirvan para la obra: gorros, lentes, telas, antifaces, etcétera.

Cierre: ¡*Tiburón!* representa situaciones al utilizar movimientos corporales. Vamos a imaginar una escena donde estamos en la playa. Y entonces el salvavidas nos avisa que viene un tiburón. ¿Cómo le haces para parecer tiburón? Comenzar a representar la canción. Poner la canción...

¡Tiburón tiburón!, ¡Tiburón tiburón!, tiburón a la vista, bañista. Un tiburón quiere comer de mi pellejo no va a poder, salte del agua mujer vente conmigo a jugar que el agua el coco yo te voy a dar. ¡Aay ay ayaaaay! Que te come el tiburón mamá ¡Aay ay ayaaaay! Que te alcanza el

tiburón. ¡Tiburón tiburón!, ¡Tiburón tiburón!, tiburón a la vista, bañista. ¡Tiburón tiburón!, ¡Tiburón tiburón!, tiburón a la vista, bañista.

Pedir que observen y vayan representando, si se les ocurre otra cosa para representar la pueden hacer.

Novena sesión. *Y yo te quiero con todo el cuerpo: en un cuento 2.* Continúa el camino hacia la representación del cuento, vamos a dramatizar a partir de una imagen o palabra, acordar una historia completa con su inicio y su final, escenografía y ensayos. Para la apertura y disposición del cuerpo: representa situaciones al utilizar movimientos corporales. Jugar con la canción *tiburón* y jugar con la canción *taza*.

Detonador y explorar: *acción inmediata*. Improvisa situaciones reales donde evoque formas, sonidos, olores, emociones, etcétera. Se forman los equipos de las obras de teatro. Uno de los integrantes tendrá el cuento de imágenes y palabras, señala al equipo y dice una palabra o imagen. El equipo entonces tiene que dramatizar una situación a partir de esa palabra o imagen, sin organizarse antes, o sea, sobre la marcha. Al minuto el niño interrumpe al equipo, dice otra palabra o imagen y así sucesivamente, cada dos palabras el niño da el cuento a otro para que ahora éste elija y diga la palabra o imagen.

Explorar: *un cuento con muchas patas*. Representan ideas utilizando la expresión corporal y verbal en diferentes situaciones. Ahora van a tratar de contar el cuento completo. Tienen 5 minutos para planear el cuento que van a representar. No importa que durante la representación se equivoque alguno o todos: si ocurre esto, tenemos que improvisar y llegar al final. Se puede comentar que tal vez asistan algunos padres de familia a la presentación final de su obra de teatro.

Hora de hacer escenografía. Dar hojas rotafolio. Pedir que en equipo hagan un dibujo de un paisaje, este paisaje va a ser el telón de fondo de su obra, se va a pegar atrás de donde ustedes van a representar. Colorean su telón con acuarelas. También estaría bien hacer un letrero con el título de su obra. Se pretende ir más allá de simple decoración del espacio escénico, por ello en esta actividad es importante que recuerden escuchar la voz de todos, que sus opiniones se tomen en cuenta para

hacer la “escenografía” y que tomen en cuenta lo necesario según fue surgiendo la historia y lo que sentían al representar y vivir las escenas.

Conviene reflexionar sobre las diferentes maneras que emplean para comunicarse y expresarse. Para *evaluar y dialogar: socialización y conocer más*, cada equipo presenta su obra al grupo. ¿Alguien quiere decir algo de lo que entendió? ¿Qué le pareció la forma en que expresaban las cosas? ¿Qué les gustó de la obra? ¿Qué no les gustó? ¿Por qué?

Cierre: *originales y copias*. Vamos a emplear expresiones corporales para comunicar agradecimientos. Todos hacemos una hilera o dos frente al pizarrón. Hacer de cuenta que el pizarrón es un lugar donde hay mucha gente que es nuestro público. Cuando se escuchan los aplausos un equipo pasa a agradecer y despedirse del público de la manera que guste, los demás le copiamos. Cuando este acaba de despedirse, pasa otro equipo y le copiamos. En esta sesión es importante poner en práctica los saberes de los procesos de las fases anteriores, el hablar y escucharse entre ellos para llegar a acuerdos, el disponer el cuerpo con calentamientos lúdicos, el trabajo colaborativo y la participación activa y libre de todos, que las cosas fluyan de manera natural, nos acercamos al final, pero eso no quiere decir que esté predestinado o escrito de antemano, tal vez las cosas no resulten en el producto que el taller pretende recomendar a manera de cierre, lo importante son los procesos fomentados en el camino, así que vamos a la última sesión.

Décima sesión. Y yo te quiero con todo el cuerpo: en un cuento 3. Aquí el objetivo se va a enfocar en socializar lo realizado en el taller de actividades artistas centradas en el cuerpo y dar cierre al mismo. En este momento del taller como en la sesión anterior las indicaciones y actividades disminuyen en comparación a las primeras dos fases. Se espera que el alumno al encontrarse motivado y con un propósito compartido claro para lograr representar un cuento, descubra junto con sus compañeros qué necesitan para ello, y vayan proponiendo junto con el docente las acciones a realizar para lograr su propósito común. Las actividades propuestas son una pequeña guía en caso de que la incertidumbre no se pueda salvar desde dentro

del grupo, no es todo lo necesario para representar un cuento, son un encuadre que se puede enriquecer con las ideas e imaginación de los niños y el docente.

Apertura y disposición del cuerpo. Se pide que recreen mediante la expresión corporal, las sensaciones que le produce el escuchar piezas musicales y cantar. Cantar y/o jugar con lo que quieran los niños, sugerir: Taza, Tiburón, Yo camino o Vaqueras y vaqueritos.

Detonador: los padres de familia. Aquí esperamos que los niños empleen mecanismos básicos para establecer acuerdos con los demás. Pedir a los alumnos que pasen a sus papás y los ubiquen donde ellos acuerden. Esperar con ellos el momento de participar. Que indiquen a los padres de familia que pongan mucha atención. Y algunas otras cuestiones que consideren importantes. Por ejemplo, no hablar durante las obras, apagar o silenciar sus celulares, no comer, etcétera.

Explorar: preparar las participaciones. Vamos a observar en qué medida se logró fomentar los procesos de participación activa de los niños y si estos reconocen márgenes de acción y decisión en las actividades. Preguntar ¿Cómo se sienten? ¿Qué vamos a hacer? ¿Por qué vamos a hacer las obras? ¿Cómo vamos a participar? ¿Quién quiere pasar primero? Realizar una lista de orden de participación.

Momento de representar historias a partir de imágenes y palabras. Presentación de las obras. Cada equipo toma el tiempo necesario para acomodar sus cosas. Se dicen las últimas palabras. Se preparan. Presentan su obra al público. Piden la opinión del público ¿qué les pareció? Expresan cómo se sintieron. Dicen lo que quieran decir sobre su trabajo. Agradecen y se despiden.

Evaluar, dialogar y cierre: socialización y conocer más. Reflexionar sobre el teatro como una forma de expresión artística. Cada padre de familia tiene dos minutos para llenar el cuestionario de evaluación que se les dará cuyo objetivo es contar con más elementos para la evaluación. Mismo que depositaran sobre el escritorio al salir. Después los niños hacen una autoevaluación. Una Coevaluación por equipos. Y una

heteroevaluación por parte del docente. Cierre: Con el juego o canción que ellos elijan de las que han vivido en el taller.

Aquí concluye este tercer capítulo sobre lo que se diseñó para poner en práctica las primeras semanas del ciclo escolar 2013-2014, con un grupo de primer grado, por medio de su docente titular, en busca de favorecer al niño en el cambio de preescolar a primaria. Ahora vamos a ver qué fue lo que paso al realizar lo planeado.

CAPÍTULO 4

ANDANZAS DE LA INQUIETUD.

*Todos los mayores han sido primero niños.
(Pero pocos lo recuerdan)*

Antoine de Saint-Exúpery.

En este capítulo se presenta un relato reflexivo de la experiencia vivida y los resultados obtenidos con la implementación del taller con la intención de valorar la pertinencia de las actividades y continuar haciendo ajustes para enriquecer el diseño. Las principales herramientas para el registro de la información fueron mi diario de investigación y el protocolo de observación para el registro de las clases (anexo 3). Después la información escrita se sintetizó en fichas de registro (anexos 1) para construir las categorías operativas que me permitieron organizar la información y presentar una síntesis de lo ocurrido.

El lugar de los hechos: el terreno del camino

El trabajo de intervención se realizó con un grupo de primaria de primer grado al inicio del ciclo escolar 2013-2014, en una escuela del sur de la ciudad de México, delegación Tlalpan, colonia Bosques.

Greene (2005) me ayuda a describir poéticamente el contexto social de la escuela donde trabajamos la propuesta: una colonia de “salvajes desigualdades”, deterioro familiar, declive de los barrios y oportunidades cada vez más escasas. Por la cercanía que he tenido en mi trabajo con esta colonia, he podido percibir cómo se vive el racismo, el desempleo, las adicciones y el desarraigo.

El taller tiene un contexto escolar enmarcado por una escuela sobrepoblada, con 735 alumnos aproximadamente con un estimado de 40 niños por docente, 19 docentes frente a grupo, cuenta con servicio de USAER (Unidad de Servicios de Ayuda a la Educación Regular) con psicólogos, trabajadora social, cuatro docentes de educación física, director, secretaria, dos docentes ATP (Apoyo Técnico Pedagógico) y tres personas de conserjería y limpieza.

El grupo de primer grado donde se implementó el taller estuvo integrado por 38 niños en su mayoría de seis años. El salón es de siete por siete metros aproximadamente, dos de sus paredes tienen ventanales que inician aproximadamente a un metro del

piso y llegan al techo, una de estas paredes da a la calle y otra al patio, ninguna contó con cortinas durante el tiempo que se visitó la escuela, el mobiliario consta de una mesa cuadrada de plástico para cada niño con su respectiva silla, dos estantes, un mueble que al parecer contiene una televisión en una esquina del salón, pizarrón blanco, pizarrón verde para periódicos murales, mesa y silla para el docente.

El sorprendente primer día: comenzar el viaje

Lo vivido momentos antes del inicio del taller

El primer día de clases llegué temprano a la entrada de la escuela, seis cincuenta y cinco de la mañana. Después de un momento llega al portón de la primaria, al parecer, una madre de familia y una abuelita de una alumna inscrita en el plantel, vienen a ver si hay algún recado o aviso de *cómo debe venir su hijo (a) el primer día de clases*. Al parecer el alumno es de primer grado, pues lo comentan con la señora de los dulces que está tendiendo su puesto, quien al ser consultada por las señoras les dice que *normal, con su uniforme y todo*.

En el hecho anterior, pude ver cierta ansiedad por el primer día de clases, por parte de la familia del niño que ingresa a la primaria, por saber cómo tiene que ir en su primer día y cumplir lo mejor posible. “La asistencia de los niños de nuestra sociedad a la escuela es tan corriente que es difícil que nos detengamos a considerar lo que sucede” (Jackson, 2010), pero en eso que sucede se pueden observar detalles que nos permiten entender otros matices de la situación. En este caso considero lo sucedido como manifestación de la importancia que tiene el cambio de preescolar a primaria para algunas familias.

Siete cincuenta de la mañana, abren de par en par el portón de la escuela, los niños comienzan a entrar, los de primero identificables porque les dieron al inscribirse un gafete azul, verde o naranja fluorescente. Entran la mayoría en compañía de sus familiares, junto con la maestra de grupo con la que se realizó la intervención, comenzamos a recibirlos y orientarlos hacia su grupo según el color del gafete. En

ese momento los niños recibieron sus primeras indicaciones en la escuela: *por aquí, eres de primero, ven aquí, aquí quédate, paradito, vamos a formarnos para la ceremonia. Tu eres de este color, ve para allá, tu para acá, ya no se muevan, ponte aquí.*

La anterior es la primera organización de los niños, ya posteriormente cada maestra se llevará a sus aproximadamente 40 niños “encargados” para que los evalúen con una prueba diagnóstica escrita con contenidos de matemáticas, español y exploración de la naturaleza y la sociedad.

Por lo pronto los niños son formados y los familiares sacan sus cámaras y celulares para tomarles fotos. En ese escenario vemos algunos adultos que se notan entusiastas y otros preocupados, unos niños alegres e inquietos y otros pocos llorando.

Después de la ceremonia donde inauguran el ciclo escolar 2013-2014 la supervisora de la zona escolar y el director, se indica el momento de pasar a los salones. Los padres de familia de primer grado se quedan en el patio para ser informados por el director, que hoy se aplicará el examen y que posteriormente les dirán en que grupo quedó su niño, si en los avanzados, medios o bajos. Una segunda clasificación.

En estos primeros tres días, los docentes tienen sus primeros acercamientos con los niños, en particular en esta escuela se ideó un proceso de selección donde de acuerdo a su nivel de adquisición de lectoescritura y conocimientos, se ubicarán en los grupos: A, B y C. Estos días son muy inconsistentes para el trabajo, pues entre otras cosas de la organización escolar los docentes tienen que recibir y revisar documentación, atender inquietudes de padres de familia, y empezar a realizar su diagnóstico para definir la conformación de los grupos.

Primer encuentro con la actividad: Los primeros pasos

Aun cuando algunos niños todavía se moverán a otros grupos, el taller inició hoy según lo planeado, en acuerdo con el docente titular porque las actividades le parecieron adecuadas para dar la bienvenida a los alumnos.

Los niños entran al salón, la docente les da la bienvenida y comienza a organizar las mesas en pequeños grupos de cuatro... algunos niños comienzan a instalarse, sacar cuadernos y estucheras, afilar lápices hasta que la docente los interrumpe: *¿quién les dijo que sacaran sus cosas?.. Vamos, todos de pie, metan su silla y colóquense atrás, vamos a estirarnos.* Empieza con actividades de movimiento corporal.

A partir de este momento la docente va a realizar algunas actividades de calentamiento, juegos como el de *la vaca eres tú, si te jalo de la cola me contestas...* etcétera. De la diversidad de actividades que exploró la docente con los niños, voy a seleccionar una actividad artística centrada en el cuerpo: *Nos lavamos la carita.*

Se pide a los niños imaginar que se van a lavar la carita: toman jabón imaginario, se frotan las manos, simulan lavarse la cara, luego los brazos, derecho, izquierdo, el pecho, la panza, las piernas, los pies, el objetivo es reconocer y explorar las partes del cuerpo, así como activarlo para el trabajo. Esta actividad es propia de la iniciativa del docente, que al saber que no podía disponer de grabadora (por cuestiones administrativas) para iniciar con *aceite de iguana* que es la actividad propuesta, improvisa ésta que conoce muy bien y es similar en propósito a lo propuesto en el taller.

Lo que hace artísticas a las actividades del taller es la posibilidad de permitir experiencias a través de la interacción entre los elementos objetivos (movimiento, ritmo, exploración, gesto,) y subjetivos del arte (energía, sentimiento, lógica, organización, expresión, creación), otro factor que vuelve artístico el trabajo es que los propósitos son cercanos a los procesos que los artistas pueden experimentar en sus procesos de formación y/o creación. En *nos lavamos la carita* el propósito de reconocer algunas partes de su cuerpo y experimentar algunas de sus posibilidades

anatómicas (flexión, extensión, rotación), los vinculo con acciones propias de la danza y teatro principalmente.

En esta primera actividad se nota timidez en los niños, casi no hablan con los otros. Les falta *agarrar confianza* diría el docente. La voz de los niños se escucha titubeante principalmente para pedir permiso de salir al baño. Muy pocos platican, la mayoría están atentos a todo lo que hace o indica el docente. Cuando encuentran con quién platicar, lo hacen sobre ellos mismos, sus nombres, algunos gustos y la televisión. Suelen hablar con aquellos que les muestran atención y los voltean a ver. Es difícil saber por qué charlan, intuyo que se quieren dar a conocer y conocer a los otros con los que interactúan.

Durante la actividad, la docente observa si reconocen las partes del cuerpo y las nociones de derecha izquierda. Es de destacar que habla en tono amable, cariñoso. Desde la formación para los honores, había niños muy inquietos que buscaban cualquier ocasión para poder decir algo a los demás. Algunos niños hablan de forma espontánea otros callan.

Dewey (2004: 102) indica que, sin la libertad exterior del cuerpo es prácticamente imposible adquirir un conocimiento de los individuos con que se trata y estoy de acuerdo con ello. La quietud y la sumisión forzadas impiden que los alumnos exterioricen sus naturalezas reales. Así, esta actividad, permitió a la docente conocerlos y que entre ellos se conocieran un poco.

Los niños en su primer día experimentaron, es cierto, un gran cambio en el ambiente escolar, en la formación, horario, más niños en su espacio compartido, etcétera. Pero la actividad *me lavo la carita* y las otras que colocaron su énfasis en el cuerpo y el juego, sin usar cuaderno y lápiz desconcertaron a varios niños, que esperaban al parecer trabajo de planas. Aquí se puede decir que el niño está aprendiendo que no todo lo que le dijeron que pasaría el primer día de clases es cierto.

Esta actividad permitió además de reconocer, explorar y nombrar el movimiento de algunas partes del cuerpo, calentar el mismo y activarlo para un siguiente trabajo. Con esta actividad, pueden reconocer sus posibilidades de movimiento en el aula, su espacio personal y compartido, comienzan a identificarse, mostrar simpatía o desagrado entre ellos, la interacción entre iguales empieza a generar dinámicas donde comienzan a explorar su instinto gregario y buscan agruparse con otros. Los niños escogen amigos y compañeros similares a ellos (Papalia, 2003). Las sonrisas se hacen presentes, la alegría y el gozo de mover libremente el cuerpo empieza a favorecer lazos afectivos entre ellos.

La actividad artística centrada en el cuerpo *me lavo la carita*, en esta primera experiencia buscó conectar elementos lúdicos, de canto, imaginación, juego y actividad corporal, que le permitieron al niño comenzar a darse a conocer con los demás y con la docente. Además de comenzar a generar lazos afectivos y sociales para un mejor trabajo en solidaridad con otros, en contraste con un día quieto como en parte sucedió después del recreo que fue solamente estar sentados resolviendo su examen escrito de colocación.

Este día no hubo tantas expresiones de: cállate, siéntate, estate quieto, apúrate, la docente se mostró contento y los niños también, de hecho, se puede interpretar que las actividades ayudaron a realizar su prueba escrita de mejor manera, más tranquilos, concentrados, animados.

La docente se llevó impresiones más profundas sobre los niños, al observarlos realizar las actividades, al escuchar sus voces, durante el trabajo logró ir escuchando a algunos de vez en cuando, al pasar cerca de ellos o enfocar su atención a uno o varios de forma intencional. Esto hubiera sido más difícil sin la actividad, con los niños callados y sentados solamente haciendo su examen de colocación.

El niño en este primer día, encuentra un espacio de exploración con algo de libertad, con momentos centrados en él y su cuerpo, en ningún momento el docente pidió

silencio. Los niños se mostraron contentos. Al parecer la mayoría de los integrantes del grupo se fueron contentos a sus casas el primer día de clases.

El viernes de la primer semana del ciclo escolar, cuando regresé a observar, se apreciaba que casi todos los niños se sentían bien en el grupo, a diferencia de lo que miré en otros niños del grupo vecino, primero “B”, donde noté que hasta un mes después, cuando fue la primera junta con los padres de familia, había más de un niño que seguía llorando porque no querían estar en la escuela.

Cada día de observación al finalizar la jornada escolar se charlaba con el docente sobre lo vivido ese día, se acordaba cómo seguiría el trabajo y se decidía qué actividades privilegiar pues normalmente en las sesiones del taller solamente se podían hacer unas dos actividades artísticas centradas en el cuerpo.

En adelante presento una síntesis reflexiva de lo acontecido con dichas actividades mediante organizando la información en cinco apartados: la voz del docente para provocar la voz del niño, la voz del niño para centrar el acto educativo en su proceso de aprendizaje, los lazos afectivos para promover trabajo colaborativo, potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar y, un proceso hacia la percepción feliz de la escuela. Estos títulos surgen de una reelaboración, hibridación y ampliación de las primeras categorías elaboradas de la voz del niño, el trabajo colaborativo y el cuerpo en el aprendizaje.

La voz de la docente para provocar la voz del niño.

Desde las primeras actividades del taller se notó la preocupación de la docente por *conocer a los niños*, recomendación de Córdova (2011: 91), para mejorar la vinculación metodológica entre los dos niveles. También es importante destacar aquí lo que indica Papalia (2003) respecto de la relación del alumno con el docente cuando dice que los alumnos más cercanos al docente suelen desenvolverse mejor; las actividades artísticas centradas en el cuerpo permiten este acercamiento.

La cercanía se manifiesta en la utilización del espacio y en los lazos afectivos que se comienzan a formar entre la docente y los alumnos. Existen algunos factores que mejoraron la cualidad de la experiencia formativa entre los participantes del taller, entre estos: el ambiente, la solicitud, el trabajo en equipos, el afecto y la catarsis.

El *ambiente* que “...es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 2004: 86) fue de cercanía, la docente en ocasiones se ponía al mismo nivel que los niños al agacharse al lado de su mesa o sentarse en una silla al lado de ellos para hablar, éstas son muestras de la *solicitud* de la docente hacia los niños, dicha forma de relacionarse con los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje que se caracteriza “... por la capacidad de apreciar y escuchar a los niños” (Van Manen, 1998: 98). Al fomentar un ambiente solícito para los niños, por medio de la voz cálida hacia los alumnos, se propicia para ellos y la docente una “cualidad de experiencia” (Dewey, 2004: 73) más valiosa, afectuosa y agradable.

La solicitud hacia los niños “crea un vínculo personal y se produce, por un momento, un contacto que podría denominarse afectivo entre el tallerista y alguno de los niños” (Michel, 2013: 227) en este caso entre la docente y alguno de los niños, la interacción fue amable, cariñosa, cercana físicamente a los niños, con actitud de respeto, con buen humor. Los gestos y movimientos corporales de la docente casi siempre estaban dirigidos a los niños, sólo en ocasiones como cuando otra docente llegó al salón para que revisara listas, había comunicación sin contacto visual. El anterior fenómeno impulsó vínculos más personales y afectivos entre la docente y los niños.

Un acierto de la experiencia vivida fue la organización del trabajo en las actividades siempre en pequeños grupos, espacios casi siempre circulados por la docente para dar indicaciones, casi nunca se observó a la docente sentada tras su mesa en

situación de *funcionario pasivo* (Fabra, 2001: 68), la docente se mostró animosa, atenta, afectuosa con los niños casi todo el tiempo en un proceso de *hacer juntos*¹³ (Greene, 2005). Con las actividades artísticas centradas en el cuerpo, la docente propició el habla genuina del niño y fue beneficiando el trabajo en grupos con capitanes, aportando experiencias sociales al alumno que según Alfaro (2008: 40), “las experiencias sociales son eje fundamental del aprendizaje”. Estas experiencias sociales incentivan al niño a tener una participación más activa en sus procesos de aprendizaje. Señala Dewey que al organizar el trabajo en “comunidad cooperativa” (UNESCO, 1999: 4) se fomenta el espíritu social de los niños y el desarrollo de su espíritu democrático.

De igual manera el trato del docente y las actividades permitieron a los niños en algunos casos, replicar el trato de solicitud entre ellos para generar vínculos afectivos. En estas experiencias donde los niños se van compenetrando, van conectándose al usar el buen trato, atención, calidez, humor que observan de la docente hacia ellos, o como lo dice Dewey “...se crea una comunidad... que no existe físicamente” (2008: 380).

Dewey (2004) señala que al usar la persuasión se hace posible promover una mejor cualidad en la experiencia. Algo observado en las prácticas de enseñanza en relación con esto, es el uso de la voz y las palabras empleadas para hacer que el niño sea persuadido a la acción, por ejemplo, cuando el docente, baja y endulza su voz para dar indicaciones y, al usar la poderosa frase de: *ahora vamos a jugar a... pero tienen que poner mucha atención para poder jugar...*

¹³Respecto del hacer juntos, Greene (2005:43) evoca la idea de Freire sobre el carácter incompleto de los individuos: un rasgo del que las personas huyen, en un proceso que sólo puede ser llevado a cabo con los demás y que es favorecido por la docente al ayudar a sobre llevar ese sentimiento de estar incompleto, con la organización y el vínculo que implica hacer el trabajo en equipo (juntos).

En el transcurso de la implementación de las actividades, existió la preocupación por parte de la docente sobre si era demasiado consentidora, tal vez dicho sentimiento es una de las características del trabajo con este tipo de actividades que permiten crear lazos afectivos entre los participantes, la docente sintió que se encariñó más de la cuenta, le preocupó en concreto perder autoridad y control de las situaciones con los niños. Pienso que es más provechoso y enriquecedor que el aprecio y cariño crezca en la dinámica del aula, "... esta situación afectiva le ayudará a ampliar la gama de experiencias y relaciones sociales" (Córdova, 2011: 62)

Las actividades artísticas centradas en el cuerpo, ayudaron a generar una comunidad intangible, porque permitieron escuchar y hablar, mantener contacto y comunicación visual y corporal. Se puede decir que las actividades se asemejan a una organización de *aula feliz* que según López (2001: 50), "es un espacio con unas características diversas, pero siempre permitiendo el fluir de las palabras, donde las personas –sin discriminaciones de ningún tipo- construyen un clima de trabajo que, inevitablemente, debe conducir a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa".

Lo anterior se puede vincular con lo que indica Jauss (2002: 41) sobre la conciencia intersubjetiva al dialogar y socializar (catarsis) como parte de la experiencia en las actividades. La docente en las actividades logró "...llevar calor... aportar los diálogos y la risa..." (Greene, 2005: 73) a los niños. En una ocasión la docente tuvo que salir por un niño al baño pues no regresaba, en el salón platicó con él y el grupo sobre *la viborita, que crece por tomar agua de la llave*:

...un relato que la maestra improvisa con mucha imaginación para reflexionar con los niños, sobre la situación de duda, respecto a la potabilidad del agua de las llaves de los lavamanos de los baños, y que ella sospecha que al tomarla: una viborita, las lombrices y otros parásitos pueden crecer dentro de nuestros cuerpos por tomar agua de la llave. (Diario de investigación)

La docente en la situación anterior, encuentra un singular goce al ver que sus esfuerzos dan fruto, nota resultados en las caras de los niños, al percibir que los ayuda a reflexionar sobre su salud y su cuerpo. Puedo argumentar que dicha

satisfacción es en cierta medida, logro de la composición dramática de la docente sobre *la viborita*, que permitió le permitió acceder a “...las satisfacciones estéticas como una motivación para el trabajo” (Eisner, 2003: 27) cuando “la composición se *siente bien*.” (Eisner, 2003:19)

En síntesis puedo decir que la experiencia de la docente con los niños en el taller, tuvo cualidades significativas en cuanto al ambiente, la solicitud, la creación de vínculos afectivos, el hacer juntos, las experiencias sociales, el espíritu social, el hacer comunidad, en lo afectivo se mejoró la vinculación metodológica entre primaria y preescolar, hubo una comunicación más genuina que permitió expresar al cuerpo, hubo catarsis y la imaginación siempre ayudo a ampliar la gama de posibilidades para las experiencias en el aula.

La voz del niño provocada por la docente en ésta experiencia.

...el cerebro es biológico. La gente viene al mundo con un cerebro pero no con una mente. Las mentes se desarrollan a través de las experiencias.

Elliot W. Eisner

El niño en la edad que inicia la primaria, es más cuerpo y sentimiento que mente y reflexión. No en contraposición, porque en el proceso del alumno de primer grado está en desarrollo la capacidad de ver y comprender relaciones entre fenómenos. Lo que habitualmente llamamos el desarrollado de un “sentido de la madurez o de la perspectiva” (Eisner, 2004).

Este sentido de la madurez, permite encontrar significados para poder nombrar y compartir lo que somos y lo que sentimos. Las actividades artísticas centradas en el cuerpo permitieron a lo largo de su aplicación, favorecer y facilitar la apertura del niño hacia los demás a través de su voz y su cuerpo al estimular procesos de comunicación e intercambio.

En las experiencias promovidas con las actividades artísticas centradas en el cuerpo, se estimuló el uso de herramientas cognitivas, afectivas y comunicativas que los niños exploraron y algunos de ellos las utilizaron cuando lo necesitaron en otros espacios. Como en el siguiente caso:

Cuando los niños salían a educación física, la docente se quedó un momento en el salón para organizar materiales, escucha que hay dos niños en riña y los mete al salón, les pide se coloquen separados en diferentes puntos de la pared, de espaldas al pizarrón, he inicia una plática con el niño más cercano, le pregunta: ¿en qué trabaja tu papá? Y el otro sin que se dirigieran a él (tal vez él interpreto que si) empieza a decir, con confianza y alegría: *Mi papá trabaja haciendo así con unas pelotas (representa a un malabarista), pasando entre los carros y diciendo "gusta cooperar" "gusta cooperar". (Diario de investigación)*

Al parecer el propósito de la maestra en la situación, era conocer sobre el niño al que se dirigió. Es una característica de la docente intentar conocer de la vida de sus alumnos. Del otro niño que participó en la pelea ya tenía conocimiento de algunas cosas vividas por él en su contexto familiar, por ejemplo:

...que el papá del niño acaba de salir de la cárcel y se hace cargo de sus dos hijos, quienes fueron abandonados por la madre al saber en libertad al papá, y que el niño el primer día de clases llegó con una máscara aséptica porque está en proceso de recuperación de quemaduras provocadas por jugar con un encendedor con su hermano.

Yo pude observar la reacción del grupo cuando este niño llegó con su máscara, los otros niños no interactuaban con él, evitaban acercársele y hablarle. Cuando los niños tienen la confianza y el espacio para darse a conocer, se genera la posibilidad de que los demás lo aprecien y no le teman, y a la docente le sirve de mucho saber con quiénes trabaja ya que "para favorecer el desarrollo del niño, será necesario conocer las formas de vida y relaciones con las que ya cuenta, con el fin de permitir otros aprendizajes diferentes a los que experimenta en la familia" (Córdova, 2011: 62).

En el relato puedo ver el interés de la docente por entender la situación de los alumnos en relación con sus experiencias previas en su contexto familiar. Este hecho

muestra en cierta medida, que un logro de la docente en la relación con el alumno es: permitir al niño hacer uso de su voz y hablar de sí mismo. Esto a su vez, genera un lazo afectivo fuerte que ayudará a centrar el acto educativo en el proceso de aprendizaje del niño y sus necesidades, pues difícilmente aunque se quiera, se puede desligar un docente de una situación como la anterior.

Es ineludible entonces, que si queremos que el niño hable y explore el uso y los beneficios de decir su palabra frente al mundo (Freire, 1991) y de paso centrar el acto educativo en los procesos de aprendizaje del niño, la solicitud para escuchar y las actividades que permitan la comunicación se hacen necesarias. Las actividades artísticas centradas en el cuerpo, fueron en su aplicación una opción afectiva y efectiva para ello, en sus palabras, movimientos, cantos, juegos, dibujos, risas y lágrimas.

Los lazos afectivos, creación de vínculos para mejorar el trabajo.

Al trabajar las actividades artísticas centradas en el cuerpo, los niños y la docente fueron creando lazos afectivos, muchos estamos de acuerdo en que sólo se quiere lo que se conoce, lo que se conoce bien y, “sólo se conocen bien las cosas que se domestican” (Saint-Exúpery, 2003: 23), en el sentido figurado que Exúpery da a la palabra domesticar en El Principito:

“...- Es una cosa ya olvidada –dijo el zorro- significa “crear vínculos...”

- ¿Crear vínculos?

- Efectivamente, verás –dijo el zorro-. Tú no eres para mí más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo...” (Saint-Exúpery, 2003: 22)

En las actividades del taller, la mayoría de los niños se observaban contentos mientras las realizan en el aula. Las experiencias vividas favorecieron crear vínculos, esos lazos invisibles pero que los atan los unos a los otros, los unen, favorecen su instinto gregario, se aprecian y favorecen el respeto, la solidaridad, la comunión, el hacer juntos.

Un niño contento actúa, hace, *lo primero es hacer, que hagan, ya después se pule el trabajo* (palabras de la docente de primero de primaria entrevistada). Conuerdo con esa idea.

En una actividad artística centrada en el cuerpo, *el espejo*, del día seis de septiembre de 2013, pasó lo siguiente:

La docente pide a los niños que... como si ella fuera un espejo, traten ellos de hacer lo mismo que ella hace, en silencio. El grupo tiene que ser el reflejo de lo que hace la docente. La actividad es en silencio, los niños imitan la forma de bostezar de la docente, se ponen champú en las manos y lavan su cabello, enjabonan el cuerpo, movimientos con las manos, estirar, flexionar, rotar diferentes partes del cuerpo, sonrisas. Para cerrar el docente se va a sentar a su lugar pero muy pocos niños la imitan. Hasta que la docente les hace la observación de: *-ya me senté ¿por qué no se sientan?*

La actividad aquí retomada permite a los niños y el docente interactuar, mediante la expresión corporal, visual, gestual. Interacción que favorece la creación de vínculos entre los participantes al llevarlos a mirarse en una situación fuera de lo cotidiano que todos realizan a un tiempo, son cómplices de compartir esa misma situación que fuera de ahí no tiene sentido. Los niños con la docente en esta actividad están de alguna manera siendo ellos mismos una obra de arte, puede ser visto como un performance o una danza, donde ellos son los materiales que "...sin traslado y reunión física. La emoción es la fuerza móvil y cimentadora... [Que] proporciona, unidad a las partes" (Dewey, 2008: 49)

La unidad en la obra, en los participantes: genera un ambiente de respeto, confianza, alegría, disfrute, donde el niño se permite explorar y verse identificado con la docente y con los demás en el trascurso de la actividad. Le permite notar a los otros, sentir que forma parte de un grupo, que es similar a ellos, que tiene cosas en común con sus pares y el docente, "... se puede entrar en dialogo con quienes nos rodean. Se pueden explorar los lenguajes, se pueden dar motivos, se pueden celebrar los momentos de epifanía" (Greene, 2005: 231). Parafraseando a Huizinga puedo decir

que la actividad del espejo "...moviliza, transforma, enfrenta y por ello mismo reúne: inspira comunidad." (Morillas, 1990: 12).

La creación de lazos afectivos en el grupo se fue facilitando al aplicar actividades como la anterior, donde la comunicación fluye a través de medios distintos al habla, pero que va a buscar otros espacios al término de la actividad para poder compartir mediante la voz, las sonrisas y las miradas la experiencia vivida, tal vez queden como nos decía la doctora Victoria Morton en las clases de la asignatura de Introducción al campo de la educación artística en la maestría, en la memoria corporal o sensorial. Para algunos de los participantes tal vez esta actividad continúe en "...la profunda memoria de una armonía subyacente cuyo sentido acompaña a la vida, como la sensación de estar cimentada en una roca." (Dewey, 2008: 19)

En estas actividades se pudo observar que los niños se sienten bien consigo mismos, claro, juegan, pero también de cierto modo y en cierta medida, re significan la percepción que tienen de su docente, y a lo mejor la misma docente re significa su rol y sus prioridades, como la señalada por Aplee (1989: 55) "en esta etapa es más importante para ellos aprender a sentirse bien consigo mismos. Ese es mi papel el de hacerles sentir bien."

Cuando el niño llega a sentirse bien consigo mismo, mediante la exploración para que se conozca y conozca a los demás, se promueve un sentimiento de reconocimiento y bienestar que le favorece dentro de su nuevo ambiente y grupo en el primer grado de primaria. Es así que las actividades, fueron favoreciendo la creación de lazos afectivos que permiten al niño una mejora en las relaciones con los otros, y con la docente, para que el ambiente de trabajo se sienta en comunidad, a semejanza de una *fiesta*¹⁴. Además se apreció que "...estaban entusiasmados con... los demás compañeros, con *lo que estaban haciendo juntos* [sic]" (Don Finkel, 2008: 129).

¹⁴Gadamer (1991) explica que esta actividad de celebración es la forma más compleja de comunidad, donde la congregación no es casual sino que tiene un propósito.

Observé durante la participación en las actividades que el alumno no se encontró solo y pudo comenzar a crear lazos afectivos con sus pares y docente, estos vínculos permitieron a muchos niños sentirse acompañados, protegidos y queridos, aunque si había en ocasiones casos menos afortunados, de niños que se aislaban, e iban bajo las mesas, en general había confianza al participar, decir, expresar sus sentimientos, esto fue generando el *nosotros* para el bien común, transfiriendo parte de la autoridad que ejerce la figura docente a ellos mismos para buscar hacer trabajo vinculado mediante lazos afectivos, "...para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas y decir bien alto: «aquí estamos nosotros»”(Greene, 2005: 55). Esto mejora el trabajo en la escuela y fuera de ella.

Potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar.

Donde *se educa de espaldas al arte* (Márquez, 1995), se suele prescindir del afecto y la expresión del cuerpo. El cuerpo enfocado como el lugar de encuentro donde se produce el proceso de la experiencia, necesita *hacer*, participar activamente en sus procesos de aprendizaje.

Las actividades artísticas centradas en el cuerpo a similitud de lo que recomienda Córdova (2011: 91) con actividades grupales: bailables, danzas, poesías, canciones, juegos, etcétera. Son una opción para que en el aprendizaje escolar, el cuerpo tenga una presencia más activa donde aproveche para explorar y desarrollar sus múltiples potencialidades, entre ellas la imaginación.

En actividades como *me lavo la carita, el espejo, aceite de iguana*, etcétera, la docente hace algo que permite liberar la imaginación, al colocar champú en las manos para lavar el cabello imaginariamente, o al untar aceite al cuerpo imaginariamente. Alguien pudo imaginar que era tinte para cabello, un restaurador capilar, gel fijador, chocolate, acondicionador, líquido anti piojos, que se transformaba en bruja, conejo, león, que las partes de su cuerpo eran de gelatina, cartón o metal, que le dolía algo, etcétera.

Lo que quiero rescatar de lo anterior es que se provoca la imaginación de los que participan en la actividad, al observar a los demás y tratar de saber ¿qué hacen?,

esto tiende a involucrar al cuerpo también de otra manera poco explorada en las actividades de la escuela, pues además de permitir el autoconocimiento, puede sorprender a los niños tanto en lo que observan de los demás, como lo que perciben de su propio cuerpo. De aquí la importancia de la imaginación detonada por las actividades para potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje "... todo encuentro con seres humanos reales que tratan de aprender a aprender requiere de la imaginación de los docentes (y de la de aquellos y aquellas a quienes enseñan)" (Greene, 2005:30).

La actividad artística en la escuela puede potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje, ya que el trabajo artístico puede "suscitar en el alumno la pasión por su trabajo" (Eisner, 2004: 239). En las actividades del taller se facilita esta situación porque "...se trata de establecer propósitos conforme surgen las oportunidades para aprovechar nuevos rasgos del proceso" (Eisner, 2003:21), permitiendo al niño el tiempo necesario para vivir su corporalidad y deslindarse de la presión por el resultado, al encontrar una motivación intrínseca en la actividad con los propósitos re elaborados con el grupo para beneficio de éste.

Otra situación que influye directamente para potenciar la presencia activa del niño en la actividad, es la relación entre forma y contenido, misma que se replantea constantemente en la relación cuerpo y conciencia del cuerpo (corporalidad), en el proceso de cómo se forma la relación se puede interpretar mutuamente que la manera de "cómo se dice algo forma parte de lo que se dice" (Eisner, 2003: 21). Esto se asemeja al proceso de percepción que los niños tienen de su cuerpo y de lo que hacen según creen lo que se espera de él. Lo que se dice y cómo se dice sobre el cuerpo forma parte de éste y de su corporalidad, por consiguiente, también de su actividad o inactividad en el proceso de aprendizaje.

El niño con las actividades del taller al sentir confianza de explorar y experimentar, permite a su cuerpo libertad de expresión que se manifiesta al participar más activamente en sus procesos de aprendizaje. Se da como señala Pateti (2008) la oportunidad de vivir en la escuela el propio cuerpo.

El arte nos enseña a tomarnos un tiempo para saborear el proceso en el cual nos involucramos y, en el cual podemos descubrir motivaciones intrínsecas vinculadas a las cualidades propias del arte, lo anterior también se asemeja en el ámbito del cuerpo, a lo que dice Dewey:

“Hay mucho de extraño en la vida del salvaje, pero cuando el salvaje está más vivo, es más observador del mundo que lo rodea y su energía es más viva y astuta. Al observar lo que es incitante en su entorno, también él resulta incitado. Su observación es al mismo tiempo acción que se prepara y previsión para el futuro. Está en acción con todo su ser.” (Dewey, 2008: 21)

El niño al ser incitado por lo incitante del entorno, por ejemplo, en la actividad del espejo, lo hace completamente activo en sus procesos de aprendizaje, no sólo a través de los sentidos, también de manera más completa y a veces sorprendente, con todo su ser.

“El cuerpo está abierto al mundo, pues siempre es en relación con los otros. Está abierto constitucionalmente, por la anatomía y el proceso de desarrollo del cerebro y del sistema nervioso, cuya conformación depende de la experiencia.” (Michel, 2011: 247). Potenciar el aprendizaje, disponiendo el cuerpo de forma activa es algo que se promovió en las sesiones del taller y permitieron facilitar el aprendizaje. Aun cuando “...la experiencia es demasiado rica y compleja para permitir una limitación tan precisa” (Dewey, 2008: 252) si puedo precisar que la conformación del cuerpo de los niños y, de la docente que participaron en el taller, tuvo un espacio de desarrollo en un ámbito artístico donde cada quien exploró y experimentó de forma activa las potencialidades de su cuerpo.

Como se observó en las sesiones, en específico con el caso del niño con papá malabarista, las actividades permitieron fluir al cuerpo en el aula, para acompañar la voz y socializar la experiencia. Posibilitando una mayor aproximación a *un aprendizaje con todo su ser* (Pateti, 2008) al potenciar la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje escolar.

Un proceso hacia la percepción feliz de la escuela.

Todo comportamiento supone una organización, por articulación y coordinación de las conductas, siendo éstas el resultado de una cierta percepción de las exigencias de la situación, de la categorización de los demás, de la atribución al otro de cierta intención en la relación.

Marcel Postic

En el primer día de clases algunos niños iban con *la idea* de que llegando al salón tenían que sacar cuaderno y lápiz para trabajar, esto demuestra que tenían cierta predisposición al trabajo de planas. Estos niños se llevaron una grata sorpresa con las actividades artísticas centradas en el cuerpo, donde pudieron encontrar un espacio lúdico de exploración, expresión y socialización, donde pudieron acceder al “goce de las satisfacciones de la camaradería” (Dewey, 2008: 388) para comenzar a disfrutar de su nueva escuela, docente y compañeros.

Se llevaron una agradable sorpresa, al descubrir una docente activa, sonriente, y con un tono de voz y trato cariñoso, amable y solícita hacia ellos. Donde se promovió el trabajo-juego “*juegos educativos* [sic], cuyas finalidades muy específicas buscan despertar el interés en trabajar temas que, abordados de otra forma, resultan muy áridos o aburridos” (Gómez, 1995: 46) cómo el conocimiento del propio cuerpo y los valores (solidaridad) por ejemplo.

Desde un inicio y en el transcurso de las sesiones, se fomentó un proceso de autoconocimiento y conocimiento de los otros donde las categorizaciones preexistentes de la docente, los otros niños y de ellos mismos, se fueran modificando, en relación de su propio conocimiento y las experiencias vividas en el taller con vista a una percepción positiva de la escuela. “El proceso de *categorización del otro* consiste en atribuirle ciertas características... la categorización corresponde a la necesidad que experimenta todo individuo de estructurar su entorno físico y social con el fin de situarse y de orientarse en una situación dada, pero toma la forma

de una evaluación con resonancias emocionales particularmente intensas” (Postic, 2000: 77), para que el niño vaya creando su propia percepción de la escuela, se puede decir que la mayoría de ellos concibieron una idea de escuela feliz, aunque también como en el caso una niña que repite el primer grado, favorecer esta percepción favorable de la escuela es un reto mayor, y tal vez si regreso a preguntarles si les gusta o no la escuela algunas respuestas podrían ser, no.

Para que se fueran dejando atrás las categorizaciones negativas que traían de anteriores docentes o de sus propios padres como expresa el docente de primero de primaria en la entrevista y que muchos conocemos que suele pasar: *sus propios progenitores son quien les dicen que son unos burros*. Las actividades del taller dieron pauta para que ellos se re-categorizaran con base en la exploración y experimentación de sus posibilidades anatómicas, dramáticas, gestuales, vocales, etcétera. Puedo pensar con base en que “lo de adentro es lo de afuera, lo de afuera es lo de adentro [sic]” (Ramírez, 2008:176), que si ellos experimentan y conocen que por dentro y por fuera son algo diferente a lo que les han dicho que son, esto puede ayudarles a re-categorizarse por ellos mismos. Como señala Eisner (2004), se estaría avanzando en dirección de educarse para reinventarse a sí mismo.

En cuanto a las intenciones de unos con otros en las relaciones de los partícipes en las actividades artísticas centradas en el cuerpo, reconozco que en la guía de observación no se contempló dicho elemento, pero se puede decir que la motivación intrínseca a la actividades, lograron un efecto de despreocupación y naturalidad en las interacciones. Asociado a esto, “el arte ha sido el medio de conservar vivo el sentido de los propósitos que rebasan la evidencia y los significados que trascienden el hábito endurecido” (Dewey, 2008:394), permitiendo intenciones en las relaciones más sinceras, sin la preocupación de un resultado preestablecido y permeadas por el goce de la actividad artística centrada en el cuerpo.

La relación que se forma continuamente entre la docente y los alumnos, va a significar mucho en la imagen y percepción que el niño tiene de la escuela. Mucho depende del docente para que a los niños les guste la escuela. Para dejar a un lado

las creencias y los mitos sobre la escuela, “dichas creencias llegan a adquirir una entidad propia en un proceso de elaboración y difusión de relatos comparable al que los antropólogos y los teóricos de las organizaciones han considerado como característica de la producción de mitos” (Fabra, 2001:11) y dar pauta a los propios niños, para que la percepción de la escuela dependa un poco más de ellos mismos y de lo que hacen junto con los otros, del nosotros, del equipo, del acompañamiento entre pares, de la comunidad de trabajo en situaciones que buscan generar experiencias hacia una percepción feliz de la escuela.

Como observamos en la definición de *aula feliz* de López (2001), la competencia comunicativa es fundamental hacia una percepción feliz de la escuela, para que se pueda saber cuándo el niño está bien o está mal anímicamente, para sincronizar con él, para lograr empatía, conocer sus aficiones, juegos y temores. En las actividades artísticas centradas en el cuerpo se trasmite “... información que no es fácil traducir al lenguaje de las palabras o números” (Eisner, 2004: 249) entonces en dichas actividades la competencia comunicativa se amplía, y las posibilidades para la generación de experiencias donde el niño cambien su percepción de la escuela también.

Un aula donde fluyen estos saberes a través del cuerpo y el arte, es un aula donde se pueden ver desde otros puntos de vista las cosas, donde se puede ayudar al otro en sus dificultades y puede desde esta perspectiva ser un aula feliz, pues en ella no se contienen ni sentimientos, ni opiniones, ni expresiones que al niño lo situé en riesgo de propiciar malestares físicos y emocionales. “El arte ofrece vida, ofrece esperanza, ofrece la perspectiva del descubrimiento, ofrece luz” (Greene, 2005: 205), aprovechemos entonces lo que el arte puede ofrecer a la escuela.

Con las actividades del taller se facilita el hacer alegre, las ganas de regresar al otro día, de participar, de estar en la escuela, se está sacando mayor provecho a la jornada escolar, vivificando el aula y formando realmente alumnos motivados intrínsecamente por las cualidades de las situaciones educativas que se proponen, en este caso, las artísticas centradas en el cuerpo.

Estas actividades pueden permear todos los campos de la formación, para hacer de la escuela, un lugar percibido por los niños como un sitio de aventura, juego, risa, en donde el proceso de aprendizaje, se torne más grato y significativo al hacerlo juntos, entre todos, en equipo, con una participación más activa del cuerpo, en compañía del arte en la escuela. “Que un niño o niña jamás se alejen tristes y decepcionados de nuestro lado. Eso equivaldría a alejarlos de nosotros para siempre, y, ¿quién sabe si también del resto del mundo?” (Agüera, 2003: 159). El arte puede ayudar a que aprendamos de los niños y guiar hacia una percepción feliz de la escuela. Los momentos más felices de mi vida en la escuela cuando niño y ahora como docente, se los debo a la actividad artística.

Reflexiones para concluir.

Las conclusiones que a continuación se expresan no son determinantes en ningún sentido, ni buscan encontrar verdades, responden mi apreciación del proceso de intervención en el contexto observado, con base en referentes teóricos y empíricos de los que partí con este objetivo. No se busca generar juicios de valor sobre la práctica de enseñanza del docente observado ni proponer una única forma de trabajo con los niños de escuela pública. Como se mencionó al principio, esto es una exploración y una opción que puede servir a otros para probarla o imaginar la suya.

Ideas de cierre

Estas primeras reflexiones para concluir las presento con base en las tres intenciones a desarrollar con el taller. La actividad artística centrada en el cuerpo ayudó a los niños del primero donde se aplicó el taller para: darles voz, permitirles dialogar y conocerse, hacer de ellos durante las sesiones el centro del acto educativo, empoderarlos para cuidarse entre ellos y hacerse responsables de su educación. Les ofreció momentos para liberar la imaginación, sensibilizarse, desarrollar su creatividad, su autoconocimiento, autoestima y autonomía, educar su percepción estética, potencializar su desarrollo personal y para la convivencia, etcétera.

En cuanto a la experiencia, respecto a la cualidad de ser una experiencia deseable a futuro por los niños y la docente. Se puede decir que el experimentar confianza en sí mismos, sentir su cuerpo, la elevación de la propia autoestima con base en experimentar posturas, gestos e imaginar, el placer del movimiento, la libertad de expresar, el sentirse creadores de algo, el encontrar sentido propio a lo que se hace, son características que en este tipo de actividades y bajo ciertas circunstancias, logran generar experiencias deseables a futuro. Por ejemplo en la actividad *aceite de iguana*, observé que el niño desarrolló confianza en sí mismo, al explorar sus habilidades motoras, también al escucharse favoreció que pudiera usar su voz cotidianamente, a la docente le facilitó el énfasis en él y su proceso de aprendizaje,

además de reanimar su autoestima al darle imágenes positivas, como... *estos son mis brazos más fuertes que el acero*, puedo observar que al experimentar los gestos y posturas para representar la acción canción, se muestran confiados, parece que los hace sentir animados y poderosos.

Lo observado en la aplicación del taller y la experiencia de otros compañeros en este viaje por favorecer la vida del niño mediante la actividad artística, ayuda a vislumbrar, que con actividades artísticas centradas en el cuerpo, se cuenta con una alternativa para favorecer el cambio de preescolar a primaria, en el sentido de que se puede lograr que el niño se sienta alegre en el aula, entre en contacto con el goce característico de la percepción estética y en general vivifique, se cargue de energía y disfrute de más experiencias educativas en la escuela.

Si el niño se siente bien en el aula, seguramente va a querer aprender más, estará dispuesto a esforzarse por dar lo mejor de sí y se creará un mejor ambiente de trabajo, tendrá la confianza para hacerse escuchar, el poder de su equipo y grupo con el que ha colaborado y creado lazos de solidaridad y afecto, y en general estará más dispuesto a involucrarse con todo su ser en su propio proceso de formación.

Coincido con Greene (2005) en que cuando *la educación se ve pequeña* lo que preocupan son las puntuaciones de las evaluaciones, el tiempo dedicado a cada tarea, los procedimientos de gestión, el rendimiento de cuentas, pero no los rostros y los gestos de los individuos que no tienen cabida en ese cuadro.

La actividad artística centrada en el cuerpo, permite el espacio y el tiempo para saborear de aquellas pequeñas cosas, que al verlas grandes como a través de un microscopio, nos permiten llevarnos grandes sorpresas. Como docentes pocas veces imaginamos, perdidos sin rumbo en la contingencia del trabajo profesional docente, por ejemplo, que en el efímero brillo de los pequeños ojos de algunos de los niños con los que compartimos este viaje sin fin de la formación, pudiéramos encontrar la

mayor y genuina recompensa y satisfacción por el arduo trabajo que significa ser docente.

Asimismo, estas actividades permiten a los niños ejercer su niñez, y ser protagonistas de su formación y vida, frente a un contexto que les niega en los hechos, el derecho de ser niños. Y donde todos los adultos primero fueron niños, pero pocos lo recuerdan.

En relación con las categorías de observación y que corresponden a los propósitos de los tres momentos en que se organizó el taller, la voz del niño, la solidaridad y el cuerpo, puedo nombrar como logros lo siguiente.

En cuanto a la voz del niño, “la charla del alumno en clase convencional, es un fenómeno raro” Delamont (1984: 145). Un logro del taller fue propiciar y dar libertad para que el niño hablara con los otros, esto permitió darse a conocer también con el docente, quien pudo escuchar de lo que hablaban y así ir conociendo un poco más a las personas con quien trabaja, sus necesidades, intereses, problemáticas. Con ello posibilitó colocar el énfasis del proceso de la persona y tener herramientas para poder centrar la práctica de enseñanza en los procesos de los alumnos.

En el entendido de que el uso del cuerpo es esencial en el acompañamiento de su comunicación oral, representa un logro del taller permitir hablar al niño y expresar corporalmente: esto fomentó el conocimiento propio y de los demás, así como crear lazos afectivos positivos entre ellos porque como lo mencioné antes citando al Principito *sólo se quiere lo que se conoce*. Las actividades permitieron un conocimiento más profundo entre los participantes que si escuchamos respuestas a preguntas directas de ¿cómo eres?, lo anterior fue fomentado principalmente al explorar y expresar mediante el uso de su voz y cuerpo.

En cuanto a la solidaridad. El taller logró contribuir a crear relaciones positivas de poder entre pares para el trabajo colaborativo en pequeños o grandes grupos, no se

logró la inclusión de todos en el trabajo pero se hizo énfasis en buscar el bien común, para que poco a poco en el transcurso del ciclo escolar se puedan cuidar, exigir y salir adelante juntos.

Al ir generando este tipo de trabajo, el docente va cambiando su status de poder en *la relación educativa* (Postic, 2000), de ser autoridad por el hecho de ser adulto a un rol de guía por saber hacia dónde quiere dirigir el trabajo, mostrándose como un líder o capitán, animador que propone el trabajo, trabajo que se va regulando en el grupo por los niños al comprender y participar de la concreción del propósito, exigiéndose entre ellos para el bien común.

En relación con el cuerpo. Las actividades del taller permitieron al cuerpo de los participantes comunicar y expresar. Los niños que llegan a primero de primaria en su proceso de aprendizaje se vieron favorecidos por el trabajo-juego y la libertad de movimiento, porque con el taller se permitió un aprendizaje un poco más acorde a sus necesidades, intereses y proceso de desarrollo.

Las actividades del taller permitieron favorecer la disposición del niño y su cuerpo en el aprendizaje, para que la docente pudiera facilitar al alumnado el disfrute y la utilización de su potencial cognitivo, físico y artístico en las diversas experiencias de aprendizaje que se facilita con estas actividades artísticas centradas en el cuerpo. Aunque esto es difícil de documentar, en la energía y esfuerzo que los niños ponían en algunas actividades se puede notar. Aunque sin embargo, siempre había algunos otros niños que hacían otras cosas, como solamente observar o esconderse bajo las mesas.

Al dar buen cauce a las potencialidades del cuerpo más allá del intelectual, puedo pensar que se favorece el cambio a la primaria, porque se favorece el sentimiento de bienestar al estar en la escuela, pues la actividad corporal y lúdica es más acorde a la etapa que vive el niño, además se aprecian y fomentan otras maneras de hacer el trabajo en clase.

La aplicación de actividades artísticas centradas en el cuerpo con un grupo de primaria pública en México Distrito Federal, trae consigo grandes retos al docente que desee llevarlas a la práctica. A partir de esta primera intervención, mi experiencia y lo observado con la docente de grupo con el taller, encuentro algunas cuestiones que permitirán llevar de mejor manera la propuesta frente a futuros grupos que inician la primaria.

Primera, que el docente que aplique la propuesta experimente como docente las actividades artísticas centradas en el cuerpo en algún taller de teatro, danza, o diplomado como el interdisciplinario para la enseñanza de las artes en el centro nacional de las artes, centro de maestros o en alguna casa de cultura. Sino se cuenta con el tiempo y el espacio para hacerlo en un taller o diplomado con otros docentes, se podría experimentar hacerlas con la familia, algunas actividades del taller pueden realizarse a manera de juegos en reuniones familiares, como la del *muñeco de hule*, *fotos corporales*, *a que te gana la risa*, *el espejo*, *originales y copias*. Incluso me atrevo a decir que algunas como *a que te gana la risa*, la puede uno explorar solo frente al espejo.

Segunda, para evitar lo que representó la mayor molestia para los niños y el docente, en el momento de aplicar las actividades: las interrupciones cotidianas. Hacer un letrero para colgar a afuera de la puerta (si es que se cierra la puerta) o ponerlo en una silla en el umbral de la puerta, que diga: *¡cuidado! favor de no interrumpir, regresar en una hora*. Claro, con el previo informe y consentimiento de la dirección de la escuela.

Tercera, que el docente pueda escuchar y cantar (tal vez aprender de memoria) las canciones antes de la sesión. Llevar en acordeón la letra y llevar la canción grabada en cualquier dispositivo que pueda ayudar a recordar la melodía en caso de ser necesario.

Cuarta, enseñar a los niños lo menos posible cómo hacer las actividades, que exploren, evitar dirigir demasiado las actividades. No se trata de que los niños tengan ejemplos que copien exactamente, sino de que encuentren su propia forma de hacerlo. Es recomendable que en lugar de dar consignas como: giren, giren; se pueden dar imágenes como: imaginen que son pirinolas, trompos, etcétera, que permitan la acción y exploración de los niños según sus propias posibilidades, imágenes y representaciones previas, sin copiar o tratar de hacer algo que no comprende según las palabras que escuchan o ven que hace el docente.

Quinta, escuchar y observar siempre a los niños, para darse cuenta si la actividad aumenta o mantiene su energía, participación y entusiasmo, de no ser así, vendría bien un cambio de actividad. Es importante evitar el seguir a toda costa la expectativa que el docente construye en relación con la actividad.

Sexta, llevar ropa y calzado cómodo para realizar las actividades con los niños de la mejor manera posible, es posible que se canse, que no pueda hacer algunas actividades, en estas situaciones, compartir con los niños lo que siente o experimenta, su cansancio o falta de destreza para la actividad (así como lo hizo en su momento la docente que aplicó el taller). Es recomendable, romper con estereotipos como el de que los docentes son súper hombres de acero o perfectos. Estrechar los lazos de confianza y afectividad con los niños, hace la situación de aprendizaje más humana.

Séptima, trabajar en grupo, equipo, comunidad. Esto permite también facilitar el aprendizaje personal y atender a cada niño en particular, si se desea platicar con algún niño en especial, esta dinámica de trabajo lo permite, pues mientras en los grupos de trabajo colaboran, y cuidan entre ellos, se puede acceder a un momento casi íntimo para dialogar con alguno de ellos.

Octava, tener siempre una sonrisa en la cara. A menos que la actividad así lo necesite. Como en *a que te gana la risa*. Y disfrutar de lo que hacemos.

Novena. Tener siempre a la mano una reserva de colores, crayolas, plastilinas, hojas y lápices. Para prestarlos a los alumnos en caso de que no cuente ese día con algún material.

Décima, junto con el docente leer los planes y programas en general y algunos textos de los autores que fundamentan la propuesta. Constantemente resulta necesario poder explicar y argumentar mejor a padres de familia y en ocasiones también a la dirección de la escuela, por qué hacemos lo que hacemos en las actividades artísticas centradas en el cuerpo. Aunque realmente sería más importante que el mismo docente pueda reflexionar a partir de las ideas de otros.

Aprendizajes encontrados: las enseñanzas del camino

Existieron varios momentos de aprendizajes que me fueron significativos: antes de realizar el diseño del taller, durante la observación en el grupo donde lo implemento la docente titular y un tercer momento con la sesión realizada por mí con docentes en formación en Colombia.

En el primer momento antes del diseño aprendí que el preescolar no es como pensaba; conocí sobre los niños y su desarrollo en esa edad; conocí cómo hacer entrevistas a los niños con la ayuda de mi maestro tutor David, Maru y Lucia, mis lectoras; aprendí sobre la importancia del preescolar; tuve un acercamiento a algunas técnicas o herramientas de investigación como son las entrevistas, análisis de video, transcripción de grabaciones de voz, entrevistas grupales, diario de investigación, etcétera; pero sobre todo pienso que aprendí a escuchar desde una postura más humilde a docentes frente a grupo, docentes de la maestría, familiares, amigos y compañeros que fueron parte del proceso para diseñar el taller.

Al implementar el taller en un grupo de primer grado de primaria, me di cuenta de la dificultad para llevar a la práctica en el aula una propuesta como la diseñada, entre otras cosas: por la falta de espacio para que los 39 participantes realizaran las actividades; la falta de equipo de sonido para reproducir la música; el tiempo de

trabajo que se reduce y las interrupciones en la dinámica por múltiples acontecimientos como el firmar recados y documentos de dirección, revisar listas y corroborar datos, recibir documentación de los niños, atender a padres de familia con dudas en cualquier momento de la jornada. Sugiero enfrentar estas condiciones no óptimas con paciencia e imaginación, la docente que aplicó en alguna ocasión sacó a los alumnos a realizar la actividad al patio, si se cuenta con aula de usos múltiples o biblioteca, también podrían ser buenas opciones.

Pude ver que lo planeado en términos ideales es muy distinto de lo que se puede realizar en la realidad. En general siempre se realizaron menos actividades de las planeadas para la sesión, aunque fue bueno tener un menú de actividades a elegir según las condiciones dadas. En este sentido conviene reflexionar sobre cuáles son las actividades que pueden acercarnos más a la intención de la sesión para priorizarlas ante las dificultades sobre todo de tiempo y espacio.

Al observar, registrar y platicar del taller con el docente titular aprendí a re-significar el contexto social y familiar del niño, de modo que no represente un obstáculo o pretexto para argumentar porque no salen las cosas de cierto modo, sino como oportunidades o bases sobre las cuales se puede actuar: para adecuar las actividades a las necesidades y hacer la práctica de enseñanza más significativa para el alumno, respetando sus procesos y sus vivencias dentro y fuera del aula.

En las clases de la docente que aplicó el taller aprendí también sobre el cuidado del cuerpo, ella daba algunas recomendaciones que desconocía para la higiene al ir al baño; aprendí actividades y estrategias como el lápiz mágico y los pañuelos semáforo. El lápiz mágico es una estrategia donde a un palo se le pone una esponja en un extremo, se humedece y se escribe en el piso con él. Los pañuelos semáforo son una estrategia para regular o modificar la velocidad en algunas actividades, a similitud de un semáforo de tránsito, uno rojo indica el alto, uno amarillo indica disminuyan su velocidad y el verde para avancen, si se les reitera el verde indica más velocidad en la actividad que se esté realizando.

De los niños aprendí que en ocasiones los docentes hacemos cosas que pueden resultar obstáculos para su desarrollo como: el escuchar someramente lo que dicen, atender a otra cosa que surge de improviso y dejar al niño en segundo plano.

Del director de la escuela aprendí que siempre hay que estar abiertos a escuchar y apoyar a los docentes, que aunque los obstáculos para llevar a cabo la labor educativa son muchos, siempre hay oportunidades de probar y hacer cosas nuevas para y con los niños como este taller de actividades artísticas centradas en el cuerpo.

Del desarrollo de las actividades aprendí a ser flexible para no frustrarme ante el hecho de no poder llevar a cabo todas las actividades con los niños tal y como uno piensa que se pueden hacer. Las expectativas que nos hacemos de lo que sucederá impiden que podamos observar oportunidades de encuentro con distintos aprendizajes y experiencias que no habíamos sido capaces de imaginar.

En la implementación en Colombia con docentes en formación, aprendí que la línea de trabajo interdisciplinaria que conocí en mi proceso y a partir del diseño y la aplicación de la propuesta, tiene similitudes al trabajo propuesto en la licenciatura de educación con énfasis en educación artística de la universidad distrital de Bogotá. En dialogo con los participantes al terminar las actividades, me encontré con muchas de las inquietudes que nos aquejan a los docentes en México y son compartidas allá. Entre ellas puedo mencionar: la educación artística en la escuela es fraccionada en disciplinas de las cuales el docente da lo que puede, los organismos internacionales promueven estándares donde se menoscaba la educación artística, la educación artística pareciera que es para decorar los productos de las otras asignaturas, la importancia de los procesos en la educación. Al llevar a cabo las actividades con los maestros en formación, aprendí que este tipo de actividades también son aptas y necesarias para personas adultas, que muchas veces en la contingencia de la vida no hay espacios para reconocer nuestro cuerpo, a los demás, escucharnos, compartir, sanar nuestras heridas.

Retrospectiva: sobre mis supuestos iniciales

En esta parte final del proceso respecto a la idea de *actividad artística centrada en el cuerpo para favorecer el cambio de preescolar a primaria* al inicio consideré los siguientes supuestos, quiero reflexionar referente ellos:

- a) El arte es una opción para entrar en contacto con los otros que va más allá de la comunicación verbal. El arte se vive, se siente.

Durante todo el proceso de implementación del taller, observé que las actividades se vivían y se sentían entre los participantes en momentos diferentes, no en todos por igual y en sentidos diversos. La docente proponía algo, los niños experimentaban en contacto con los otros en su proceso. Para mejorar la creación de vínculos afectivos y el vivir el arte, son muchas las herramientas y habilidades de percepción que constantemente se tienen que trabajar: expresión y apreciación corporal, dramática, dibujo, lectura de imágenes, sentido del espacio, la imaginación, el tiempo, la simetría, asimetría, composición, organización, diferenciación, el juicio.

Así como en mí, en el trayecto formativo de los seminarios especializados de la maestría, lograron enriquecer las herramientas y dispositivos cognitivos, afectivos y sociales para disfrutar y expresarme por medio del arte, así con los niños y la docente, el arte es una opción para que poco a poco, por medio de los procesos que detonan y se viven en él, los involucrados se vean, se sientan y se vivan en situaciones que les permitan un desarrollo integrar desde ellos mismos.

- b) El cambio de preescolar a primaria puede ser más favorable para el niño si se siente parte activa en su proceso de aprendizaje y el docente respeta sus procesos de desarrollo.

Aquí estoy convencido de que los niños que inician la primaria necesitan del movimiento, del juego, del canto, del dibujo, de representar, del hacer en concreto, de sentir que hacen algo con su cuerpo. En la implementación del taller y en la entrevista con la docente que lo implementó, me di cuenta de la importancia que tiene para los niños, escucharlos, comprenderlos, el ir del docente al encuentro de

los procesos del niño para ayudarlos, evitando el imponer una dinámica escolar ajena a sus posibilidades y necesidades, en un acompañamiento que parte de los propios niños, hacia posibilidades infinitas de desarrollo.

- c) El niño en preescolar aprende en un ambiente más lúdico, libre, colaborativo y expresivo que en la primaria. Por lo que al ingresar a la primaria tendrá más posibilidad de aprender y disfrutar si se considerara un ambiente similar.

Existe una amplia variedad de prácticas de enseñanza en preescolar, igualmente ocurre en primaria, este supuesto se desvaneció al observar la clase de preescolar y con las entrevistas a las docentes de tercero de preescolar, realmente no es cierto lo que pensaba y me cuesta trabajo asimilar que existan, terceros de preescolar que se parecen más al primero de primaria donde la prioridad es la adquisición de la lectura y la escritura.

- d) Hay algunas prácticas de enseñanza en la primaria que tienden a priorizar consignas como: siéntate, cállate, estate quieto, deja de jugar y trabaja, etc. Este tipo de indicaciones hacen que los niños de nuevo ingreso a la primaria perciban la escuela como rígida y desagradable.

Se me dificulta abordar este supuesto, en parte porque realmente no puedo afirmar que el tipo de indicaciones escritas en él hagan que los niños de nuevo ingreso a la primaria perciban como rígida y desagradable la escuela, porque como dijo en la entrevista la docente de tercero de preescolar, *mucho depende del carácter y personalidad del niño*, y también pienso que es casi imposible que exista una practica en dónde no se haya pronunciado alguna de esas consignas, me incluyo. Sobre todo en la indicación de *trabaja*, y con algunos niños por seguridad para los demás, el *siéntate* también se suele hacerse presente. Creo que tal vez en las formas de dirigirse a los niños, en el tacto, se puedan mejorar las percepciones que entre ellos comparten respecto a la escuela.

Perspectivas: rumbo a nuevos viajes

Me interesa valorar la utilidad real de los aprendizajes adquiridos por los niños durante el taller para el futuro, por lo que espero seguir realizando charlas con el docente, niños y con quienes me solicitaron el taller para conocer o replicar, esto con miras a reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y conocer las aplicaciones concretas que se están experimentando en otros contextos con el taller.

Como proceso de investigación me interesa destacar que la Maestría me exigió mucho más de lo que pensaba, sobre todo en cuestiones de los métodos de investigación y las cuestiones gramaticales, implicó un gran reto escribir este trabajo, gracias al equipo de la línea, a mis lectores y a mi tutor se pudo concretar un trabajo legible y entendible, que sistematiza la experiencia vivida en este proceso formativo como maestrante, espero seguir ejercitando estas habilidades para poder en un futuro seguir con la investigación en el campo de la educación artística en un doctorado tal vez.

En relación con mi formación profesional me interesa desarrollar algunas carencias que identifiqué en el proceso como: la lectura de textos científicos en el campo de la investigación, la redacción de textos, la organización de las ideas, la selección de lo pertinente en función de los propósitos, la ortografía, la sistematización de la información, el uso de herramientas teórico conceptuales para realizar análisis de la información. Del campo de la educación artística se me revelaron carencias en cuanto a mis habilidades en las artes visuales y musicales principalmente, así como de herramientas para el aprecio y disfrute de algunas manifestaciones artísticas como el teatro alternativo, la música académica contemporánea y la danza moderna.

La experiencia en la maestría en desarrollo educativo, provocó en mí sentimientos encontrados, a veces quería llorar y rendirme al no encontrar el rumbo, al pensar que no lograría terminar. Las noches por primera vez en mi vida se hacían cortas tras largas y complejas lecturas. Por primera vez me leían con ojo crítico y creativo (eso

atemoriza). Pero también existieron muchos momentos de alegría y felicidad, volver a ser estudiante da grandes satisfacciones, más en un posgrado, cuando respondes a la pregunta ¿a qué se dedica?, el orgullo se dispara y el compromiso por llevar a buen término la ardua tarea emprendida se revitaliza.

El llegar a la línea de educación artística en un momento donde la metodología de la interdisciplina en el seminario especializado fluía entre los especialistas, me hizo a mí y a mis compañeros de generación, vivir grandes experiencias en el campo del arte desde un lugar privilegiado. Un ambiente de cordialidad, solidaridad, confianza, respeto, reflexión, creatividad, apertura, trabajo arduo, experimentación, artístico y de conocimiento sin límites nos llevaba a mundos, que por lo menos para mí, eran desconocidos, como el de la danza trídica, el teatro con papel, Pina, el alfabeto de movimiento, los paisajes sonoros, el teatro para bebés, los conceptos viajeros, la experiencia estética, lo que es el arte y la estética, la interdisciplina.

Sin duda el proceso vivido en la maestría, es una de mis más grandes experiencias en la vida, abrió un puerto desde el cual he emprendido y seguiré emprendiendo viajes extraordinarios en el campo del arte y la educación, aventuras que inciden en la formación de mis alumnos de primaria, en la de mi familia y en la de mis hijos.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de registro 2

Fecha: 23/08/2013 niños observados: 35

Actividad artística centrada en el cuerpo: CAMINITOS EN EL PATIO

Descripción de la actividad:

VOZ DEL NIÑO	SOLIDARIDAD	CUERPO
<p>Facilitar el <i>énfasis en la persona</i>, para que el niño y su voz sean escuchados, conocidos y tomados en cuenta para centrar el acto educativo en el alumno, en un ambiente alegre, de confianza y respeto.</p>	<p>Favorecer los lazos de <i>solidaridad</i>, relaciones de poder positivas entre pares, para el trabajo colaborativo en pequeños o grandes grupos, donde cada uno de ellos se haga responsable de su aprendizaje en busca del bien para la comunidad de trabajo a la que se incluya, para que se cuiden entre ellos, se exijan y salgan adelante juntos.</p>	<p>Favorecer la disposición del niño y su cuerpo en el aprendizaje, para que el docente pueda facilitar al alumnado el disfrute y la utilización de su potencial cognitivo, físico y artístico en las diversas experiencias de aprendizaje.</p>
INDICACIONES	EL CAMBIO DE PREESCOLAR A PRIMARIA	

Anexo 2. Diseño de la primera sesión del taller.

Conociéndonos Más			
Objetivo: Facilitar el <i>énfasis en la persona</i> , para que el niño y su voz sean escuchados, conocidos y tomados en cuenta para centrar el acto educativo en el alumno, en un ambiente alegre, de confianza y respeto.			
Sesión 1 2 hrs	Aprendizajes Esperados	Actividades y/o estrategias didácticas.	Recursos didácticos.
Apertura y disposición del cuerpo: Aceite de iguana 20 min.	Reconoce algunas partes de su cuerpo y experimenta algunas de sus posibilidades anatómicas (flexión, extensión, rotación).	Presentación de la actividad conociéndonos más ¿Saben qué pueden hacer con cada parte del cuerpo? ¿Qué pueden hacer con su cabeza? ¿Qué pueden hacer con sus brazos? ¿Qué pueden hacer con su pancita? Propiciar la participación en confianza y alegría. Escuchar y retomar algunos conocimientos para las actividades. De pie jugar con la canción Aceite de iguana.	Bocinas y reproductor. O Grabadora y Cd. Música: Aceite de iguana, 2'31 min.
Detonador y explorar: El espejo. 20 min.	Experimenta con las posibilidades anatómicas en interacción con otros.	Pedir que se ayuden para mover el mobiliario hacia a las paredes, recordar que usen las palabras: con permiso, por favor y gracias. Pedir que se muevan por el espacio en cardumen lento, medio y aprisa. Explicar que es el cardumen ¹⁵ con el apoyo de material visual. Imagen o video. Indicar que cuando se pregunte ¿cómo están? Deben congelarse y responder con un número: uno, luego dos, tres y así consecutivamente. Al detener el cardumen pedir su atención y preguntar. ¿Hay alguien de aquí a quien no conozcan? ¡Vamos a conocer a alguien más! El niño debe presentarse con otro, saludo, nombre, y lo que le gusta. Repetir el juego del cardumen según el tiempo lo permita para que el niño se presente con varios compañeros.	Bocinas y reproductor. O Grabadora y Cd. Imagen o video del cardumen. Música: Dance of the swans (from "Swan lake") de Tchaikovsky , 1'28 min.

¹⁵ Dinámica en la cual los participantes, reconocen y se mueven por el espacio de trabajo, reconociendo a los otros, caminando en una alta sincronización y de manera polarizada. Otras cuestiones abiertas de las conductas de cardúmenes incluyen la determinación de la dirección y sentido de sus movimientos. Un rasgo de un cardumen es la fuerte semejanza entre sus miembros fomentando así mismo la noción de conjunto o grupo.

		<p>Para pasar al siguiente juego, el niño debe elegir un compañero para trabajar.</p> <p>Comentar que el juego se trata de actuar como un espejo, deben elegir quien empieza primero a ser espejo y luego habrá cambio de papeles. Al iniciar el juego hacer énfasis en que no pueden hablar, pero si pueden reír.</p> <p>Música: Dance of the swans (from "Swan lake") de Tchaikovsky 1'28.</p> <p>Al terminar la música cambio de rol.</p>	
<p>Explorar: Conociendo algo más 20 min.</p>	<p>Explora posibilidades de su cuerpo para expresar una idea, comparándola con la de un compañero, creando una forma de comunicación.</p>	<p>Pedir que busquen y encuentren un espacio dónde trabajar.</p> <p>Explicar que van a compartir con su compañero algo que hayan vivido, lo que sea, puede ser alegre o triste, el que escucha se sienta y está atento a su compañero, el que explica esta de pie tratando de representar su experiencia, hacer énfasis en que usen gestos, movimientos, representen sonidos, canten, bailen, que traten de hacer lo que le dicen al niño que los escucha para que los entienda mejor.</p>	<p>Música: Mozart, andante serenata vi k203, 5'26.</p>
<p>Representar: Historia a partir de imágenes y palabras. 30 min.</p>	<p>Conoce de otros niños, experiencias agradables en el preescolar o de su vida extraescolar.</p>	<p>Pedir a los niños que con todo respeto, calma y amabilidad vayan por sus colores, haciendo énfasis en que si necesitan pedir permiso para pasar o alcanzar sus materiales, digan por favor y gracias.</p> <p>Explicar que van a dibujar lo que les contó su compañero de un lado de la hoja y del otro lo que ellos contaron. Promover que usen una línea para saber dónde está el piso, que dibujen cosas que les permitan volver a contar la historia y que no se preocupen por dibujar bien o mal. Que si quieren pueden anotar una o algunas palabras, si no las saben escribir pueden preguntar y se les anotará en el pizarrón para que las conozcan y las usen.</p> <p>Dar hojas tamaño oficio para que se las repartan entre ellos y empiecen a trabajar, poner una canción de efecto Mozart mientras trabajan, ir comentando el tiempo y lo que les resta para terminar.</p>	<p>Colores Hojas tamaño oficio Música: Mozart, andante de divertimento en Re mayor k 136, 5'59 min.</p>

<p>Evaluar : Socialización y conocer más. 10 min.</p>	<p>Socializa su trabajo y su voz es escuchada en un ambiente de respeto y atención.</p>	<p>Vamos a compartir sus historias Formar pequeños grupos de trabajo, de 4 parejas, para que presenten su historia. Mientras uno representa la historia de su compañero el otro sostiene el dibujo. Hacer énfasis en que usen gestos, movimientos, representen sonidos, canten, bailen, que traten de hacer lo que dicen a sus compañeros para que los entiendan mejor. Al terminar: ¿Qué les pareció el trabajo que les compartieron? ¿Qué les pueden decir sobre su trabajo? A los compañeros que compartieron: ¿Cómo se sintieron, alegres, tristes, miedo? ¿Creen que algo les faltó o podrían mejorar?</p>	<p>Música: Mozart, Serena de ("Einekleine Nachtmusik"), K. 525, 3'36.</p>
<p>Dialogar: 10 min</p>	<p>Reflexión sobre las actividades experimentadas. Reflexión de las diferentes maneras que emplea para comunicarse.</p>	<p>Platicar con los niños sobre la experiencia, qué se quería hacer y que se observó que se hizo. Compartir experiencias entre todos los que gusten decir algo, primero en los equipos y luego cada equipo al grupo. Retomando sus pláticas anteriores y preguntar: ¿Qué se les hizo difícil? Negociar formas entre ellos para que puedan ayudarse en el trabajo y no sientan tan difíciles las tareas que realizan. Enfatizar lo que se observó, sobre todo si pudieron hacer todos los ejercicios. ¿Cómo te comunicabas con el compañero? Ver cuáles son aciertos en el trabajo, enfatizarlos y comentar los retos en las siguientes clases con respecto a sus dificultades y aptitudes.</p>	<p>Bocinas y reproductor. O Grabadora y Cd. Música: Mozart, adagio V de Casación en Sol mayor k 63, 5'49.</p>

<p>Cierre: ¡Hay te ves! 10 min.</p>	<p>Emplea expresiones corporales para comunicar eventos de su vida cotidiana.</p>	<p>Vamos a despedirnos como si ya nos fuéramos a casa. ¿Cómo se despiden papá y el vecino? ¿Cómo te despides de tu mejor amigo? ¿Cómo te despides de una gente a la que no conoces? Ahora vamos a inventar otras formas de despedirnos. ¿Cómo sería una despedida con los ojos, con la espalda, con la rodilla? ¿Cómo se despedirán en Marte? ¿Cómo se despedirán los perros? ¿Cómo se despiden en...? Tarea: contar la historia que llevan dibujada en casa y dibujar un corazón en la hoja que se les proporciona tamaño oficio y llenarlo con la frase ¡soy genial!</p>	<p>Hojas blancas tamaño oficio. Música: Mozart¹⁶, Symphony No. 17, K. 129, 4'06.</p>
---	---	--	--

¹⁶ Se usa la música clásica de varios compositores y en especial Mozart, por el denominado efecto Mozart, la psicóloga estadounidense Frances Rauscher (quizá la encargada de difundir el hallazgo antes de que se popularizara) que fue publicado en la revista "Nature", hasta la actualidad arrojaron las siguientes bondades de escuchar música de Mozart: Ayuda a desarrollar la inteligencia de los niños (para los niños entre 3 y 12 años representa una mejora en la capacidad de razonamiento); Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, del lenguaje verbal, de habilidades matemáticas, de la capacidad de recordar y memorizar; El psicólogo, escritor y educador musical Don Campbell (uno de los defensores e investigadores de los resultados del efecto) propone que el niño, desde su etapa fetal, debe ser estimulado musicalmente por su madre. De este modo mejorará su crecimiento, su desarrollo intelectual, físico y emocional y su creatividad. Este efecto también sigue dando buenos resultados durante los primeros cinco años de vida, estímulo capaz de formar seres inteligentes pero además emocionalmente sanos.

Anexo 3. Protocolo de observación

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN/EVALUACIÓN		
Fecha de observación:	Numero de observación:	Datos de la escuela:
Indicadores objetos de información:		
La comunicación entre el docente y los alumnos. ¿Hay comunicación? ¿Cómo es? ¿Para qué se comunican?		
El énfasis en el niño. ¿Hay un proceso de conocimiento del niño al que se forma? ¿El niño permite ser conocido? ¿Qué se conoce del niño? ¿Para qué conocer al niño?		
La voz del niño. ¿Platican? ¿De qué? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Por qué? ¿Cómo?		
La actitud de los niños ante la actividad. ¿Se muestran pensativos? ¿Cuestionan? ¿Hacen por hacer? ¿Son solidarios? ¿Se manejan con respeto? ¿Son indiferentes?		
Grado y forma de participación en clase. ¿Les gusta? ¿Proponen? ¿Sonríen? ¿Gritan? ¿Qué pasa con su cuerpo? ¿Se mueven? ¿Expresan?		

Anexo 4. Índice de mapas

1. Mapa de los pasos de otros: la inquietud crece.....	21
2. Mapa organización de la propuesta: puntos de la ruta.....	31
3. Mapa general del taller.....	59

Referencias

- Aebli, Hans (1998). Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: NARCEA.
- Agüera, Isabel (2003). Aprendamos de los niños. Convivencia que enseña. México: ALFAOMEGA.
- Alfaro, Sarai (2008). Tesis de maestría: Las tareas de expresión corporal y apreciación de la danza en instituciones privadas de preescolar. México: UPN-CENART.
- Alves, Rubem (1996). La alegría de enseñar. Barcelona: Octaedro.
- Ander-Egg, Ezequiel (1999). Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.
- Andión, Eduardo (2012). Arte transversal: formulas equivocadas. México: CONACULTA.
- Apple, M. (1989). Maestros. Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós.
- Arias y Simarro, Concepción (2004). El reto de ser profesor de historia. ¿Cómo enseñar historia? México: ITESO.
- Arteaga, Nelson (2012). Vigilancia, poder y sujeto. Caminos y rutas después de Foucault. Estado de México: Editorial Ítaca.
- Assaél, Jenny (1989). Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores”, en Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela. Santiago de Chile: PIIE.
- Ball, S. (1987). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Bourriaud, Nicolás (2008). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Casellas, Lorenzo (2003). Evaluación de los procesos formativos en La construcción de procesos formativos en educación no formal. Madrid: NARCEA.

- Ceres, Cesar (2010). La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas. Interacciones del docente y el alumno en el primer grado de primaria. México: UPN.
- Córdova, Elisa (2011). Vinculación metodológica entre el nivel preescolar y el primer grado de primaria en el aspecto afectivo. México: UPN.
- Delamont, S. (1984). La interacción didáctica. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Dewey, John (2004). Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca nueva.
- (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.
- Eines y Mantovani (2008). DIDÁCTICA DE LA DRAMATIZACIÓN. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, Elliot W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
- (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- (2003). ¿QUÉ PUEDE APRENDER LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES? en Miradas al arte desde la educación. México: SEP.
- Fabra, María Luisa (2001). Hablar y escuchar: relatos de profesores (as) y estudiantes (as). Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1991). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XX.
- (1999). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XX.
- Gadamer, H.G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta, Barcelona: Paidós.
- García, Gabriel (2002). Vivir para contarla. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- (1995). Un manual para ser niño. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Gómez, Margarita (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP.

- Greene, Maxine (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: GRAO.
- Haranda, Eduardo (2012). La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México. México: UNAM
- Jackson, Ph. (2010). La vida en las aulas (pp. 149-188). Madrid: Morata.
- Kohlberg, Lawrence (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.
- Kvale, Steinar (2011). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Madrid: MORATA.
- Lavalle, Josefina (2006). Historias en Movimiento. México: FONCA.
- López, Amando (2001). Heurística de la comunicación: el aula feliz. Barcelona: Octaedro.
- Michel, Alma Dea (2011). “Ésta que habita mi cuerpo: reflexiones en torno al sujeto y el cuerpo” en Cuerpos académicos. México: UPN.
- (2013). Ser tallerista. México: ENAH.
- Miguelito (1979). En Mafalda, Quino. (La película, Director: Carlos Márquez, Año: 1979), Buenos Aires.
- Morillas González, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una antropología del juego. En Enrahonar 16. Recuperado de: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fddd.uab.cat%2Fpub%2Fenrahonar%2F0211402Xn16p11.pdf&ei=NUD8UPa4HYnQ2wW-s4CQBQ&usq=AFQjCNGUoH7eHxEUrw18DHSvINsTX93xWg&bvm=bv.41248874,d.b2l&cad=rja>
- Morin, Edgar. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). Así hablaba Zaratustra. México: Fontamara.
- Ortega, David (2012). “Condiciones para posibilitar una experiencia de alfabetización teatral pp. 207-234”, en Reflexiones sobre la línea de

educación artística, maestría en desarrollo educativo: una experiencia interinstitucional. México: CONACULTA

Papalia E., Diane (2003). Desarrollo Humano. Bogotá: Mc Graw Hill.

Pateti, Yesenia (2008). Educación y Corporeidad. La despedagogización del cuerpo. Colombia: Kinesis.

Pérez, Miguel Ángel (2012). Conferencia de Miguel Ángel Pérez Álvarez. Publicado en <http://www.youtube.com/watch?v=zWdfb17Z4nw> el 17/09/2012.

Postic, Marcel (2000). La relación educativa: factores sociológicos y culturales. Madrid: Narcea.

Ruiz De Velazco, Ángeles (2011). El juego simbólico. España: GRAO

Saint-Exúpery, Antoine De (2003). El principito. Ecuador: Biblioteca virtual de la UEB.

Sanches Rossini, María Augusta (2004). Pedagogía con afecto. México: DIANA.

Silberman, Larry (1994). Cómo hacer teatro (sin ser descubierto). México: SEP.

Suárez, Magdalena (2005). El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa. Barcelona: LAERTES.

Tapia, Miguel (2009). Desarrollo de inteligencia corporal-cinestésica para fomentar autonomía y convivencia con un grupo de primer grado en educación primaria. México: BENM.

Torres, Fernando (2009). Las pedagogías del cuerpo en la Modernidad: discursos, instituciones y prácticas. México: UPN.

UNESCO (1999). John Dewey en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

Van Manen, Max. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: PAIDOS.