

MAGISTERIO
FORMACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

01

Colección Saberes Compartidos

CAMPOS PARA CONSTRUIR
CALIDAD EDUCATIVA EN
ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

Colección Saberes Compartidos

Colección Saberes Compartidos

CAMINOS PARA CONSTRUIR
CALIDAD EDUCATIVA EN
ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

© Secretaría de Educación del Distrito, 2010

Colección Saberes Compartidos

Número 1

Caminos para construir calidad educativa en
Artes y Educación Física

ISBN

978-958-20-1035-5

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Directora de Formación de Docentes
e Innovaciones Pedagógicas (A)
Luz Maribel Páez Mendieta

Edición de textos y diseño
Martha Patricia Jiménez R.

Diseño e ilustración de cubierta
Jessica Sierra

Impresión y terminados
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
La danza va a la escuela. Diálogos del cuerpo con la tradición Felipe Lozano	13
Del baile a la danza: un proceso de formación. La danza para mejorar la calidad de vida Ana Custodia Malagón	25
El juego y la expresión como estrategia pedagógica en el aula Diana María Gaitán Santana	41
El sentido del arte en la escuela especial: una manera de sentir y de expresarnos Luisa Fernanda Daza	53
Roles y reglas: vivencia de la norma a partir del juego escénico Nancy Yamile Robayo Almanza	65
Procesos lúdicos y artísticos de la danza para la inclusión social y la convivencia Carmen Rocío Castro Mena	79

Presentación

En el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se planteó el principio de “La educación a lo largo de la vida”. Tal imperativo se convertiría, con el transcurso del tiempo, en un desafío para las maestras y los maestros y, a su vez, en derrotero de su formación como profesionales.

Desde entonces, la educación se ha manifestado como un hecho social, político y cultural que intenta superar todo tipo de barreras –generalmente discriminadoras– como los límites de la edad, las cuatro paredes de un establecimiento, algunos formalismos curriculares y determinadas creencias o costumbres que suelen circunscribir los procesos educativos al contexto de la escolaridad, reservado este último, casi exclusivamente, a niñas, niños y jóvenes, y limitado a las fronteras espaciales del aula de clase o a la rigidez de programas preestablecidos.

En el ámbito de la continuidad de los procesos educativos a lo largo de la existencia humana, se han promulgado en América Latina políticas tendientes al logro de una óptima calidad de la educación. Esta revitalización de las normas ha encontrado eco en la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., entidad que ha implementado una serie de proyectos encaminados a la transformación de las prácticas pedagógicas, a partir del Plan Sectorial 2008-2012, que ha tomado como uno de los criterios primordiales de sus lineamientos la valoración de los maestros como sujetos de saber pedagógico. En este sentido, iniciativas como la “Cátedra de pedagogía” y “Maestros que aprenden de maestros” han venido enriqueciéndose en los últimos años con ajustes y variaciones que les han otorgado mayor alcance y más proyección.

La colección de libros Saberes Compartidos es el resultado de la gestión entre el sector oficial –Secretaría de Educación del D.C.– y el sector privado –Corporación Magisterio–, entidades que han unido sus esfuerzos e intenciones a partir de una meta común: propender por la calidad de la educación desde la óptica capitalina, consistente en resaltar la labor profesional de los maestros.

Se trata de un modelo de enseñanza y de aprendizaje que, en consonancia pedagógica, articula dos ideales de formación de los maestros: por parte de la Secretaría de Educación, el apoyo a las innovaciones y cambios

positivos liderados por directivos y docentes de las instituciones, y, por cuenta de la Corporación Magisterio, el despliegue de su bagaje en materia de difusión del conocimiento e implementación de propuestas de actualización docente basadas en la investigación y el trabajo colaborativo.

De esta manera, la historia de la Secretaría de Educación en materia de convocatorias y proyectos para mejorar la calidad de la educación y lograr la permanencia de las y los estudiantes en el sistema, sumada a la trayectoria de la Corporación Magisterio en el terreno de la publicación de obras pedagógicas y el desarrollo de procesos de formación docente, se han constituido en los pilares de la consolidación del trabajo de divulgación de los proyectos diseñados y llevados a cabo por los maestros participantes en este proceso.

Para la edición de estas obras se ha escogido la ruta de la sistematización de experiencias, en atención a las características primordiales de este tipo de intervenciones que permiten la reflexión crítica sobre la actividad docente, la comunicación profesional entre los maestros, la interpretación y construcción de significados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la articulación entre la teoría y la práctica y la socialización de saberes inéditos. Tal es el escenario propicio para el diálogo, la sana convivencia y la creación: tres detonantes que han abierto el espacio para que los maestros escriban sus propuestas, como una forma de plantear alternativas de solución a los problemas que enfrentan en la vida diaria escolar y hallar respuestas a una serie de interrogantes suscitados en el devenir de su práctica profesional.

El contenido de los cinco libros que componen la colección Saberes Compartidos representa el fruto del trabajo de los cuerpos directivo y docente de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación como las más relevantes por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación "Maestros que aprenden de maestros", como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar a las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

Por haberse producido en ambientes pedagógicos de comunicación y construcción de conocimiento, esta colección se constituye en un semillero de ideas, una fuente de consulta y un material de análisis y estudio. A su vez, se trata de una evidencia de trabajo mancomunado que invita al establecimiento de comunidades académicas.

Profesionales de la educación de todas las disciplinas del saber encontrarán en estas páginas elementos fundamentales para interpretar variadas formas de recorrer "Caminos para construir calidad educativa" en diversos campos del conocimiento: matemáticas y nuevas tecnologías de la

información y la comunicación; ciencias naturales y formación ambiental; artes y educación física; derechos humanos y lectura, escritura y oralidad. Los aspectos éticos, pedagógicos y metodológicos inherentes a los procesos de sistematización de estas experiencias serán motivo de aprendizaje y debate para los lectores y las lectoras que accedan a estos libros.

Como una forma de abonar el terreno para hacer realidad el principio universal de la "Educación para toda la vida", cada uno de los libros de la colección Saberes Compartidos, así como el proceso que los ha precedido, recogen las palabras del informe a la Unesco, en tanto a través de estas páginas, escritas por maestros y maestras, se revela la capacidad de estos profesionales del magisterio para "dirigir sus destinos en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo".

La danza va a la escuela.
Diálogos del cuerpo con la tradición

FELIPE LOZANO

Felipe Lozano

Magíster en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad, de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Educación para la Cultura, licenciado en Educación Artística. Bailarín, coreógrafo, pedagogo e investigador. Docente de danza-teatro del Colegio Francisco Javier Matiz. Director y fundador de varias compañías de danza tradicional y contemporánea. Autor de publicaciones e investigaciones en danza y pedagogía.

Resumen

Este documento expone una síntesis reflexiva sobre una propuesta metodológica para la enseñanza de la danza folclórica a niños, niñas y jóvenes, en el ámbito de la educación formal, que propicia un acercamiento entre los principios de la danza como lenguaje artístico y las manifestaciones de folclor en la escuela, apuntando al desarrollo corporal y cultural del o la estudiante. La misma es el resultado de una labor de más de quince años del autor como bailarín, coreógrafo, docente, investigador y gestor cultural, en diversos espacios educativos y artísticos, como el Colegio Francisco Javier Matiz de Bogotá.

Abstract

This document sets out a reflective synthesis on a methodological proposal for the education of the dance folkloric with children and young people in the scope of the formal education, that causes an approach between the principles of the dance like artistic language and the manifestations of the folklore in the school, aiming at the corporal and cultural development of the student. It one is the result of a work of more than fifteen years of the author like dancer, educational, investigating, choreograph and cultural managing, in diverse educative and artistic spaces, like the Francisco Javier Matiz School in Bogota.

¿Por qué enseñar danza folclórica en la escuela?

La danza es una sucesión de movimientos rítmicos del cuerpo que crea formas y trazos en el espacio circundante, con una carga energética, una intención estética y una motivación expresiva.

El método para enseñar danza depende en gran medida de cada maestro o maestra, del estilo de movimiento con el que esté más familiarizado, de su formación y de sus intenciones. No obstante, al abordar la danza folclórica con niños, niñas y jóvenes en la escuela, es necesario determinar unos componentes y unos propósitos comunes al desarrollo corporal, cognitivo, estético y cultural del sujeto, integrando los principios del movimiento –como lenguaje artístico y medio educativo– con aquellos arquetipos, imaginarios, simbologías y producciones que constituyen el universo tradicional del estudiante y su comunidad. En tal sentido, el presente trabajo describe una metodología para la enseñanza de la danza, a partir de ciertas manifestaciones coreográficas, literarias, musicales, materiales y festivas del folclor, enfatizando en las relaciones que se establecen entre el movimiento corporal como lenguaje artístico y la tradición. El objetivo fundamental es determinar el sentido que tiene la enseñanza de la danza folclórica en la escuela, tomando como base unas acciones estéticas y didácticas que propicia el o la docente en el aula de clases y que surgen de diversos estímulos motrices, sensitivos (rítmicos, musicales, plásticos, visuales, literarios, etc.) y sociales, para que sean interpretadas y re-creadas por los y las estudiantes en sus propios planteamientos coreográficos, en los que vinculan imágenes corporales, visuales, sonoras, plásticas y literarias¹.

No se trata de prescribir aquí “el método” a seguir, pues hay muchas posibilidades de enseñar danza, y en particular los bailes folclóricos con su diversidad cultural. Incluso, puede ser debatible la idea de someter estos bailes a una formación sistemática, cuando precisamente su condición de hecho folclórico es la de aprender por imitación sin necesidad de una acción académica. Sin embargo, hay que decir que practicar el folclor no es excusa para bailar de cualquier manera y que, por el contrario, es posible encontrar movimientos estudiados y estéticamente elaborados que enriquecen las condiciones corporales, expresivas y académicas de las y los

1 Los elementos conceptuales y pedagógicos de esta propuesta se sustentan en trabajos sobre teoría, historia y educación en danza, ampliamente desarrollados por diversos investigadores del tema como: Patricia Stokoe, Rudolf Laban, Paulina Ossona, Herminia García Rufo, Alberto Dallal, entre otros conocidos bailarines, coreógrafos y pedagogos en el mundo. En el campo del folclor, se toman como referentes los trabajos de Guillermo Abadía Morales, Octavio Marulanda, Javier Ocampo, Manuel Zapata Olivella, Alberto Londoño y otros más recientes. Todos estos textos y autores aparecen reseñados en la bibliografía del trabajo.

estudiantes. Lo que ocurre es que, con el tiempo, cada docente desarrolla su propia técnica, según su concepción del cuerpo y el movimiento, en la cual, a su vez, es fundamental el aporte que recibe de otros maestros en su formación profesional. Entonces, el método que aquí se expone es el resultado de una experiencia en la danza que acumula una valiosísima información motriz y un lenguaje alimentado desde múltiples cuerpos, surgida de vivencias y conceptos que se han venido apropiando, enriqueciendo y decantando en el tiempo y con la práctica, pues, no solo somos el resultado de nuestro aprendizaje y trabajo sino de lo mucho que otros nos han aportado durante nuestra experiencia de vida. En la actualidad, esta propuesta se viene llevando a cabo con niños, niñas y jóvenes de todos los grados de educación básica y media, en el área de educación artística, del Colegio Francisco Javier Matiz, ubicado al suroriente de Bogotá.

¿Cómo generar procesos artísticos y culturales en la escuela desde la danza?

Gracias al fuerte y rico contenido simbólico del movimiento, el sujeto, a través de la danza, accede a ricas formas de interpretación de la realidad, emprendiendo vuelos de la imaginación en los que su cuerpo habla convincentemente de estados emocionales, ideas, recuerdos, actitudes y situaciones de la vida, el ayer, el presente y el mañana.

De acuerdo con nuestra realidad multiétnica y pluricultural, la escuela y el sistema educativo en general requieren de la apertura de espacios expresivos y creativos en los que el estudiante se reconozca en la diversidad y la diferencia, a la vez que construye conocimiento en la acción y la participación, ya que el arte, el folclor y la cultura son lugares vitales para el desarrollo pleno e integral de su condición humana. Es así, como en Colombia la nueva Constitución reconoce "...la cultura en sus diversas manifestaciones como fundamento de la nacionalidad"², mientras que la Ley de Educación señala la importancia del arte y la cultura como componentes vitales del proceso educativo y, por su parte, el Plan decenal educativo³ busca fomentar las expresiones artísticas para el desarrollo de procesos de identidad, sensibilización, creación y comunicación en la escuela. A pesar de que estas intenciones todavía no se materializan en los presupuestos y proyectos gubernamentales, por lo menos abonan el terreno para la presencia más

2 Constitución Política de Colombia, artículo 70.

3 Ver la séptima estrategia: Promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo.

definida del arte y otras manifestaciones culturales en los proyectos educativos institucionales.

Pero, este reciente protagonismo de las artes y demás creaciones de la cultura en nuestra educación exige al mismo tiempo un replanteamiento del propio sentido del arte en la escuela, más allá de la enseñanza técnica para la producción de obras "bellas". Debe asumir su significado para la realización y la comunicación del ser humano y su plenitud corporal, mental y espiritual, requerimiento que en el campo de la danza folclórica significa trascender la simple repetición mecánica de pasos y esquemas coreográficos o la impostación de estereotipos culturales, para adentrarse en el lenguaje del movimiento y en el universo de la tradición, con los cuales se motive la búsqueda de posibilidades expresivas y creativas a partir de la vivencia de los hechos folclóricos que apropia el o la estudiante. Esto es, en síntesis, considerar los bailes tradicionales y las formas folclóricas –más allá de lo "pragmático" o lo "pintoresco" o lo "anticuado"– como acciones revitalizadoras del ser corporal, cognitivo, estético, social y cultural.

Consecuente con estos ideales, el proceso metodológico de la propuesta utiliza una constante exploración y estudio del movimiento como *arte*, como *actividad lúdica* y como *manifestación cultural*, aprovechando su profunda significación para la formación corporal, el desarrollo de la personalidad, el conocimiento y la comunicación cultural del estudiante. Para ello se ha indagado sobre tres componentes esenciales que confluyen e interactúan durante el proceso en el aula: el *cuerpo* como entidad expresiva, la *danza* como manifestación estética y cultural y el *quehacer pedagógico* como lugar de investigación y construcción de conocimiento alrededor del docente y el estudiante como actores culturales en diálogo con la tradición. De ahí se desprende la vivencia de unos hechos folclóricos que se dan paralelamente al proceso práctico y teórico en el que se combinan los principios físicos y emotivos del movimiento (cuerpo, espacio, tiempo, energía, motivación, comunicación) con los elementos espirituales y materiales del folclor en el trabajo de creación coreográfica.

En el cuadro 1 se explican los conceptos y se presentan algunos de los temas y las actividades relacionados con cada uno de esos conceptos.

En el trabajo de enseñanza de los bailes tradicionales se relacionan los principios de la danza como arte con la tradición, la historia, los contextos naturales, sociales y estéticos; de esta forma se propicia un diálogo entre el pasado y el presente, entre lo local y lo universal, entre la tradición y la contemporaneidad. La clase se realiza en forma de taller con actividades dirigidas y libres, individuales y colectivas, que se complementan con salidas de campo, lecturas, cuestionarios, escritos, exposiciones y elaboración de vestuarios, dibujos, artesanías, máscaras, etc. Se utilizan herramientas coreográficas y escénicas como la improvisación, el juego, la exploración

Los elementos del movimiento

Cuadro 1

CONCEPTO	EJEMPLOS DE TEMAS Y ACTIVIDADES
Esquema corporal	Estudio y conciencia del cuerpo y sus partes mediante actividades físicas, contacto y utilización de ilustraciones anatómicas.
Movimientos locomotores y no locomotores	Estudio y exploración de las posibilidades de movimientos con y sin desplazamientos y combinaciones de pasos básicos y variaciones.
Formas corporales	Estudio y diseño de figuras simétricas y asimétricas individuales, en parejas y en grupos.
Percepción y manejo del tiempo	Estudio y diseño de estructuras rítmicas, exploración de ritmos binarios, ternarios y combinados (pulso, acento, compás, fraseo, etc.).
Colocación de la energía	Conciencia de la respiración, trabajo con la relajación y tensión muscular, trabajo con el peso, la fuerza y la gravedad. El aspecto emocional de la energía.
Dimensiones y cualidades del espacio	Trayectorias, recorridos, trazos en el plano y el espacio circundante, espacio personal y general, espacio escénico.

del ritmo, el manejo del espacio, la sensibilización con la música, el color, la imagen visual, además de vincular ritmos populares preferidos por los niños, las niñas, las y los jóvenes. A medida que avanza el proceso en el aula, se van integrando otros aspectos, como los medios de comunicación, la gastronomía regional, las artesanías, los festejos populares, así como nuevas formas de expresión del contexto urbano que mezclan el saber popular y el tradicional. Para ello es de vital importancia la presencia en la escuela de diversos actores sociales tales como adultos mayores, grupos juveniles, colectivos artísticos, entre otros, lo mismo que la relación con la ciudad como espacio pedagógico desde sus escenarios, sus actores y producciones culturales y festivas.

El folclor, como uno de los ejes centrales de la propuesta, se estudia aquí en su definición y significado de *saber popular*⁴ que reúne el conjunto de

4 El término *folklore*, de la conjunción de dos vocablos *folk*: pueblo y *lore*: saber, fue acuñado hacia finales del siglo XIX por el inglés William Thoms para definir el estudio de aquellas manifestaciones de la tradición musical y oral de los pueblos rurales de Europa. Con posterioridad, se ha asimilado a todas aquellas formas de conocimiento no académico, representado en las supervivencias de hechos antiguos que han penetrado profundamente y son vigentes en la mentalidad popular y que se relacionan entre otras manifestaciones con los usos, costumbres, celebraciones, creencias, danzas, músicas, artesanías, formas orales, etc.

valores culturales que forman parte del aprendizaje humano y pertenecen al patrimonio cultural de un grupo social ubicado en una determinada región. Sobre la base de que el folclor se encuentra presente tanto en comunidades rurales como urbanas y se manifiesta en hechos como creencias, costumbres, literatura oral, música, baile y artesanías –saberes transmitidos de generación en generación–, el mismo se asume en la escuela como parte activa del aprendizaje y de la vida comunitaria (cuadro 2). Por su parte, la danza folclórica se reconoce como un lenguaje multicultural del cuerpo que expresa las vivencias propias de la comunidad, conformada por bailes con diversas temáticas que no se ejecutan para un público sino para ser representados y apropiados por los miembros de la comunidad en un espacio ritual o festivo.

Alrededor de los bailes folclóricos se reúnen todas esas otras manifestaciones del acervo tradicional del ámbito coreográfico, musical, literario, lúdico, social y material, resultado de la acumulación de ese saber popular que se ha transmitido de manera oral y corporal, enriquecido de una generación a otra, preservando algunos aspectos y transformando otros en una relación dinámica con el pasado y el presente. Esta acumulación opera en el tiempo y en el espacio, y va elaborando una personalidad propia que podríamos denominar tradición cultural, que es reconocible por saberes, simbologías, habilidades, destrezas y aptitudes de los miembros de la comunidad y que se recrea en las distintas temáticas de los bailes regionales. Esta tradición no establece discriminaciones ni jerarquías sociales, puesto que todos la consideran suya, heredada de sus antepasados, aprendida y practicada por transmisión oral y corporal. Se trata, entonces, de una *memoria cultural* propia, que abarca diversas experiencias humanas,

Hechos y manifestaciones del folclor

Cuadro 2

HECHOS FOLCLÓRICOS	MANIFESTACIONES FOLCLÓRICAS
Coreográficos	Danzas, mojigangas y juegos coreográficos.
Musicales	Cantos, tonadas, ritmos, instrumentos musicales.
Literarios	Mitos, leyendas, coplas, dichos.
Lúdicos	Juegos y rondas infantiles, juegos de competencia, diversión y azar.
Materiales	Trajes, artesanías.
Sociales	Creencias, celebraciones relacionadas con la vida, la muerte y lo festivo.

retraídas perennemente para alimentar la cohesión social y el sentido de pertenencia a un lugar geográfico y a una comunidad histórica y cultural.

A manera de complemento, se presenta en el cuadro 3 un esquema de clasificación de las danzas tradicionales colombianas de los distintos temas que ellas pueden abarcar.

Finalmente, en la perspectiva de una educación por la danza que promueva el diálogo del cuerpo y la tradición en la escuela, la propuesta se plantea como un espacio heterogéneo, multifacético y cambiante, de exploración, estudio e investigación-creación que convoca enteramente las cualidades físicas, mentales y espirituales del estudiante, hacia la construcción de una cultura del cuerpo, como conocimiento y proyección de sí mismo, de su expresividad, de su capacidad para percibir y elaborar imágenes-movimiento, lenguajes y textos que abarcan el terreno de lo estético como integración simbólica del ser personal, social y cultural (cuadro 4). Se pretende que el o la estudiante desarrolle recursos para apreciar sensiblemente e interpretar críticamente las formas de la danza y las manifestaciones culturales, indagando en su cuerpo y en su entorno las posibilidades creativas y comunicativas con que cuenta para elaborar sus propias formas expresivas de lo tradicional.

Clasificaciones de la danza por regiones y temáticas

Cuadro 3

DANZAS REGIONALES DE COLOMBIA	DANZAS POR TEMÁTICAS
Región Andina: bambuco, pasillo, torbellino, guabina, sanjuanero, caña, sanjuanito, shottis.	Danzas zoomorfas.
Región de los Llanos Orientales: joropo y pasaje.	Danzas amorosas.
Región Caribe: cumbia, mapalé, tambora, bullerengue, puya, vallenato.	Danzas agrarias.
Región Pacífica: currulao, abozao, contradanza, jota, juga.	Danzas populares y de carnaval.
San Andrés y Providencia: danzón, cuadrilla, calypso.	Danza funerarias y religiosas.
Culturas indígenas: danzas étnicas.	Juegos coreográficos.
Bailes populares y formas experimentales.	Salsa, merengue, pop, tango, rock and roll. Música clásica y contemporánea.

Cuadro 4

Contenidos y actividades generales de la formación en danza

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
El cuerpo	Sus relaciones con el espacio, el tiempo (ritmo, música), la dinámica (energía del movimiento).
El movimiento dirigido y el movimiento libre	Estudio y exploración de movimientos naturales, generadores y expresivos.
Las situaciones y motivaciones	Actividades que hacen referencia a la relación expresiva con el entorno y las situaciones diversas de la acción y la relación humana.
Los aspectos del arte	La música, las artes escénicas, las artes plásticas, la literatura, el cine, el video.
Aspectos de la cultura	El folclor, la cultura popular, la historia, las prácticas y rituales sociales, los medios audiovisuales, las fiestas y carnavales.
La composición	El diseño corporal, espacial, temporal, energético, y la coreografía y la escritura coreográfica.
El folclor y las danzas folclóricas	Contexto espacial e historiográfico de la danza, temas, pasos y rutinas.

Conclusiones

Danzar es mucho más que un adorno en la escuela; es un medio paralelo a otras disciplinas que constituyen, en conjunto, la educación del sujeto. Se destacan las siguientes funciones que cumple el movimiento expresivo en la formación integral de la persona: la función de conocimiento, tanto de sí misma como del entorno circundante; la función anatómica-funcional, porque mejora e incrementa la propia capacidad psicomotriz y el bienestar general; la función lúdico-creativa; la función afectiva, comunicativa y de relación; la función estética y expresiva; la función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones; la función cultural, que recoge todas las anteriores para dar vida a la personalidad individual y colectiva del educando o la educanda.

De igual modo, la danza transforma espacios como el aula de clases en lugares novedosos, creativos, expresivos y lúdicos que permiten al docente y sus estudiantes construir un saber cultural y una experiencia catalizadora de emociones, vivencias, recuerdos y fantasías, además de generar reflexión y debate sobre diferentes problemáticas sociales relacionadas con el cuerpo, la autoestima, el sentido de pertenencia, la inclusión, la diversidad

y la diferencia. Pero todo esto, sobre un sustento teórico-práctico profundo que, a la vez que produce arte y saber, permite el acceso a la escuela de los referentes culturales que le dan al estudiante sentido de pertenencia a su comunidad y que lo identifican con unas circunstancias espacio-temporales particulares, donde conviven creativamente lo autóctono, lo tradicional, lo popular y lo foráneo como germen de unas estéticas corporales nacionales y contemporáneas.

Lo más significativo de esta propuesta es permitir que los y las estudiantes consoliden, junto al conocimiento y la exploración de sus recursos motrices y expresivos, el reconocimiento, valoración e interpretación del universo cultural variado y diverso del cual hacen parte. Adicionalmente, se destaca la manera como toman conciencia de su condición de actores sociales activos que construyen sus propias simbologías e imaginarios, desde las cuales puedan asumir sus derechos culturales con una perspectiva histórica y estética. Se espera ir más allá de la sistematización y análisis del método, para generar reflexión sobre el significado de la danza y la tradición en el reconocimiento del ser y la experiencia cultural del niño, la niña, el y la joven, confrontando así aquellas prácticas reduccionistas que desconocen estas manifestaciones y su valor real y las relegan a un segundo plano de "espectáculo pintoresco" o de "relleno" en los actos sociales de las instituciones, desde los que poca incidencia pueden tener en la educación.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Abadía Morales, G. (1983). *Compendio general del folklore colombiano*. Bogotá: Banco Popular.
- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santa Fe y Bogotá, 1538-1938*. Bogotá: Fundación de Música.
- Bourcier, P. (1981). *Historia de la danza en Occidente*. Barcelona: Editorial Blume.
- García, H.M. (sf). *La danza va a la escuela*. Madrid: INDE Publicaciones.
- Guerra, R. (1990). *Apreciación de la danza*. Maracaibo: Editorial de la Universidad de Zulia, Ediluz.
- Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Martínez, G. (2005). *La danza folclórica tradicional en Bogotá, 1950-2003*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Marulanda, O. (1984). *Colombia: práctica de la identidad cultural*. Bogotá: Artestudio Editores.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000). Lineamientos curriculares en educación artística. Documentos.

- Ocampo, J. (1976). *Música y folclor de Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Ocampo, J. (1984). *Las fiestas y el folclor en Colombia*. Bogotá: Áncora Editores.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza: enfoque metodológico*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Del baile a la danza: un proceso de
formación. La danza para mejorar
la calidad de vida

ANA CUSTODIA MALAGÓN

Ana Custodia Malagón

Licenciada en Primaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural, Fundación Universitaria Los Libertadores. Diplomada en didáctica para la enseñanza de las danzas tradicionales de Colombia, Fundación Escuela Superior de Arte y Tecnología. Docente por trece años. Directora del grupo infantil de danzas Juan Maximiliano Ambrosio (2004-2010).

Resumen

La experiencia denominada "Del baile a la danza: un proceso de formación" desarrollada en el Colegio Orlando Higuera Rojas, sede B (Juan Maximiliano Ambrosio), está enmarcada en el PEI de comunicación y derechos humanos y tiene como fin utilizar la danza como instrumento para mejorar la calidad de vida mediante el desarrollo de la expresión corporal, la madurez y la creatividad, pasando del placer de bailar a crear y danzar para otro. Esta experiencia es realizada en horas de clase y extra clase y está fundamentada en cuatro columnas: lúdica, cultura, arte y disciplina. Es desarrollada en tres etapas que se han mantenido como espacios del proyecto: la clase de danzas, la escuela de danzas y el grupo de danzas.

Abstract

The experience named "From Dance to Dancing: a Formation Process", developed at Orlando Higuera Rojas School, branch B (called Juan Maximiliano Ambrosio), is contained in the institutional project (PEI: Communicate and Human Rights). This experience made use of dance as instrument for improving the life's quality trough development of corporal expression, maturity and creativity. It passes from the enjoyment of the dance to create and to dance for others. This experience was done in class and extra class time. The project was based on four columns: recreation, culture, art and discipline. It was developed in three stages which are maintained as spaces of the project, they are: the dance class, the dance school and the dance group.

Un baile integrador

Para Duván, la danza fue una oportunidad de integrarse a su realidad, como lo afirma Myriam, su profesora, quien lo recibió en preescolar:

Duván llegó a la escuela sin saber caminar, arrastraba las piernas y sus manos eran pesadas. Sus movimientos eran torpes. Se le dificultaba coger cosas como el lápiz, no se relacionaba con sus compañeros y cuando se enojaba, se escondía debajo de los pupitres. Se culpaba cuando le pegaban y se refería a sí mismo como "el de la sudadera verde". Era evidente que presentaba alguna dificultad en su desarrollo, pero la familia no lo reconocía, por lo que fue muy difícil lograr que lo llevaran al especialista.

Desde que Duván llega a la institución, la docente a cargo le brinda cariño y atención, además le delega responsabilidades como borrar el tablero, alcanzar los elementos de trabajo, ayudar en las actividades y realizar sus trabajos al igual que sus compañeros, y logra con ello que se reconociera y se valiera por sí mismo. En el año 2003 cambia de grupo ya que se considera pertinente que repita el grado segundo y queda a mi cargo en un grupo de cincuenta estudiantes. Allí empieza sus clases de danzas¹. Poco a poco, sus compañeros lo acogen y ayudan tanto en el baile como en las demás actividades, como uno más, y lo hacen sentir parte del grupo. Él, emocionado, trabaja y se presenta con sus compañeros en el primer festival de danzas del colegio, durante el cual es reconocido y admirado por estudiantes y docentes. Demostró que el trabajo que realizó con su cuerpo le permitió tener mejor dominio de este, enriqueció el manejo del espacio y le permitió hacer amigos, tener apoyo, ser parte de un grupo y sentirse útil. La experiencia de Duván mostró cómo la danza le facilitó el proceso de integración a su entorno y le proporcionó confianza en sí mismo y poder proyectarse hacia los demás.

Razones para bailar

Por mis vivencias como estudiante he tenido dos cosas claras: una, se aprende aquello que toca la emoción para bien o para mal y, dos, que el desarrollo de la expresión corporal del ser humano es importante para un buen desempeño cognitivo y social; por tanto, en mi práctica pedagógica he incluido acciones que tengan en cuenta estos dos aspectos. Me he

1 La palabra danza proviene de *danser*, que en latín significa saltar, brincar, caminar, andar en puntillas. Es mover los pies, las manos y el cuerpo de acuerdo con ciertos ritmos, medidas y movimientos (Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, 2005).



involucrado en la danza, actividad que me gusta, practico y en la cual me he formado a través de los años. La capacitación formal e informal en la danza me ha permitido fortalecer, profundizar y fundamentar este pensamiento que ha sido importante en mi vida personal y profesional.

La expresión corporal es posible en la medida en que el ser humano reconozca su cuerpo, sus partes y funciones y tenga conciencia de que este es un instrumento de expresión y comunicación² que influye directamente en el desarrollo cognitivo y social del ser.

En el aspecto cognitivo, el desarrollo se evidencia en el manejo del espacio, el ritmo de respuesta del pensamiento y la profundización del conocimiento. Un ejemplo de ello es el niño o la niña de preescolar, quien al realizar dibujos de la figura humana empieza por siluetas vagas a las que poco a

2 El proceso humano de la comunicación se define como la transmisión de ideas entre dos o más personas y en el que existe una retroalimentación. Según estudios efectuados durante presentaciones llevadas a cabo ante diferentes auditorios, las palabras representan solo el 7% del contenido de la presentación, el tono de voz representa el 38% y el lenguaje corporal el 55%. Es contundente el hecho de que el lenguaje corporal y el tono de voz tienen una importancia capital en el proceso de comunicación (Nava Regazzoni, 1996, p. 3).

poco le añade detalles a la par que explora su esquema corporal y sabe qué tiene –cara, ojos, cejas, nariz, lengua, dientes, cabello–, para qué sirve y cómo lo puede utilizar. Mediante su dibujo, la niña o el niño informa cuál es la idea que tiene de su imagen corporal, ya que, en un principio, representa la figura de frente, como la observa al verse reflejado en el espejo.

En el aspecto social, podemos ver su desempeño al hacerse notar como un individuo líder, autónomo, responsable, alegre, sociable y, sobre todo, con autoestima, por cuanto lo que él es y hace es importante para sí mismo y para los demás. Como lo dice Franco (2005: p. 22), “La expresión corporal es la posibilidad de demostrar que cada uno existe como individuo, que siente, que piensa”.

Conocer el cuerpo y sus posibilidades de comunicación y expresión permite al ser humano adquirir consciencia de lo que expresa con él en la cotidianidad; es decir, que adquiera un adecuado manejo de las emociones, la palabra, las diferentes situaciones que vive y la estabilidad emocional y física del cuerpo. Como también lo afirma Franco,

Los pensamientos que no podemos expresar afectan de todas formas nuestro organismo y se manifiestan, se alojan aun en nosotros consciente o inconscientemente. El simple recuerdo de algo desagradable, por ejemplo, se revela físicamente por: una contracción del estomago, producción de adrenalina, cambio de ritmo cardíaco y respiratorio, cambio de secreción salival, etc. Así mismo, las funciones sensoriales y destrezas neuromusculares que adquirimos son experiencias de adaptación y creatividad en la vida...



En la aplicación de la experiencia “El cuerpo, la danza y la vida”, enfocada en el desarrollo de la expresión corporal, se utilizó como instrumento la danza, mediante la cual, según el autor ya citado, es posible reproducir sensaciones y emociones vividas a diario y, a su vez, reescribirlas y controlarlas. Allí, la danza permite el trabajo individual de pares y de grupo, porque cada participante es importante e indispensable para realizar la composición final.

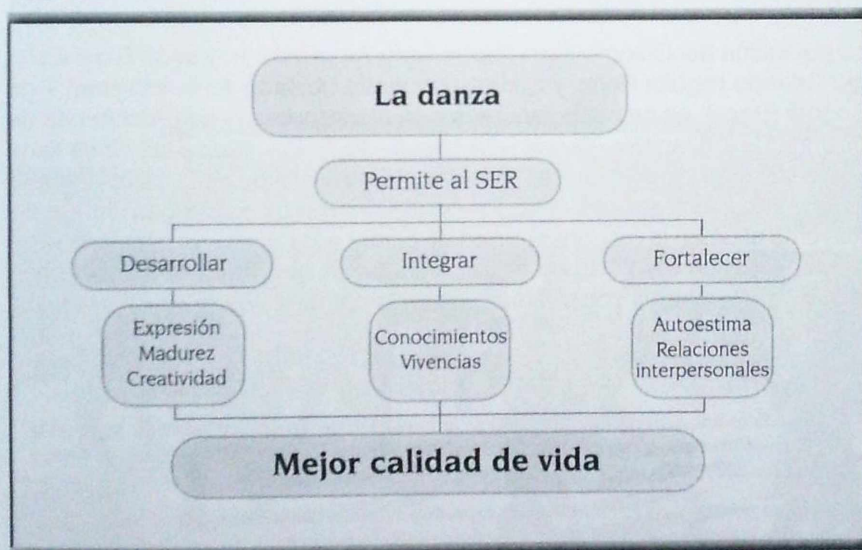
El trabajo realizado en la práctica de la danza en esta experiencia se ha fundamentado en cuatro columnas: lúdica, cultura, arte y disciplina (figura 1).

a. *La lúdica como componente pedagógico*

Aquí, la danza es un espacio de recreación y aprendizaje, en la que el motor principal es la suma del interés por ella y el placer que genera practicarla. En este punto de la lúdica se trabajan los principios de alteridad, placer e identidad (Díaz Mejía, 2006), en la medida que, de un lado, sus participantes buscan espacios y tiempos para satisfacer sus necesidades e intereses, en los cuales puedan salir de su realidad transportándose a otro plano que los reafirme y proyecte, y, de otro, buscan reconocerse como individuos únicos e irrepetibles, integrantes de un grupo al que aportan.

Esquema sobre la danza hacia la mejor calidad de vida

Figura 1



La lúdica trae consigo beneficios culturales, psicofísicos, socio-afectivos, sociales y cognitivos; por ello, los montajes se realizan utilizando una metodología que va de lo simple a lo complejo y en la que prima que el proceso sea divertido y relajante.

b. *La cultura como elemento social*

En este espacio se reconoce nuestra historia, se da prioridad a la conservación de los elementos básicos que identifican cada danza del folklore colombiano –paso básico, significado y contenido– y se adecúan las coreografías, sin perder su esencia, empleando principalmente elementos como las rondas³ y los juegos coreográficos⁴ y zoomorfos, además de promover el conocimiento y el amor por Colombia.

c. *El arte como elemento integrador e incitador de la creatividad*

Por medio del arte se llega al conocimiento físico y emocional de cada persona, lo cual permite la formación integral –se aprende, se expresa, se comunica y se propone–.

d. *La disciplina como elemento formador*

Las personas que hacen parte de este proceso llegan a ser individuos con valores que les permiten el surgimiento propio y el de su comunidad, como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, la autonomía, la tolerancia y el sentido de pertenencia a la institución y su país. Esto se genera cuando a padres, estudiantes y docentes involucrados en el proceso se les exigen puntualidad, buen trato, cuidado del vestuario y de los espacios dados para trabajar, aseo, orden y compromiso.

La pista de baile

La población del Colegio Juan Maximiliano Ambrosio, hoy sede B del Colegio Orlando Higueta Rojas y que se encuentra ubicado en la localidad 7 de Bogotá (Bosa), es de bajos recursos y en algunos casos con problemas de desintegración familiar. Ya que una gran parte de los niños y las niñas tiene poca atención de sus padres y madres porque estos tienen que trabajar todo el día, las relaciones entre los hermanos son muy estrechas, pues los mayores asumen la responsabilidad de cuidar a los menores (adoptan roles de papá o mamá), e incluso llegan, algunas veces, hasta la sobreprotección. Muchos padres consideran la escuela como la guardería de sus hijos.

3 La ronda es una actividad fundamental en la formación de los niños y las niñas, tanto en la crianza en el hogar, como en la educación en los colegios (Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, 2005).

4 El juego coreográfico es una forma de expresión escénica que permite crear y recrear movimientos ejecutados por el cuerpo (Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, 2005).

Se limitan a matricularlos y, luego, difícilmente acuden a las reuniones o atienden los requerimientos institucionales.

Al hacer el diagnóstico en el centro Juan Maximiliano Ambrosio, ahora Colegio Orlando Higuaita Rojas, se evidenció la falta de comunicación efectiva entre los estamentos que lo conforman, razón por la cual se proyectó un PEI en comunicación y, en consecuencia, surgieron propuestas menores para llegar a la meta. Así, aunque el PEI ha cambiado su nombre de "La comunicación como eje fundamental del CRE-SER de la comunidad educativa", a "Comunicación y derechos humanos", se han mantenido como prioridad la expresión y la comunicación, dándole cada día más fuerza al arte y, por ende, a la expresión corporal.

La historia del baile

Llegué al Colegio Juan Maximiliano Ambrosio en el año 1999 al grado preescolar y, desde entonces, en el aula, reservo una hora-clase para danzas. Aunque en un principio fue difícil y acarree dificultades con padres y docentes (pues el pensamiento de ellos era el de que "no trabaja por estar bailando"), poco a poco y gracias a los cambios que se evidenciaron en los participantes (estudiantes que acompañé en su formación desde preescolar hasta grado tercero), el trabajo fue reconocido, se le dio mayor importancia y recibió apoyo.



En el año 2000, la institución comenzó a sufrir cambios administrativos y de organización, puesto que las dos jornadas manejaban proyectos institucionales diferentes y por ley debieron unificarlo en una solo, lo cual llevó a la comunidad educativa a plantear un nuevo PEI. En ese momento, la visión se enmarcó en el desarrollo de la competencia comunicativa partiendo de la expresión corporal en todas sus dimensiones. El punto de partida fue: *si el niño logra expresarse a través de su cuerpo, podrá hacerlo más fácil y efectivamente, en forma oral o escrita*. Los docentes de preescolar y primero planteamos una metodología de talleres lúdicos, y se creó el proyecto “Me conozco, me expreso y me comunico”, en el que los alumnos, en compañía de sus maestros, desarrollaron algunas de sus habilidades artísticas –plásticas, música, teatro y danza–, según sus intereses y aptitudes. A partir de esta experiencia, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de profundizar en las diferentes disciplinas del arte, de acuerdo con sus expectativas. Este proyecto se presentó en el Foro de Artes 2004, durante el cual fue retroalimentado con aportes hechos por los docentes participantes en este evento.

La experiencia fue bien acogida por los estudiantes, pero solamente mi curso continuó con la clase de danzas, por dos años más. Debido a la reorganización institucional, fui asignada al grado primero y mi anterior curso quedó a cargo de otro docente; pero en este cambio observé que mi gusto por el baile y el trabajo realizado en los años anteriores habían originado el interés de mis estudiantes por la danza, quienes solicitaron continuar con la actividad. Por esta razón, para el año 2004 convoqué a los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grados para la conformación del grupo institucional de danzas.

En un comienzo, los estudiantes del curso 401 (que había estado a mi cargo por cuatro años) respondieron a la convocatoria y dieron inicio así al grupo de danzas. Ensayaban una hora antes de clases y, poco a poco, estudiantes de otros cursos se integraron al proceso. Estos estudiantes se habían motivado en el Primer Festival de Danzas del colegio del año anterior, creado y liderado por mí con el fin de propiciar espacios para el desarrollo de las habilidades artísticas.

A partir del trabajo realizado, los compañeros y las compañeras docentes se dieron cuenta de los beneficios positivos de esta actividad y comenzaron a brindar los espacios para las presentaciones y actividades conexas tales como ensayos y organización de vestuario. En los espacios académicos se propuso rotación para intercambiar otras áreas por la clase de danzas, lo cual me permitió sembrar semilla en otros cursos. Desde ese año (2004), el proyecto “Tiempo libre” –proyecto transversal obligatorio en los centros educativos– decidió apoyarme en la realización del festival de danzas. De esta forma, y con el liderazgo de los integrantes del grupo de danzas, se convocó a toda la institución, y fue la primaria la más interesada. Para 2010, el festival cumple su octava versión.

En estos años, el grupo de danzas ha visitado otras instituciones, ha participado en festivales de danza intercolegiales de nivel local, distrital y nacional y en los foros distritales de 2004 y 2009.

Coreografía

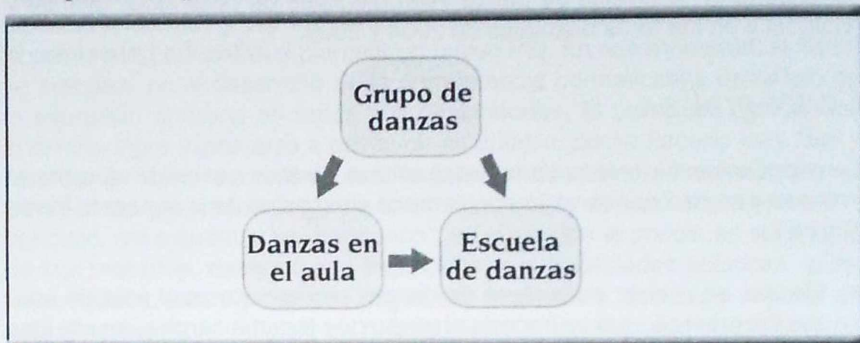
La experiencia ha tenido varias etapas que se han generado durante el proceso y se han conservado con tiempos y espacios de la siguiente forma (figura 2):

- a. *Danzas en el aula*: es la clase de danzas enmarcada en el área de educación artística, que se imparte al grupo que tengo a cargo y, en algunas ocasiones, a otros grupos con los que se hacen acuerdos de intercambio de horas de clase, en áreas como ética y religión o en los talleres de danza y música⁵. En estos espacios se comienza con el conocimiento y segmentación del cuerpo y se trabajan coordinación, ritmo, motricidad y expresión.
- b. *Escuela de danzas*: en ella se trabaja dos horas a la semana con los niños y las niñas interesadas en profundizar en la danza, en horario extra de clase, en la que se propende por la segmentación y adiestramiento del cuerpo para mejorar coordinación, ritmo y manejo de elementos básicos de la danza, a partir de coreografías sencillas. Este espacio nace por la necesidad de dar formación previa a estudiantes que se interesan en ingresar al grupo de danzas y en su horario académico no han tenido oportunidad de tener esta clase.
- c. *Grupo de danzas*: en él participan las y los estudiantes de la escuela de danzas que muestran avances y están interesados en trabajar montajes para ser expuestos ante la comunidad educativa propia y fuera de ella. Este grupo trabaja cuatro horas a la semana en horario extra de clase. Fue creado por petición de las y los estudiantes que habían tenido danzas en el aula, como un espacio para el reconocimiento de habilidades y su potenciación, que permite y promueve un desarrollo integral de los individuos, formándolos con valores y deseos de superación propia y colectiva que los impulse a realizar aportes significativos a la sociedad en la cual están inmersos. Este grupo está encaminado a la divulgación de las danzas colombianas, en rescate de las raíces folclóricas, para que las conozcan, aprecien y valoren.

⁵ Proyecto "Me conozco, me expreso, me comunico" en el que se aplica la metodología de talleres lúdicos: los integrantes de cuatro cursos se dividen según sus intereses en cuatro talleres que diseñan y dirigen los profesores. En el taller de danza y música se encuentran estudiantes de cuatro cursos atraídos por los ritmos y el movimiento.

Etapas del proceso

Figura 2



Aplausos y reconocimientos

Con el paso de los años, este trabajo ha impactado a la comunidad educativa del Colegio Juan Maximiliano Ambrosio, sede B del Colegio Orlando Higuera Rojas, en los siguientes aspectos:

- a. *Administrativo.* La institución ha facilitado presupuesto, tiempos y espacios para dar continuidad a la formación en danzas. El apoyo en presupuesto se ha dado en dineros para transporte, inscripciones a eventos y adquisición de vestuario que, año a año, ha ido mejorando en calidad de telas y en diseño. Los vestidos han sido organizados y cuidados por el grupo de danzas, responsabilidad que ha creado sentido de pertenencia, pues los cuidan, arreglan y lavan, aunque a veces hayan sido utilizados por otros estudiantes, pues son consientes de que, si no lo hacen, corren el riesgo de que se dañen o pierdan. El apoyo en tiempos y espacios se aprecia en la medida en que la administración de la institución permite utilizar las instalaciones por fuera de la jornada y facilita los permisos para asistir a los eventos que se desarrollen en la jornada de estudio.
- b. *Pedagógico.* A partir de que la danza, por su desempeño, le ha hecho ganar reconocimiento a la institución, las otras disciplinas artísticas se han esforzado por ser tomadas en cuenta y están realizando procesos de conformación de grupos. El cuerpo docente ha evidenciado la importancia del arte en la formación integral de las y los estudiantes, y en particular la incidencia del desarrollo de la expresión corporal en el rendimiento académico y la convivencia; es decir, están de acuerdo en que el proceso artístico y lúdico manejado ha permitido el desarrollo integral de sus estudiantes y una mejor calidad de vida.

- c. *Académico*. Los estudiantes participantes en el proceso han demostrado liderazgo, autonomía, responsabilidad, autoestima, compañerismo y trabajo en equipo; muchos han mejorado académicamente o se han mantenido en los primeros puestos, para poder continuar en el grupo, conclusión dada por los mismos docentes directores de curso, quienes expresan que “estos niños adquieren seguridad, les agrada trabajar en grupo, se notan activos, crean sus propias obras y cumplen con sus responsabilidades con el fin de que los padres los apoyen en el trabajo”.
- d. *Familiar*. Los padres y las madres de las y los participantes del proceso han reconocido en sus hijos e hijas habilidades y capacidades que, para ellos, no eran evidentes, y notaron cambios positivos en su vida escolar y familiar, pues manifiestan: “nuestros hijos maduraron: están más pilos, más juiciosos en casa, tiene más amigos y hacen ejercicio. Nos llenan de felicidad y por eso seguimos apoyándolos”. El apoyo a esta actividad se ha manifestado en la asistencia a las presentaciones, en llevarlos a los ensayos, en animarlos y exigirles, actitud que permitió a los estudiantes sentirse queridos por su familia e importantes para esta, como lo dicen ellos mismos: “el grupo de danzas significó una oportunidad para demostrar mis talentos, mis padres se sintieron orgullosos de mí”.
- e. *Estudiantil*. Los niños, las niñas, los y las jóvenes que han pasado por esta experiencia manifiestan que el proceso les aportó elementos que mejoraron sus relaciones y comunicaciones con compañeros, compañeras y docentes y les permitió un espacio de diversión y placer donde la alegría, la tranquilidad y el amor pintan de colores su vida. Ellos afirman que “el grupo de danzas me aportó disciplina, tranquilidad, amistad y reconocimiento familiar. Me dio la oportunidad de expresar mis sentimientos y de mejorar la comunicación con mis profesores. Que ya no me diera vergüenza pasar adelante en un escenario”. Asimismo, se motivaron para continuar con su proceso en espacios y tiempos fuera de clase, por tanto son avocados a cumplir con sus responsabilidades académicas y familiares y a comprometer a sus padres, madres o acudientes a que los apoyen y les colaboren.
- f. *Social*. El grupo de danzas “Juan Maximiliano Ambrosio” es reconocido en los ámbitos institucional, local y distrital, ya que ha participado en diferentes festivales. Se destacó en el año 2009 al ganar el segundo puesto en el Primer Festival Artístico Distrital, organizado por la Secretaría de Educación Distrital (SED).
- g. *Personal*. Me siento satisfecha por despertar en mis estudiantes intereses que son benéficos para su desarrollo integral. Hoy, ellos ven en la danza una oportunidad para ser felices y la posibilidad de mejorar su realidad; en un futuro tendrán una actividad en su tiempo libre que los liberará de las rutinas en las cuales muchos adultos están encerrados y les dificulta ser felices.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Díaz Mejía H.Á. (2006). *Los principios de la lúdica. La función lúdica del sujeto*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Franco Ferro, E. (2005). Expresión corporal. Taller interpretación y expresión de la danza de la zona andina y ronda folclórica colombiana. Danzas Folclóricas de Fresno. En Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, memorias Taller Interpretación y Expresión de la Danza, Bogotá.
- Patronato Colombiano de Artes y Ciencias (2005). *Memorias Taller Interpretación y Expresión de la Danza*.

Anexos



III Festival de Danzas 2005. Preescolar B, tema "El gato Martínez".



III Festival de Danzas 2005. Preescolar B, tema "La madrina".



Grupo de danzas Juan Maximiliano Ambrosio, 2009. En el Festival Delia Zapata Olivella.



Grupo de danzas Juan Maximiliano Ambrosio, 2008. Plaza de las Américas, tema "Los juegos de la tunda". Festival Delia Zapata Olivella.

El juego y la expresión como estrategia pedagógica en el aula

DIANA MARÍA GAITÁN SANTANA

Diana María Gaitán Santana

Especializada en Administración Deportiva (Universidad Santo Tomás). Licenciada en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Docente de Educación Física en el Colegio Paulo Freire, IED J.M., SED (localidad 5, Usme). Docente en la licenciatura en Deporte en la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

Este documento presenta un proyecto pedagógico que se realizó en el Colegio Paulo Freire, ubicado en la localidad de Usme, en el que se integraron el juego y la expresión, y que inició un trabajo cooperativo entre las y los maestros, proyecto que favoreció la adquisición de conocimiento en torno a temas específicos de las asignaturas que involucran la innovación pedagógica, integró la comunicación entre maestro-maestro, maestro-estudiante y estructuró el proceso que generó la transversalidad de la experiencia.

Abstract

This document presents a pedagogic project that was tested at Paulo Freire School located at Usme locality. This project integrated game and expression and started from a cooperative job among teachers that favored the knowledge acquisition of specific subjects' topics involving pedagogic innovation. This innovation strengthened the teacher/teacher and teacher/students communication, structuring the process that generated the transversal nature of the experience.

Palabras clave

Juego, expresión, innovación pedagógica, estrategia, valor pedagógico, comunicación.

Planteándose preguntas

Este proyecto nace a partir de la necesidad de reconocer el juego como un elemento natural en la vida de los niños y las niñas, que parte de sus emociones, capacidades y la visión que tienen frente a las perspectivas del mundo. Desde ahí se intensifican los esfuerzos e iniciativas de las y los docentes que se vinculan en función de los deseos y condiciones específicas de los niños y las niñas en el contexto escolar, y evidencian la necesidad de introducir estrategias de intervención pedagógica que fortalezca un aprendizaje significativo de conceptos y que reconozca el valor pedagógico del juego como pilar que incorpora nuevas formas de pensamiento.

La experiencia se desarrolló en la seguridad de que la escuela representa un espacio para el reconocimiento de los derechos del niño y la niña, y en donde él y ella reflejan las necesidades que tienen en la primera infancia. Surge entonces la propuesta de cómo generar impacto en el aula a partir del juego, en la que se integren la comunidad y los niños como miembros activos y participativos, para favorecer así espacios en el aula y se originen nuevos modelos pedagógicos y procesos cognitivos.

Esta propuesta estuvo orientada a capacitar docentes en la consolidación de estrategias pedagógicas aplicadas a la clase, en las que la didáctica se debe promover a partir del juego, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como base para la creación de procesos comunicativos entre maestros y estudiantes, mediante una serie de tareas relacionadas con los planos personal y social de los niños y las niñas, que contribuyeron a su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social.

Se estableció entonces una invitación abierta a los maestros para darle continuidad al proceso y afianzar la construcción de conocimiento con un sentido humanista y social, que busca la formación de habilidades comunicativas, cognitivas y lúdicas que forjen al niño o la niña como un individuo que aprende de un proceso constructivo relacionado con su entorno, de acuerdo con su nivel educativo.

Proponiéndose retos

Con el ánimo de propiciar espacios entre maestros y estudiantes que sirvieran de excusa para aplicar una metodología poco convencional, se propuso capacitar a treinta docentes de diferentes áreas –con apoyo del proyecto denominado “Maestros que aprenden de maestros”– que quisieran partir de su inquietud por generar un fortalecimiento de los conceptos que enseñan involucrando la lúdica y la expresión como herramientas que impactaran en su clase, para de esta forma, y por medio de la aplicación del juego,

mostrar la evolución de un taller o una clase magistral en su respectiva área de enseñanza.

Para ello se realizó una sensibilización con las y los docentes, que abarcó tanto la organización previa a las “acciones”, como el durante y el después de las actividades, en busca de que el maestro se apropiara de la aplicación de estas estrategias lúdico-pedagógicas diseñadas para las diferentes asignaturas, que facilitaban los procesos de enseñanza en los que cada docente tenía una responsabilidad y enriquecían sus capacidades para innovar y crear, involucrándolas en la consolidación de los lineamientos curriculares que se debían alcanzar en el primer y segundo ciclos.

Los talleres que se dictaron partían del juego como herramienta didáctica para implementarlos en el aula. Por ende, la lúdica y la expresión se convirtieron en el instrumento de respuesta social que tiene muchas riquezas y potencialidades y que alrededor del currículo oculto y clásico puede generar motivación a través de las actividades lúdicas.

Aprender haciendo

La metodología aplicada en los talleres con las maestras y los maestros fomentó espacios para compartir saberes, en los cuales se mezclaron conocimientos e iniciativas que proponían el juego como eje transversal de los procesos cognitivos, con los que se daba la oportunidad de desenvolverse en un medio participativo. Era importante reconocer que la cantidad de estudiantes no era impedimento para implementar nuevas propuestas sino que lo importante era aprender de un colectivo de docentes.

Se planteó, además, que la educación física fuera el pretexto para resaltar la variedad de posibilidades de movimiento del ser humano y que genera una relación con el otro. Para efectos didácticos de organización y motivación de los chicos y las chicas, se pretendía contribuir con ideas que no fomentaran el ejercicio monótono y aburrido sino que propiciaran espacios que desarrollaban la capacidad creadora a través del movimiento, con la posibilidad de forjar retos, emociones y aventuras.

Para ello se tuvieron en cuenta varios medios y sus características, que se presentan en el cuadro 1.

Para las y los docentes era indispensable conocer juegos que incluyeran conceptos aplicados vistos en sus asignaturas. Se aplicaron aproximadamente veinte juegos que motivaban la creación de saberes y aprendizajes. A continuación se mostrarán los tres juegos que mayor inquietud crearon (cuadros 2, 3 y 4), más las competencias y los temas que se podían involucrar en cada clase.

Este trabajo hace parte de la retroalimentación que se hizo con las y los docentes que participaron en la capacitación.

Medios y características del proceso lúdico-cognitivo

MEDIO	CARACTERÍSTICAS
Juego	• Espontáneo • Pocas reglas. Convencionales • Todos participan • Gusto, placer al ejecutarlos • Necesidad del niño o la niña
Ejercicios de organización (orden y control)	• Ubicación ordenada del grupo • Pasar de la desorganización a la organización • Sirven de apoyo para el trabajo del docente
Juego cooperativo	• Acercamiento con el otro • Habilidades grupales • Trabajo en equipo

"Buscador de perlas"

Competencias básicas

Asignaturas y temas que tienen aplicación:

- Matemáticas: pensamiento métrico, pensamiento numérico, pensamiento geométrico, pensamiento espacial, sistemas geométricos, suma, conteo, plano cartesiano, conjuntos, formas.



Esquema de la actividad

"Buscador de perlas"

Cuadro 2

OBJETIVO	ESPECIFICACIONES		DESCRIPCIÓN	VARIANTES
Estimular aptitudes motrices, generar comunicación asertiva y trabajo en equipo	EDAD	Mayores de 6 años	1. Los jugadores hacen parejas y uno de ellos se venda los ojos y se apoya en rodillas y pies. 2. En el campo de juego se han colocado canicas. 3. El jugador que tiene los ojos vendados tendrá que encontrar la mayor cantidad de canicas, con la ayuda guiada de su compañero. 4. Gana la pareja que más canicas acumule.	• Forma de desplazamiento. • Todos los participantes con ojos vendados, y gana la pareja que más acumule canicas.
	MATERIAL	• Canicas • Vendas		
	DURACIÓN	10 minutos		
	PARTICIPANTES	8 o más		
	HABILIDADES	Comunicación, reflejos, sentido, destreza		

- Ciencias Naturales: estados de la materia, sentidos, relación con el entorno, entorno físico, descripción del cuerpo, diversas formas, clasificación de sonidos.
- Español: comunicación, habilidades comunicativas.
- Ciencias Sociales: reglas, resolución de conflictos, bienestar comunicativo, construcción de normas.
- Convivencia Ciudadana: emociones básicas, relación de las emociones, participación ciudadana, identidad, valores.
- Expresión Corporal: ubicación espacio-temporal.

"Enhebrando botones"

Competencias básicas

Asignaturas y temas que tienen aplicación:

- Matemáticas: pensamiento métrico, pensamiento numérico, pensamiento geométrico, pensamiento espacial, sistemas geométricos, sistemas de medidas, suma, conteo, conjuntos, formas, clasificación de elementos o características.

Esquema de la actividad "Enhebrando botones"

Cuadro 3

OBJETIVO	ESPECIFICACIONES		DESCRIPCIÓN	VARIANTES
Estimular la concentración, la motricidad fina y la percepción táctil	EDAD	Mayores de 6 años	1. Todos los participantes están sentados alrededor de una mesa. En el centro, el organizador debe poner una canastilla llena de botones (pueden ser de diversos tamaños). 2. Cada niño debe tener en sus manos un pedazo de hilo, por lo menos de 30 cm. de largo. 3. A la señal, cada niño deberá enhebrar la mayor cantidad de botones. 4. Después de dos minutos se para la competición y se pasa a contar los botones enhebrados.	• Por parejas o equipos. • Se puede colocar un número de botones por grupo o pareja y el que primero termine de enhebrar.
	MATERIAL	• Hilo • Botones		
	DURACIÓN	10 a 15 minutos		
	PARTICIPANTES	Más de 4		
	HABILIDADES	Percepción táctil, coordinación viso-manual, precisión, escucha		



- Ciencias Naturales: estados de la materia, trabajo con sentidos, relación con el entorno, entorno físico, descripción del cuerpo, diversas formas, clasificación de sonidos, texturas.
- Español: comunicación, habilidades comunicativas.
- Ciencias Sociales: reglas, resolución de conflictos, bienestar comunicativo, construcción de normas.
- Convivencia Ciudadana: emociones básicas, relación de las emociones, participación ciudadana, identidad, valores, relaciones de comunidad, bienestar y desarrollo social, valores.
- Expresión Corporal: Ubicación espacio-temporal.

"La hilera ciega"

Competencias básicas

Asignaturas y temas que tienen aplicación:

- Matemáticas: pensamiento métrico, pensamiento numérico, pensamiento espacial, punto, línea, secuencia, conjuntos, clasificación.
- Español: comunicación, habilidades comunicativas, descripción, abecedario, consonantes, vocales, narración de sucesos.
- Ciencias Naturales: trabajo con los sentidos, clasificación, partes del cuerpo, causa-efecto, relación con el entorno, entorno físico, cuerpo, clasificación de sonidos.
- Ciencias Sociales: construcción de normas, reglas, relaciones de comunidad, trabajo en equipo, interacciones cambiantes, bienestar comunicativo.



Esquema de la actividad "La hilera ciega"

OBJETIVO	ESPECIFICACIONES		DESCRIPCIÓN	VARIANTES
Promover la comunicación y estimular el trabajo con todos los sentidos	EDAD	Mayores de 7 años	1. Todos los participantes se encuentran vendados de forma que no vean absolutamente nada.	• Que se organicen por estatura. • Que se organicen por género.
	MATERIAL	Vendas	2. El juego consiste en conseguir ponerse en fila o hilera, siguiendo el orden alfabético de sus nombres propios. Para conseguirlo, cada jugador debe decir su nombre en voz alta e intentar encontrar su posición exacta.	
	DURACIÓN	10 minutos	3. Generalmente, el jugador que comprende ser el primero de la fila, se queda quieto en su lugar y continúa diciendo su nombre en voz alta hasta que nota que otro jugador se ha colocado detrás con las manos en los hombros. Entonces el primero deja de decir su nombre y lo sigue el segundo hasta que nota que un tercero se ha unido a la fila.	
	PARTICIPANTES	Más de 10	4. Se continúa de esta manera, sucesivamente, hasta que se ha creado la hilera.	
	HABILIDADES	Coordinación, reflejos, escucha, comunicación, destreza	5. Los participantes también pueden utilizar las manos para conseguir ponerse en hilera.	

- Convivencia Ciudadana: valoración ciudadana, relación de las emociones, participación ciudadana, identidad, valores, relaciones de comunidad, bienestar y desarrollo social, construcción de normas.
- Expresión Corporal: Ubicación espacio-temporal.

En la aplicación de la estrategia tuvieron cabida diferentes competencias y diversos temas de varias asignaturas. De esta manera, se implementaron metodologías que contribuyeron a la tarea de las y los docentes y motivaron el aprendizaje de nuevos conocimientos a través de juegos

sencillos que enriquecieron los procesos cognitivos, además de propiciar que las maestras y los maestros multiplicaran sus actividades y produjeran una participación activa en la clase. Como valor agregado, ellas y ellos se apropiaron de sus habilidades y capacidades y aprenden a trabajar en los diferentes ambientes.

Conclusiones del proceso de capacitación y de multiplicación con las y los estudiantes

Sobre la capacitación realizada a docentes se puede decir que, para apoyar el avance en los procesos cognitivos, es necesario ofrecer materiales sencillos y actividades apropiadas para lograrlo, en las que los juegos educativos se muestran como una alternativa para tal efecto. En el desarrollo del proceso se trabajaron juegos didácticos que facilitaron a los niños y las niñas la consolidación de conceptos. Dichas actividades posibilitaron que los y las estudiantes explorarán rápidamente cambios en las nociones, con un trabajo de retroalimentación entre maestros y estudiantes.

Los juegos bien diseñados y utilizados contribuyeron al fortalecimiento de la construcción de representaciones de los conocimientos aprendidos. En particular, esta capacitación permitió pensar y establecer las relaciones necesarias para resolver problemas.

La estrategia de trabajar a partir del juego permitió generar un ambiente positivo de competencia y un alto grado de motivación que infundieron una dinámica en beneficio de la consolidación de saberes. Los y las maestras experimentaron la necesidad de incluir el juego en el aula, en el cual se muestra la realidad cotidiana y llega a ocupar un lugar importante en su escala de intereses.

La replica que hicieron los maestros con los estudiantes de primer y segundo ciclos mostró una actitud abierta al cambio frente a la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, ya que de forma espontánea se capacitaron treinta docentes, quienes participaron activamente del proceso en el que se notó el interés por el desarrollo de nuevos proyectos de educación, en niveles de preescolar y primaria.

En la multiplicación de la capacitación se comprobó el valor pedagógico del juego en el aprendizaje significativo de los conceptos que se deben aprender en primer y segundo ciclos.

Bibliografía y referencias bibliográficas

García, D. (2007). *Taller de educación física*. Málaga, España: Ediciones Dalsy.

- Gispert, C. (2006). *Manual de juegos*. Barcelona: Océano.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Competencias laborales generales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Guía operativa para la presentación del servicio integral a la primera infancia*. Bogotá.

El sentido del arte en la escuela especial:
una manera de sentir y de expresarnos

LUISA FERNANDA DAZA

Luisa Fernanda Daza

Especializada en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia.
Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística integral, Cenda.
Docente en el Colegio República de Bolivia, IED J.M. SED (localidad 10, Engativá).
Docente en la licenciatura en Básica con énfasis en educación artística integral, Uniminuto.

Resumen

El proyecto de educación artística busca recuperar la cotidianidad, llevarla al aula, traer a la clase las emociones y sentimientos, y hasta los más ocultos y extraños sueños, permitiendo que la vida tenga sentido. Se trata de construir un proceso en el que los niños, las niñas, las y los jóvenes en situación de discapacidad cognitiva leve reconozcan y expresen su voz y se hagan visibles en los diferentes espacios socioculturales.

Abstract

The project seeks to restore arts education everyday, take it to class, bring to class the emotions and feelings, and even the most hidden and strange dreams, allowing life to be meaningful. It is about building a process in which children and youth at mild cognitive impairment to recognize and express their voice and become visible in different socio-cultural spaces.

Palabras clave

Educación especial, inclusión social, educación artística, expresión artística, cotidianidad, sensibilidad y emociones.

Key words

Special education, social inclusion, arts education, artistic expression, everyday life, sensitivity and emotions.



El arte en la educación especial

El Colegio República de Bolivia, institución educativa distrital (IED), asume el reto de integrar a la educación de Bogotá cuatrocientos estudiantes en situación de discapacidad cognitiva leve, o con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), en la modalidad de atención exclusiva. Desde su inicio, en 1977, se comprometió con esta población para dar una respuesta educativa real, acorde y de calidad, con un proceso investigativo continuo. En ese orden de ideas, el proyecto de educación artística en el colegio se inició mucho antes de lo registrado en estas páginas.

Hacia el año 1998 se inició un proceso de investigación que buscaba el lugar y el sentido de la educación artística, acorde con el PEI "La escuela especial, una puerta abierta a la educación integral". Pero, por ser este un colegio que propende por la inclusión académica, familiar y socio-laboral de esta población, planteó su estrategia y eje transversal hacia la formación con perspectiva ocupacional y con énfasis en artes manuales, y, aunque es una posibilidad para la educación artística, crea las siguientes disyuntivas: ¿Cuál es el lugar de la educación artística?, ¿cómo desligarlo de las terapias y de los desarrollos psicomotrices con pronóstico laboral?, o, acaso, ¿esa perspectiva laboral es la única opción de inclusión existente?

Para poder comenzar con esta tarea, es indispensable tener claras las características de los niños, las niñas, las y los jóvenes en condición de discapacidad leve, quienes llegan al Colegio Distrital República de Bolivia como cualquier otro estudiante, con aspiraciones no solo del nivel social y psicoafectivo sino también académicas, que son el objetivo principal de la escuela. La mayoría de las y los estudiantes llegan después de fracasos escolares reiterativos, por lo que su autoestima y capacidad de resiliencia se encuentran bastante afectadas; además presentan factores asociados como problemas de lenguaje, disminución motriz, problemas de atención o conductuales. Este panorama nos sitúa en las condiciones específicas a partir de las cuales el proyecto debe encontrar su razón de ser. El colegio, por su especificidad, centra las áreas académicas hacia el desarrollo de habilidades y competencias motrices, laborales y sociales que le permitan al estudiante la inclusión familiar y socio-laboral.

Ahora bien, la investigación comenzó haciendo una mirada a la educación artística en el marco de la educación especial distrital, partiendo del supuesto, que es claro, de que la educación artística en la escuela regular ya tiene su problema, luego, entonces, en este otro espacio se agudiza y se añaden otros paradigmas que han sido reconstruidos a partir de la experiencia y la búsqueda constante del deber ser del arte en el proceso de formación del estudiante en situación de discapacidad cognitiva.

El área de educación artística en el Colegio República de Bolivia se concreta en el proyecto artístico institucional (PAI) "Una manera especial de sentir y de expresarnos" y se articula al PEI.

Se podría suponer que por tener el proyecto como eje transversal la formación ocupacional y su énfasis en artes manuales sería suficiente para darle la importancia y relevancia que la educación artística merece. Pues si bien se evidencian privilegios como la intensidad horaria y la jerarquía en el currículo, un posible cuestionamiento está en la profundidad de las didácticas, entre otros. En la fundamentación del proyecto, y aún más en la realidad cotidiana, no es evidente ese valor, ni son muy claros su objetivo y razón de ser, o el para qué.

Con base en esta consideración, se inició un proceso metodológico de largo y corto plazos, que comenzó con la revisión de lo existente, como parámetro del área, y de lo que a la luz de la Ley de Educación debe ser. Con posterioridad se complementó con la mirada de los lineamientos curriculares de educación artística; seguidamente se revisaron los documentos y planes existentes en el colegio con respecto al proceso de la clase de Educación Artística, antes Estética y Artes, para luego realizar la observación de las clases de educación artística, cuyos apuntes se consignaron en un diario de campo, y las cosas relevantes en el texto del proyecto del área. Con el transcurrir del tiempo se fue dilucidando un camino que se puede concretar en los siguientes momentos.

La experiencia como evidencia

Se recuperaron material, documentos y evidencias que permitieron reconstruir el camino de la educación artística en el colegio, desde cuando se llamaba arte, educación estética. Este camino delineó unos intereses y objetivos que, aunque no son rígidos, sí permitieron observar una cierta inclinación hacia la producción de obras manuales o artesanales, o de artículos "artísticos", por utilizar pigmentos, texturas o técnicas de arte. Lo que sí se encontró claro y contundente en la observación fue el propósito evidente de desarrollar la motricidad fina de las y los estudiantes con un interés laboral u ocupacional.

Si bien es reconocida esta población como personas con un don especial en el arte, seres susceptibles, sensibles, con habilidades y aptitudes propicias para la expresión artística, pareciera que la preocupación por el futuro laboral de los estudiantes marcara la pauta para el diseño del plan del área.

Desde esta perspectiva, se hizo necesario indagar en la intimidad del aula cómo en su interior se ponen en juego otras relaciones y aspectos de la cotidianidad que le dan sentido al encuentro de docentes y estudiantes en la clase de educación artística.

Mirando a través de la lupa

Dar una mirada a lo que sucede cotidianamente en el aula no es fácil, menos cuando se es parte de tal experiencia, sin embargo se intentó tomar distancia para elaborar una descripción de manera objetiva.

A pesar de que la clase de educación artística ya tiene un plan con los respectivos contenidos, técnicas e indicadores a evaluar, parece ser que esto no es lo fundamental en el aula. Es en estos aspectos en los que se fija la mirada para la observación y registro, pues es evidente que en este espacio sucede más que eso.

En el diario ejercicio de la docencia en primaria regular y luego en la educación especial se ha percibido como fundamental la presencia no solo del docente sino también la de las y los estudiantes y sus relaciones como compañeros, como grupo y con el docente, en este caso con el o la docente de educación artística, pues es claro que el profesor no hace parte del grupo de la misma manera que los estudiantes, pero sí se percibe entre ellos una relación estrecha y de confianza y un dar y recibir mutuo.

Es así como las clases se desarrollan en un ambiente de afecto, confianza y respeto. Es obvio que si bien se comparten conocimientos, informaciones y técnicas, eso no constituye lo fundamental de la clase. Esa relación basada en el afecto, expresado mutuamente entre estudiantes y

docente, se convierte en un posibilitador del aprendizaje. El encuentro se da entre personas libres de rótulos como el de "especial" o "limitados"; es un encuentro sincero que brinda la posibilidad de su reconocimiento como seres humanos con habilidades, virtudes y defectos, y que privilegia las capacidades en pro del aprendizaje, con respeto al ritmo individual y en el que se conciertan acuerdos de exigencia y rigor académicos.

En este proceso de relaciones complejas en el aula, se reconocen la individualidad, el nombre propio, la mirada, el rostro y las características personales de cada estudiante, lo que da lugar al reconocimiento de la diferencia no solo física, sino también cognitiva, de actitud o mental, aspectos, en fin, que nos particularizan como personas únicas e irrepetibles y que, por tanto, necesitan que les sean reconocidos sus procesos de aprendizaje de manera individual y personalizada –como, tal vez, debería ser la educación de todos y todas–.

Arte o artesanía

El gran dilema en la escuela, y no solo en la especial, es no tener claro qué se debe enseñar: si arte o artesanía. Por tal razón, se evaluó cada una de estas categorías desde la realidad del currículo de educación especial y se miró qué áreas se dictan y cómo se relacionan, sobre la base de que se trabaja por proyectos de aula que las integran de forma complementaria.



Ahora bien, es importante entender desde qué punto de vista se retoma cada concepto. Carlos Miñana (2000) se refiere al arte así: "en el origen de la palabra 'Arte' (del latín *ars*, habilidad, destreza, disposición con aptitud para hacer) está la acción, la manipulación, la práctica...", en tanto que la artesanía puede definirse como un artefacto elaborado manualmente como resultado del conocimiento cultural.

Y para comprender un poco mejor, es pertinente citar las palabras del maestro Miguel Huertas, quien menciona la diferencia entre un proyecto artístico y uno artesanal, y señala que la artesanía es un producto elaborado por un artesano, quien ya tiene definido de antemano qué va a hacer, porque el objeto final ya existe en su mente, mientras que en la práctica artística hay una alta dosis de incertidumbre, siempre mantiene al artista situado en un límite y, finalmente, el artista permite que sucedan cosas sin la certeza del resultado final.

Desde esta óptica, se dio lugar a un proceso complejo de observación e investigación en el que al final se privilegió la experiencia artística como el objetivo fundamental del área. Se desplazó, entonces, el concepto de utilidad por uno basado en la recuperación de la experiencia, que permite que la cotidianidad tenga eco y tome sentido. Ello posibilita espacios que favorezcan la capacidad creadora, la sensibilidad, la expresión de emociones y sentimientos, para en definitiva propiciar la comunicación y la expresión desde los diferentes lenguajes artísticos.

Tranzando un enfoque pedagógico

Para esta propuesta se definió el enfoque teórico, el cual parte de concebir al estudiante como centro del quehacer, y que tiene su propio ritmo de aprendizaje, sus potencialidades y dificultades, que lo hacen ser único. Su formación es concebida de manera integral, basada en un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, Vogostky), con un currículo flexible, abierto y pertinente que integra el contexto de los estudiantes y sus necesidades, adaptado a un plan de estudios que basa su evaluación en lo cualitativo y en los procesos de formación, más que en los resultados.

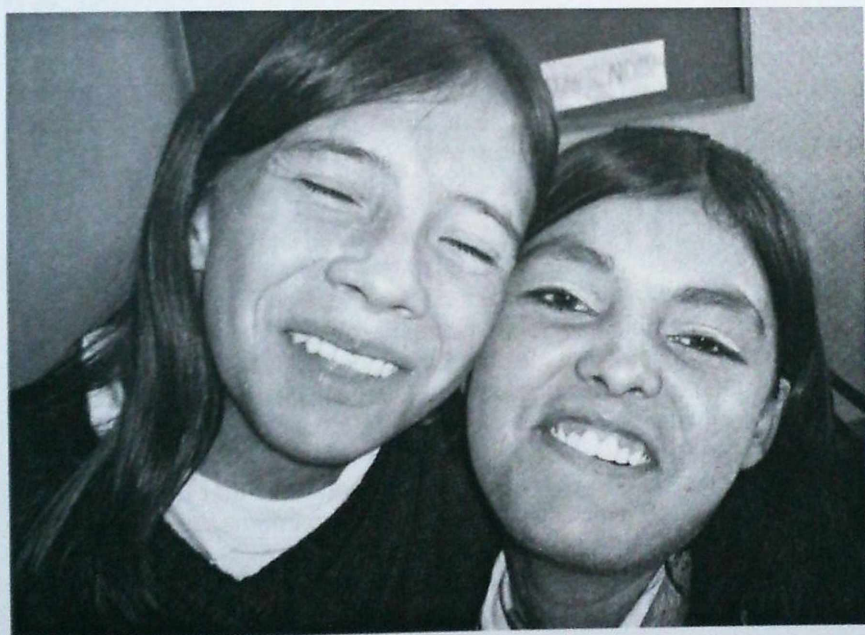
Otro teórico que le aporta al proyecto es Howard Gardner (inteligencias múltiples), quien plantea que los seres humanos tenemos diferentes inteligencias para conocer el mundo. Entre estas se encuentran la inteligencia lógico-matemática, la emocional, la lingüística, la artística, la corporal y cinética y la musical, entre otras. Según una de sus explicaciones, no todas las personas tienen los mismos intereses y capacidades para conocer y reconocer el mundo. De esta manera se planteó la hipótesis en el proyecto: no todos aprendemos de la misma manera y todos los seres humanos tenemos diferentes inteligencias, pero todas son, así mismo, válidas. El arte

se concibió, entonces, como una de las inteligencias existentes a desarrollar, y sobre el déficit cognitivo (NEED) era probable pensar que si bien la mayoría de las y los estudiantes tienen grandes dificultades para comunicar o expresar sus emociones, pensamientos o sentimientos de manera oral o escrita, y otras en desarrollar hasta la más sencilla de las ecuaciones matemáticas, sí es evidente una notoria aptitud y una habilidad hacia lo artístico, pues viven y sienten la vida desde un horizonte diferente al nuestro. Son concretos y directos, tienen una sensibilidad especial para percibir el color, la música, la danza y, en especial, para permitir que su cuerpo transmita lo que están sintiendo.

En cuanto a la educación especial, Pauline Tilley (1991) expone cómo el arte se convierte en un mediador terapéutico y motivador de las relaciones del niño, la niña o el joven especial, consigo mismo, con otros y con su medio, lo que permite afianzar sus relaciones, su autoestima y, finalmente, la oportunidad de inclusión social, lo cual evidencia la faceta terapéutica que prevalece en la escuela especial.

Logros del proyecto

Luego de un largo camino de observación, disertación e investigación, se diseñó un plan curricular para el área de educación artística, basado en la



integralidad de los lenguajes artísticos, que privilegia la experiencia artística como la base y la materia prima del proyecto.

Aunque el colegio continúa con su énfasis en competencias laborales y con talleres ocupacionales (de los cuales uno está enfocado a la elaboración de objetos artesanales), la institución definió el área de educación artística como fundamental y obligatoria, que dispone, así mismo, de una intensidad horaria favorable que responde a la importancia que tiene el área en el desarrollo de una educación integral.

A partir de los logros anteriores, el proyecto se fue empoderando y con el tiempo adquirió una visión más amplia, alejándose de la clase como tal para dar lugar a un espacio de interacción entre las áreas y los diferentes profesionales de la educación, propiciando una mirada integral.

Es así como las y los estudiantes en situación de discapacidad no solo acceden a un proceso de formación artística que los reconoce como personas que piensan, sienten, se comunican y expresan como cualquier otra, sino que además les abrió espacios de inclusión social, con la participación en diferentes eventos, presentaciones, concursos y demás actividades de tipo cultural y artístico, en las cuales siempre se han destacado no solamente por sus obras sino también por su participación desinteresada, llena de emotividad y vida. Ellas y ellos han recibido premios y reconocimientos en concursos de tipo cultural y artístico en los que participan en igual de condiciones con instituciones de educación regular.

Por último, un logro a destacar, que puede ser el más importante, es el de haber podido construir un espacio donde la vida y el afecto toman sentido, un espacio donde es posible reconocerse como seres humanos, tanto en la diferencia como en las similitudes, y en el que sin necesidad de tener un mismo sentido de la existencia, sí poder llegar a acuerdos que favorezcan la interacción y la relación con otros y con el mundo.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2002). *Infancia e historia*. Madrid, Editorial Nacional.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bataille, G. (1974). *La parte maldita*. Barcelona: Edhasa.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Instituto del Desempeño Humano y la Discapacidad - IDH (2002). *Maestría en discapacidad e inclusión social. Seminario Internacional sobre Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*.
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.

- Miñana, C. (1998). Formación artística, elementos para un debate. I Seminario Nacional de Formación Artística y Cultural. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Pevsner, N. (1982). *La academia de arte: pasado y presente*. Madrid: Cátedra.
- Tilley, P. (1991). *El arte en la educación especial*. Barcelona: CEAC.

Roles y reglas: vivencia de la norma
a partir del juego escénico

NANCY YAMILE ROBAYO ALMANZA

Nancy Yamile Robayo Almanza

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 1992. Integrante del grupo de teatro El Torreón (UPN), 1989-1994. Abogada de la Universidad Nacional de Colombia, 1999. Magister en Educación con énfasis en conocimiento social y político de la Pontificia Universidad Javeriana, 2010. Experiencia de diez años en el magisterio de Bogotá, localidad 7 (Bosa).

*Yo no actúo, y la gente se transforma sola.
Amo la quietud, y la gente se encauza de manera natural.*
Lao Tse

Resumen

El presente escrito corresponde a la reflexión hecha a través del recorrido de los proyectos "Me conozco, me expreso, me comunico" y "La cola del dragón", del Colegio Juan Maximiliano Ambrosio (sede B del Colegio Orlando Higueta Rojas). La intencionalidad del ejercicio de sistematización pretende valorar el aporte de la lúdica y el teatro a las vivencias de lo normativo en los espacios escolares, y deja abierta la posibilidad de crear metodologías en coherencia con las formas de sentir y percibir la escuela.

Abstract

The present written is the reflection made through the development of the projects "I know, I express, I communicate myself" and "The dragon's tail" in the Juan Maximiliano Ambrosio School (branch B of the Orlando Higueta Rojas School). What I purport with this systematization exercise is to wealth the contribution of the recreation and the dramatic work to the life experiences of rules in the school. At the same time, this exercise opens the possibilities to create methodologies in coherence with the way to feel and perceive the school.

Lo que moviliza: raíces y antecedentes

El interés por las artes escénicas y la expresión corporal ha sido una constante desde mi niñez y atraviesa las diferentes actividades que he realizado durante mi ejercicio como docente, desde 1993 hasta hoy.

Los talleres de recuperación de memoria corporal y de exploración de los sentimientos por intermedio de los personajes me definieron un camino hacia el reconocimiento constante de las potencialidades, las limitaciones y los miedos, permitiéndome el crecimiento interno, la aceptación y la comprensión de lo aprendido en mis años de infancia.

La experiencia que viví con el teatro durante los años 1988-1995 proporcionó a mi formación como docente un aporte significativo, pues el manejo del espacio, los objetos, la voz y el cuerpo, más la complicidad, la memoria, la improvisación, así como la reflexión constante de la condición humana, la educación, la sociedad y la cultura, fueron semilla para una práctica que vincula la representación como acto de exposición de sí mismo, en los zapatos de otro. También, la decisión de explorar el conocimiento jurídico (1993-1999) alimentó mi inquietud personal por lo normativo en las dinámicas escolares, tema presente en los primeros años de la práctica docente, tras los constantes cuestionamientos hechos por pares y docentes acompañantes, durante mi práctica formativa, al manejo de grupo frente a la disciplina.

Otras oportunidades que he tenido, desde 1998 hasta hoy, de continuar explorando los conocimientos en torno al cuerpo me llevaron a experimentar espacios de yoga, biodanza, masaje, judo y tai-chi, los cuales, desde las filosofías del Oriente, han influido en la forma de asumir los espacios escolares cotidianos, siempre en busca del equilibrio entre lo mental y lo corporal; lo flexible y lo rígido; el caos y el orden.

El terreno: un contexto cambiante

Al iniciar el siglo XXI (2000-2003), el Colegio Juan Maximiliano Ambrosio (JMA), de la jornada de la mañana, se enfrentaba a cambios de unificación administrativa; pequeños, frente a los que vendrían más adelante. De un lado –con solo trece docentes, un coordinador, una secretaria, una pagadora y una rectora–, estaba un proyecto educativo institucional (PEI) en proceso, acuerdos por lograr y un currículo por descubrir, construir y debatir, y, de otro, el gran reto de consolidarnos como institución educativa distrital.

La comunidad educativa está conformada por familias de estratos 1, 2 y 3, oriundas de diversas regiones del país. Los padres y las madres –la mayoría con un nivel escolar básico, un porcentaje bajo con estudios técnicos o superiores y analfabetas otros– se mueven en una dinámica laboral –cuya vinculación está caracterizada por los contratos de obra y en la economía

informal— significativamente inestable y variable, además del desempleo, como un elemento constante en su economía.

El acompañamiento a los hijos y las hijas en los primeros años de vida está brindado básicamente por la familia extensa (abuelas, tíos, tías, primos), y en ocasiones están presentes las madres comunitarias con sus jardines o casas vecinales. Cuando son más grandes, al entrar al colegio, estas últimas apoyan en la parte de alimentación, cuidado y elaboración de tareas. Son habituales también las vecinas que cobran por cuidar los niños en las tardes cuando han cumplido su jornada escolar.

El crecimiento que se dio en el Colegio JMA, entre los años 2004 y 2007, cambió las condiciones de trabajo, las académicas y las de convivencia. De treinta docentes en ambas jornadas se pasó a setenta y después a 140. De 1.000 estudiantes a 2.100 y de ahí a 4.200, muchos de ellos provenientes de otros colegios de Bosa. En este periodo, el cuidado de la institución, los conflictos permanentes y las incursiones de la Policía en la sede de bachillerato eran el pan de cada día; en el ambiente que vivían los niños y las niñas de preescolar y primaria estaba latente el temor, incluido el de sus padres, por el peligro y la “mala influencia” de estos nuevos compañeros en la institución.

La nueva planta física fue entregada el 4 de julio de 2007 y se le dio el nombre de Colegio Orlando Higuera Rojas (OHR). El JMA, centro desde el cual partió el proyecto del OHR, quedó por un tiempo a la deriva. Que sí... que no..., hasta que por fin fue adherida como sede B. Ha continuado con su identidad y los proyectos siguen trabajándose con las directrices de la sede principal.

Proceso: de los chicos a los grandes y de los grandes de nuevo a los chicos

El ánimo y las ganas que acompañaron el inicio de una etapa en el nuevo milenio implicaban partir de cero, explorar y reconocer espacios y relaciones institucionales, buscar otras formas de trabajo motivadas por el planteamiento de acciones nuevas: ideas que se apoyan y se hacen acto, realidad.

Las dinámicas en el interior del JMA han estado caracterizadas por un ambiente tranquilo y cordial entre las y los docentes; existe apoyo y solidaridad. En el ámbito pedagógico, era una práctica tradicional que las docentes acompañaran a un mismo grupo de estudiantes desde preescolar hasta quinto de primaria; cada una asumía la totalidad de asignaturas y trabajo en el aula. La interacción entre ellas y las y los estudiantes de diferentes cursos se daba en espacios como el recreo y los actos de izada de bandera; solamente de manera esporádica algunos alumnos pasaban por las clases de otras docentes y conocían otros grupos.

Esta situación llamó la atención de tres docentes recién llegadas a los grados de transición y primero¹, quienes decidieron respaldar la iniciativa de una de ellas de abrir un espacio diferente y con una metodología de intercambio para asumir el espacio de artes o estética.

Para nosotras, la danza, la música, la plástica y el teatro fueron los pretextos para iniciar el camino que despertaba una motivación por la vida, la misión personal y el trabajo, y que comprendía una reflexión constante sobre el quehacer cotidiano. Para los niños y las niñas, estar con una 'profe' diferente, compañeras y compañeros nuevos, realizar juegos y actividades interesantes, los animaba a mostrar, al final, un resultado para compartir con papitos, mamitas, amigos y hermanos: "Me gustó que pude presentar el baile, lo que yo más quería, y logramos presentar eso muy bien", afirma Karen.

Las acciones se centraron en la elaboración de talleres lúdicos en los que se daba la oportunidad de disfrutar lo aprendido, desde el gusto y el interés, el goce y la novedad. En principio no se pretendía partir de un problema, pues, al mirarlo desde esta perspectiva, el o la docente-acompañante se instalaba como salvador, asumiendo cargas que imposibilitaban sentirse a la par con el otro, coartando la necesidad de sentir y la capacidad de construir espacios para transformarse a sí mismos y a su entorno.

Se dejó abierta la posibilidad de mirarlo como un tópico desde la nada. No había problemas, solo las ganas de aprender cosas nuevas, mostrar y desarrollar las habilidades de los que compartían un tiempo y un espacio abiertos para el descubrimiento de nuevos mundos, nuevas formas de ver la vida. "Hace menos y menos, hasta que no hace nada. Y como no hace nada, nada queda sin hacer" (Tse, 2004, p. 120). Fue así como surgió el proyecto "Me conozco, me expreso y me comunico" el cual participó en el foro de Artes de la localidad en el año 2004.

Desde 2003 a 2005, el sentido del espacio creado fue tomando nuevos rumbos. Otras docentes se organizaron e hicieron el "carrusel" –como lo denomina la profesora Myriam–, asumiendo nuevas artes y manualidades para hacer el intercambio de los estudiantes. Así, Gloria, Myriam, Raquel, Lucero, Mónica, Daniel, Miryam y Nelly iniciaron sus talleres. Fue gratificante ver cómo, sin mayor presión, la idea hizo eco en otros cursos, en diferentes espacios y tiempos. "Se descubren las habilidades escondidas para algunos y se ratifican otras. Hay desarrollo de las capacidades de los niños. Se siente bien, se desarrollan las temáticas pertinentes a los niños", es la apreciación de algunas de ellas.

Los avances en la conformación del PEI, la definición de la metodología por secuencias y la mencionada ampliación a tres sedes más, con bachillerato incluido, llevaron a que los espacios físicos se redujeran y a que las

1 Ana Malagón, Angélica Sarmiento y Nancy Robayo.

condiciones del contexto, junto con las necesidades surgidas a través de la cotidianidad en la escuela, se fueran tornando hacia una intencionalidad orientada por la afectación en las dinámicas sociales, cognitivas, éticas y estéticas.

En efecto, en el recorrido y en la interacción diaria llama la atención la manera como se relacionan las y los estudiantes con la norma. Esa manera está determinada por los diversos criterios usados en los ambientes de socialización en primaria y por las vivencias en la apropiación de los espacios y su actuación en ellos, hechos que se manifiestan en el ambiente escolar y generan una contradicción que se evidencia en la carencia de sentido y significado de las normas, los límites y el cuidado. La mentira, la trampa, el golpe, el daño o la irresponsabilidad son producto de la forma como se acomodan y actúan los niños y las niñas en la interacción con otros y con el entorno, cuando no está el adulto que representa la autoridad.

De esta manera, el o la docente, como una camisa de fuerza a la cual se apela para la imposición de códigos de comportamiento, ejerce habitualmente un rol policivo en aulas, patio, baños y pasillos, solucionando los problemas con la aplicación de castigos y represalias a los "infractores". Estas dinámicas cotidianas condujeron a reflexionar en torno a la búsqueda de caminos alternos para lograr un cambio frente al manejo de las relaciones con el entorno por parte del niño y la niña.

Descubrir dicha afectación, las reacciones de los involucrados, y de manera particular lo vivido en el espacio creado, avivó la llama para continuar con estas acciones que invitaban a compartir con otros la emoción de aprender a través de la experiencia y nos hizo pensar que es posible interiorizar, practicar y respetar la norma por medio de la lúdica y el arte, específicamente el teatro, ya que este ofrece caminos que posibilitan la asignación de un significado y un sentido a los espacios institucionales mediante un manejo autónomo en el cumplimiento de principios. La esencia de las acciones del proyecto se orientó, entonces, hacia la fusión entre el arte y el sentido de la norma, gracias a la vivencia corporal y la lúdica.

Fue así como del año 2002 al año 2006, aquello que surgió, en principio, como un espacio durante la jornada y con las y los estudiantes de transición y primero, se convirtió en una posibilidad extracurricular y con estudiantes de cursos más adelantados (tercero, cuarto y quinto), en horario anterior o posterior a la jornada normal de clases, y asumí el desafío de guiarlo sola.

Durante este lapso se montaron cinco obras y ejercicios; uno orientado hacia el cuidado del agua, *Tu amiga el agua*², tres más que se hicieron con el fin de participar en la celebración de izadas de bandera (Día de la

2 De Andrea León Avendaño.

Mujer, Día del Idioma, Día de la Familia) y una creación colectiva, *El sino del destino*, que reflejaba la situación de violencia vivida en nuestro país.

Por este espacio pasaron diversos tipos de estudiantes: desde los más tímidos hasta aquellos a quienes las docentes no soportaban por su comportamiento. Finalmente, a mediados de 2006, se concluyó el proyecto y se cerró el proceso, tras varias dificultades que se presentaron interna e institucionalmente.

El 'cómo': la metodología a través de la experiencia

En esta sección se ejemplificarán dos experiencias, con el fin de delinear la metodología implementada. La primera, con estudiantes de transición y primero en el año 2005, y la otra con los de grados cuarto y quinto en 2006.

Mitos y leyendas indígenas

Desde que se iniciaron los talleres lúdicos, este fue el primero que trabajé en un espacio diferente al de los salones amplios de preescolar. A las y los estudiantes los conocía, pues el año inmediatamente anterior habían estado conmigo en transición. La gran mayoría era de niños, y esto me preocupó, pues la dinámica de grupo, por experiencia, se torna pesada. Por el espacio reducido, tuvimos que utilizar pasillos y patio para trabajar cómodamente.

Después de dos sesiones de trabajo sin frutos y con un caos en la atención, la continuidad y la finalización de las actividades propuestas, decidí hacer una división en grupos mixtos y asignarles un color a cada uno. Cada grupo se encargaba, sesión tras sesión, de una tarea específica en torno a las leyendas y mitos indígenas precolombinos, tema propuesto por mí desde la planeación del mismo.

El interés era involucrarlos en el conocimiento de personajes como Bochica, Bachué y Yolouca, entre otros. Uno de los objetivos era involucrar a los padres, y la investigación sobre estos personajes fue el pretexto perfecto para tal fin. "... yo no sabía acerca de la historia de Bachué. Me sorprendió saber quién era", manifestaba uno de los padres, al hablar sobre uno de esos ejercicios.

Se consultaron libros de leyendas y mitos precolombinos, se leyeron y representaron, haciendo el ejercicio de observación de las propuestas de montaje. Era interesante ver cómo, después del caos inicial, todos se organizaban en torno a un objetivo común que era el de disfrutar en cada sesión de la representación y disfrazarse con los atuendos propuestos y reconstruidos, "...ya que una historia puede ser contada por un solo narrador

o por un grupo, pero también puede volverse teatro, o boceto para una representación de títeres, desarrollarse en una historieta, en una película..." (Rodari, 1999, pp. 16-17).

En el avance de cada uno de los mitos se mostraba el interés de la mayoría por lograr vincular elementos novedosos, como las piedritas pintadas de amarillo para representar los granos de maíz, o la pintura de los ideogramas encontrados en los trajes utilizados, para reproducirlos lo más fielmente posible a lo trabajado.

La exigencia que marcaba la dinámica de grupo orientó las acciones hacia la forma de presentar su trabajo al resto de la escuela. Las dos leyendas representadas contaron con la participación de todas las y los estudiantes del taller y de algunos padres y madres que colaboraron con la organización de la presentación en el festival de artes 2005, muestra que tuvo reconocimiento institucional en su modalidad. "Estas actividades son importantes en la educación de mi hija, porque le enseña a ser más responsable y a conocer más y participar en los eventos culturales", afirma una madre de familia frente al desarrollo de estas actividades.

Tras la emoción de la muestra y la representación en público, se retomaron los talleres, teniendo como guía los planteamientos de Rodari. Después del ejercicio riguroso de representación en el que se leyó, releyó, recontó y recreó, se volvió al taller en el aula. El ambiente estaba más tranquilo que meses atrás y la disposición habitual del espacio era acondicionada por ellos mismos, organizados según los grupos ya conformados.

Se presentó un elemento nuevo, la disgregación de los grupos y la consigna de "ahora van a crear ustedes sus propias historias para representar". Surgieron, así, personajes reinventados, espacios y acciones familiares transformadas, recreadas desde lo conocido, deconstruidas y vueltas a construir. "Mientras buscan las variantes, los niños se miran, buscando en el cuerpo del vecino el punto de partida para una nueva imagen" (Rodari, 1999, p. 37).

Una canción, el pretexto para representar la realidad

En 2004, se convocó un grupo de veinte estudiantes para continuar el trabajo iniciado el año inmediatamente anterior. Se abordó el proceso con talleres de juego que buscaban desarrollar una serie de habilidades relacionadas con el manejo del espacio y el público: el estatus, la voz, la memoria, el vestuario, la expresión, la exploración de la representación de las acciones y los sentimientos y, asimismo, con la coordinación entre los miembros del grupo cuando estaban en el escenario.

"Trabajábamos sobre cómo se hace una obra de teatro". "Aprendimos a estirar el cuerpo y hacer expresiones corporales". "Nos enseñaron cómo dar cachetadas que sonaban duro". "Aprendimos a manejar técnicas de actuación e hicimos algunas obras de teatro". "Aprendimos a expresarnos

libremente, a ser mejores personas", son algunas de las opiniones de las y los estudiantes con relación a la forma de trabajo de los talleres.

El interés despertado llevó a plantear el proyecto denominado "La cola del dragón", basado en una imagen onírica, que fue creado con el fin de realizar un trabajo alrededor de los elementos que representa este mítico animal, y que corresponden, a mi modo de ver, a elementos teatrales: el manejo del cuerpo con relación a otros y al espacio (tierra), la expresión de sentimientos (agua), la imaginación y la fantasía (aire) y el juego, la improvisación y la acción (fuego). Se contemplaba la posible elaboración de un montaje que llevara un mensaje de los integrantes a la comunidad, desde la sabiduría de cada uno hacia la conciencia de todos en la transformación de la realidad.

"En cada izada de bandera hacíamos presentaciones de teatro", dice Katherin, con pequeños ejercicios escénicos que se realizaban, previa investigación de la temática, con una dinámica marcada por las exigencias habituales de un montaje y retomando las vivencias de los talleres. Quería explorar la representación de obras clásicas, pero, después de varios intentos fallidos, nos orientamos hacia el montaje de una obra creada por los propios integrantes del grupo. La excusa fue la música.

"Con un ayudante de la universidad³, realizábamos actividades de reflejo, cosas invisibles, y montamos una historia teatral basada en una canción", cuenta Jhon. Se trataba de las vivencias de las colombianas y los colombianos de hoy, expresadas en un corrido prohibido que hacía referencia a guerrilleros, militares y paramilitares, que fueron el centro de la creación colectiva del grupo, titulada *El sino del destino*.

El resultado fue la satisfacción de ver a los estudiantes involucrados en procesos de apropiación de los espacios escolares y desarrollando un trabajo en equipo. Pero el logro más importante es que las niñas y los niños adquirieron un nivel de disciplina y responsabilidad durante la realización y continuación de la obra, mostrando capacidades de expresión, socialización y comunicación que aportaban a su formación y autonomía: "me demostró que lejos puedo llegar y que soy bueno para el teatro. Algo chévere porque uno aprende a hacer muchas cosas"; "perder el miedo a presentarse a toda la escuela. Sentí mucha emoción y felicidad al saber que todos nos veían y nos aplaudían"; "por medio de eso aprendí qué ocasiones son importantes para nuestra carrera de estudio. Me permitió desarrollarme de una manera diferente"; "pues me gustó lo que vimos y lo que aprendimos, esto me ayudó a ser cada vez mejor".

Además de la improvisación y la metodología de talleres lúdicos, los supuestos metodológicos son similares al trabajo con los pequeños: un

3 Claudia Cardozo, estudiante de la carrera de pedagogía teatral de la Universidad Pedagógica Nacional.

trabajo duro en un primer momento, para después soltar y crear. "Naturalmente, el actor que se mueve en el interior de reglas codificadas tiene una mayor libertad que alguien ... que está prisionero al arbitrio de la falta de reglas" (Barba, 1988, p. 14).

Los grupos van y vienen, los espacios se crean y se destruyen; como en el escenario, a veces se ríe y a veces se llora, llega el triunfo y después el fracaso. Todo esto, para concluir que aquellas vivencias son como destellos, como lucecitas de Navidad intermitentes: "De la directora del grupo me gustó cómo unió al grupo, lo que no me gustó es que se acabara el grupo", comenta Guillermo.

Entre las causas para tomar la decisión de terminarlo estaba la imposibilidad de regular conflictos entre los estudiantes que en ese momento integraban el grupo, situación que superó la expectativa frente a la intencionalidad que en principio marcó el reto de compartir con otros las vivencias que me ayudaron a crecer y que continúan marcándome un derrotero en la labor docente.

Para la experiencia, que en lo metodológico tiene visos de creatividad, no es esta última la que me interesa, sino más bien son las interacciones con las compañeras y los compañeros en la vivencia de las dinámicas del juego escénico, el manejo de los espacios y la necesidad de unidad y solidaridad que surge cuando se construye un escenario, una obra, y cuando se muestra a otros la capacidad de contar una historia a través del cuerpo.

Reflexiones acerca de lo teórico

Debo aclarar aquí que el referente conceptual que sustentó la experiencia no estuvo marcado por la rigidez. Haber hecho este ejercicio de sistematización me ha llevado a descubrir que aquello que en principio movilizó las acciones de la experiencia es en realidad una mixtura de los conocimientos adquiridos en las tres áreas que lo atraviesan: el teatro, la pedagogía y el Derecho.

Por tanto, lo que a continuación se presenta como marco teórico son los reencuentros con los nombres de aquellos que alguna vez leí y cuyas palabras marcaron un camino hacia la búsqueda de la coherencia entre lo que se es, lo que se piensa y lo que se hace; de una forma intuitiva; con la intención de recuperar la vivencia y hacer tras de aquella la reflexión.

El teatro: representación e improvisación

El manejo del estatus y del gesto, la parodia, la fantasía y la seducción, a través de la palabra disfrazada de juego, la transformación del uso de los objetos en el espacio (las mesas convertidas en barcos o aviones o

montañas o edificios); los títeres, las leyendas que los hacían trasladarse a otros mundos, son algunos de los elementos del desarrollo de la propuesta y que fueron retomados de los conocimientos adquiridos en las vivencias mencionadas a lo largo del texto.

No voy a hacer aquí una referencia bibliográfica, sino más bien biográfica de este aprendizaje. Lo que se traduce en escenarios provocados por aquellos que, de la mano, tomaron el reto de trabajar con un grupo de docentes en formación: los maestros José Domingo Garzón y Gloria Zapata; los acompañantes pares Lorena, Mayte, Miguel, Ángel, Lucho, Lyda, Rosita, Pedro, Mauricio, La Toche, Yolanda, Claudia, Pacho, Pastor y otros que se me escapan, a quienes agradezco por haber compartido los aprendizajes. De otro lado está el apoyo brindado por Carlos Silva, Julio González y Fabián.

Fue de ellas y ellos de quienes aprendí a saber que la improvisación no es hacer cualquier cosa porque se 'te ocurrió' de repente; es más bien un pensamiento que se genera en la intención y se manifiesta en la interacción con el espacio, los objetos y los cuerpos. La palabra, la acción y la interacción toman sentido en una complicidad entre el hecho de dejarse llevar y el de proponer constantemente la propia perspectiva. El resultado: una mezcla entre lo aprendido y lo vivido, que se ha convertido en un estilo de enseñanza y en la búsqueda por perfeccionar un método que contemple aprendizajes para la vida, a la vez que los requeridos por la institución, y que además deje huellas de alegría y amor en la memoria: "El teatro, para mí, es donde yo puedo expresarme libremente, y pues que puedo contar con muchas personas"; "una forma de expresar diferentes sentimientos con el cuerpo"; "el teatro significa que por medio de personas, porque es por medio de eso, se relata una historia"; "el teatro es una forma de expresar lo que sientes, rabia, emoción, odio, tristeza, felicidad"; "es una muestra de actuación con equivocaciones, sin cámaras, más divertido"; "creo que era una parte de mi vida que no había conocido y me gustó aprender sobre esto"⁴.

Lo lúdico

El reconocimiento del ser lúdico, como punto esencial del proyecto, determina un camino para el gozo, el placer, la participación, la cooperación, el descubrimiento, el reconocimiento y la construcción de trabajos comunes, que permitieron comprometer a todos y todas en un objetivo común: la niña y el niño, su crecimiento y su formación. Desde Huizinga (1995, p. 188) y su *Homo ludens*,

4 Indagaciones acerca del significado del teatro para las y los integrantes del grupo.

El juego tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad ... La validez de sus formas y de su función se halla determinada por normas que están más allá del concepto lógico y de las formas visible o palpable.

Esta característica del juego lleva las acciones realizadas –en, con y a través de él– a acceder a terrenos inexplorados e inexplorables por la lógica intencional de los espacios curriculares formales y las acciones metodológicas marcadas por la exigencia de resultados positivos y concretos.

Mediante una actividad lúdica, se permite al niño y la niña comprender su realidad en la aplicabilidad de las reglas, que trasciende los muros de la escuela y logra proyectarse en otros espacios, como la familia y el barrio, dándole elementos básicos sobre su corresponsabilidad en el cuidado de sí mismo y su entorno.

...en el fondo, hay una materia única: la realidad, enfrentada desde todos los puntos de vista, empezando por la realidad primera, la comunidad escolar, el estar juntos, la manera de estar y trabajar juntos. En una escuela como esta, el muchacho ya no está como un 'consumidor' de cultura y valores, sino como un creador y productor de valores y de cultura (Rodari, 1999, p. 204).

La norma desde su libertad

Los niños y las niñas de los cursos transición y primero, que poseen una verbalización elemental de normas y principios en su comportamiento, exploran, a través del arte, de un lado, su propia capacidad lúdica y, de otro, empiezan de una forma “natural” el camino hacia la comprensión y creación del significado y sentido de la necesidad de ajustarse a un sistema normativo elemental y básico en la institución:

El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad, como su libertad, debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él (Freire, 2003, p. 82).

Para los más grandes, la cercanía de las dinámicas sociales y culturales que se conocen a través de los medios de comunicación determina una inclinación hacia una lectura del mundo a la cual, en principio, me resistí, pero que después interactuaron entre sí para dar paso a una creación en la que cada uno aportó y aprendió: “El teatro me aportó muchas cosas, como que debemos valorar nuestro trabajo y a ser mejores cada vez”. “Aportó que en la vida hay que respetar para recibir respeto y amistad. Emoción y

diversión. Me aportó el valor de aprender a trabajar en grupo y que nadie es más o menos que otros".

Incidir en la convivencia desde la vivencia calma las intenciones por trasgredir la norma de manera arbitraria e inconsciente y abre caminos hacia la resistencia reflexiva de su entorno:

Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general ... Es preciso que ... el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa (Freire, 2003, pp. 117-118).

El teatro, junto con la base de conocimientos desde la pedagogía y el Derecho, permitieron que me atreviera a buscar la coherencia como supuesto metodológico de mi acción como docente, y a hacer de las afirmaciones que plasmo en el presente escrito una conclusión y el resultado de la experiencia.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Barba, E. (1988). *La anatomía del actor, un diccionario de Antropología teatral*. México: Universidad Veracruzana.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Grotowski, J. (1980). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI Editores.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Johnstone, K. (1990). *Impro. Improvisación y el teatro*. Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Una introducción al arte de inventar historias*. Santafé de Bogotá: Editorial Panamericana.
- Rosenberg, B. (1997). *La técnica de Alexander. Una guía para el sudo del "sí mismo"*. Bogotá: Martínez Roca Ediciones.
- Stanislavski, C. (1993). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tse, L. (2004). *Tao te ching*. Barcelona: Editorial Océano.

Procesos lúdicos y artísticos de la danza
para la inclusión social y la convivencia

CARMEN ROCÍO CASTRO MENA

Carmen Rocío Castro Mena

Licenciada en Idiomas, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
Especialista en Educación con énfasis en la enseñanza de juegos coreográficos.
Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social.

Resumen

En este escrito se presenta la experiencia pedagógica que centró la mirada en la lúdica, como un elemento fundacional para la enseñanza de la danza folclórica y los juegos coreográficos y como posibilidad para facilitar la inclusión de las y los escolares que se ven excluidos por diferentes condiciones como la deficiencia cognitiva leve (NEE) o en razón de su raza o preferencias socioculturales. La experiencia se desarrolló con estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo del Colegio Nicolás Gómez Dávila¹ y tuvo como lema “hacer visible lo invisible”.

Abstract

In this paper we present the pedagogical experience that focused his look away on the ludic, as like a foundational element for the teaching of folk lore dance and choreographic games and as a possibility to facilitate the inclusion of the students who see excluded by various conditions, including: cognitive impairment (SEN) and/or in reason of their race or socio-cultural preferences. The experiments were developed with students in grades 6th, 7th and 8th Nicolás Gómez Dávila School and had how slogan motto “making visible the invisible”.

¹ Colegio ubicado en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de la ciudad de Bogotá D.C. Su proyecto educativo se centra en formación con calidad y ética civil.

Introducción

El proyecto comenzó en el año 2001 como respuesta a las dificultades encontradas en el trabajo realizado en los años anteriores con estudiantes con necesidades educativas especiales² y grupos minoritarios, por cuanto se obstaculizaba el desarrollo de las actividades de clase cuando era necesario trabajar en equipo, dado que estos niños y estas niñas eran rechazados por los compañeros debido a sus condiciones. Por ejemplo, en el caso de los niños y las niñas con deficiencia cognitiva leve, por ser su aprendizaje más lento, tener problemas de tipo motor, de lateralidad, ubicación espacial, motricidad fina y algunas veces de coordinación, eran rechazados por el grupo. En ese momento comencé a cuestionarme sobre la forma como podría conducir mi clase, de tal manera que todas y todos fuesen incluidos. Ello me motivó a realizar cambios en los procesos pedagógicos.

Fue así como empecé a llevar abuelos y abuelas a las clases de danza para que nos contaran las historias que ellos quisieran narrar, con el fin de que las y los escolares las escucharan; luego les solicitaba a estos últimos que, con base en las historias escuchadas, las convirtieran en sonidos musicales hechos con palos, tambores y tapas hasta obtener un juego coreográfico que le diera vida a la historia contada por los abuelos. Observé que los niños, las niñas, las y los jóvenes disfrutaban cada sesión de trabajo en el aula, y su entusiasmo frente a la propuesta fue evidente porque llegaban puntuales. Empezaron a solicitar que fueran más horas de danzas y que la clase se iniciara inmediatamente sonara el timbre. Después, comenzaron a crear sus propias historias para musicalizarlas, actuarlas y bailarlas.

Propósitos

- Diseñar estrategias pedagógicas que lleven a recrear, visualizar e interiorizar conceptos y situaciones históricas, valiéndonos de la danza, el juego y los juegos coreográficos para ampliar la visión de los educandos.
- Involucrar estrategias lúdicas y artísticas que faciliten el proceso de integración y aceptación de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales y los grupos minoritarios³.
- Desarrollar la potencialidad creativa en los educandos por medio de la danza y los juegos coreográficos para mejorar la capacidad de aprendizaje en particular de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

2 Se entiende por esta población, estudiantes con deficiencia cognitiva leve.

3 Grupos minoritarios como los de afrodescendientes e indígenas, grupos de emo, pop, meta-leros y LGBT, entre otros.

Fundamentos de la propuesta y bases teóricas

Todavía no hay respuesta sobre qué es el juego o quién lo inventó o, más aún, por qué juega el hombre. Lo único evidente es que el juego existe como una actividad siempre creciente del ser humano y se conoce desde los más remotos tiempos. Cada especie animal tiene sus propios juegos y algunos de estos terminan convirtiéndose en danzas o bailes. El ser humano no es la excepción y lo usa como una estrategia a su favor para lograr la integración de diversos grupos.

Las experiencias y vivencias son un factor primordial en el aprendizaje de cualquier ser, ya que hace más fácil la adquisición de nuevos conocimientos. Con mayor razón, se hace imprescindible para los niños, las niñas, las y los jóvenes con NEE y los grupos minoritarios. Por esta razón, he enfocado mi trabajo en la promoción de la inclusión de estos grupos que se encuentran en desventaja en relación con el resto de la población estudiantil de la institución, apoyándome para ello en las tradiciones populares, los mitos, las leyendas, los chistes o los cuentos de abuelos, para buscar cambios actitudinales en los educandos y facilitar así la integración de los grupos más vulnerables.

Al respecto existen diferentes conceptos y teorías. Según Bélgica (2008),

La inclusión social es reconocer en los grupos sociales distintos el valor que hay en cada diferencia, el respeto a la diversidad, y el reconocimiento de un tercer vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales.

Entre tanto, para Huizinga (1990, p. 12),

La civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Los animales juegan lo mismo que los hombres. El juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido ... todo juego significa algo.

Por su parte, Russell (1970 p. 226) afirma que:

El modo de ser del niño llena y enriquece el mundo del juego, incluyendo en su examen los juegos que aparecen de modo efímero en el niño individualmente individualmente". La relación del niño con el juego y el arte se halla incrustada como un fenómeno particular y típico de la sociedad humana. Es decir, que no se puede estudiar la vida humana sin tomar el juego como uno de sus componentes esenciales.

Finalmente, Escobar (1998, p. 11) escribe:

La danza es una de las actividades más antiguas del hombre; no podríamos asegurar dónde ni cuándo nació. En Europa y África se han encontrado siluetas de hombres y mujeres danzando, aspecto que nos hace suponer que dentro de sus actividades cotidianas estaba la danza. La danza entonces es tan antigua como el hombre. Nada hay tan necesario al hombre como la danza, esta no puede faltar en la vida del ser humano. La danza es una forma de comunicación y de expresión y va unida a la vida y servicio del hombre.

Proceso metodológico

Se buscó implementar una pedagogía que partió del fundamento de aprender haciendo, por cuanto este involucra la participación, la creatividad, la recreación y el entusiasmo y fomenta el respeto, la autonomía y el aprovechamiento de las aptitudes y las destrezas individuales del niño, la niña o el joven, lo cual propicia una dinámica de trabajo, enriquecida por la visión crítica individual. Ello posibilitó la recreación del mundo a través de la danza, el juego y los juegos coreográficos.

Primordialmente, se hizo énfasis en la organización, la programación y la ejecución de encuentros artísticos y murales sobre temáticas de valores, para propiciar la convivencia armónica en la diferencia, la recreación de las danzas, los juegos y los juegos coreográficos ya existentes, actividades en las que cada participante ponía su toque personal. Las y los estudiantes se convirtieron en el centro principal de la clase y la docente solo era una reguladora y armonizadora de sus propuestas.

Asimismo, se realizaron talleres lúdicos por equipos que permitieron evidenciar el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes y cómo estos ayudaban a sus compañeros a solucionar las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula de clase. Aquí fue claro que los niños preferían interpretar diferentes instrumentos mientras las niñas preferían manipular elementos o materiales para la realización del vestuario de personajes inventados o creados por ellos. Por otra parte, los mismos estudiantes organizaban sus equipos de trabajo.

Actividades

Para el logro de los propósitos, y en especial para hacer visible lo invisible, se realizaron diferentes actividades prácticas con diversos miembros de la comunidad educativa: estudiantes, padres y madres de familia, ex alumnos, ex alumnas, profesoras y profesores.

Cuentos de abuelos

Esporádicamente, se invita a algunos abuelos y abuelas al colegio para que les cuenten historias de antaño a las y los estudiantes en el aula de clase, para que luego las pongan en escena, las musicalicen y, algunas veces, agreguen o supriman personajes según sus deseos e intereses.

Grupo de danzas

Los niños, las niñas, las y los jóvenes se inscriben cada año y acuden al colegio los fines de semana para recibir formación en danzas, de acuerdo con sus expectativas e intereses.



Fotografía tomada del sitio web chequesjems.files.wordpress.com. El Buque de Papel.

Carnaval y comparsa

Esta actividad se crea en cada grupo, en la clase de danzas, con elementos ya existentes, y luego se une por grados; al finalizar cada año escolar, en el carnaval se hace partícipe a la comunidad circundante. La comparsa participa en la de niños y niñas de Amor por Bogotá, que tradicionalmente se realiza en el mes octubre.

Evaluación

La evaluación de la propuesta se realizó en forma constante y con seguimiento periódico de cada uno de los participantes, mediante reuniones para corregir fallas y fortalecer los procesos que se consideraban débiles. Además, se llevó un registro escrito (diario de campo) por parte de los educandos donde consignaban sus aciertos y desaciertos en cada una de las actividades realizadas. En este punto fue muy importante la aplicación de la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación general y final de la estrategia se hace con la presentación final de la comparsa y el carnaval, en los que las y los estudiantes presentan o hacen buen uso de todos los elementos creados o realizados durante el año en las clases de danzas.

Impactos y resultados

Se hizo evidente que las y los estudiantes con NEE y los grupos minoritarios lograron trabajar en equipo con los demás participantes en la experiencia en forma armónica, respetando la diferencia con los otros en cuanto al ritmo de aprendizaje de cada uno y recibiendo el apoyo y ayuda de sus compañeros. De igual forma, mejoraron en cuanto a su autoestima y presentación personal y comprendieron que mediante el juego, la danza y los juegos coreográficos también pueden expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos.

El proyecto ha permitido la participación de los estudiantes en diferentes eventos artísticos y culturales, en los cuales han ocupado un lugar destacado, quedando claro que de esta manera es posible la integración en forma exitosa.

A continuación se presentan algunos de los eventos en los que pudo apreciarse la convivencia armónica en diferentes espacios:

- 2001, segundo lugar en el festival artístico de danzas organizado por la IED Brisas del Diamante, en la localidad de Ciudad Bolívar,
- 2004, fue seleccionado para representar la localidad de Ciudad Bolívar, en el foro distrital de educación artística,

- 2005 y 2006, primer lugar en el festival de danzas Futelasil,
- 2005, participación en la caminata Solidaridad por Colombia,
- 2007, participación en el carnaval de San Pacho,
- 2008, participación en la fiesta de la localidad de Ciudad Bolívar,
- 2009, participación en el carnaval de San Pacho y en las comparsas de niñas y niños Amor por Bogotá.

En la actualidad hay ex alumnos y ex alumnas que están realizando la licenciatura en Educación Artística; también algunos trabajan como instructores o instructoras de danzas.

Testimonios de las y los participantes

Alirio Quintero Briceño (rector):

Es un proyecto funcional, pertinente y muy importante en nuestro colegio, que ha trascendido y por el cual la institución es reconocida en los niveles local y distrital; por esta razón, ha generado identidad y sentido de pertenencia para el colegio, ya que no solamente aporta conocimiento a los estudiantes sino que se ha introducido en el colegio una forma diferente de didáctica, metodología y herramienta pedagógica para trabajar el folclor y las tradiciones de nuestro país, logrando la integración de los grupos más vulnerables.

Paola Meza (ex alumna):

En los años que pertenecí al proyecto me pareció muy importante ya que me permitió conocer en gran parte mi raíces en el nivel de danzas folclóricas, "vivenciar" algunas tradiciones populares. Me ayudó a aceptar la diferencia y descubrir que no siempre todos somos buenos en todo. Además, me ayudó a forjar mi proyecto de vida ya que en este momento estoy cursando el séptimo semestre de la licenciatura en educación artística. Por otra parte, generalmente los estudiantes no valoramos lo que nos ofrece la institución sino cuando ya no estamos en ella.

Angie Montealegre (alumna NEE):

Estar en el proyecto me sirvió muchísimo para entender que hay cosas que se me dificultan más que a los compañeros, pero que con tiempo y apoyo de ellos puedo llegar a superar mis limitaciones y saber también que yo puedo aportarle algo a los demás. Mejoré en cuanto a mi autoestima y presentación personal.

Jhon Alexander Mosquera Viveros (afrodescendiente):

Este es mi segundo año en el proyecto y me ha servido para ser más tolerante, sociable y compañerista, ayudando a mis compañeros que tienen dificultades en la clase de danzas para seguir el ritmo y crear coreografías de danzas o bailes modernos. También me ha ayudado a utilizar mejor mi tiempo libre.

Youry Cabascango Espinoza (indígena):

Ingresé al proyecto en el año 2010 y continúo en él porque me ha servido para integrarme con mis compañeros sin que se burlen de mí los demás niños.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens* (1ª. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Bélgica, A. (2008). *Inclusión social para la construcción de ciudadanía*. En <http://oclaac.org/redes/jovenes/2008/05/16/inclusion-social-para-la-construccion-de-ciudadania/>. Consultado el 9 de mayo de 2009.
- Escobar, C.P. (1997). *Danzas folclóricas colombianas* (1ª. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Londoño, A. (1998). *Danzas colombianas* (5ª. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos



1. Personificación.
2. Comparsa Soles de Quiba.
3. Profesoras y profesores danzando.

01

El contenido de los cinco libros que componen la colección *Saberes Compartidos* representa el fruto del trabajo de directivos y docentes de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá, D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación como las más relevantes, por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación *Maestros que aprenden de maestros*, como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

ISBN 978-958-20-1035-5



9 789582 010355