



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Escuela de Teatro

Licenciatura en Teatro

Mención Pedagogía Teatral

**Configuraciones de la auto-identificación: *Un estudio a partir de los relatos de estudiantes de una escuela básica municipalizada, desde la pedagogía teatral.***

Estudiantes: Rayén Castillo Salazar

Henry Roig Monge

Profesor Guía: Teresa Ríos

Profesor informante: Juan Vargas

*Tesis para optar al grado de Licenciado en Teatro*

Santiago, Diciembre de 2013



## **Agradecimientos Heny Roig Monge**

A mis padres y mi familia, por la complicada labor de soportar a esta terca mujer.

A la compañera música, que aguanto tantas noches en vela, dándome suspiros de eternidad

A mi compañera, hermana, guía y amiga ancestral Rayén Castillo, en la que encontré las fortalezas, la compañía y la alegría de ser profesional, la que me soporta y me aguanta, la que siempre me dio una sonrisa, un abrazo, un beso, un cigarro, una palabra, las birras, las risas, la locura, la vida, la que si no fuera por ella, muy distinto sería el camino , y a Oriana Salazar, su madre por dejarme entrar a su hogar como una hija.

A la profe Tere por entender la educación y creer que existe un cambio posible.

Agradezco el ser mujer, entenderlo, comprenderlo y amarlo por sobre todas las cosas, y a las mujeres que me acompañan en este camino. Mi círculo de mujeres.

A mis amigos que zarparon hacia nuevos horizontes en busca de la vida y de buenas nuevas y que mandaron bellas energías y siempre me tuvieron en su corazón.

A los que están cerca, en mi país. Que con una sonrisa, un abrazo y alguna que otra cosa acompañaron mis momentos de ocio.

Y a ti, que sin quererlo y por casualidad, me hiciste ver y sentir el mundo de otro modo. Hoy puedo decir lo que quiero, como lo quiero, y apreciar mi nuevo camino, y junto a ti vivir un nuevo proceso, es bello.

Eternamente agradecida de vivir.

## Agradecimientos Rayén Castillo Salazar

A Oriana, mi mamá. Ramón, mi papá, Daniel, mi hermano y Claudia, mi segunda mamá por el apoyo incondicional, el ejemplo de perseverancia y compromiso tanto en lo profesional como en la construcción de una sociedad justa y equitativa, pero sobre todo por el ejemplo de ser humano comprometido y luchador que son.

A mis abuelas y abuelos Oriana, Iris, Ramón y Hugo por transmitirme el valor, la importancia y el compromiso de la docencia. A mi familia en general por el amor y la pasión que le ponen a la vida. Por confiar en mí. Porque todos y cada uno de ellos son mi ejemplo a seguir en la constante lucha.

A mi amiga y hermana incondicional Heny, por soportarme, entenderme y quererme. Por enseñarme el profesionalismo, por vivir día a día con pasión el oficio del Teatro. Por sus reflexiones y sus risas explosivas. Gracias infinitas.

A mi otra familia, la elegida, mis amigos y amigas. Los de siempre, los del arte, los de ambos lados de la cordillera, los compañeros de ruta y de vida. Todo lo que soy es gracias a ellos y sus enseñanzas del amor profundo y verdadero.

A la profesora Teresa Ríos por su entusiasmo y compromiso con nosotras.

Gracias música y cordillera por calmar mis ansias y ayudarme a crecer.

*“Gracias a la vida, que me ha dado tanto, me dio dos luceros que cuando los abro, perfecto distingo lo negro del blanco los dos materiales que forman mi canto y el canto de todos que es mi propio canto”*

*Violeta Parra*

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
1.1 Antecedente.....	11
1.1.1 Antecedentes Teóricos.....	11
1.1.2 Antecedentes Experienciales .....	22
1.2 Justificación del problema.....	24
1.3 Preguntas orientadoras para la investigación.....	27
1.4 Problemática.....	29
<b>2. Objetivo de la investigación.....</b>	<b>30</b>
2.1 Objetivo General.....	31
2.2 Objetivos Específicos.....	31
<b>3. Marco Teórico.....</b>	<b>32</b>
3.1 Pedagogía Teatral: Conceptualización y fundamento.....	33
3.2 Dimensión Afectiva.....	39
3.3 Auto-identificación del estudiante.....	42
3.3.1 Configuraciones de la identidad personal y sus factores.....	43
3.3.2 Identidad y la posmodernidad: adolescencia .....	56
3.3.3 La Memoria.....	61
3.3.4 La auto-identificación.....	67
3.4 Espacios Educativos.....	69
<b>4. Diseño Operativo.....</b>	<b>77</b>
4.1 Tipo de Investigación.....	78
4.2 Tipo de Muestra.....	78
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	92

<b>5. Análisis.....</b>	<b>94</b>
5.1 Contextos vitales.....	100
5.2 Relación con el espacio.....	107
5.3 Rol del docente.....	115
5.4 Relación con los pares.....	122
5.5 Cambios temporales (biológico/físicos).....	127
5.6 Lenguaje.....	133
5.7 Análisis de trabajo: “carpetas”.....	141
5.8 Análisis Actancial .....	153
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>158</b>
6.1 Crisis educacional: nuevas alternativas pedagógicas.....	159
6.2 Practicas teatrales al servicio del aula.....	163
6.3 Viaje de lo superficial a lo profundo.....	165
<b>7. Proyecciones.....</b>	<b>168</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>171</b>
<b>9. Bibliografía.....</b>	<b>228</b>
9.1 Bibliografía.....	229
9.2 Webgrafía.....	231

# **1. Introducción**

Situarse en el contexto actual de la educación, es encontrarse con problemáticas de innovación en el proceso educativo, de estrategias metodológicas desgastadas, y de desmotivaciones de todos los actores que crean la institución académica, debido al enfoque mercantil de las instituciones y la clara competencia que genera el ingreso a la educación superior.

Hoy es necesario un cambio radical del enfoque educacional, integrando las distintas áreas culturales y artísticas, concibiendo lazos que refuercen un aprendizaje significativo en el estudiante, mirando a la educación dentro de una totalidad.

El Teatro, debido a su base de diálogo y de comunicación, contiene conceptos que aportan hacia el área afectiva, potenciando y mejorando las relaciones humanas, contribuyendo con la construcción de valores base como son la confianza, la escucha y la aceptación. Desde esta perspectiva, este arte cumple un rol de coagente en la educación formal y no como fin artístico en sí mismo, necesariamente.

La presente tesis es un trabajo de investigación que nace a partir de la observación de clases realizada a estudiantes de 7mo Básico, de la Escuela Japón de la comuna de Estación Central en Santiago, quienes se encontraban en la etapa de “adolescencia”, momento confuso del proceso de la vida, pues representa un paso importante entre la infancia y el ser adultos, a lo que se suma

también una insuficiente delimitación de roles y expectativas desde el mundo social.

En este marco, nace el cuestionamiento de la manera en que la institución se hace cargo de este proceso como parte del aprendizaje del estudiante, y lo poco que contribuye con la práctica de cooperación y participación activa. Por otro lado, tampoco crea un ambiente propicio para que los estudiantes, a través de las dinámicas de la pedagogía teatral, pudiesen configurar su auto-identificación. La pedagogía teatral nos ha permitido identificar la visión que tiene el estudiante de sí mismo y de su entorno, de modo que al utilizarla pueda reconocerse de manera consciente, logrando desarrollar potencialidades y seguridades, comprendiéndose como sujeto individual y su rol con lo social, en el camino constante de construcción de la identidad.

Desde este enfoque se presentó en Junio del 2012, a la Escuela Japón, un proyecto de práctica profesional, dirigido al área de lenguaje y comunicación, y adicionalmente al de Consejo de curso, llamado “Yo Soy, creando y construyendo identidad”, que buscaba develar de qué manera los estudiantes logran configurar el proceso de auto-identificación.

Ha sido nuestro interés dirigir esta tesis hacia el área de la pedagogía, como una herramienta que aporte y contribuya a todos aquellos actores que participan de la educación en Chile y que abra el cuestionamiento y la reflexión

sobre las distintas posibilidades que pueden ser aplicadas dentro del aula para incentivar un aprendizaje significativo en el estudiante. Bajo ninguna circunstancia pretendemos dar como absoluto que la presente investigación sea la única manera o el único camino para guiar una aplicación práctica del área afectiva en una institución académica, sin embargo esta nos parece una vía positiva y efectiva.

## 1.1 Antecedentes del problema

### 1.1.1 Antecedentes Teóricos

Con respecto de los antecedentes teóricos que hemos recopilado y relevado en nuestra investigación, hemos encontrado autores nacionales y extranjeros destacados en distintas disciplinas, que trabajan conceptos que se volverán claves a lo largo del presente estudio como son el relato, el juego dramático, la identidad y los espacios de desarrollo dentro del aula. Es así como a partir de los distintos autores investigados buscamos generar una unión de distintos planteamientos integrándolos a nuestra experiencia empírica dentro del 7mo año de la Escuela Básica Japón.

Para referirnos al subjetivo y amplio concepto de “identidad” investigamos distintos autores. En el caso de *Anita Woolfolk* (México) el concepto que postula se relaciona con la organización de impulsos, creencias, habilidades e historia de cada individuo, desde donde cada uno va construyendo una imagen constante del “yo” (*Psicología educativa, 2006*). Por otro lado, pero no alejado a lo que postula Woolfolk, el argentino *Alejandro Rozitchner* en el libro “*El juego de las definiciones*” (2007) hace una recopilación de diferentes significados y definiciones de distintos temas, y en torno a la identidad nos plantea que lo único que se puede hacer con ella es construirla y aceptar aquel desafío al que nos enfrentamos. El autor estima que además de ser una experiencia personal, es “la construcción

resultante de la experiencia de personas guiada por el deseo”; que sería la libertad de vivir como queramos. Sabemos que adentrarnos en el tema de identidad no es menor, es más, es un tema complejo del cual debemos hacernos cargo en todas sus dimensiones. Es aquí donde encontramos a *David Hume*, en su texto “*Tratado de la naturaleza humana*” (2001), en el cual plantea que “la identidad depende de las relaciones de las ideas y estas relaciones producen la identidad por medio de una transición... Sin embargo, como las relaciones y la facilidad de la transición pueden disminuir por grados insensibles, no tenemos un criterio exacto que nos sirva para decidir cualquier discusión referente al momento en que se adquiere o pierde el derecho al nombre de identidad”. Por otra parte, *Mariana del Mármol* en su texto “*La identidad como ficción metafísica*” (2010) nos plantea que al ponerse como centro de estudio al sujeto, nos encontramos con las problemáticas de entender al ser como poseedor de una identidad sustancial única e irrepetible en el tiempo. De este modo a partir de dos marcos teóricos abordará una perspectiva; la identidad es solo una ficción metafísica y el yo no es más que una inscripción narrativa. Estas postulaciones están basadas en *David Hume* y *Judith Butler*. Por una parte, Hume se mueve dentro del marco de la experiencia, los sentidos, las percepciones y la forma en que éstos además de fundar impresiones en la persona, generan ideas y reflexión, permitiendo así también que la capacidad humana ordene y altere estos factores a través de la imaginación. Por otro lado, tenemos a Judith Butler en su texto *Lenguaje, poder e identidad* (1997) en el cual

postula que el lenguaje es performativo. Entenderemos lo performativo como una categoría de análisis. El concepto hace referencia al carácter vivo del acontecimiento, exaltando los significantes por sobre las referencias y otorgándole un lugar de interés especial a la presencia como característica que determina una manera radical los acontecimientos. Bajo este matiz, para Butler, la performatividad entonces, constituye la materialidad de los cuerpos adentrándonos al concepto de cuerpo cultural. Desde esta perspectiva la identidad también es otra ficción pues el sujeto sería una construcción de normas y rituales, distinguiendo la identidad y la identificación. Ambas postulan ocultar el carácter cambiante e inestable del mundo caótico en el que vivimos ya que este proceso fragmentario se desarrolla a través del tiempo, pero para esta “configuración” también están involucrados otros factores; el libro “*Espíritu persona y sociedad*” (1973) de *George Mead*, nos abre la gama de la problemática del “yo” y el “mi” los cuales formarían la personalidad. Por su parte, el “mi” está involucrado con su relación con la sociedad, las formas en que las relaciones sociales van formando también el “yo”. En esta construcción o proceso participan múltiples factores como el contexto, el lugar donde se vive, y la comunidad.

En nuestra investigación otro concepto clave es el del «juego», el cual según *Felipe Parra* (Colombia) está completamente ligado con la identidad. A través del libro “*El juego simbólico como una forma de construcción de la identidad*”

*narrativa en el infancia” (2013)* postula que el juego es fundamental para el desarrollo comunicacional del niño/a, ya que a partir de juegos de roles sociales y de la narración, los niños son capaces de reestructurar y configurar su propia identidad tanto psicomotora y afectiva como en relación con su entorno. Con respecto al juego, la colombiana *Rosa Mercedes Reyes Navia* en su libro *“El Juego: procesos de desarrollo y sociabilización”* (1998) en el capítulo “el juego y la construcción del yo”, hace una relación directa con respecto a cómo éste prefigura en la formación del yo, por lo cual, nuevamente vemos la inter-relación ente juego, identidad y autoconocimiento. Por otro lado, *Ricardo Lema Álvarez* (Uruguay) (2010) habla sobre la importancia del juego lúdico y la ‘re-creación’ para la transformación social y cultural. Si se imparte el juego como práctica educativa se generan espacios creativos de desenvolvimiento y de creación y recreación comunitaria tanto de estudiantes como docentes en cuanto a entes transformadores, generadores de producción de sentido y exploradores de nuevos territorios discursivos dentro del aula o espacio escolar, todos estos postulados fueron presentados en su libro *“Jugar tiene sentido”* (2010).

Si hablamos de juego e identidad, es necesario también considerar un aspecto que para el teatro es fundamental: el cuerpo; es por eso que rescatamos al francés *Jacques Fontanille* (2004) quien en su libro *“Cuando el cuerpo testimonia: aproximación semiótica al reportaje”* habla acerca del concepto de

“testimonio” y de cómo el cuerpo cumple un rol único e importante dentro del proceso sensorial convirtiéndose en un “cuerpo-testigo”, siendo este el inicio del proceso de construcción personal.

Al continuar en búsqueda de esta relación juego identidad nos encontramos con *Lars-Erik Berg* y su libro *“Etapas del desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil”* el cual plantea una relación teórica entre, juego, identidad y desarrollo infantil. Para este autor, no existen estudios que relacionen estos tres elementos. Pero es interesante observar cómo la fascinación del juego para un niño proviene desde su necesidad inconsciente de crear una imagen propia. De esta manera a diferencia de los estudios de Piaget, el juego no es solo como un medio de pasatiempo y desarrollo cognitivo, sino es una condición necesaria para el desarrollo de la identidad. El autor identifica distintas etapas en el proceso: la primera es la amorfa, la segunda es la del juego espontaneo, la tercera es el juego organizado y la cuarta etapa es la de generalización y la madurez. Cada una de ellas son integradoras y no necesariamente pasadas una después de la otra. La teoría trata de abarcar todas aquellas etapas en la que el ser humano busca definirse en la construcción de su propio yo. Por otro lado *Aldo Román Cesaro*, con su texto *“Los escenarios lúdicos y la identidad del juego”* (2007) abriéndonos a la perspectiva que la ‘identidad’, señala que se ve sólo en cuanto el sujeto esté jugando un rol ocasional del cual espera que se le vea de determinada forma, por

lo que todo proceso de identidad dependería de las circunstancias y el rol que se esté jugando en el momento.

Entre estos conceptos, no podemos dejar de lado el juego dramático, un juego desde el punto de vista mismo del actor y del quehacer teatral expresado a través dos mujeres, la primera, *María Esperanza Delgado Carrasco* con su texto *“La Dramatización, recurso didáctico en educación infantil”* (2011) donde nos propone que es indispensable la libre expresión, la creatividad y confianza para que el estudiante pueda liberarse a través de éste. El juego es una actividad natural, espontánea y placentera para descubrir nuevos modos de relacionarse ya que jugar es comunicarse. Por otro lado, la argentina *Isabel Tejerina* en su texto *“Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas”* señala que “sobre la base del juego, se pretende la educación expresiva, el impulso de la creatividad y la formación integral (...) en el juego dramático lo importante es el proceso y la satisfacción de los participantes”.

En otro ámbito y tomando los conceptos claves dentro de nuestra investigación se encuentra “el relato y la narración”, los cuales no serían posibles sin el lenguaje, es por eso que tomamos los postulados del francés *Paul Ricoeur* con respecto a ellos. En su libro *“Teoría de la Interpretación”* (2006) Ricoeur habla acerca de la necesidad de replantearse el lenguaje como un discurso sacándolo de las estructuras y sistemas establecidos. Define el lenguaje como “un sistema

autosuficiente de relaciones internas”. Es preciso siempre tener en cuenta su contenido y su significado. El lenguaje existe siempre y cuando tengamos experiencias que transferir, si tenemos algo que decir (“Esta noción de traer la experiencia al lenguaje es la condición ontológica de la referencia”) y es ahí donde se ve estrechamente relacionado con el relato en cuanto a experiencias personales, como habla en su libro *“Del texto a la acción”* (2002) en el cual plantea que el discurso es una instancia autorreferencial que se vincula directamente con la persona que habla, alguien que se expresa al tomar la palabra. “El discurso es siempre a propósito de algo, se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar”. Por otro lado, postula que existe una distinción entre el habla y la escritura, aunque provenga de la misma persona. Sin embargo, habla acerca de que todos estos relatos carecen de vivacidad en cuanto no tengan contacto con un receptor que los interprete, es por eso que de su libro *“La vida: un relato en busca de narrador”* (2006) habla acerca de que su “tesis aquí es que el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato. Más concretamente: el sentido o el significado de un relato surgen la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis.”

Por su parte, otro autor que se refiere a las narraciones es el español *Domingo Gómez Abejas*, quien en su libro *"Variaciones sobre la escritura: Roland Barthes"* (2002) busca interpretar ciertos postulados de este destacado autor. Es así como, a partir de la recopilación de distintos textos y publicaciones de este autor nos centramos en los siguientes planteamientos: no es necesario la norma para la escritura pues ésta puede resultar fatal para la narración; la simplicidad del escrito; el ámbito subjetivo de lo escrito, nadie puede decir para qué y por qué lo hace, lo que le otorga la categoría de libre o libertad; la importancia de la semiología del escrito, lo que nos ayudará a entender el sentido, más allá de lo escrito mismo.

Con estos conceptos: identidad, relato y juego, finalmente nos adentramos al hecho mismo de "escribir" y de cómo esta actividad logra introducirnos en un nuevo espacio creado dentro del aula y entender cuál es su configuración en la búsqueda de nuestra investigación. De este modo, *Hugo Andrés Arévalo González* en su texto *"Del habla a la escritura, una herramienta cultural que facilita el desarrollo cognitivo rescata la memoria y privilegia el poder"* (2013) plantea que "la escritura no es solamente un proceso que permite el desarrollo cognitivo, sino que además es una forma de perdurar en el tiempo, de perpetuar nuestras existencias y una herramienta histórica para quedar en la inmortalidad, en la memoria y luchar contra el olvido. Escribir representa la construcción de conocimiento y de re

significación (lo de que se habla a lo que se escribe) lo que representa entonces una reconstrucción de la interioridad, y por lo tanto generando una retroalimentación para la persona ayudando a su desarrollo. Esta dinámica representa una participación activa de la persona, además de única, de esta manera se le otorga a la escritura la condición de ser herramienta de poder.”

Adentrándonos al campo de la educación, se reconocen ciertos planteamientos que llaman la atención, como es el caso del concepto de “espacio”. Un espacio desde el punto de vista de las instancias educativas, como lo plantea *Remedios Molina Prieto*, en su texto *“El juego como medio de sociabilización”* (2008), habla de lo necesario que es abrir un espacio en el aula donde el docente se preocupe de temas que también son parte de los estudiantes, en este caso el proceso de sociabilización. Es así como el juego afecta directamente a la relación que éste tiene con los demás y su entorno, lo que aporta al aprendizaje del niño, y la forma en que contribuye al desarrollo de su personalidad, teniendo como uno de sus planteos el que “la escuela prepara para la vida (...) a través del juego”. Para el tema del Espacio, tomamos como referente también al autor *Yi Fu Tuan*, quién en su texto *Espacio y lugar, una perspectiva de la experiencia (1983)*, nos interna hacia los significados de Espacio, dependiendo de las distintas experiencias, lugar y la forma en que le otorgamos identidad a cada espacio. Fu Tuan habla de cómo este espacio físico se transforma en lugar “a

medida que lo conocemos mejor y le otorgamos valor”. En su libro, profundizaremos en el capítulo 10, en el cual se relatan experiencias y se invita a ver *el lugar* como un espacio donde, a partir de la confianza y la estabilidad, el niño se siente seguro y cómodo y por lo tanto, lo hace propio. Es necesario para este autor que estos Espacios existan pues construyen vínculos y apreciaciones simbólicas con su propio yo: “El espacio se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado (...) estar arraigado en un lugar es una experiencia diferente de tener y cultivar un sentido de lugar”.

Por otro lado, también nos sostenemos en la postulación de las etapas de desarrollo del juego que sostiene Verónica García Huidobro en su libro *“Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula”* (2004). En el texto, la autora habla señala las cuatro etapas fundamentales de desarrollo, específicamente, la etapa III que abarca desde los 9 a 15 años contiene una sub-etapa que va de 12 a 15 años donde postula que es fundamental que se desarrolle la identidad y se afiance la personalidad a través el juego.

Desde otro ámbito, el Ministerio de Educación de Chile publicó el año 2000 un documento en el cual se encuentra el currículum escolar que rige para toda la enseñanza primaria y secundaria titulado "Ser y conocer". En él se postula que es completamente necesario abarcar distintas dimensiones, conceptos, habilidades y valores, que deben encontrarse incluidos en los OFT (Objetivos Fundamentales

Transversales). Es así como encontramos OFT de “Crecimiento y autoafirmación personal” a través de la dimensión afectiva.

Siguiendo en el ámbito educacional, otro autor que es necesario relevar es el brasilero *Paulo Freire* quien a través de su libro *“Pedagogía del oprimido”* (1970) postula que el diálogo es en sí un acto de acción y reflexión. Freire asegura que “la existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa y tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas, con la que los hombres transforman el mundo” dejando a la “palabra” con un acto transformador de realidades en tanto que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión”. Consideramos que estos planteamientos son esenciales a la hora de enfrentarse a un trabajo educativo en aula entendiendo siempre que a la base de este diálogo se encuentra la confianza, como una relación con la fe dejando de lado la desesperanza, el error y el castigo de la educación tradicional. Desde aquí Freire nos plantea, mirar la educación como práctica de la libertad entendiendo que “lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no bancaria, es que en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita, o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros”. Tomando esto último, también consideramos del mismo autor el libro *“la educación como práctica de libertad”* (1978) donde postula

que es completamente fundamental para los países en vía de desarrollo (como es nuestro caso) comprender la pedagogía como un acto liberador y no domesticador. Consideran al humano como ser-sujeto y no ser-objeto generando así individuos proactivos en tanto a búsqueda, independencia y solidaridad jugando un rol activo y rupturista como actor y autor de su historia y no como un espectador más.

### 1.1.2 Antecedentes Experienciales

Cuando hablamos de antecedentes experienciales nos referimos a todas aquellas instancias donde distintos estudiosos han podido investigar temas relacionados con el relato, la identidad y el autoconocimiento a través de la acción directa en el aula o de algún espacio creado para desarrollar estos temas. Es así el caso de *Martha Shiro (Venezuela, 2007)* quien aborda el tema de las narraciones infantiles postulando que éstas están cercanas al niño desde temprana edad, lo que contribuye a la construcción de experiencia, y en el proceso de la creación de significado. La autora busca en su libro entender esta experiencia en los escritos de los niños y todo lo teóricamente relacionado con la modalidad del lenguaje en sí. Así es como se han generado una serie de experiencias en distintos países poniendo el eje central en la narración de cada niño, como es el caso de *D.H. Graves* en España quien a través de su libro

*“Didáctica de la escritura”* (1991) nos cuenta sobre la experiencias de distintas profesoras con respecto al lenguaje y sus estudiantes (niños de 7 a 10 años) en las que la narración de sus propios relatos les ayudó a comunicarse con sus estudiantes e interesarlos por el conocimiento, la lectura y la narración a través de experiencias y ‘relatos’ a partir de coros y escritos que ellos mismos desarrollaban. En este mismo país, *Theira Jiménez Van Der Biest*, pone un caso similar en su libro *“La narración infantil: Un estudio en niños de Educación Básica”* (2006) creando un modelo de análisis de texto de grupo a partir de un seguimiento de estudiantes, hijos de profesores universitarios cursando en primera instancia 2 año escolar y luego 5 año escolar con el mismo ejercicio: escribir una narración a partir de una imagen dada. Postula el concepto de “lenguaje evaluativo” el cuál habla sobre el elemento clave de la narrativa que expresa el punto de vista del narrador y que responde a acciones internas. Algo similar ocurre con *Luisa Alarcon Neve* quien en su libro *“El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas”* (2004), busca generar un estudio de sistema de “atribución” en narraciones de niños de primer a quinto año de primaria en México. En conclusión se nota una mayor capacidad narrativa en los niños más grandes ya que a medida que van teniendo mayor contacto con el lenguaje son capaces de codificar de manera más compleja las narraciones, a partir de un sistema analítico de “atribuciones” en cuanto a la narración. Parecido a los casos mencionados, es lo que ocurre en Chile con *Iria Retuerto Mendaña* (2009) quien intenta hacer un

seguimiento y utilizar una metodología en grupos de niños, niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual en conjunto con el Servicio Nacional de Menores - SENAME y la ONG Raíces. Iria Retuerto utiliza la pedagogía teatral como herramienta terapéutica y formativa en sus clases, las cuales sintetiza en su libro *“Propuesta Metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados”*.

## 1.2 Justificación del problema

Como primera instancia y a modo de justificación del porqué de esta investigación, se nos hace necesario comprender el “por qué” a partir de nuestros propios cuestionamientos y dudas que fuimos elaborando y reflexionando al momento de abordar el tema de la auto-identificación en nuestra práctica profesional. En nuestra labor como actrices (y en general en el teatro) trabajamos constantemente con el “aquí y el ahora”, con el comprender y percibir lo que sucede en el momento mismo de los acontecimientos y la forma en que éstos nos repercuten. Considerando esto, se nos hace completamente necesario saber “quiénes somos”, lograr identificar nuestra configuración como personas en el presente para vivirlo a pleno. A partir de nuestras experiencias personales tanto como estudiantes y docentes sentimos que en el ámbito escolar, particularmente en el municipal, no existen espacios de reflexión o instancias de cooperación referidas al tema de la identidad, dejándonos en el abismo, con inquietudes y

preguntas respecto a nuestra persona. Al mismo tiempo, creemos que el contexto en el cual nos encontramos hoy día es un escenario diferente al de hace un tiempo atrás ya que los niños pasan mayor cantidad de tiempo en la escuela, por lo que ésta cumple un rol fundamental en la formación de los estudiantes. De allí que es completamente necesario que se haga cargo del niño y la niña como un ser íntegros (independiente de la educación que reciban en sus casas) sin tener la totalidad de la responsabilidad con respecto a su desarrollo pero si una gran parte de ésta.

Dentro de este cuestionamiento, volvemos a mencionar la iniciativa del Ministerio de Educación desde la reforma de 1996 hasta el día de hoy, especificado en el documento “Ser y Conocer: Objetivos fundamentales transversales en los sectores del currículum” publicado el año 2000 a través del ministerio de educación donde habla de hacerse cargo de esta formación íntegra potenciando distintas dimensiones de los estudiantes a través de los O.F.T (Objetivos fundamentales transversales) para su desarrollo. Entre estas se encuentra la **dimensión afectiva** la que integra la autovaloración, la emocionalidad, la autoestima y el desarrollo de la identidad personal.

Como futuras actrices y sobre todo, como futuras pedagogas teatrales, creemos que contamos con las capacidades y las herramientas para poder abordar esta dimensión propuesta por el Ministerio de Educación, por ende,

sentimos la responsabilidad de abordarla desde nuestros conocimientos y trabajo emocional y sensorial con respecto al entorno y sobre todo con respecto a nosotros mismos. Para nosotras, la auto-identificación no es una “búsqueda de identidad” propiamente tal, sino un proceso de entender la configuración de nuestro ser, proceso fundamental sobre todo en niños y niñas de 7mo año básico que se encuentran en una etapa de cambios tanto físicos como emocionales y es preciso comprender y tomar conciencia de los cambios que están sufriendo.

Dentro de este contexto, las herramientas teatrales que utilizamos para desarrollar el proceso de auto-identificación son: el juego dramático y el relato. El juego dramático se nos hace fundamental en esta etapa ya que jugando los estudiantes logran desinhibirse, generar vínculos con otros, conocerse y reconocerse a través de un proceso lúdico. En cuanto al relato, quisimos optar por esta herramienta en una primera instancia porque el relato es algo que todos traemos intrínsecamente, si tenemos historia, experiencias, vida, tenemos relato. Por otro lado, tenemos la convicción que el hecho de plasmar las experiencias (ya sea en un relato escrito, artístico, corporal, etc.) genera un aprendizaje significativo en los estudiantes apropiándose de sus experiencias personales. En este caso específico buscamos introducir la herramienta de la escritura ya que nos pareció una vía más cercana y accesible para la creatividad y libre expresión de los estudiantes, creemos que *“escribir nos convierte en dueños de nuestro mundo: lo*

*hace directa y específicamente nuestro. Debemos escribir porque la escritura aporta claridad y pasión al acto de vivir”* (J. Cameron, 2000)

### **1.3 Preguntas Orientadoras para la investigación**

A modo de inicio de investigación nos surgieron distintas interrogantes con respecto a la problemática y sus objetivos. Nos parece fundamental plasmarlas acá ya que estas preguntas orientadoras fueron nuestro motor para iniciar el proceso de investigación.

Entre estas interrogantes y según nuestra propia experiencia personal tanto como estudiantes y como futuras docentes en nuestro proceso de práctica, observamos que el “espacio aula” les era muy ajeno a los estudiantes, no se sentían parte de él, incluso lo manifestaban expresamente con las constantes ganas de salir de ese espacio para realizar las actividades, es por esto que nos preguntamos *¿de qué forma el espacio aula ayuda o frena el espacio de auto-identificación de cada estudiante?* Nos dimos cuenta que existe una falta de espacios o de instancias que los estudiantes tengan a su disposición para tratar temas como la identidad o la autovaloración. Creemos que es completamente necesario generar estas instancias donde se pueda abordar la configuración de un espacio donde se genere instancias de sensibilización y reflexión con respecto a

las temáticas de identidad y auto-identificación. Sin embargo, éstas deben ser guiadas y tratadas delicadamente ya que nos introducimos por completo en la subjetividad y emocionalidad de los estudiantes. Entonces nuestra duda es *¿Cómo podemos aportar a través de la pedagogía teatral a la falta de espacios donde se nutran los estudiantes sobre su identidad y auto-identificación?*

Comprendemos que dentro de la “malla curricular” escolar tanto en educación básica como en educación media, existen instancias que en estricto rigor están diseñadas para tratar temas específicos de convivencia y generar espacios de desarrollo personal dentro del grupo curso y de cada uno de los estudiantes, sin embargo (y probablemente por falta de herramientas por parte de los docentes) estos espacios terminan ocupándose para fines administrativos o reforzamiento de asignaturas lo cual nada tiene que ver con el desarrollo íntegro y la subjetividad y emocionalidad de los estudiantes. Es por esto que creemos necesaria la reconfiguración de los espacios educativos tales como el consejo de curso y las horas de orientación *¿Es posible ocupar estos espacios para la reflexión y sensibilización hacia la identidad y el auto-conocimiento en los estudiantes?*

#### 1.4 Problemática

Cómo se configura el proceso de auto identificación en estudiantes de 7°

Básico de una escuela municipal de Santiago a partir de una experiencia de

Pedagogía teatral integrada al área de orientación.

## **2. Objetivos de la Investigación**

## **2.1 Objetivo General**

Develar cómo se configura el proceso de auto-identificación en estudiantes de 7° Básico de una escuela municipal de Santiago, a partir de una experiencia de Pedagogía teatral integrada al área de orientación.

## **2.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar los discursos y acciones realizados en el área de orientación con los estudiantes de 7mo año básico.
2. Analizar los discursos y acciones desarrollados por los estudiantes de 7mo año básico durante la experiencia realizada en el área de orientación.
3. Interpretar los sentidos del proceso a partir de los discursos y acciones generados por los estudiantes de 7mo año básico en torno a su auto-identificación.
4. Comprender como se configura los significados y sentidos del proceso de auto-identificación vivenciados por los estudiantes de 7mo año básico.

### **3. Marco Teórico**

### 3.1 Pedagogía teatral: conceptualización y fundamento.

Cuando hablamos sobre la “Pedagogía teatral” se suelen generar ciertas confusiones con respecto a lo que ésta es y por tanto lo que propone para el sistema educativo. La Pedagogía teatral no es (necesariamente) la “enseñanza del teatro”, su objetivo no es únicamente generar actores y actrices, si no que busca introducir las herramientas y didáctica del teatro para un desarrollo íntegro en el proceso de aprendizaje.

Si intentamos definir lo que es la pedagogía teatral, podríamos decir que es “la enseñanza dinámica a través del juego que busca la formación e integración en base a la emocionalidad, en la cual, desde la entrega se genera catarsis”<sup>1</sup>. Con esto, lo que se quiere decir es que lo que se busca a través de ésta es desarrollar la emocionalidad y la sensibilidad tan importante en el teatro para abarcar la *dimensión afectiva* del ser humano y generar con esto un desarrollo holístico considerando el área cognitiva, emocional y corporal dentro del aprendizaje de los estudiantes a través del *juego dramático y dinámicas teatrales*. Dicho de otra forma, la pedagogía teatral, como instrumento en la enseñanza tradicional, busca “impulsar el desarrollo del área afectiva en el ser humano (...) y formar individuos íntegros y creativos que aporten con su expresión a la comunidad en la cual se encuentran insertos”. (V. García Huidobro, 2002)

---

<sup>1</sup> Definición extraída de apuntes del Seminario de Pedagogía Teatral de “La máquina del arte”, Junio 2013.

La pedagogía teatral surge en primera instancia en países de Europa a partir de la necesidad de renovar las metodologías educativas que se estaban utilizando. Lo que se buscaba era una optimización del proceso de aprendizaje que se había visto directamente afectado por causa de la Segunda Guerra Mundial y las consecuencias que trajo en todos los ámbitos sociales, económicos, éticos, religiosos y culturales. Esta nueva metodología se ha utilizado a partir de entonces y hoy permite generar un cambio progresivo de la concepción conductista a la visión constructivista de la educación.

Sin embargo en Chile, el conocimiento de esta metodología y la implementación de la pedagogía teatral es muy reciente. El estudio más en profundidad que existe con respecto a esta materia lo ha hecho Verónica García Huidobro en su libro "Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula" en el cual se ha llevado a cabo un estudio en profundidad de las distintas áreas de inserción en el sistema de educación formal chileno. García Huidobro postula que *"el propósito de este documento es que se convierta en una guía de referencia y apoyo, que ofrezca a los docentes un enfoque pedagógico teatral, de divulgación en el plano teórico y de apertura en el práctico, que los capacite para aplicar la expresión dramática (instrumento metodológico) al interior del sistema escolar (educación formal), ya sea como asignatura en sí misma, como herramienta pedagógica al servicio de un sector curricular, en lo relativo a los objetivos*

*fundamentales transversales, y/o como programa diferenciado de artes escénicas (teatro y danza) para tercero o cuarto año de enseñanza media, según lo estipula la Reforma Educacional en curso desde 1990.” (García Huidobro, 2002, pag 13)*

En el libro “Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula” García Huidobro también postula distintas tendencias que se pueden desarrollar dentro de esta metodología, entre las que destacan:

- a) Tendencia neoclásica: se caracteriza por desarrollar técnicamente, a nivel corporal, vocal y emocional, el talento o las condiciones naturales del estudiante para ser actor o actriz.
- b) Tendencia progresista liberal: el participante es estimulado a utilizar libremente su capacidad de juego dramático para crear y expresar su individualidad como persona.
- c) Tendencia radical: acentuar la importancia de la pedagogía teatral como vehículo transmisor de ideas, como agente de cambio capaz de orientar las decisiones de un sistema social religioso, político, cultural, ético y/o económico, entre otros aspectos, utilizando como recurso expresivo el teatro.
- d) Tendencia del socialismo crítico: reflexiona en torno a la necesidad de asumir tanto el interés genuino del estudiante, incluidas las personas con

cualquier tipo de discapacidad, por expresar su emotividad, como el rol cultural del trato en una sociedad, diferenciándose el nivel artístico.

Todas estas tendencias se pueden ver implementadas en distintas áreas de inserción del sistema de educación formal tales como el apoyo de contenidos y objetivos fundamentales transversales de los distintos sectores curriculares de las materias tradicionales como matemáticas, lenguaje y comunicación, idiomas, historia, área de orientación, etc. buscando volver más ameno y cercano el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, independiente de las áreas de inserción en las que se pueda desarrollar, según la autora existen ciertos principios que son transversales en la pedagogía teatral: 1) Ser una metodología activa que trabaja con todo lo relativo al mundo afectivo de las personas. 2) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, debe entenderse como una disciplina articulada para todos y no sólo para los más doctos como futuros actores o actrices. 3) Entender la capacidad de juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica. Dicho en otras palabras, el teatro no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del estudiante. 4) Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes según la etapa de desarrollo del juego que les corresponde, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en

un clima de libre expresión. 5) Entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica. Vivenciar la educación artística como un estado del espíritu; y el impulso creativo, como un acto de valentía.6) Privilegiar el proceso de aprendizaje (lo artístico-expresivo) por sobre el resultado (lo técnico-teatral).

Dentro de nuestra práctica profesional, nos centramos básicamente en el área de inserción que tiene como eje central los objetivos transversales fundamentales (O.F.T) propuestos por el Ministerio de Educación los cuales buscan contribuir “al desarrollo del pensamiento creativo y crítico; a fortalecer y afianzar la formación ético-valórica; a orientar a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo” (Ministerio de educación, 1997). Tomando estos aspectos, Liliana I. Ponce Palma hace un cuadro comparativo entre los principios de la Pedagogía Teatral y la Orientación de los O.F.T que el Ministerio de Educación busca darle.

<b>Principios de la Pedagogía Teatral</b>	<b>Orientación de los O.F.T</b>
<b>1.- Metodología activa que trabaja con el mundo afectivo de las personas</b>	1.- Educación humanista que sitúa al alumno como centro del aprendizaje. Constata la necesidad de incorporar variables afectivas como una manera de otorgar valor al proceso y de atender a la persona concreta.
<b>2.- Prioriza el desarrollo de la vocación humana por sobre la vocación artística</b>	2.- Promueve la significatividad de los aprendizajes intentando superar el academicismo y el asignaturismo
<b>3.- Concibe el juego dramático como el recurso educativo fundamental para desarrollar el área afectiva</b>	3.- busca desarrollar la creatividad y actualizarse en expresiones propias y específicas de la juventud.
<b>4.- Respeta la naturaleza y las posibilidades objetivas de los estudiantes de acuerdo a su etapa de desarrollo del juego.</b>	4.- En tanto busca orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, es necesario considerar la etapa evolutiva del educando.
<b>5.- Se entiende como actitud educativa más que técnica pedagógica</b>	5.- Se relaciona con la más profunda vocación docente: formar personas desde la integridad más que transformar contenidos.
<b>6.- Privilegia el proceso de aprender por sobre el resultado artístico teatral</b>	6.- Educación que redimensiona el presente, capacitando al educando para entender y relacionarse con la sociedad en que vive en el momento actual y no sólo preparándolo para el futuro.

2

---

<sup>2</sup> Liliana I. Ponce Palma, Anexos "Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula", Verónica García Huidobro, 2001, Chile.

Liliana Ponce muestra a través de este cuadro comparativo, no solo las similitudes que existen entre la pedagogía teatral y los O.F.T postulados por el Ministerio de Educación, sino que además, se da a entender que se complementan y potencian entre ellos.

Otro punto importante que se plantea es la autoestima y la importancia que este aspecto tiene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la etapa de la adolescencia. Por estos motivos es que los planes de educación buscan poner énfasis en este aspecto ya que la autoestima es fundamental en el desarrollo del lado afectivo en la persona. Como es sabido la dimensión emocional influye decisivamente en el ámbito académico ya que es decisiva a la hora de generar el proceso de aprendizaje fomentando la responsabilidad, creatividad, autonomía personal, proyección y mantiene una relación social saludable.

### **3.2 Dimensión Afectiva**

En el año 2000, durante el periodo presidencial de Ricardo Lagos se elaboró una serie de documentos y propuestas relativas a las distintas áreas y asignaturas dentro de la educación pública municipalizada. Entre estas publicaciones se encuentra el libro "Ser y Conocer: Objetivos fundamentales

transversales en los sectores del currículo” bajo la autoría de Abraham Magendzo K y Claudia Dueñas S.

En este libro se habla acerca de las distintas dimensiones que abarcan los objetivos fundamentales transversales que deben estar consideradas en todas las asignaturas impartidas como obligatorias dentro del currículum escolar básico regido bajo los dictámenes del Ministerio de Educación ya sean municipales, de subvención compartida o privados que estén reconocidos por éste.

De acuerdo a este planteo del MINEDUC, “cada uno de los objetivos transversales apunta preferentemente a una dimensión, esto es, un campo o área de desarrollo de los sujetos que se considera relevante para el propósito de formar para la vida. Estas dimensiones se complementan unas con otras y no son posibles unas sin otras”. Las distintas dimensiones que se presentan en este documento son:

1. La **dimensión afectiva**, que apunta al desarrollo de la identidad personal, social y el fortalecimiento de la autoestima y autovalía;
2. La **dimensión intelectual-cognoscitiva**, que orienta los procesos de conocimiento y aprehensión de la realidad y favorece el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y teorización;
3. La **dimensión ético-valórica**, que permite formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujeto moral, y

4. La **dimensión de convivencia social**, que sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno, con responsabilidad social.

Cuando nos introducimos en la pedagogía teatral, el área que se aborda directamente es la dimensión afectiva la cual se refiere al crecimiento y la autoafirmación personal. Dentro de esta dimensión se busca que los estudiantes experimenten afectos y sentimientos tanto hacia sí mismos como hacia los que los rodean en un ámbito social escolar: compañeros, profesores, administrativos, etc. De esta forma podrán encontrarse conociendo y reconociéndose en la afirmación de una identidad personal y social. Esta dimensión contiene como eje central las habilidades comunicativas las cuales permitan generar empatía y permitan aproximarse desde un lado afectivo hacia otro. Es necesario que los estudiantes se apropien de estrategias, metodologías y dinámicas que les aporten y los ayuden a avanzar en el conocimiento de ellos mismos, de su historia personal y su cuerpo, es por esto que esta dimensión también considera ámbitos de conocimiento de salud y prevención de riesgos.

### **3.3. Auto-identificación del estudiante**

Para abordar el tema de la auto-identificación, desde la perspectiva pedagógica teatral, fue necesario para la investigación adentrarnos y acercarnos a este concepto desde todos los ángulos y configuraciones de la identidad.

Comenzamos con la convicción y también comprobamos a través de nuestra práctica profesional, que trabajar el tema de la “identidad” en sí era demasiado arrebatador e invasivo, por lo que para iniciar el camino de nuestra investigación, aplicamos tres parámetros: el “yo”, la “auto-identificación” y la memoria, lo que nos permitiría abrir el campo de posibilidades conceptuales dentro de este ámbito y comprenderlo desde una mirada más amplia, fuera de prejuicios y alejada de los cánones establecidos con respecto a lo que se entiende actualmente por identidad, y por lo tanto también, lo que nosotros pensamos, según nuestra experiencia acerca de lo que es identidad.

### 3.3.1 Configuraciones de la identidad personal y sus factores

*"¿Identidad?", preguntó Jack sirviéndose tranquilamente más café. "¿Acaso la identidad no es algo con lo que uno nace?". "La identidad a que yo me refiero es algo variable que existe entre el hombre y el resto del universo, un punto medio entre el concepto que éste tiene de sí mismo y el que tienen los demás de él, pues influyen el uno sobre el otro constantemente. Se trata de un flujo recíproco, señor.*

*La identidad de que le hablo no es algo absoluto..."*

O'Brian, P. (2005). Capitán de mar y guerra. Madrid: El País, p.261 extraído del texto

Posmodernidad y crisis de la identidad

Situarnos en el tema de la identidad es abrirnos a interrogantes complejas y visiones tan distintas como contrarias sobre el mismo fenómeno. Por lo que pensar en un parámetro "correcto" está lejos de lo que intentamos investigar, sino más bien comprender y entender distintas ideas de diversos investigadores que han dedicado sus estudios en torno a este tema que, por decir lo menos, aparece como tan subjetivo y a veces confuso. Para comenzar a entender que es la identidad, comenzaremos con las ideas más cercanas, hasta las ideas más complejas. A partir de esto, debemos señalar; En nuestra investigación predominó una idea que dio horizontalidad y nos da una base investigativa al tema y es que particularmente la identidad es un proceso y una

construcción continua en el tiempo, lo que nos genera permeabilidad en el hacer, más que una determinación drástica sobre un destino determinado.

En primera instancia, para la real academia española existen tres significados de identidad, los cuales son:

- Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
- Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
- Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.

Pero, ¿Qué realmente es identidad? ¿Cómo se generan estos conjuntos propios? ¿Cómo se establece esa conciencia propia en una persona? ¿Cómo logro configurar que soy distinto a los demás? ¿Desde dónde nace la necesidad de la búsqueda de ser alguien? ¿La identidad es inherente a nosotros? ¿Estos rasgos siempre están en cada uno de nosotros? ¿Se busca la identidad?

Por una parte, para la mexicana Anita Woolfolk la identidad es el *“principio que establece que un individuo o un objeto permanecen iguales con el paso del tiempo. También la respuesta compleja a la pregunta ¿Quién soy?”*<sup>3</sup> Esta construcción es una constante creación de una imagen propia del yo a partir

---

<sup>3</sup>Pag 34 capitulo 2 Desarrollo cognitivo y lenguaje psicología educativa.

de experiencias e impulsos desde la niñez, pero es en la adolescencia donde se centra la necesidad de responder esta interrogante. Recayendo también acá la importancia de designar valores, ideologías y compromisos, según plantea el texto, con personas e ideas. Con estas investigaciones nos surgen las interrogantes respecto a que la identidad permanece en el tiempo y que no tiene facilidad de cambio, y que por lo tanto la estabilidad de ella configura lo esperado. Esta investigadora nos sitúa en el primer paso, que es entender la identidad de manera global. Aquí surge otra interrogante, ¿La identidad permanece en el tiempo, y no tiene modificaciones durante nuestra vida?

Por otro lado, Alejandro Rozitchner plantea que la conceptualización de la identidad es un desafío al cual debemos enfrentarnos. Más aún, que el resultado de una construcción nace a partir de un deseo, un deseo de libertad, una libertad configurada desde los parámetros propios. Estas definiciones tienen como factor común la individualidad y particularidad en el proceso de identidad. Nos permite pensar que esta perspectiva le da importancia y eje central a la persona y sus propias sensaciones y reflexiones con respecto a su propio hacer y pensar, no de forma egoísta, sino de apertura en el pensar sobre cómo me establezco en el aquí y en el ahora como persona en la sociedad.

Por ejemplo, en el libro de David Hume, “El tratado de la naturaleza humana” (2001), el autor comienza a abrirnos el campo conceptual para entender

la configuración de la identidad. En primera instancia, nos señala que para otros muchos filósofos somos conscientes en todo momento de esto a lo que llamamos “yo”, y que son las pasiones como el dolor y el amor las que ayudan a reafirmar esta identidad, pero en la experiencia misma no tenemos pruebas ni idea de lo que esto realmente significa y que esta impresión que tenemos no debe ser única, pues estas pasiones no son simultáneas y varían con el paso del tiempo. Entendemos que éstas también forman parte de esta configuración, pero no son las únicas, es más complejo entonces entender la manera en que el yo está configurado. *¿Qué nos produce, pues, una inclinación tan grande a atribuir una identidad a estas percepciones sucesivas y a suponer que nosotros poseemos una existencia invariable e ininterrumpida a través de todo el curso de nuestras vidas?* (D. Hume, 2001, pag. 191)

Para Hume esto se explica por la necesidad de entregarle una explicación, a algo que no entendemos y necesitamos atribuirle, darle sentido y orden a algo inexplicable, debido a los cambios y movimientos continuos que son generados a nuestro alrededor, más aún, cuando esta identidad está en relación constante también con otros cuerpos, acercándonos a algo más parecido a una identidad imperfecta. Y por lo tanto la tesis es que la identidad es ficticia, o mirada de otra manera, creada por nosotros. En este proceso la memoria también tiene un papel fundamental pues en ella no sólo se descubre la identidad sino también favorece a la conexión de las ideas. Concepto de memoria que analizaremos más adelante.

Se plantea la idea de que una persona puede cambiar de carácter, disposición, impresiones e ideas según sus propias experiencias sin necesariamente cambiar su identidad, sino por el contrario, acrecentándola o dirigiéndola hacia donde ella misma necesita o quiere, atribuyéndole a la memoria como la fuente de la identidad personal. Podemos ver entonces que esta dificultad a la cual nos enfrentamos, como lo veíamos anteriormente, es más activa que filosófica y que se puede trabajar en la acción misma del hacer. Al igual que cómo lo postula Judith Butler, la identidad es una ficción metafísica y que no es más que una inscripción narrativa ya que nos configuramos con lo que ella llama “cuerpo cultural”.

Para Judith Butler según lo postulado en su libro “Lenguaje, poder e identidad” (1997), la identidad es nómada, esto se refiere a que se crea a través de la capacidad de accionar del individuo frente a temas de formación y dependencia en todo lo vinculado al poder. Esta identidad nómada va en contrapunto o en tensión a aquella identidad fija, que es la que se ha instaurado en nuestra sociedad, y que de alguna manera oprime al individuo. Entender la identidad como nómada nos lleva al campo de la performatividad, o dicho de otra manera entender la identidad como un acto performativo. Se entiende desde este punto de vista que la performatividad es un acto que ocurre en el momento y está vivo, provocando la creación de nuevos significados, y signos para explorar más

allá de lo que está permitido dentro de lo que ella llama nuestro sistema binario. Entendiendo entonces que todo es nómada, todo es cambio y debemos estar abiertos y atentos a este tránsito, la problemática o la crisis surge cuando nuestra realidad, nuestra cotidianidad y lo que nos exige nuestra sociedad es el sedentarismo, entendido como un lugar estático y de estabilidad ¿cómo logramos entender que nuestro cuerpo, mente y vida cambian y se encuentra en constante movimiento cuando todo a nuestro alrededor nos exige todo lo contrario? Esta problemática se transforma en una forma de entender las cosas cuando entendemos que este concepto de la performatividad de la identidad nos sugiere la acción del transitar como un medio y no un fin en su particularidad. Estas visiones refieren desde un punto de vista individual, ¿Pero qué sucede con respecto a estas configuraciones en la relación con un “otro”?

Con esta problemática nos encontramos en el texto de George Mead, “Espíritu, persona y sociedad” (1968) donde podemos también entender otro de los componentes que influyen en estas configuraciones de identidad. En esta experiencia con el “el otro” para George Mead aparecen dos términos importante que nos ayudarán a entender esta mixtura, que avanza hacia las configuraciones personales: el Mí y el Yo. Es entendido por el yo, como las configuraciones internas y personales de esta construcción y el “mi” por una parte está involucrado con su relación con la sociedad, las relaciones sociales y como se involucra con

éstas formando el yo. *“El "yo" aparece en nuestra experiencia en la memoria. Sólo después de haber actuado sabemos qué hemos hecho; sólo después de haber hablado sabemos qué hemos dicho. La adaptación a ese mundo organizado que está presente en nuestra naturaleza representa al "mí" y está constantemente allí.”*(G. Mead, 1968, pag.169) En esta construcción o proceso están involucrados múltiples factores que son necesarios entender como el contexto, el lugar donde se vive, la comunidad. Este último concepto es el gran generador las nuevas experiencias que determinaran atisbos de la toma de decisiones y caminos a seguir según las determinaciones propias. Pero, en este camino se debe considerar, que así como el individuo se impregna de lo que ve, y hace, éste también en cierta manera determina a otros individuos y la sociedad. Dicho de otro modo, al mí y al yo propios y a los del resto, involucrando una responsabilidad y una autoridad con respecto a acciones y pensamientos de pertenecer con el yo y el mí dentro una sociedad y en la interacción con otros, es así como siempre *“frente al "mí" está el "yo". El individuo no sólo tiene derechos: también tiene deberes. No sólo es un ciudadano, un miembro de la comunidad, sino que también reacciona a dicha comunidad, y su reacción a ella, como hemos visto en la conversación de gestos, la cambia. El "yo" es la reacción del individuo a la actitud de la comunidad, tal como dicha actitud aparece en su propia conciencia”.* (G. Mead, 1968, pag.169)

El crear conciencia de la forma en la que nos comportamos y el porqué, nos ayuda a comprender intenciones propias. Es la concretización y la valorización de nuestras acciones, lo que nos permite que entendamos y comprendamos un mundo que mantiene cambios constantes, gracias también a los cambios de los individuos. El individuo se determina a través de la sociedad en la que se educa y se forma, sin deja afuera a aquellos factores que también son parte de la formación personal. Hacerse cargo de este modo de las visiones y materializaciones así como también de las sensaciones y subjetividades, dentro de este entendimiento, entonces reconocemos que *“ambos aspectos del “yo” y del “mí” son esenciales para la persona en su plena expresión. Uno debe adoptar a actitud de los otros de un grupo, a fin de pertenecer a la comunidad; tiene que emplear el mundo social exterior incorporado a sí, a fin de poder desarrollar pensamientos. Gracias a su relación con los otros de esa comunidad, gracias a los procesos sociales racionales que se llevan a cabo en dicha comunidad, tiene existencia como ciudadano. Por otra parte, el individuo’ reacciona constantemente a las actitudes sociales y cambia, en este proceso cooperativo, la comunidad misma a la cual pertenece.”*(G. Mead, 1968, pag.171)

“Lo social”, es inherente al hombre. Con quién nos rodeamos, dónde, y la cantidad de tiempo, determinan formas y pensamientos, es aquí, cuando se comienza a tener conciencia, de elegir, gustos y afinidades, como también ideas e

ideologías, y de esta manera se comienza a determinar junto con ellos, relaciones sociales que se igualen a esas características. Amigos, pasatiempos, hobbies, etc. Este paso es base, y es el comienzo de una determinación y construcción inconsciente de la identidad. Este punto es importante y sucede de manera paralela a la construcción personal, y son indispensables una de otra debido a que *“No podemos realizarnos a nosotros mismos sino en el grado en que reconocemos al otro en su relación con nosotros. Sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona”* (G. Mead, 1968, pag.168). Entendiendo de este modo que todas estas propuestas nacen desde un inconsciente, de algo natural, *“Nos referimos, por supuesto, a una situación social en cuanto distinta de simples reacciones orgánicas como los reflejos del organismo, algunos de los cuales ya analizamos, por ejemplo el caso en que una persona se adapta inconscientemente a las que la rodean. En esa experiencia no existe conciencia de sí. Uno logra la conciencia de sí sólo en la medida en que adopta la actitud del otro o se siente estimulado a adoptarla”* (G. Mead, 1968, pag.168) es en sí mismo, la experiencia del hacer o la acción es la que provoca involucrarse en el aquí y en el ahora con otro, y con lo que le rodea. Aquí se involucran los sentidos, la intuición y el error.

Analizar también el contrapunto de esta propuesta , resulta interesante y Ken Robinson en su libro “El Elemento” (2009) nos propone mirar el extremo de

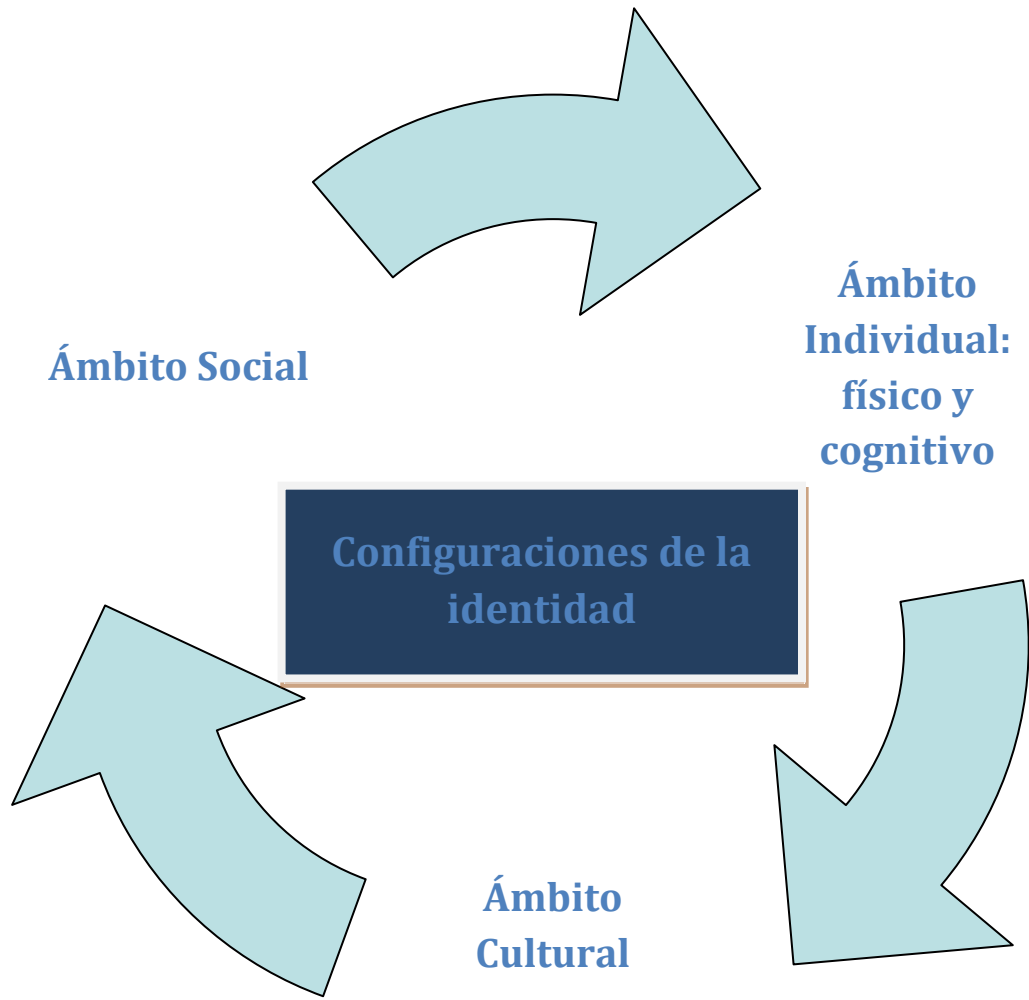
este comportamiento; *“La pertenencia a una tribu...ayuda a que las personas sean más ellas mismas, las guía hacia una conciencia mayor de la identidad personal, por otra parte es fácil perder la propia identidad dentro de una gran multitud e incluyo aquí el grupo de fans, ser un fans es ser una adepto, animar o abuchar (...) Esto en muchos sentidos puede ser satisfactorio y emocionante pero por lo general no te conduce al elemento como medio de realización personal, de hecho en muchos sentidos la afiliación entusiasta es una forma de los que los psicólogos llaman de manera bastante chocante, “despersonalización” esto significa que al convertirte en parte de un grupo pierdes el sentido de la propia identidad”* (K. Robinson, 2009, pag 176) Comprender los límites en los que el individuo se ve expuesto, nos centra en las distintas dinámicas en las que se ve expuestas las configuraciones de la identidad y como ésta, a través de su exploración, puede enraizarse en lugares cómodos, más que en los cuestionamientos normales que se provocan al sumergirse en el propio ser.

Es interesante entender desde este punto de vista, lo complejo que significa pertenecer, y encontrar situado en un contexto determinado, los diversos mundos que se ven entremezclados con el propio ser; que pueden y no estar al alcance de nuestra propia conciencia, poniendo en jaque un mundo de posibilidades. Las distintas simbologías y la semiótica entran en juego en las distintas articulaciones en las que el individuo se ve expuesto.

Por otra parte Adriana Fernández presenta su punto de vista según el cual, la identidad en esta época, también es abordada desde la sociedad mercantil, y mucha de esta configuración se establecerá desde este tipo de sociedad, dando como entendido que es algo que va mas allá de la materialidad: *“en la actualidad la sociabilización infantil, es concebida como un proceso complejo y multidireccional en el que intervienen simultáneamente diversos agentes sociales con los que los niños interactúan. Los modelos sociales y los patrones de consumo desarrollado por las corporaciones y la publicidad habilitan a las instituciones comerciales como los profesores del nuevo milenio, desconocer este contexto, se puede convertir en obstáculo para la acción pedagógica de la escuela. Los niños ya no son los mismos que un tiempo atrás, por que el propio entorno ha cambiado”* (A. Fernández, 2008, pag 1). En este punto de vista es necesario entender todos los factores que se ven involucrados en el contexto del niño. Tener esa apertura de mente abre las posibilidades de guiar, comprender y desprejuiciar todo tipo de concepciones previas, más aún, cuando son tan distintas a las que cada uno tiene. Las nociones de tiempo y espacio han cambiado y consigo se han vinculado nuevas rutinas y hábitos que estimulan a interrogantes completamente diferentes a las que nosotros mismos fuimos alguna vez expuestos *“Con esta reconfiguración de las rutinas sociales de integración de la infancia, muchas preguntas relacionadas con la construcción de identidad en la niñez se ven afectadas”* (A. Fernández, 2008, pag 1)

Estas reconfiguraciones deben ser aceptadas y no criticadas ni cambiadas por la pedagogía, sino muy por el contrario deben ser tomadas, trabajadas y potenciadas para el trabajo subjetivo con el alumno, pues *“el niño ya no es solamente hijo, alumno, ciudadano, ser incompleto del que hablaban el estado, la escuela y la pedagogía moderna, el niño es sujeto, y por sobre todas las cosas, es sujeto consumidor. Para el mercado los niños también son clientes, los considera, los observa, les pregunta, les habla, les interpela, los provoca, los convence, los vende, el mercado, constituye a un nuevo destinatario y también dota de nuevos rasgos a la niñez”* (A. Fernández, 2008, pag 2)

Todo lo anteriormente señalado se puede esquematizar de manera simple en el siguiente diagrama:



### 3.3.2 Identidad y la posmodernidad: adolescencia

En el contexto que nos encontramos debemos configurar desde los nuevos estudios de la identidad hasta su relación con la postmodernidad. Anteriormente hemos señalado que algunos autores como Judith Butler (1997) se acercan a estas nuevas miradas y perspectivas con respecto a la construcción de identidad, pero es necesario hacer la conexión de esto respecto al tema de la adolescencia y se debe identificar qué factores influyen en esta construcción, tanto hormonales, como corporales y sociales, que ayudan a entender ciertos patrones que nos proporcionan una guía para entender el concepto de “crisis” que se vive en esta subjetiva construcción.

En el texto “Posmodernidad y crisis de la identidad” (2006), de Miguel Alsina y Pilar Medina, se analiza el tema de la identidad, desde dos enfoques importantes; el ser individuos occidentales y el contexto en el que vivimos, ambos fundamentales para entender desde aquí el concepto que se tiene de la identidad en la postmodernidad y cómo se configura, se articula y construye. Aclarando que *“... cuando se habla de identidad no estamos refiriéndonos a una estructura monolítica y rígida; la pretendida “identidad” se asemeja, más bien, a un crisol de “identidades” subjetivas en las que se irán diferenciando unas más nucleares y otras más subsidiarias y secundarias. Además estas identidades se activan o*

*entran en juego mediante jerarquías flexibles según los momentos históricos y las interrelaciones actuantes*” (M. Alsina, P. Medina, 2006, pag 2)

Los individuos occidentales nos enfrentamos a esta construcción de la identidad a través de la pregunta ¿Quién soy?, lo que de manera social significa buscar una individualidad y una base propia creada consigo mismo, diferenciándolo de los demás, pero que al mismo tiempo le permite establecerse en la sociedad *“De alguna manera, la identidad nos aleja del miedo a la soledad y al vacío existencial”* (M. Alsina, P. Medina, 2006, pag 3) en el mundo postmoderno. Cabe señalar también que esta mirada, es concebida desde un ámbito alejado de una identidad estática. Inmóvil, los autores ocupan el término de *“cosmo-identidad cosmopolitas”* donde el sujeto es un actor ejecutante y creativo de todo aquello que se le vincule y cruce en esta instalación identitaria, afirman así que *“La identidad representa un acto creativo y no una realidad objetiva que se ha de aprehender. A diferencia de tiempos pasados, el individuo de la sociedad posmoderna no posee, de forma insoslayable, una etiqueta identitaria concedida al nacer en función de su rango social, género o clan familiar. A lo largo de su vida, y con mayor o menor nivel de libertad, será el artista-artífice de sí mismo, recogiendo, adaptando, conociendo e incorporando modelos, facetas, posibilidades que la sociedad en la que vive le ofrece. Es un acto creativo a partir de las posibilidades culturales que uno tiene a su alcance en la sociedad en la que*

*vive.*” (M. Alsina, P. Medina, 2006, pag 2) Es determinante también entender que la identidad al igual como es planteado por Judith Butler debe ser entendida como una ficción, debido a que el individuo está socialmente determinado y controlado sobre las construcción de la identidad ya que esta ficción nace de la necesidad de cohesión y fortalecimiento de una realidad que se venía construyendo desde que nacen las posturas filosóficas modernas donde es el sujeto el centro de estudio. Por lo que, todo esto a lo que llamamos identidad es la instalación de ciertos códigos de lenguaje y entendimiento para lograr comunicarnos en sociedad. Por lo tanto, no se está cuestionando si existe o no, por el contrario se intenta generar una problemática en torno al concepto en sí, y su visión post moderna y la forma en que interactúa potencialmente en la adolescencia.

Es en la adolescencia donde surgen en mayor parte estos cuestionamientos y *“Hoy en día es especialmente importante trabajar para conseguir que los individuos, en especial los jóvenes, accedan y desarrollen el máximo de competencias para que puedan para vivir en la pluriculturalidad. Sentirse competente ante una nueva realidad no sólo rebaja los niveles personales de ansiedad, miedo y desconfianza sino que, además, ha de permitir el desarrollo de una mejor actitud para escuchar y atender al otro.”* (M. Alsina, P. Medina, 2006, pag 5). La identidad en la adolescencia es el periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa de adultez, esta transición involucra cambios biológicos

cognitivos y socioemocionales. Este cambio es relativo según la persona fluctuando entre las edades de 10 a los 13 años y finaliza entre los 18 y los 22 años de edad. Existen distintos tipos de adolescencia: la adolescencia temprana la cual está directamente ligada con los cambios físicos de la pubertad. La adolescencia tardía: es llamada a aquella donde se relacionan temas socioemocionales como la identidad, las relaciones afectivas con los sexos y los intereses profesionales o futuros.

Para el autor Erik Erikson, autor que aporta con el concepto central de nuestra tesis, involucrado por sus estudios de identidad y adolescencia con su libro “Adolescencia – Crisis” (1968), postula que el mayor obstáculo dentro de estas crisis, es afrontar el tema de identidad. Las ideas de Erik Erikson se basan en las preguntas ¿Quién soy? ¿Qué hago en la vida? ¿Hacia dónde voy? ¿Qué es lo que me hace diferente? Preguntas comunes en la etapa de la adolescencia y que ayudan a entender el desarrollo de ésta. Erikson elabora la teoría del desarrollo de la personalidad. De acuerdo a esta teoría existen ocho estadios psicosociales o etapas del ciclo vital a las que se ven enfrentados todos las personas en el desarrollo de la vida; para nuestra investigación nos enfocaremos en su quinto estadio denominado “Búsqueda de la identidad vs. Confusión de la identidad”

Esta etapa se extiende desde los 13 hasta los 21 años aproximadamente y es donde se experimenta la “búsqueda de identidad y una crisis de identidad” algunas características de etapa son:

- La Perspectiva Temporal, orientación en el tiempo y en el espacio
- La Seguridad en Sí Mismo
- La Experimentación con el Rol, énfasis en la acción
- El Aprendizaje interés por el contacto con el medio ambiente y una estrategia del aprendizaje vital.
- Polarización Sexual: Adecuado grado de desarrollo del propio interés sexual.
- Liderazgo y Adhesión: Adecuada integración al grupo de "pares".
- El Compromiso Ideológico, orientación valorativa y participación en el ambiente

Un término importante señalado por Erikson es *La memoria psicosocial* y lo utiliza para definir la brecha existente entre la seguridad propia de la infancia y la autonomía propia de la edad adulta. Se trata de una etapa que los adolescentes experimentan como parte de la construcción de su identidad. El investigador James Marcia cree que la teoría de Erikson sobre la identidad tiene cuatro estados o formas de resolver la crisis de identidad:

- ***La difusión de la identidad:*** se refiere a aquellos adolescentes que todavía no han experimentado una crisis de identidad ni a su modo ningún compromiso
- ***La delegación de la identidad:*** se refiere aquellos adolescentes que han asumido un compromiso sin pasar previamente por una crisis de identidad
- ***La moratoria de la identidad:*** se refiere aquellos adolescentes que está en plena crisis de identidad, pero cuyo compromiso está completamente ausente o indefinido. Durante esta moratoria psicológica experimentan con distintos roles y personalidades hasta que alcanzan un sentido del yo estable. Se considera que los adolescentes se enfrentan a una gran cantidad de elecciones y en algún momento de su juventud en el periodo de moratoria psicológica
- ***La consecución de la identidad:*** se refiere aquellos adolescentes que han atravesado una crisis de identidad y han salido de ella asumiendo un compromiso

### 3.3.3 La Memoria

El tema de la memoria nace a partir de la vivencia de la práctica profesional, donde nos correspondió la realización de una clase el día 11 de septiembre. La Escuela Japón se encuentra ubicada a pasos de la villa Francia, lugar de

habituales manifestaciones en esas fechas. Nosotras les preguntamos a los estudiantes si tenían noción de qué sucedía ese día y por qué ellos creían que durante la noche se cortaba la luz, ellos no supieron que responder. Ante esto, nace la pregunta y la problemática con respecto al concepto de memoria y como éste se encuentra enraizada en nuestra cultura y en nuestra futura generación, y entonces surge la pregunta acerca de qué manera la memoria también ayuda a la construcción y configuración de la identidad.

Este tema también se fundamenta de manera teórica gracias al Foro de Teatro, documento de Juan Antonio Sánchez, donde toca el tema de la memoria, realizado en el zócalo de la escuela de Teatro de la Universidad de Chile, el día 4 de Julio del 2013, surgen interrogantes como ¿De qué manera la memoria articula nuestra realidad? ¿Como sociedad hemos perdido el sentido de memoria? Y si es así ¿En qué ha influido en nuestra sociedad?

Memoria en la sociedad chilena se asocia directamente con el golpe de estado, con la noción de patria, nacionalidad, detenidos desaparecido etc., o dicho de otro modo de un hecho histórico ya pasado el cual podría decirse que no tiene nada que ver con respecto a lo que pasa ahora, lo que pasó esta misma mañana o lo que podría pasar, limitando la memoria a aquello que no tiene posibilidad de cambio, o transformación. *“El pasado siempre es novedad, creer que el pasado está muerto es condenarse a un futuro muerto también. Vamos al pasado como*

*quien va en busca de las llaves que nos permiten vislumbrar el futuro, no son ajustes de cuentas, son promesas, proyectos”* (C. Fuentes, 2012). La memoria sirve para actualizar la experiencia sin aplastar el presente, y por lo tanto no se ve como algo nuevo y representa un riesgo cuando nos determina y nos aleja de la vida presente. La memoria por lo tanto es lo que está vivo. ¿Qué debemos hacer entonces para que esta memoria no se espectacularice?

El concepto de memoria al mirarlo desde otras perspectivas se amplía, abriéndonos las posibilidades de comprenderlo y ponerlo en práctica como una herramienta que nos posibilita mirarnos como personas, como sociedad y por lo tanto hacia un futuro más que una mirada hacia un pasado imposibilitado y estático, la memoria es movimiento constante, debido a las múltiples miradas y experiencias que en éste existen según como cada individuo lo ha vivido, por lo que no existe una memoria única, lo que existe es un acuerdo de un hecho para poder hablar dentro del mismo lenguaje, pero en si los relatos dependen de cada uno y su experiencia personal, como el concepto de verdad, nadie tiene una única verdad. José Antonio Sánchez plantea que” *las problemáticas con las que nos vamos a encontrar a través de adentrarnos en esos relatos... por ejemplo, ¿Cómo habitar entonces un lugar con distintas memorias?* O desde nuestra perspectiva, distintos relatos configurados por las distintas experiencias; poder visualizarla, comprenderla e intentar comprenderla para posteriormente confrontarla solo se

logra a través de distintos dispositivos de relatos.; visuales, fotográficos, teatrales, escritos, experiencias, sensoriales, etc. Así como el concepto de memoria corporal. Nuestro cuerpo recuerda, aunque nuestra conciencia mental no esté presente en la imagen misma de la memoria, fuente principal para muchas de las actividades, nuestro cuerpo se arriesga a andar en los caminos, en avanzar, perdiendo los miedos que generan nuestra mente al ponerlos en contacto con concepto como la moralidad, la ética y tantos otros que están arraigados y enraizados en nuestra sociedad, de aquí podemos concretizar entonces que la memoria también nace desde el juego, de la posibilidad de nuestro cuerpo a experimentar distintas y nuevas experiencias que irán marcando y dejando huellas para potenciarnos como seres sociales e individuales.

Así nos adentramos a los análisis de la memoria desde la visualización de Walter Benjamín plateándonos que la memoria no es un instrumento para conocer el pasado, sino más bien un medio para comprender lo vivido *“La lengua nos indica [...] que la memoria no es un instrumento para conocer el pasado, sino sólo su medio. La memoria es el medio de lo vivido, como la tierra viene a ser el medio de las viejas ciudades sepultadas, y quien quiera acercarse a lo que es su pasado tiene que comportarse como un hombre que excava. Y, sobre todo, no ha de tener reparo en volver una y otra vez al mismo asunto, en irlo revolviendo y esparciendo como se revuelve y se esparce la tierra. Los ‘contenidos’ no son sino*

*esas capas que tan sólo tras una investigación cuidadosa entregan todo aquello por lo que nos vale la pena excavar: imágenes que, separadas de su [...] contexto, son joyas en los sobrios aposentos del conocimiento posterior, como quebrados torsos en la galería del coleccionista” (W. Benjamin, <http://www.circulobellasartes.com/benjamin/obra.php?id=64>, extraída el 5 de Junio 2013)*

Dentro de esta prescripción encontramos nuevamente a David Hume que nos realiza la conexión de la memoria con la identidad, articulando entonces que *“Si no tuviésemos memoria, jamás podríamos tener una noción de la causalidad, ni, por consecuencia, de la cadena de causas y efectos que constituyen nuestro yo o persona. Sin embargo, habiendo adquirido esta noción de casualidad por la memoria, podemos extender la misma cadena de causas y, por consiguiente, la identidad de nuestras personas más allá de nuestra memoria, y podemos comprender tiempos, circunstancias y acciones que hemos olvidado enteramente, pero que suponemos en general que han existido”* (D. Hume, 2001, pag 197)

La memoria dentro del trabajo de la auto-identificación ocupa un lugar fundamental, pues nos proporciona un espacio dentro de alumno para comenzar a trabajar, nos da un sustento solido para ahondar en el mar de posibilidades de creación y de configuraciones personales, es así entonces como podemos entender que la memoria modela nuestras acciones y nos dan sentido del “yo”, por

ende, cambiar la memoria sería cambiar la identidad. Este cambio o movimiento es natural y proporcional a lo que estamos viviendo como personas y como a través de cómo vamos se va mirando el mundo se va articulando también distintos entendimientos y reflexiones con respecto a la memoria, dándole y otorgándoles distintos colores, matices y significados, más aún , profundo José Antonio Sánchez en la conferencia señala que *“La memoria propone un cuerpo y un lugar , pero por sobre todo permite trascender distintos lugares y tiempos , la memoria puede ayudarnos a la imaginación ya que está instalada en un espacio de conciencia”*.

Somos seres que viven a través de la memoria *“Pero lo que queremos es centrar la atención en el proceso mediante el cual reorganizamos nuestra historia y en el mecanismo de construcción de la subjetividad, de interpretación e interpelación con la realidad. Nos es en realidad lo que acabaremos contando, pero tampoco es ficción. No es ni la una ni la otra, es ambas a la vez. Sabemos que estas obras son injustas y parciales (es una tarea imposible narrar una vida sin amputarla) porque sus narradores estamos implicados en el caso: somos juez y parte. No vinimos aquí a decir la verdad, vinimos a mostrar la manera en la que hemos construido nuestra historia; mostrar este espacio en el que hemos conseguido, bien o mal, construir el pasado para proyectar el futuro y situar el presente”*(C. Fuentes, 2012)

### 3.3.4 La auto- identificación

Para nosotras auto identificarse, es reconocerse a base sus propios medios a partir de estímulos entregados que cooperan al estudiante para que este de forma autónoma logre entender comprender y reflexionar sobre su persona, sus pasiones inquietudes, fortalezas y debilidades. Auto identificarse conlleva dar un paso significativo en el largo camino de la construcción de la identidad. Auto identificarse, es asumir una independencia frente del mundo, entendiendo así que parte de los procesos en los que me veo involucrado, pueden generar siempre un aprendizaje importante, y por lo tanto, la pregunta no se grafica en el formato ¿Quién soy? Si no más bien, se construye ¿Cómo estoy?

Por lo que entendemos entonces es más que una búsqueda de identidad, lo llamaremos identificación propia, a través de herramientas o auto identificación. Internalizarnos en el significado conlleva decir que el niño toma conciencia de sí mismo, de su persona a través de un proceso propio y no impuesto. El niño a través del juego se observa con su relación consigo mismo y con los demás distintos puntos de vista que forman su personalidad, y en su desarrollo con las relaciones sociales que eso después conlleva.

En primera instancia conocerse a sí mismo, tal cual es, sin falsedad, sin mentiras, conlleva un proceso, y no un resultado inmediato por lo que de alguna u otra manera es imperante entender este punto dentro de un contexto y en un

sistema resultadista, inmediato y eficaz. Creemos importante y necesario que se generen instancias donde los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades, cuando se encuentra en una etapa de grandes cambios emocionales, físicos, intelectuales y sociales, y donde se generan grandes confusiones y por lo tanto es la base y los cimientos que fortalecen a un niño en su futuro, como ya hemos visto anteriormente.

Conocerse e identificarse por sus propios medios genera una autenticidad, una sinceridad, los estudiantes no imitan, crean, se expresan, lo que genera seguridad sobre ellos mismos y de su entorno. Más aun cuando es en compañía de una persona de confianza que pueda sostener y guiar en este camino, que probablemente como hemos analizado no acabe al finalizar el colegio, sino aún más, bien sea la instancia de un comienzo, ganando de esta manera, autonomía para formar parte de un colectivo. Según Humberto Maturana, *“la tarea de la educación consiste en crear un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer para vivir en el presente (...) concientes del futuro posible o deseado, pero no alienado a ninguna descripción de él (...) crecer como seres humanos capaces de reflexionar como cualquier cosa”*.

### 3.4 Espacios educativos

A partir de la frase “educación de calidad” se han configurado distintos dispositivos e investigaciones que buscan en la mejora del quehacer educativo, y de qué manera entonces la pedagogía y la gestión educativa puede comprometerse en las problemáticas que se enraízan en las temáticas de la dimensión afectiva propuesta por el ministerio de educación chilena.

La visión ministerial está vinculada en los últimos tiempos, a los resultados que se obtienen la escuela y sus estudiantes, derechamente pensando en las pruebas SIMCE y PSU, por una parte y otros postulados con los conceptos de “Liderazgo y Comunidad”. Dentro de este parámetros es como se han dedicado a la mejora de los “espacios educativos”, pero enfocados desde una mirada espacial arquitectónica, dirigiendo la fuerzas a mejorar la gestión, el financiamiento y la calidad en el proceso de inversión , estableciendo, de esta forma, una relación entre arquitectura, educación y gestión escolar, es así como , desde un tiempo a esta parte en chile a nacido la necesidad de mejorar la situación de la gestión escolar, creciendo fuertemente en cursos y capacitaciones para cooperar con las problemáticas escolares, entregándole herramientas para darle solución a estas, postulando que *“Los espacios requieren transformaciones que les permitan adecuarse a las innovaciones pedagógicas y a la función social ampliada que*

*asume la educación, la cual se manifiesta en una apertura a la comunidad y en la valorización de la escuela y el liceo como parte del espacio público. El paso de la pedagogía de la homogeneidad a la pedagogía de la diferencia requiere reemplazar el aula concebida para un proceso frontal, discursivo y de clase magistral, por un espacio flexible y dinámico que facilite la interacción y el multiuso” ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl))* Afirmando de este modo que *”desde comienzos de los años 90 se da inicio a la Reforma Educativa, cuyo principal objetivo es mejorar la calidad y equidad del sistema educacional chileno. Dicho proceso lanza un fuerte desafío cualitativo a la arquitectura escolar, en un contexto global que permite establecer inéditas relaciones entre arquitectura, educación y gestión escolar. Uno de los objetivos de la Reforma que más afecta a la infraestructura en Chile, en términos cuantitativos de inversión, es la extensión de la jornada escolar. ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl))*

En estos momentos, tanto históricos como políticos, nos encontramos con el concepto de “nuevas transformaciones en la cultura educativa”, lo que significa según los distintos nuevos factores que se entremezclan en la escuela, trabajar a partir de aquellos nuevos patrones sin imponer ciertas técnicas y veracidades con respecto a lo que se cree correcto dentro de la institución, en la mejora educativa siendo de este modo que *“Uno de los objetivos fundamentales de la gestión escolar es al mismo tiempo un reto para todos los involucrados en los procesos*

*educativos: lograr que la cultura de la educación de los últimos años, por lo menos en nuestro estado, sufra cambios fundamentales en su visión y en su práctica cotidiana”*

(<http://he.heuristicaeducativa.org/NewForo21x/FORO21/10EDICIO/eleme.htm>)

En esta nueva concepción entra lo que es llamado el “modelo de la gestión de la calidad de la educación”, de la que se hace cargo la fundación Chile, que a grandes rasgos lo que busca y pretende es atacar aquellos puntos donde los establecimientos tiene problemáticas; Orientación, gestión de competencias profesionales docentes, liderazgo, gestión de procesos, gestión de resultados. Nos abocaremos al punto de gestión de competencias, esta área considera la implementación de mecanismos de apoyo efectivos para generar liderazgo pedagógico, equipos de trabajo y dominio pedagógico y recursos didácticos y de esta manera orientar el trabajo escolar hacia el logro de más y mejores aprendizajes en todas las dimensiones del ser humano.

De este modo, cuando hablamos de espacios educativos, no nos referimos particularmente de la arquitectura, o de los espacios físicos que constituyen la institución académica, sino, nos dirigimos hacia un punto mucho más profundo que enmarca el espacio como una configuración, o dicho de otro modo, una instancia educativa, donde los participantes, o sea alumnos y profesor, son los creadores y actores activos de transformar los distintas temáticas que son

presentadas por el ministerio de educación. A de entenderse que los contextos educativos, debido a las trasformaciones de los educandos, han cambiado, y debemos como profesores, adentrarnos a esta nueva mirada de cómo y de qué manera podemos aportar desde este nuevo discurso, es así como *“Al analizar el desarrollo de los nuevos espacios educativos, hemos de revisar los cambios acontecidos durante los últimos años y, aún más, como los actores sociales han vivido, respondido y configurado estas nuevas situaciones. Cabrera (2005: 25) señala como nexo entre la realidad y la subjetividad al imaginario social. Habla de él como un marco implícito de comprensión del espacio social y de mediador entre contexto social y conciencia. Continúa explicando cómo este imaginario social prefigura las expectativas de los actores, establece las posibilidades de sus acciones y las dota de sentido. Por lo tanto es imprescindible conocerlo, ya que actúa sobre la práctica de los individuos, de los sujetos de la historia.”* (N. Reyes Ruiz de Peralta, 2010, <http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/143-ludoteca-origenes-de-un-espacio-de-juego-con-nombre-propio?start=2>, extraído el 10 de Junio de 2013)

Creemos que dentro de este espacio educativo, se puede enmarcar y construir la dimensión afectiva, debido a que es una instancia dentro del currículum de la escuela, y pertenece al horario de clases, sin la obligación de talleres anexos fuera de horario y donde el estudiantes se siente parte y cómplice

de la creación de este espacio, no como un tiempo perdido, o una obligación, si no entendiendo que es parte de su formación académica. Este punto también está enraizado en el alto índice de vulnerabilidad en la que se encuentran el 80% por ciento de los estudiantes, donde estos temas por diversos puntos, no son tocados ni son hablados en su hogar. Creemos necesario adentrarnos de manera indirecta, pero cercana hacia estos temas que son relevantes para las configuraciones de la identidad, y que según el contexto en el que vivimos y la edad en la se encuentran los estudiantes llegan a ser trascendentes, esto también colabora a que los estudiantes encuentren en su lugar de estudio, un espacio de confianza, donde encuentren ciertas respuestas a inquietudes que son naturales a la edad de los estudiantes.

Adriana Fernández (2008) nos introduce el concepto de espacios educativos desde un punto técnico: el currículum: *“una de las cuestiones que se proyecta sobre la educación es, la aparición de un currículum paralelo que implica instancias suplementarias, competidoras, suplantadoras y hasta detractoras de las funciones clásicas del currículum escolar. Este currículum que se difunde por mecanismos variados que van desde la televisión hasta los medios de entretenimiento, pasando por los contenidos que circulan en internet. Los contenidos de este currículum paralelo pueden parecer triviales, pero sus posibilidades de penetración son enormes. La escuela encuentra en él*

*competidores muy fuertes y contempla el poder de integración social que tienen otras instancias sociales” (A. Fernández, 2008, pag 3)* desde esta mirada es importante que los pedagogos y todo aquel actor de una institución académica debe considerar todas las nuevas apariciones, influencias y cambios que tomando forma en la escuela y que afectan directamente a estudiantado. Estas re configuración de los espacios educativos, como lo es el consejo de curso, debe hacerse cargo de esta manera de las necesidades que hoy necesitan los estudiantes *“Los aprendizajes que niños y niñas y jóvenes hacen en estos espacios pedagógicos de difusión de la cultura son aprendizajes que constituyen su identidad, y comprometen el deseo (el anhelo de algo que está fuera de nosotros mismos)”*(A. Fernández, 2008, pag 3.)

Es así como tratamos de expandir el concepto de espacio educativo desde el ministerio de educación en la búsqueda de la construcción de una escuela que responda a su proyecto educativo y a la realidad sociocultural y económica inserta en una realidad particular, además de esto, es fundamental que se entienda dentro del marco escolar la dimensión afectiva que también entra dentro de los postulados del concepto espacio educativo. El espacio de este modo está relacionado también con afectos, se le otorga un valor humano y un significado, encontrándonos con el concepto de “confianza”, fundamental para la creación y la

posibilidad de establecer un lugar de estudio que tenga como objetivo el aprendizaje de los estudiantes de manera holística.

Esta concepción de espacio es tratada por Yi Fu Tuan , específicamente en el capítulo 10 “*experiencias íntimas en lugar*” del texto “*Espacio y Lugar: La perspectiva de la experiencia*” (1996) abriéndonos la perspectivas de “espacio” como un lugar donde pasan muchos más acontecimientos del que los docentes logran imaginarse, y por lo tanto, comprenderlos, ayuda a enriquecer el quehacer educativo, así es como “*el espacio se transforma en lugar en la medida en que adquiere definición y significado*” (Y. Fu Tuan, 2006, pag 67). Este significado, no solo se configura a través de objetos, si no experiencias sensoriales que deben ser impulsadas por el docente en su trabajo creativo con el estudiante en búsqueda de sembrar a través de la acción un sentido de lugar, pues construyen vínculos y apreciaciones simbólicas con su propio “yo”.

Entender de este modo el espacio es engrandecer el lugar mismo de trabajo, es dejar de sentirse extranjero, es derribar la barrera del objeto y la persona quien habita el lugar, es sumergirse en la experiencia de vivir la cotidianidad de la escuela, otorgándole un presente a los nuevos aprendizajes, a darle color y sabor a las imágenes de nuevas vivencias que formaran concepciones propias del espacio de estudio. Es otorgarle de este modo, un sentido, como lo llama Fu Tuan, de intimidad al lugar. Este concepto para el autor

son lugares transitorios y personales, pero no tienen que ver con los objetos en sí mismo,( silla mesa), sino , cómo se lograr generar, a través de ocasiones y cambios, grabaciones en la memoria, que después, al recordarlo provocan satisfacción en la persona, fundamental para trabajar el espacio afectivo en un estudiante.

## **4. Diseño operativo**

#### 4.1 Tipo de Investigación

El tipo de investigación que realizaremos será comprensivo interpretativo, por lo nuestra metodología de trabajo estará enmarcado en un diseño operativo dentro de la dimensión fenomenológica y hermenéutica de la práctica profesional realizada, incorporando de este modo un análisis estructural de los relatos obtenidos a partir de las siguientes técnicas elegidas, presentadas posteriormente.

*“La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades, para una mejor convivencia escolar, y para un crecimiento personal, basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás.” (T. Ríos, 2005)*

#### 4.2 Tipo de muestra

El tipo de muestra estará contextualizada en el 7mo básico de una escuela municipalizada de la comuna de Estación Central. Los participantes en el desarrollo de esta investigación tendrán entre 12 y 14 años de edad, sexo masculino y femenino

### El lugar de investigación:

<b>Nombre de la Institución</b>	<b>Escuela Japón – D277</b>
<b>Dirección</b>	Coyhaique 6215, Población Robert Kennedy, Estación Central
<b>Dependencia</b>	Municipal
<b>RBD</b>	9880
<b>Cantidad de Estudiantes</b>	345
<b>Cantidad de Cursos</b>	11
<b>Cantidad de Profesores</b>	23
<b>Curso</b>	7° Año básico
<b>Asignatura</b>	Lenguaje y Comunicación Consejo de curso
<b>Nombre de las docentes a cargo</b>	Verónica Acuña Erika Salinas
<b>N° de Estudiantes</b>	Mujeres: 19 Hombres 10 Total: 29

Esta escuela funciona en el sector desde hace 35 años, sin embargo desde el año 2008 hasta la fecha se encuentra administrado por un nuevo equipo directivo, ya que el anterior jubiló en su totalidad. Esto hace que la escuela se encuentre en un proceso de restauración tanto en los lineamientos como en el perfil que se le quiere dar.

Toma este nombre en la época de gobierno de Augusto Pinochet, quien incorpora un plan de modificación para apadrinar a todos los colegios municipales del sector, con la intención de generar vínculos con las embajadas correspondientes. En palabras de la misma directora, la escuela nunca ha tenido un vínculo ni un apadrinamiento con la embajada de Japón en Chile, por lo que la iniciativa no fue progresiva en el tiempo.

Dentro de los datos duros de la dirección podemos decir que en el año 2008 se encontraba a cargo la señora Alicia Duran, quien por razones de edad jubila. Debido a esta situación la señora Fanny García, queda en condición de interino, mientras se lleva a concurso el puesto. Tras esta publicación es finalmente la señora Rossana Alcántara, es quien toma el cargo hasta el año 2012.

Desde principios de año se ha hecho un trabajo con los profesores, apoderados y estudiantes llamado “La escuela que soñamos”, tomando en cuenta las opiniones de estos grupos se está en este momento modificando la visión y la misión de la escuela con el fin de que antes de fin de año se pueda tener un PEI, (proyecto educativo institucional) que tenga un sello propio.

**Misión Institucional:**

“Solo los que sueñas logran lo imposible”

Potenciar al ser humano, en una escuela inclusiva donde todos pueden aprender, en forma integral e integrada, desarrollando plenamente los ámbitos culturales, artísticos, afectivos, ambientales, deportivos, intelectual y sociales. De una manera reflexiva, dinámica y crítica

**Visión Institucional:**

Visualizamos una comunidad escolar donde cada estamento procure un ambiente propicio para el desarrollo afectivo, espiritual, mental y físico, donde se entreguen las herramientas necesarias para potenciar las fortalezas y/o habilidades que permitan desarrollarse en la sociedad en forma creativa, armónica y plena

Su nivel de enseñanza es: Educación Párvulo y Educación Básica y recae en el GSE (Grupo socio- económico) medio bajo. El año 2011 tuvo una matrícula que alcanzo los 328 estudiantes, hoy cuenta con una matrícula de 298, de ellos; 20 son extranjeros, provenientes de Perú, y 36 estudiantes de origen étnico mapuche. Cuenta con un curso por nivel, con una total de 11 cursos en todo el colegio, contando por lo tanto con 20 profesores, 4 asistentes de aula y 3 técnicos parvularios.

### **Contexto Comunal**

La escuela básica Japón se encuentra situada en la comuna de Estación Central. Desde sus inicios el territorio comunal ha estado conformado por porciones heterogéneas de territorio, con diferentes normativas, tipos de edificación, antigüedad y características socioeconómicas de la población, que le han otorgado las características de inconexa, desorganizada, sin afinidad y de una identidad completamente diversa.

Desde el punto de vista ambiental, la comuna posee una importante fuente de material particulado, situación que afecta a las comunas del Gran Santiago, pero además la existencia de los terminales Interurbanos adiciona contaminantes a la ya saturada realidad metropolitana. Otro factor que influye directamente en la

problemática ambiental es la existencia de cursos de agua servida a tajo abierto que recorren la comuna, tales como los canales Ortuzano y Zanjón de la Aguada, que afectan el entorno inmediato y desencadenan procesos que alteran negativamente amplias zonas del territorio comunal

En los últimos diez años, la población de Estación Central ha experimentado importantes mejoras en su nivel de instrucción. En 2002, el 97,5% de las personas mayores de diez años son alfabetos, es decir, saben leer y escribir, mientras que hace una década el porcentaje era de 97,4%. En 1992, un 11% de la población de Estación Central había estudios universitarios o técnicos. En 2002 esa cifra es del 21%. Esta comuna ocupa en 2002, el lugar 30 entre las comunas según el porcentaje de población con formación técnica o universitaria, mientras que en 1992 se ubicaba en el lugar 36.

La escuela básica Japón está ubicada en un sector de alta vulnerabilidad socio económico y social (73.1%) . Es una dependencia administrada por el DEM de Estación Central

### **Los sujetos**

A partir de las clases observadas con el curso 7º año básico en las asignaturas de; Lenguaje y Comunicación y Consejo de Curso; durante este periodo hemos podido realizar un diagnóstico con respecto a los estudiantes que

nos ha llevado a la realización de este proyecto diseñado para apoyar las problemáticas observadas.

Pudimos observar que a pesar de ser un curso bastante unido y comprometido con la clase, son agresivos en cuanto su trato cotidiano con sus pares, bloqueando de esta forma una interacción profunda y de confianza con sus compañeros.

Hoy en día podemos notar que se encuentran dentro de la etapa de adolescencia y pre adolescencia. Gracias a las nuevas tecnologías y el progresivo sedentarismo se produce un debilitamiento en las relaciones humanas y personales, fomentando una carencia enorme con respecto a las habilidades que se generan desde el cuerpo. Los estudiantes del 7º año no quedan indiferentes a esto.

En la edad de los estudiantes quienes que se encuentran en pleno crecimiento, necesitan encontrar respuestas a las inquietudes que sienten dentro de su cuerpo. Estas respuestas solo podrán encontrarlas en la medida en que se conozcan y comprendan como personas integrales, tanto en su cuerpo como sus pensamientos y creencias, reconociendo y aceptando tanto su entorno de riesgo social como su individualidad como persona. Sin embargo, dentro de las

actividades ministeriales no existen de forma concreta la manera en que esto se deba trabajar en clases. Es por esto que creemos vital intentar generar espacios en los que se permita realizar un trabajo integro con respecto a su individualidad conociendo espacios subjetivos y generando un desarrollo transversal entre mente-cuerpo-alma.

Los temas que son tratados dentro de estos espacios como la confianza, el auto conocimiento del cuerpo a partir de los cambios que están sufriendo, el mantenimiento de una buena relación y ambiente propicio dentro de la sala de clases a base del respeto a sus compañeros, son temas que si bien se mencionan dentro de las políticas educacionales ministeriales, no se llevan a la práctica dentro de la mayoría de los colegios. Es por esto que a través de pedagogía teatral buscamos crear instancias donde puedan desarrollar estas habilidades generando así una evolución como individuo proyectándose dentro de sus propias actitudes y aptitudes. Tenemos la convicción de que considerando esto existirá también una mejoría en cuanto a lo académico.

Es por esto que dentro de este proceso trabajaremos con tres grandes conceptos que nos guiaran durante todo el viaje que recorreremos junto a los estu



**Estudiantes:**

La primera impresión que tuvimos de los estudiantes es que son en general correspondientes de la edad con el curso en el que están impartiendo, el rango etario del curso varía entre los 13 y 15 años.

*Grupos:*

Notamos inmediatamente la presencia de los distintos grupos al interior del curso. A pesar de estar bien determinados y segmentados no existen rivalidades fuertes aparentes que rompan con la armonía de compañerismo dentro del aula.

### Comportamiento:

Logramos distinguir dentro de su comportamiento que son inquietos, algo bulliciosos, pero no irrespetuosos, más bien están atentos a la dinámica de la clase.

Muchos de los estudiantes se sientan solos en la sala de clases y a pesar que no tienen puestos fijos ni específicos en su gran mayoría tienden a sentarse en los mismos sectores de la sala de clases.

Existen comportamientos un tanto agresivos sobre todo de manera verbal entre ellos.

Ejemplo: Una alumna antes de presentarnos se da cuenta que algo le falta de su banco *“oee loco quien me robo las galletas... puta el curso culiao ladrón”*

Los estudiantes permanentemente están pendientes de los celulares y reproductores musicales (Mp3, Mp4, etc) utilizándolos reiteradamente en horarios de clases.

### **Espacio físico:**

El colegio cuenta con un edificio de dos pisos donde se encuentran algunas salas de clases.

Un sector de “oficinas” donde está la recepción en donde se encuentra la secretaria general, la oficina de la directora, la oficina del inspector general, la oficina del jefe UTP, baño de hombre y mujer para los profesores, una sala de profesores que cuenta con lavaplatos, un refrigerados, dos mesones grandes, sillas, nevera de bebidas, dos computadores (en aparente desuso).

El patio tiene un sector que contiene bastantes arboles, sin embargo no hay pasto, está rodeado por caminos de cemento. Los pasillos de cemento conectan con dos hileras de salas de clases por un lado y por el otro con el comedor. Al final del recinto se encuentra un gimnasio de cemento cubierto y detrás de este, se encuentra la sala de música y lugar de ensayo de la orquesta del colegio Japón.

**d) Sala de clases:**

El salón de clases se mantiene cerrado con llave durante las horas en que los chicos están en recreo, por lo tanto es deber del profesor que le corresponda la clase ir a buscar las llaves y abrirles la sala.

Afuera, en la puerta de la sala se encuentra el horario de clases.

La sala se encuentra ordenada, algo pequeña para la cantidad de niños que hay.

Es bicolor; arriba amarillo y abajo azul.

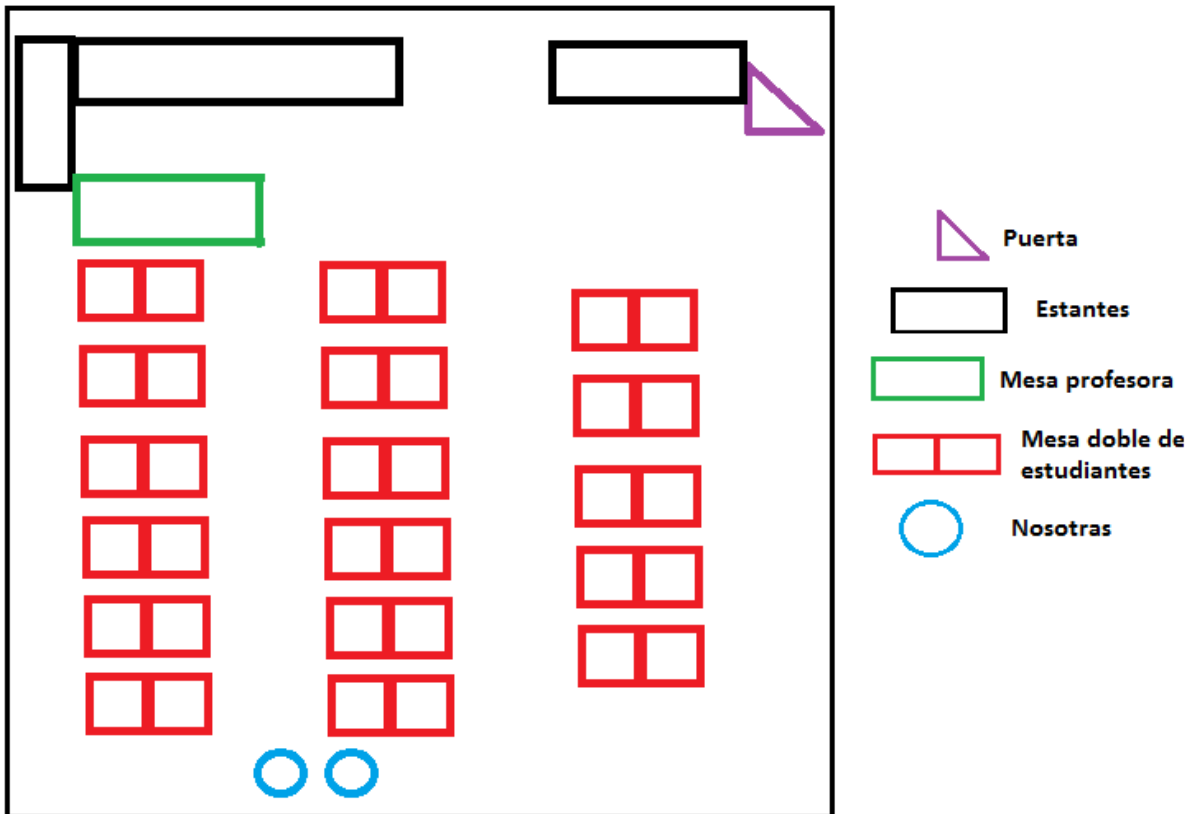
La sala de clases cuenta con:

- Basurero; junto a una pala y una escoba.
- Diario mural,
- En la pizarra hay una lista de multas para ahorrar dinero para un paseo
- “Rincón de los sueños”:

Algunos de los sueños de los alumnos del rincón de los sueños son los siguiente:

- Daniel “mi sueño es volar por los aires y tocar las nubes”
- Alexis “salir de 4to medio y no repetir ningún curso mas”
- “ser gastronomos”. (este sueño particularmente era muy recurrente entre los estudiantes)
- Un armario donde se guardan los libros de clases que entrega el ministerio.
- Tres filas de bancos dobles donde los estudiantes se sentaban en pareja
- En la pared de al fondo se encontraban todos los nombres de todos los integrantes del curso
- En otra pared un diario mural, afiches dados por el gobierno de mapas, signos de puntuación, el sistema solar.
- Cortinas de color azul oscuro en todas las ventanas, algunas en mal estado pero logran cumplir la función de topar la ventana.

- Estantes con los libros de clases de cada alumno para las distintas materias
- Un mesón a un costado para la profesora
- Pizarrón blanco de plumón
- Radio
- Generalizados eléctrico de aire chiquitito
- Una caja de juguetes



Sobre el pizarrón, estaban escritas en cartulinas de colores las reglas de convivencia del curso

#1 Sueña en grande

#2 Somos una familia

#2.1 Nos cuidamos entre nosotros

#3 Portarse bien

#4 Respetar al otro

#5 No llegar tarde

#6 Hacer todas las tareas

#7 No tirar papeles

#8 Mantener la sala limpia

#9 No enviar mensajes

#### Muestra:

Se trata de una muestra intencionada de un total de 29 estudiantes, 19 mujeres y 10 hombres del 7mo año básico de la escuela básica D-277 Japón, sus edades oscilan entre los 13 y 15 años. Este curso se nos asignó de parte del colegio, ya que a juicio de la directora era un curso que tenía debilidades en el área de Lenguaje y Comunicación. En el momento de asumir la ejecución del proyecto en este curso en primera instancia se hizo un trabajo de observación y de diagnóstico para posteriormente diseñar el proyecto “Yo soy: creando y construyendo identidad” y ejecutarlo entre los meses de Julio y Diciembre del año 2012 en el marco de la práctica profesional de pedagogía teatral.

### 4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- Entrevista de a pares: Esta entrevista se realiza de dos estudiantes a la vez.

Es preciso citar a los estudiantes de a par ya que de este modo no se sentirán cohibidos con respecto a las preguntas, podrán potenciarse entre sí respondiendo e incluso podría generarse un pequeño debate dentro de la misma entrevista. Para esta particularidad, la entrevista fue diseñada pensando en tres aspectos esenciales dentro del desarrollo de los estudiantes. 1) El espacio, 2) La relación entre sus pares 3) La relación con sus profesores.

**Entrevista en profundidad**

- Narración a partir de imaginaria: Los estudiantes se acomodan en algún lugar del espacio que se esté utilizando. El facilitador comienza a narrar una “imaginaria” (depende de lo que se quiera lograr como se desarrolla la historia). Se puede acompañar con una música para ayudar a los estudiantes a entrar en el ambiente. Posteriormente se le pide a los estudiantes que plasmen en escritos las sensaciones y emociones que tuvieron durante el proceso de imaginaria.
- Narraciones a partir de experiencias sensoriales y de auto-identificación: En primera instancia, se les hace a los estudiantes dos ejercicios específicos. 1) Los ciegos: En grupo de máximo 5 personas, se les vendan los ojos a cada uno, en una fila guiado por

los facilitadores, los estudiantes comienzan a recorrer el espacio utilizando los otros sentidos. 2)El espejo: de forma personal, el facilitador enfrenta al estudiante a un espejo para que se vean a ellos mismos. Se repite constantemente la frase “yo soy” con el fin de que el estudiante logre describirse de manera concreta y/o abstracta al verse en el espejo. Después de realizar estos dos ejercicios, los estudiantes escribirán a partir de pies forzados de “Sin mis ojos...” y “Con mis ojos...” cuales fueron sus sensaciones en los distintos ejercicios.

## **5. Análisis**

Para adentrarnos al análisis, es preciso entender que mirada hemos elegido centrándonos en la palabra, nacida desde una acción y una vivencia. Esta postura, nos permite realizar un análisis de la práctica profesional, sin prejuicios, alejándonos completamente de las sensaciones que pudimos compartir en los meses de clases, buscando la objetividad en el material de la finalización de éste, utilizando la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur como estrategia metodológica.

Es necesario aclarar que la estrategia hermenéutica propuesta por Ricoeur es una filosofía de la comprensión, o sea es una reflexión filosófica, lo que nos permite entrelazar los planos: explicativo y comprensivo interpretativo del lenguaje, y de la experiencia lingüística. Esto apunta hacia una investigación cualitativa, otorgándole no sólo la importancia a las distintas áreas que afectan a la escuela, sino que permite develar todos aquellos cambios, tanto culturales y sociales a los cuales se han debido enfrentar, permitiendo una mayor y mejor comprensión de todas las problemáticas, pudiendo actuar en mejoras en los espacios de convivencia escolar, sino también, abrir la dimensión de los sentidos hacia un plano investigativo.

Todo esto se debe a la presencia fenomenológica de la condición lingüística de la experiencia humana, de esta forma, podemos entender como la

hermenéutica nos permite descubrir la importancia del diálogo y la escucha de los diferentes actores que contribuyen a la formación de la institución educacional.

Desde esta propuesta de análisis, nos adentramos también a la importancia del “relato” y como éste se configura como un instrumento hermenéutico. Es importante entender que dentro de esta comprensión existen ciertos conceptos fundamentales que componen y articulan los entendimientos del análisis. Estos son: lenguaje, tiempo y relato.

La visión que Paul Ricoeur tiene de ellos:

### El Lenguaje

Para Paul Ricoeur, el lenguaje configura a la persona y a la realidad en la que ésta se encuentra inmersa, por lo tanto, la comprensión no puede realizarse sino por el lenguaje, debido a que es éste el que configura la experiencia con el mundo. Este autor nos mostró como a partir del lenguaje podemos adentrarnos a un mundo de posibilidades de comprensión de los sujetos

En estas nuevas generaciones de estudiantes, el lenguaje está ligado a lo tecnológico cibernético, en conjunto con la invención de nuevas palabras y la reconfiguración de otras, alejándose de otros tipos de lenguaje, como el corporal o no verbal. En este sentido creemos necesario potenciar y no negar el que se utiliza, pero si explorar los nuevos códigos desconocidos para ellos. El lenguaje

nos abre las puertas al entendimiento de cada uno de los estudiantes, además de acercarnos a la comprensión de las nuevas problemáticas que nacen en estas nuevas generaciones de estudiantes.

### El tiempo

“...La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada, y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado” (P. Ricoeur, 2001, pag. 54)

Para Ricoeur cuando alguien narra esta de alguna manera articulando su experiencia personal con el tiempo.

### El relato

“El relato para Paul Ricoeur tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada... esto permite articular dos momentos; explicar y comprender... pues el relato explica, y, mientras explica se comprende... Cuando el relato se inscribe, la inscribe, la explicación se hace parte integrante del análisis hermenéutico” (T. Ríos, 2005, pag 54)

Dentro de nuestra práctica profesional en la escuela Japón D77 de estación central, teníamos como premisa acercarnos al aprendizaje de los estudiantes a través de la tendencia progresista liberal. Ésta contribuye al desarrollo personal del educando por medio de la profunda estimulación de la creatividad a través del juego teatral, incitando al estudiante a trabajar su emotividad con fines creativos sin estar sujetos a un fin escénico necesariamente. Asumiendo esa premisa de trabajo creamos el taller “Yo soy: creando y construyendo identidad” para trabajar en las áreas de Lenguaje y Concejo de curso, en conjunto con las profesoras correspondientes, por lo que nuestro objetivo general fue Ayudar y potenciar el desarrollo del proceso de identificación de los estudiantes de séptimo año básico a través de la pedagogía teatral.

En el marco de este taller, existió en primera instancia, la necesidad de la creación en colectivo luego la necesidad de pasar por sensaciones y percepciones poco cotidianas para los estudiantes, pasar por lo práctico para posteriormente entenderlo desde lo teórico.

Dentro de estos procesos existieron momentos y dinámicas que potenciaron y significaron para los estudiantes sentirse parte de este viaje del “yo soy” entregándose a la creatividad y a la compleja tarea de “relatar su propia experiencia”.

Esta experiencia se realizó en base a los siguientes conceptos y actividades:

- Conceptos de trabajo en clases: confianza, escucha y aceptación.
- Creación de carpetas personales : registro de todo los trabajos realizados en clases
- Dinámicas juegos comunicación no verbal
- Dinámica “Los ciegos”
- Dinámica “Yo soy “
- Creación en colectivo de la revista “ somos el 7mo básico”

Una vez realizadas estas dinámicas, les pedíamos escribir, relatar todas aquellas sensaciones y cuestionamientos que pudiera surgir al haberlas vivenciado empíricamente. En algunas ocasiones estos escritos eran guiados por nosotras a través de ciertos estímulos, frases, lineamientos, que aportaran a la construcción de “la palabra escrita” que en muchas ocasiones se tornaron complicadas, debido a la complejidad que implica verbalizar una situación tan subjetiva.

Todo este material, además de entrevistas grupales realizadas a los estudiantes durante el proceso, es analizado en un cuadro comparativo

tensionando los distintos conceptos según la metodología de Paul Ricoeur, el cual mostraremos a continuación.

### 5.1 Contextos vitales

Casa	Colegio
Hay paz	No hay paz
Puedes hablar	No puedes hablar
Mirar lo que se quiere	Mirar la pizarra
Valores	Conocimiento teórico
Conciencia de lo material	Destrucción de lo material
Autoridad nata	Autoridad impuesta

#### Ejemplos de entrevista

1. Del colegio porque uno en la casa, en mi caso, mi casa es como todo, hay paz, y todo po, en cambio en el colegio como que a uno lo tienen así
  2. como a uno lo tiene así como un elástico
  3. Acá en el colegio uno mira pal lado y dicen ya mira la pizarra o no podí hablar con nadie más que en tu casa ya podi hablar con las personas y no te dicen na
99. Yo pienso que si esas cosas no vienen de la casa en colegio no van a pasar, por que más que mal esas cosas las dan los papas o las mamas

181-. Nosotros desde primero, segundo, tercero, cuarto... hasta quinto, sexto más bien, éramos los mas desordenados del colegio...

182- Quebrábamos todos los vidrios, todo lo hacíamos tira..

183- Y la Jocelyn!, la Jocelyn siempre hacía tira los vidrios con la cabeza de los chiquillos...

334. Si a cambiado harto porque antes no podían hacer anda con nosotros

335. Antes nosotros echamos como a tres profesoras de una... renunciaron, primero una profesora dijo "yo soy la profesora jefe" y nosotros ah.. ya, la otra semana, renuncio. Después otra, una semana, se cambió de curso... la tercera... renuncio

336. Hasta que nos quedamos con una y después se fue...

337. Y después volvimos a ser como antes, y después estuvimos con la tía Vero... y la tía Vero como que nos cambio un poco y después con la tía Erika.

### *Descripción del esquema estructural*

A partir del análisis de entrevistas realizadas a los estudiantes de 7mo básico de la escuela básica D-277 Japón, visualizamos el primer polo de tensión, que se sitúa en lo que llamamos "contextos vitales", los cuales son entendidos como aquellos lugares físicos donde los estudiantes se desenvuelven de manera recurrente y cotidiana, es decir: Casa y Escuela. Estos dos espacios, para ellos, se encuentran separados y desvinculados uno del otro, desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta situación podemos

comprender la vinculación y pertenencia del espacio de cada uno en particular, y según esto, como se desenvuelven en cada uno de ellos.

Dentro del espacio “Casa”, podemos ver que los estudiantes logran acercarse al concepto de “libertad”, entendido como una sensación de paz y libre expresión. También logran relacionar el concepto de “aprendizaje” con los valores entregados en su familia, y como éstos se proyectan en su interacción con este espacio, por ejemplo en el cuidado de lo material o en la conciencia de autoridad y respeto natural, que es la idealización de familia.

Por otra parte nos encontramos con el espacio “Colegio”, donde son visualizados los conceptos de, “des-compromiso” y “desapego”, debido al reconocimiento del colegio como aquello “impuesto” y la “teoría”, conceptos que se encuentran ajenos a su cotidianidad, vinculándolos hacia aspectos que coartan su libre expresión.

Desenvolverse de esta forma, en este espacio, promueve en los estudiantes actitudes negativas, entendiéndose lo negativo, desde un punto de vista de la creación de situaciones que potencien su bienestar dentro de la Escuela, de este modo, por ejemplo, no existe una conciencia del valor hacia lo material (Destrucción de ventanas).

En relación al concepto “autoridad” que ellos proponen, se observa que este rol es asociado con el “autoritarismo”, lo que conlleva una connotación de lejanía y rechazo con aquellas personas que cumplen con el trabajo de encabezar la institución escolar.

### Primer nivel de interpretación

Entender que en el aprendizaje del estudiante influyen aspectos “externos”, como lo es el espacio, es situarse de manera cercana a todas las dificultades que se presentan al momento de educar. Es, de alguna manera, objetivar la problemática del aprendizaje, comprendiendo que se ha trasladado hacia lo teórico, hacia lo ajeno, lo externo, y esto, conlleva sensaciones negativas en los alumnos, provocando obligación en el “estar” y “permanecer” dentro de un espacio físico, generando dificultades en el momento del proceso de retroalimentación educativo, o entendido de otro modo, el instante donde, tanto el estudiante como el profesor, se encuentran para generar aprendizaje.

Comprender que existe una cierta “bifurcación del aprendizaje” o la desvinculación del aprendizaje como un “todo”, provoca situarse en dos extremos opuestos que no acompañan el momento educativo. Es pretender que todo suceso educativo sólo se genera dentro de las cuatro paredes de una sala,

cuando en realidad debemos visualizar nuestro mundo como un gran acto educativo.

Por una parte creemos que uno de los indicadores que provocan esta imagen desde los niños hacia la institución es debido a como ésta, tiene entre sus objetivos una proyección del resultado de lo cuantitativo y no de lo cualitativo, lo que provoca consecuencias en los estudiantes tales como:

- Pérdida del concepto “comunidad”
- Desapego y desarraigo al espacio “Escuela”
- Confusión de la autoridad con lo autoritario.

Estos tres aspectos, forman uno de los tantos espacios externos, que influyen y sustentan gran parte del inicio y camino hacia el aprendizaje. Creemos que al existir esta visión por parte de los estudiantes frente a la escuela, tanto en la teoría como en la práctica, provoca una relación con el “espacio Escuela” lejana y hostil, obstaculizando y creando barreras en el quehacer mismo de la educación.

En este quehacer educativo se necesitan nuevas prácticas que mejoren la visión y la pertenencia de los estudiantes con el espacio escuela, y así,

como actores de la institución, comenzar una reflexión y crítica respecto a la forma como se está realizando la labor educativa.

Por una parte creemos que aprender es movilizarse, avanzar, jugar, lo que no está relacionado directamente con el caos, ni el desorden, de este modo los conceptos de “El rigor” y “La disciplina” entran dentro de prácticas como el silencio impuesto, la inmovilidad física en una silla, el reto, la anotación, cuando pueden conseguirse también, encontrando otros caminos y formas, que no son necesariamente dirigidas hacia “lo violento”.

La manera de conseguir la empatía en el espacio escuela, consiste en comenzar a otorgarle valor al espacio vital, lo que en una primera instancia, es parte del rol del profesor. Es él quien, quien de alguna manera, debe hacer entender, no sólo la vinculación personal con el estudiantado, sino también, co construir el concepto de comunidad, (el cual es entendido como el cuidado de todo para todos) otorgándole un especial significado a este espacio. Es así como lo plantea Yi fu Tuan “Estar arraigado en un lugar es una experiencia diferente de tener y cultivar un sentido de lugar” (Y. Fu Tuan, 1996, pag 88) y así poder entender esta práctica como un espacio que posibilidad la experiencia por parte del estudiante de pertenecer y crear, incentivando en él la participación activa de su propio aprendizaje.

Al estar involucrados desde este lugar se puede potenciar dos habilidades por parte de los alumnos:

Actitud cooperadora con el espacio: entendiéndose como un estudiante activo y generador de actividades, dirigiendo ese accionar hacia el sentido de pertenencia hacia el lugar físico e institucional.

Actitud crítica e independiente con el espacio: entendiéndose como un proceso a través de cual, los estudiantes comienzan a salir de una relación de dependencia con la autoridad, pudiendo movilizarse sin la necesidad de retos y castigos para desempeñarse.

Al potenciar estas actitudes se apela hacia un aprendizaje no sólo significativo, sino holístico de la persona, para enfrentarse a la sociedad cuando ya no esté refugiado en estos espacios vitales, que aunque se encuentren en dificultades o problemas, ellos sienten que logran protegerlos y cuidarlos.

Es hacerle entender al estudiantado a través de la acción, y no tan sólo de un discurso, lo que significa hacerse cargo de tomar decisiones y responsabilidades con respecto a si mismo, y de esta manera, convertir este espacio también en un lugar donde se puede cometer errores, conocerse, y explorar posibilidades que se encuentran tanto dentro de la sala de clases como afuera de ésta.

Esta reflexión nace a partir de la irrisoria frase por parte de la institución “Te estamos preparando para la vida” como si la “vida”, se encontrara en algún lugar “afuera” y en un espacio “futuro”, coartando vivir en un “ahora” y lo que eso significa.

## 5.2 Relación con el espacio

Adentro	Afuera
Rutina	Juego
Hostil	Acogedor
Enseñanza teórica	No enseñanza teórica
Monótono	Lúdico

### Ejemplos de entrevistas:

35. por eso mismo porque uno tal vez se acostumbra a una rutina, entonces salir como de esa rutina es lo raro

112. A mí no me gusta estar en la sala....

122. Sí, porque hace mucho calor... y para el invierno hace mucho frío, porque nosotros pasamos le invierno con todos los vidrios rotos, siempre... por eso a nosotros igual nos complica a veces

134-. Pero en el espacio de las clases, de las clases mismas no sé, en matemáticas, en lenguaje, en historia, hay profesores que ocupen la sala en una disposición distinta o siempre es como la misma forma...

135. la misma forma...

136. La única, la única que como que hace otra cosa es la tía Vero... nos pone en grupo, a veces nos saca para afuera a hacer clases...

150. ¿y de qué manera creen ustedes que se enfrentan en el curso?

151. Conversando las cosas...

152. ¿Las conversan ustedes?

153. Nos ponemos todos de acuerdo...

154. Pero solamente lo hacemos con la pura tía Erika, con nadie más...

155. La tía Erika es como nuestra mamá... ella lo dice, ella nos dice ya pero convérsenlo bien, arréglense... todos tenemos cosas diferentes

233. Así está bien. Ya, la primera pregunta es que si a ustedes les gusta estar en su sala...

232. A veces...

233. A veces...

234. ¿Por qué a veces?

235. Es que a mí me da paja

23. ¿Qué te da paja?

237. Eh... estudiar.

238. No, a mí me gusta pero cuando estoy con mis amigos porque después se vuelve aburrido...

268. ¿Y tienen espacios con otros profesores que sean así similares? ¿Qué no ocupen la sala de manera típica digamos? Que cambian la estructura, que hagan otras cosas...

269. No... nunca

270. Todos los profes trabajan igual...

271. Si, igual...

### Descripción del esquema estructural

La tensión que encontramos en este cuadro comparativo con respecto al “espacio físico”, en particular al espacio sala, tiene que ver con los conceptos de “afuera” y “adentro”. Podemos darnos cuenta que los estudiantes hacen una clara diferencia entre lo que es el espacio aula y el exterior de ella, (ya sea el patio, casino, gimnasio, etc. Cualquier otro lugar del colegio).

Los estudiantes asocian el hecho de estar dentro del aula como algo rutinario y monótono, lo cual progresivamente se les va transformando en una incomodidad con respecto al espacio mismo. En consecuencia, ven el espacio como un lugar hostil, poco agradable y ligado directamente con los conocimientos y el aprendizaje teórico donde solo se ve la enseñanza como algo formal y concreto, poco lúdico, entregándole al concepto de “estudiar” una connotación negativa.

Por el contrario, relacionan los espacios exteriores como un ambiente de libertad, acogedor, que otorga espacio para el juego y las relaciones

humanas. Sin embargo, todo lo anteriormente señalado no es asimilado directamente con algún tipo de “aprendizaje”, que les aporte o les genere una enseñanza por ende, el concepto de enseñanza se ve exclusivamente relacionado con el espacio aula de clases y todo lo que pase fuera de ella (o fuera de la instancia de la clase) no es considerado como aprendizaje.

### Primer nivel de interpretación

Lo primero que nos llama poderosamente la atención con respecto a la tensión de este cuadro comparativo, es el hecho de que los estudiantes hagan tanta distinción referida a un “adentro” y un “afuera” del aula. En este sentido, ellos asimilan el aprendizaje o la enseñanza únicamente con el espacio “adentro” del aula, lo cual, no les permite ver las distintas posibilidades de aprendizaje o enseñanza que pudieran ocurrir fuera del aula, asociando estos conceptos exclusivamente con el ámbito formal del sistema escolar rigiéndose exclusivamente por los aprendizajes cognitivos.

Esto también se ve reflejado a través del concepto de enseñanza o aprendizaje que tienen los estudiantes, siendo tomados por este sistema educativo como algo solo teórico o de “materias” que están dictadas dentro de la clase. Cabe destacar, que es el propio sistema educación y las prácticas en las instituciones escolares las que se han encargado de generar este concepto en los estudiantes entregándole casi exclusivamente la importancia o

relevancia hacia resultados concretos (notas) como símbolo de aprendizaje sin valorar la enseñanza como un concepto holístico que implique los distintos aspectos del ser humano, no únicamente el cognitivo.

Con esto, los estudiantes generan un rechazo hacia lo que es el aprendizaje considerándolo rutinario y monótono, ya que todas las clases (o su gran mayoría) se desempeñan de la misma manera: dictado o copiar de la pizarra, todos sentados y callados escribiendo, con poca participación o intervención activa por parte de los estudiantes.

Creemos también, que la institución ha tenido un rol fundamental al generar esta distinción, ya que se ha encargado de separar tajantemente los espacios. Los profesores y la institucionalidad no se han hecho cargo de los distintos espacios que hay dentro del colegio y no han sabido dar énfasis en los distintos tipos de aprendizaje que pueden existir dentro del horario escolar, centrándose únicamente en su rol como docente en el aula sin compartir distintos espacios de aprendizaje con los estudiantes.

Los profesores y la institución no se han hecho cargo del aprendizaje integral de los estudiantes, remitiéndose, exclusivamente, a sus “materias particulares”, dejando de lado todo el mundo de aprendizaje que hay fuera del pizarrón y los libros. Estos, también se han alejado de los espacios comunes y recreativos que existen dentro del colegio, cuando terminan una clase,

por lo general se encierran en la sala de profesores y no comparten con los estudiantes en otros aspectos que no sean las clases formales, y si por alguna razón se encuentran en el patio en horario de recreo, cumplen un rol autoritario y de vigilancia, dejando de lado alguna posibilidad de compartir en aspectos más lúdicos con los estudiantes. Esta distinción también ocurre por un tema socio-cultural, se ha instalado que el juego no es aprendizaje, es solo recreación, por ende los estudiantes asimilan el juego con lo lúdico y el afuera no considerándolo como parte de su aprendizaje.

Esta reflexión nos lleva hacia la inserción de una nueva praxis por parte de los profesores, quienes deben desarrollar nuevas planificaciones que involucren esta problemática, y que de alguna manera, tengan en consideración que un aprendizaje significativo puede y debe involucrar la creación de nuevas dinámicas dependiendo del tipo de estudiante con el que se encuentra.

De manera evidente, entran en nuestra reflexión, la visión de distintos estudiosos de la educación, como lo son Ausubel, Vigotsky, Piaget, Bruner, entre otros quienes, como ya sabemos abarcan la educación desde el punto de vista de “cómo aprenden los estudiantes” y los factores se entremezclan en el momento del hacer. Pero que, al no provenir desde “la educación misma” nos muestran sólo las problemáticas y la forma. Es el rol del educador, además de

reconocer los paradigmas que existen, para generar las nuevas prácticas que se necesitan para iniciar los cambios.

De esta manera, mostramos algunos puntos que consideramos trascendentales para iniciar el proceso educativo.

- Realizar un diagnóstico del estilo de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y práctico) y el proceso de aprendizaje en que el grupo curso aprende
- Considerar la acción como parte del aprendizaje significativo
- Perder el temor con respecto a la inserción de juegos y dinámicas recreativas para generar aprendizajes significativos
- Utilizar espacios exteriores, cada vez que sea necesario y se pueda, dentro de las prácticas educativas
- Realizar diálogos entre los colegas educadores para generar un lineamiento del aprendizaje del alumno.
- Motivar y estimular al estudiante
- Provocar que el estudiante se sienta protagonista de su aprendizaje

- Realización de autoevaluaciones y pedir la opinión del estudiante en todo momento.

Creemos, por una parte, que “aprender” no consiste solamente en la adquisición de nuevos materiales e ideas, si no, en poner en práctica las que por años ya han sido adquiridas, buscando la manera de potenciarlas y consolidarlas. Entendemos también que existen muchos factores que bloquean la realización de un cambio de paradigma, debido a temas burocráticos, culturales, recursos financieros, etc., pero no debieran necesariamente impedir la creación de nuevos horizontes educativos. La invitación es a salir del margen del “no se puede”.

Necesitamos hoy generar un aprendizaje activo y cooperativo, que no sólo provoque un pensamiento analítico, sino, que se explore también, en el pensamiento complejo, pensamiento crítico, pensamiento creativo, en lo simbólico y práctico, explorando hacia una gama más amplia del quehacer educativo, tomando de manera diaria el desafío de los nuevos escenarios educativos que hoy se presenta.

### 5.3 Rol del docente

Cercano	Distante
Unión	Desunión
Confianza	Desconfianza
Comprensión	Incomprensión
Protección	Desamparo
Estabilidad	Desestabilidad
Preocupación	Despreocupación
Amor	Odio/Miedo
Interés	Desinterés

#### Ejemplos de entrevista:

84- Lo que pasas es que nosotros en 4to teníamos una profesora. Y nosotros éramos unidos además de ser chiquititos éramos unidos, además de desordenados pero ..

89- Entonces la tía Tania estaba embarazada entonces justo cuando teníamos que dar el SIMCE la tía se le toco su post natal y entonces se fue y nosotros quedamos tiraos entonces, nos ponían así íbamos como pelota nos iban poniendo profes iban probando entonces ese fue el quiebre del curso a mi parecer. O sea Para otra persona nunca las personas piensan igual entonces, hay muchos se forman muchos quiebres

92- Ahora no hemos estabilizado por decirlo con la tía Erika y con la tía Gloria por que ellas no han tratado de guiar por que yo me acuerdo que fue 5 y 6 en el curso

no se podía hacer clases y yo le digo que en estos momentos hace un ratito atrás se quebró un vidrio se habrían quebrado dos y tres, mas encima hubieran vuelto a rematar los pedacitos que quedaban.

131- Es que hartos profesores a nosotros igual nos dicen “si quieren contarnos algo que nos cuenten” son como de ese sentido, que ellos nos van a entender igual... eso pasa... algunos no, algunos si...

331-Antes nosotros echamos como a tres profesoras de una...renunciaron, primero una profesora dijo “yo soy la profesora jefe” y nosotros ah.. ya, la otra semana, renuncio. Después otra, una semana, se cambió de curso... la tercera... renunció

332-Hasta que nos quedamos con una y después se fue...

333-Y después volvimos a ser como antes, y después estuvimos con la tía Vero... y la tía Vero como que nos cambio un poco y después con la tía Erika.

334-Y cuáles fueron las cosas que hicieron la profe Vero o la tía Erika...para que ustedes...

335- era pesá....

336-Nos hacía sentarnos en grupo y nos mantenía derechos.... No nos dejaba sentarnos con nuestros amigos, nos tenía separados...pero no nos funciona mucho, en eso hubo como más rivalidad...

340-Cuando la Tía Vero nos daba los medios discursos que nosotros somos....

341- Porque también nos cambiaban tanto los profesores que nunca tuvimos uno preciso

342-osea tuvimos uno... que queríamos harto y que nos portábamos bien que era la tía Sandra ¿te acordai?

343-No yo no estaba...

344-Eso fue en segundo...

345-Con ella estábamos bien pero después se embarazo y se fue y nos dejo botados como a mitad de año y todos como "porque nos dejo no queremos otro profesor"...

346-Después llego la tía Tania, ella igual me caía bien...

347-Peró como que no nos quieren, no botan.

### Descripción del esquema estructural

Uno de los tópicos tratados en la entrevistas fue el rol del profesor, donde dependiendo del lugar de cercanía o lejanía que se encontraba con ellos, generaba una línea de tensión dentro del espacio aula.

Por una parte nos encontramos con ciertas características que los estudiantes le otorgan a un "profesor cercano", que son: confianza, amor, preocupación por los estudiantes. Este rol de cercanía implica para los estudiantes entenderse como grupo, como comunidad, a través del concepto unión, generada básicamente por el comportamiento del profesor dentro del aula, lo que les da estabilidad para poder llevar la vida en este espacio.

Por otra parte, nos encontramos con el rol lejano, aquel profesor, visto desde los estudiantes, como despreocupado con ellos, que no genera confianza y “que no los entiende”. Sólo cumple su función de enseñar la materia, y no se preocupa de generar algún tipo de vínculo con ellos. Esto trae como consecuencia que los estudiantes se sientan inestables dentro de su espacio aula, debido al desinterés por parte del profesor y por lo tanto la desunión como comunidad de estudiantes.

#### Primer nivel de interpretación

A partir de las propias declaraciones de los estudiantes, y según lo observado, notamos como el rol del profesor se ha ido progresivamente desgastando. Estos parecen estar sumergidos en una docencia rutinaria lo cual termina desmotivándolos y por consecuencia, desmotivando al estudiantado, sin embargo, esto no es exclusiva responsabilidad de los profesores, ya que existen una serie de factores externos que hacen que el oficio de la docencia sea poco gratificante.

Nos encontramos con una realidad dentro de la educación chilena en la cual las condiciones laborales de los profesores dejan bastante que desear. Tienen que regirse por distintos dictámenes impartidos por el Ministerio de

Educación frente a cursos sumamente numerosos los cuales les impiden centrarse en los distintos tipos de aprendizajes que puedan tener cada estudiante en particular.

Por otro lado, también nos encontramos con la realidad económica, según la cual, los profesores en muchas ocasiones tienen que trabajar en más de una institución educacional para poder llevar el ritmo de una sociedad de consumo y con la economía que hoy en día tiene Chile, lo cual hace poco factible comprometerse a cabalidad con la visión y misión de un solo colegio o escuela. Ante esta situación el oficio del docente pareciera reducirse a la prestación de servicios educacionales sin poder tomarle el peso y la responsabilidad que conlleva ser un educador o educadora.

Sin embargo e independiente de estos factores, existen docentes que luchan contra estas adversidades para poder lograr una cercanía y compromiso con los estudiantes buscando formas distintas e innovadoras de enseñanza para desarrollar sus clases, a pesar de las burocracias y planificaciones que tengan que cumplir, lo cual demuestra (y a ojos de los propios estudiantes) que si es posible una forma distinta de educación escapándose del agotamiento que produce ejercer la docencia, particularmente en el contexto de los colegios municipalizados. Es a partir de estas experiencias “diferentes” en la cual los

estudiantes declaran “recordar la materia” generando de esta forma un aprendizaje significativo para ellos que se escapa de lo cotidiano, marcando un precedente con respecto a la relación con el docente y como esta influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Es a partir de esta relación donde los estudiantes (en particular lo observado en esta escuela donde existía un alto porcentaje de vulnerabilidad) generan un lazo particular con los profesores con los cuales tienen mayor afinidad adoptando de forma instintiva una necesidad de protección de parte del profesor a cargo, en la cual, si no existe una buena relación (o si la existe pero por alguna razón no hay una continuidad con el rol de docente a cargo) se genera un sentimiento de abandono de parte de los estudiantes.

En este punto, se nos genera un conflicto no menor con respecto al rol docente y su relación con los estudiantes. Si bien estamos convencidas de que a pesar de las problemáticas estructurales que existen en la educación chilena es posible una forma de educación alternativa y complementaria que se haga cargo holísticamente de la educación de los estudiantes, los profesores cumplen el rol de la enseñanza y no el de padres. Hoy (incluso más que antes) luego de la implementación de la ley JEC los estudiantes pasan una gran cantidad de horas en la escuela, en ocasiones, más tiempo (y más significativo ya que es el tiempo en el cual están activos en el día y no durmiendo) que en sus propias casas, por lo

que el hecho de que la escuela es como un “segundo hogar” deja de ser metáfora y se convierte en realidad. Si bien no se puede negar esta realidad y es necesario hacerse cargo de ella, los docentes tienen que lidiar con una estrecha línea con respecto al involucrarse afectivamente con los estudiantes, ya que es preciso establecer los límites entre profesor-estudiante considerando que no es el rol de ellos ser psicólogos ni mucho menos padres haciéndose cargo de los problemas que sus estudiantes puedan tener.

## 5.4 Relación con los pares

Agresiva	Pacífica
Nadie se escucha	Todos se escuchan
Burlas	Aceptación
No se relaciona personalmente	Se relaciona personalmente
Desunión	Unión
Distancia con el profesor	Cercanía con el profesor

### Ejemplos de entrevistas

67-Agresiva, nadie se escucha y si uno es diferente te molestan por el tipo de música que escuchai o el estilo que eri

73-No pescaba porque si yo les golpeaba algo no me gusta porque la violencia causa más violencia, por ejemplo yo manejarme con golpes... no los pesco. como palabras tontas odios sordos así no mas no me interesa lo que dicen los demás

75- Si por Eso que te molesta que como te gusta ser a uno lo molestan demasiado, Te molestan demasiado como no te entienden como así no te escuchan uno es de una forma por algo y los demás solo saben criticarte y molestarte

77- Porque no conocen tu vida

79- La mayoría. Todos tenemos nuestros grupos el curso no es unido todo está en grupos

82- Son como Quien dicen , son como pandillas que si se encuentran son como lo peor

91-Mas encima se supone que nos iba a tocar de nuevo con es profesora y nos pusieron a la profesora Angel y con la profesora Angel no había orden no se daba a respetar la mayoría hacia lo que querían

92-Ahora no hemos estabilizado por decirlo con la tía Erika y con la tía Gloria por que ellas no han tratado de guiar por que yo me acuerdo que fue 5 y 6 en el curso no se podía hacer clases y yo le digo que en estos momentos hace un ratito atrás se quebró un vidrio se habrían quebrado dos y tres, mas encima hubieran vuelto a rematar loes pedacitos que quedaban.

335. Antes nosotros echamos como a tres profesoras de una...renunciaron, primero una profesora dijo "yo soy la profesora jefe" y nosotros ah.. ya, la otra semana, renuncio. Después otra, una semana, se cambió de curso... la tercera... renuncio

358.Un buen profesor que hemos tenido ha sido la tía Verónica...

359.¿Y qué hacía la Tía Verónica?

360.Nos ponía música...

361.Nos contaba historias de ella... o nos dejaba hacer algo también...

349.Con ella estábamos bien pero después se embarazo y se fue y nos dejo botados como a mitad de año y todos como "porque nos dejo no queremos otro profesor"...

350.Después llego la tía Tania, ella igual me caía bien...

351.Pero como que no nos quieren, nos botan.

### Descripción del esquema estructural

La tensión que encontramos en este cuadro comparativo con respecto a la relación con los pares nos indica dos bloques: agresiva y pacífica, ambos se definen en función de la forma en que se relacionan los estudiantes con el docente, ya que dependiendo de ésta, se generarán el resto de las manifestaciones interpersonales.

En el ámbito de lo agresivo el docente se vincula con una distancia hacia el estudiantado, lo que provoca, (sin predeterminarlo) que el grupo curso tenga características de desunión, relación agresiva, (tanto física como psicológica) y falta de escucha.

Por el ámbito de la relación pacífica, los estudiantes ven al docente de manera más cercana, lo que provoca en consecuencia que el ambiente dentro del espacio curso, sea más unido, desarrollándose en un ambiente de respeto, logrando la aceptación entre todos los pares, sin prejuicios, y de mayor escucha entre ellos.

### Primer nivel de interpretación

Este esquema se vincula directamente con la forma en que se construyen las relaciones interpersonales y con la autovaloración de cada

estudiante y el cómo ellos se ven ante el mundo como seres sociales, en relación con otro.

Existen distintos factores que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes, uno de éstos, es su relación con el entorno social en el que se encuentran dentro de la escuela, (relación con sus pares, relación con las autoridades, etc.). La diferencia y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes están directamente relacionadas con la sensación de “comodidad” ante el espacio habitado. De este modo en la medida que se sientan a gusto con quienes lo rodean y lograrán establecer relaciones sociales y aprender habilidades como la escucha, el respeto, y la integración, y por lo tanto, como consecuencia, la formación del primer nivel de auto-identificación.

Es importante también entender que este esquema, según lo declarado por los estudiantes, se desarrolla y se vincula directamente con el rol que cumple y desempeña el profesor como eje central de relación social al interior del curso, y como éste sin pretensión alguna, crea una tensión importante según su práctica docente.

Sin embargo, el ambiente que se genere en el curso no es exclusiva responsabilidad de los profesores o del estudiantado. Creemos que es indispensable que dentro de las horas académicas existan espacios de desarrollo personal e integración del curso ya que este es un factor fundamental no sólo del

aprendizaje, sino que además es fundamental para poder desarrollarse como personas integrales para un posterior sistema laboral, pero para la vida en general.

Dentro de las postulaciones que se rigen dentro del Ministerio de Educación, se encuentra la “Dimensión Afectiva” donde se postula que es preciso que cada institución educacional se haga cargo del área socio afectiva que afecta a los estudiantes al interior del establecimiento, área que hoy en día se ve bastante desprovista.

Si bien en la “malla” educacional, usualmente se consideran espacios de desarrollo como por ejemplo, el consejo de curso, estos espacios no son aprovechados de la manera más efectiva para generar lazos y potenciar el área de relaciones entre los estudiantes, por lo que pasan a ser “horas extras” o “recuperativas” de alguna materia en la que estén más bajos, organización de curso a nivel administrativo para ver la actividad de fin de año o simplemente “tiempo libre” como la extensión de un recreo sin aprovechar esos escasos espacios valiosos donde los estudiantes puedan interactuar, conocerse, formar lazos afianzando el respeto, la confianza, la aceptación, la escucha, conceptos básicos para un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal e integral del estudiantado.

## 5.5 Cambios temporales (biológicos/ físico)

Infante	Adolescente
Igualdad de género	Conciencia propia del género
Grupo	Individualidad (sujeto)
Motivación	Desmotivación
Desorden	Orden
Concepto de madurez lejano	Concepto de madurez cercano

### Ejemplos de entrevista:

249-Si, a lo ancho, así me gustaba más, era distinta a todas las demás salas, y me gustaba más.

250-Igual les daba como una identidad porque si era como la única sala así, y te gusta que tenga como una identidad de ustedes?

251-Si

265- Si pero a veces da paja pararse, pero después no

266-Da paja cierto? Si nosotras igual creemos que les da paja como correr las mesas y todo eso.. pero después...

267-Si es entretenido después

376. No, no me distrae pero es como si fuera sala de primero básico... no sé

377.Muy infantil...

378.Si, y que las ventanas siempre están muy cerra's y hace mucha calor...

423.Si, por ser antes éramos un curso terrible, y ahora nos nombran el mejor del colegio...

424.¿Y cuál ha sido el quiebre?

425.Cuando que... de repente los profesores nos tomamos mucho la confianza y ahí nos ponemos desordenados... pero igual hemos cambiado porque para como éramos antes... éramos desordenados, nadie nos soportaba...

431. No que... igual es que hemos crecido, algunos ya están madurando..

433. Si es que el año pasado éramos todos como súper así cabos chicos... y como que igual hemos madurado más...

#### *Descripción del esquema estructural*

En este cuadro comparativo, logramos ver la tensión que existe entre los cambios biológicos, físicos y psicológicos que los estudiantes están viviendo en este momento. Ellos se encuentran en la dicotomía entre niños y adolescentes. Están sufriendo la transición y es algo que ellos mismos logran darse cuenta y tomar conciencia (sin saber plenamente lo que esto significa o conlleva), sin embargo, es algo que sienten.

Según las propias declaraciones de los estudiantes, logran diferenciar una temporalidad a lo largo de su estadía escolar, reconociendo cómo eran antes y cómo están ahora con el paso del tiempo. Se asumen a sí mismos como “más grandes” o “más maduros”.

Dentro de la visualización que tienen de ellos mismos hace años atrás, se asumen como más desordenados, sin embargo, con mayor motivación para con el colegio. También logran distinguir que cuando eran más chicos eran más unidos y el concepto de género no estaba claro en cuanto todos se jugaban o se juntaban entre todos y la amistad no pasaba por algo de “hombres” o “mujeres”.

Por el contrario, ahora se encuentran más maduros, más grandes, pero con una menor motivación por el colegio. También logran identificar la diferencia de género en cuanto asumir su masculinidad y su femineidad. Comienzan los sentimientos amorosos con sus pares y logran separar el conjunto para definir sus propias individualidades. También se asumen como más ordenados dentro del aula.

### Primer nivel de interpretación

Como señalamos en el marco teórico en el punto “identidad y post modernidad: adolescencia” los alumnos se encuentran en la etapa de transición entre la niñez y la adolescencia, edad complicada, subjetiva y enigmática, pues el objetivo fundamental es “encontrarse con esa identidad perdida”. O como lo hemos planteado nosotros, la visualización o concretización de la construcción de identidad, por lo tanto, de alguna manera, ha llegado el momento de asumir una adultez inconsciente donde ya son sujetos

independientes para asumir responsabilidades y tomar decisiones propias. Dentro de esta visión creemos imperante el rol que cumple la escuela, y como, coopera y guía en esta difícil etapa.

En primer lugar, creemos que el concepto de “maduración” es muy delicado y que se debe tratar como tal. La maduración es un proceso que se debe vivir individualmente, ya que todos maduramos de forma distinta a partir de las experiencias que vamos teniendo, por lo cual no debería confundirse el concepto de maduración con el hecho de “hacerse cargo” de ciertas cosas.

Los estudiantes logran definirse y visualizar una temporalidad en gran medida a partir de lo que les señalan los “adultos”. Logran identificarse o clasificarse a partir de los juicios que otros tienen de ellos. Los profesores, ocupan un rol muy importante con respecto a esto ya que ellos se encargan de decirle a los estudiantes “ya están grandes” o “deberían madurar” o catalogarlos de inmaduros dejando poco espacio para el autoconocimiento ya que a esta edad de transición los estudiantes toman los juicios que otros (sobre todo una autoridad) hacen de ellos como verdadero, por ende las etiquetas de “flojo” “malo para las matemáticas”, “no sabe leer”, “es tonto”, “es agresivo” etc. asumiéndolo como una “verdad”, identificándose con ciertas características y adjudicando ciertos roles, que muchas veces se encuentran errados y alejados de lo que realmente “son”.

Si bien estamos de acuerdo que existen ciertas etapas colectivas dentro del crecimiento o ciertos roles los cuales a medida del paso del tiempo tiene que ir asumiendo, es necesario dejarles la libertad para que logren conocerse y vivan sus procesos individuales y no impuestos.

Esta dicotomía que tienen los estudiantes propios de la edad que están viviendo fue nuestro pie de inicio para nuestra investigación, ya que logramos asemejar una identificación a partir del otro pero no de ellos mismos, de su interior, sus sensaciones, sus pensamientos e ideales propios apartando los encasillamientos.

En cuanto a lo que denominamos en el cuadro de comparación “conciencia propia del género”, los estudiantes también sienten que están descubriendo sensaciones nuevas con respecto a un “otro”. Como lo denomina Erik Erikson, en sus ocho estadios psicosociales, en la etapa “búsqueda de la identidad” se encuentra la característica la polarización sexual, donde existe un desarrollo del interés sexual, que involucra conocerse a través de un tercero que atrae y llama la atención, mezclado con la inocencia que impera del infante, que aún se encuentra presente en este viaje. Es aquí donde nos encontramos con el concepto de “intimidad”, donde los estudiantes pasan de ser “sujetos públicos” por decirlo de alguna manera, a situarse en un privado, encontrando lugares y espacios donde ellos sienten, comprenden y entienden como sujetos privados. Se

van vinculando con la interioridad de sus sentimientos y con la necesidad de sentir las particularidades de estas nuevas sensaciones que imperan en su cuerpo.

Por todas las razones anteriormente señaladas creemos necesario que el colegio cree un espacio donde se puedan tratar estos temas, donde se logre un espacio de confianza para compartir, reflexionar y aprender en conjunto respecto a estos temas (La intimidad y el mundo privado de los estudiantes) y que aporten y guíen en el proceso de construcción de identidad en la que ellos se encuentran. Además de la importancia de crear conciencia y cercanía con conceptos como la homosexualidad y la igualdad de género. Con esto, se provoca una ampliación de la mirada educativa sobre los fenómenos, y una visión holística de la formación de los estudiantes.

Si guiamos a los estudiantes hacia una educación que tenga como base los conceptos del respeto, la confianza, y la escucha, tendremos mejores resultados en los ámbitos formales académicos, pues creemos que no puede existir el uno sin el otro, se complementan en el quehacer educativo. Un estudiante que tiene claridad de su proceso de construcción de auto-identificación, puede lograr enfocarse y tener claridad del por qué se encuentra en el espacio escolar, y cuál es su finalidad, con respecto a un futuro donde ellos pueden tomar las decisiones según sus propias intenciones, de forma libre y segura.

## 5.6 Lenguaje

Verbal	No Verbal
Costumbre	No costumbre
Familiar	Poco Familiar
Cómodo	Incomodo
Habitual	Extraño

### Ejemplos

“La comunicación no verbal es cuando unas personas se comunican con otras sin hablar” – Jazmín

“No sé qué significa la pregunta, se me olvido” – Jocelyn

“No sé que es pero yo creo que cuando se comunican a través de gestos o movimientos” – Marcela

“No se me ocurre nada” – Daniel

“No sé que significa, o si parece que es rechazar al otro” – Eduardo

“Uno se puede comunicar con gestos, con el código morce, etc., también que los sordos mudos, otro que hay un hilito con dos vasos, no sé mas” – Alexis .P.

“No sé” – Arely

“No sé que es” - Madelaine

“No se me ocurre nada” – Joel

“No se me ocurre nada” – Javier

“No se me ocurre porque no estuve en esa clase, sorry” – Camila

“Es cuando uno se comunica” – Denis

“Yo creo que la comunicación no verbal es comunicarse con señas u otra forma, pero no a palabras” - Benjamín

“La comunicación no verbal se puede expresar con los ojos, con gestos, muecas, acciones, etc. y que la otra persona entienda” – Renata

“Yo no vine, se comunican uno con otro con gesto” – Kevin

“Que es entretenido y distinto” – Victoria

“No tengo nada para escribir en esta hoja” – Yerko

“No sé nada y no sé que significa” – Carla

“Es como no comunicarse con la otra persona” – Nicol

### *Descripción del esquema estructural*

Puestos en la disyuntiva con respecto a lo que los estudiantes entienden por “comunicación no verbal y verbal”, una cantidad importante de ellos no sabía lo que esto significaba, por lo tanto se relacionaban con la idea de “comunicación no verbal” desde un plano lejano, desconocido. Nacen aquí los conceptos de extraño, incomodidad, poco familiar y alejado de lo habitual del que hacer escolar.

### Primer nivel de interpretación

Al presentarles el trabajo de la comunicación no verbal como actividad dentro de la sala, primero los estudiantes sintieron algo de extrañeza pues no conocían el término ni lo que significaba.

Podemos bifurcar esta problemática en dos grandes aspectos, ambas enmarcadas evidentemente en el ámbito de la educación, entendido educación como nuestra base social y no sólo en el mínimo aspecto escolar. La búsqueda de un despertar corporal y las necesidades actuales.

Creemos que esta problemática nace desde una carencia y una ignorancia con respecto a las necesidades del cuerpo en nuestra sociedad. Como ya nos hemos podido dar cuenta, en nuestro país, existe una insuficiencia, por el cuidado y preocupación de nuestro cuerpo, en todo orden de cosas, (alimenticio, mental, corporal) lo cual ha llevado, a cuestionarse y reflexionar sobre las acciones que potenciaron esta situación, ubicándonos en una problemática país, que se relaciona directamente en la construcción de nuestra cultura. (Formas de actuar, relacionarse y vincularse con otro, por ejemplo)

Creemos por una parte que vivimos en una sociedad que siente que “algo está mal,” y por eso busca gimnasios, terapias naturales, psicólogos, yoga, etc.

La sociedad intenta encontrarse con ese “cuerpo perdido”, que está inerte, que camina por Santiago sin percatarse de los dolores y sensaciones.

Hoy nos situamos en lo que llamamos “el renacimiento”, por la búsqueda de sentirse vivo en un ahora, pensando en una estabilidad futura, de un bienestar personal, familiar, y social, de un goce por la vida. La sociedad quiere y precisa transformar aquello que estaba perdido. Todo esto es educación, nos forma como ciudadanos y pertenecientes a accionar desde una mirada holística

Pero ¿Cómo logramos que estas acciones trasciendan y sean transformadoras, para que realmente estas alternativas puedan ayudar a mejorar, de forma verdadera? Es importante en estos momentos conseguir, de algún modo, entender la problemática desde su raíz. Situarnos en el porqué hemos perdido la noción y la importancia del cuerpo como un elemento esencial, más que material. Chile, después del Golpe Militar, instaló una dictadura donde imperó un modelo económico y social represor, donde existió violación a los derechos humanos y un drástico control de la libertad de expresión. En este escenario, no es difícil entender cómo afectó esto a nuestra sociedad configurando la movilización y construcción de los cuerpos sociales visto desde una *“representación de la realidad que trabajan con dimensiones simbólicas y otras formas de valores, signos y significados compartidos”* (A. Espinoza, M. Buchanan-Arvey, 2004) en este periodo de nuestra historia.

En el estudio “Reconstruyendo identidades políticas” (2004), las narrativas post dictadura de chilenos en el exilio plantean que *“las consecuencias psicológicas del exilio incluyen: la ruptura abrupta de un proyecto de vida; la pérdida de las redes sociales y emocionales tales como la familia, amigos y colegas; la pérdida de un paisaje y una geografía familiar; el fin de la participación activa de las personas en la vida cotidiana de su país y, por consiguiente, la pérdida de la historia personal, de la biografía y del sentido de identidad”* (A. Espinoza, M. Buchanan-Arvey, 2004) y por lo tanto entendemos que la profundidad de la problemática del concepto cuerpo, tiene lugar como un episodio traumático que afecta directamente a la vinculación de las relaciones y el lenguaje en la sociedad chilena, así como en su educación y la mirada de realidad que tenemos. Hoy, después de 40 años, podemos, de algún modo distanciarnos y comprender las consecuencias y sus efectos de esta situación en nuestra sociedad y nuestra cultura, observando de qué manera hemos instaurado y establecido en nuestras configuraciones (sociales, corporales, institucionales).

Desde esta mirada, debemos hacernos cargo de todas aquellas consecuencias que la sociedad chilena ha sufrido, y por lo tanto, es necesario que esta transformación trascienda el campo personal de la educación, y se vincula directamente también con la educación “formal” segundo apartado de este análisis que presentamos a continuación:

## La incorporación del concepto “cuerpo y comunicación” dentro del sistema educacional.

El sistema educacional, después de la nueva reforma educacional implementada en los primeros años de la década de los 90, (teniendo como base los conceptos de equidad y calidad educativa, y como eje la implementación de programas de mejoramiento educativo y la renovación curricular) comienza a reflexionar sobre los cambios y transformaciones sociales que afectan directamente la construcción de la educación chilena, como también la implementación de nuevas prácticas curriculares a partir de estas necesidades educativas

Como hablamos en el marco teórico de nuestra investigación, que exista un apartado llamado “Dimensión Afectiva”, nos habla directamente sobre el cuestionamiento que se ha venido realizando, pero éste ha quedado sólo en la teoría. En la praxis misma, no se ha hecho cargo, por ejemplo de la comunicación no verbal, entendida no como materia formal, que debe ser entregada como enseñanza, sino, en la manera del quehacer educativo de los actores que componen y conciben la institución, dando excesivo énfasis a la palabra como único medio de comunicación y aprendizaje, o dicho de otro modo, la única manera de transmisión de una experiencia, y por lo tanto, de una enseñanza. Esta articulación implica acciones directas, no sólo a la palabra hablada, sino en la formas y constructos de espacio que no permiten y limitan la enseñanza,

posiciones de la sala de clase, (pizarra, sillas) construcción del edificio institucional, (ubicación de las salas, y áreas administrativas, patio, áreas verdes, sector donde se encuentra el establecimiento etc.)

En el área que trabajamos, entendemos que hablamos o tocamos el tema particular del relato, del lenguaje en sí, pero este lenguaje nace desde una experiencia empírica, desde una conexión con el cuerpo, de la experiencia misma del sentir, desde ahí proviene el lenguaje. Un lenguaje que nace de la performatividad, lo que vivo, de lo que sucede, es un acontecimiento. Entonces ¿Cómo los estudiantes logran tener tanta distancia con respecto a la naturalidad del lenguaje del cuerpo?

Por otro una parte, como analizamos anteriormente, toda esta problemática se encuentra enraizada en la forma y manera social en la que nos hemos venido construyendo, pero por otra parte, podemos visualizar que a pesar de la fuerte significación de esto, los estudiantes logran tener un atisbo de lo que podría ser o podría llegar a significar el lenguaje a través de su cuerpo, porque es instintivo y natural.

Es necesario que los estudiantes tengan experiencias únicas y especiales para poder entender en la praxis y transformar en la palabra, en una palabra viva, que trascienda, y signifique. El cuerpo comunica, no sólo la boca, no sólo nuestra

mente, ellas nos ayudan a verbalizar, como consecuencia de trabajos previos de nuestra experiencia

Por lo tanto creemos imperioso que existan cambios fundamentales en la praxis para mejorar esta problemática, pues en el ámbito de la institución la única relación con el cuerpo es educación física, considerando esta vinculación pobre, carente y vacía en contenido. Todo el resto de las vinculaciones con el lenguaje en sí mismo y la manera de comunicación es a través de la palabra escrita y hablada, como algo netamente teórico. Un ejemplo particular es el sistema de pruebas, y el aprendizaje de memoria, a partir de esto nos preguntamos ¿Cómo un alumno puede memorizar y trasladar esas palabras a un papel cuando no ha pasado el aprendizaje por su cuerpo?

Los cuerpos de los niños hoy se encuentran muertos, asentados, paralizados, dificultando la posibilidad de encontrarse con nuevas experiencias, que están ocurriendo en nuestra sociedad hoy en día.

## 5.7 Análisis de trabajo: “carpetas”

### Explicación de la experiencia

Luego del diagnóstico realizado al curso 7mo año, al iniciar la experiencia de la práctica profesional, buscamos una forma de introducir a los estudiantes a lo que sería nuestro proyecto “¿Quién soy?”.

Este proceso comienza con la búsqueda de una actividad que se acercara hacia el objetivo general dando paso a la identificación y construcción de la auto-identificación a través de una rama del teatro: la dramaturgia, trasladándolo a un concepto más cercano: el relato. Por otra parte, el objetivo era comenzar a crear un primer acercamiento con respecto a los conceptos transversales dentro del proyecto, la aceptación, confianza y escucha los cuales serían los lineamientos a lo largo de la práctica profesional.

Al abordar el tema de la auto-identificación, decidimos entregarles a los estudiantes un espacio donde lograrán materializar, reflejar y visualizar su propio mundo interno a través de la realización de Carpetas Personales e Individuales. Estas carpetas eran neutras (sin dibujos ni colores) dándole la posibilidad de trabajar libremente sobre ellas. Estas carpetas los acompañaron durante todo el proceso convirtiéndose en un registro de la experiencia vivenciada, pues se encontraban durante todas las clases para ir recopilando todo el material que los

juegos y dinámicas teatrales les entregaban. Al otorgarles este material en blanco, los invitamos a plasmar con absoluta libertad, a apropiarse del objeto dándoles como única instrucción “que podían hacer lo que ellos quisieran”, pegar recortes, escribir, dibujar, pintar, tenían libertad de creación para la portada de sus carpetas individuales.

Al comienzo de este proceso se vivieron miedos e inseguridades con respecto a la amplitud del concepto de “libertad” poniendo en tensión qué era lo que estaba “bien” o “mal”, la calificación, la privacidad expuesta, etc. Durante el proceso, los estudiantes se desplazaban a través de las distintas dinámicas teatrales planteadas, luego, registraban a través del relato las experiencias vivenciadas haciendo parte el objeto del trabajo realizado en clases.

Al encontrarse en ese espacio, descubrieron motivación e interés, permitiéndole cierta comodidad y confianza para con el trabajo durante los 6 meses que duró la experiencia en la Escuela Japón.

Dentro de la observación a lo largo de la experiencia pudimos percatarnos de dos cosas en particular:

- Todos los estudiantes sufrieron una evolución con respecto al trabajo, de esta manera, ninguna carpeta terminó siendo como al inicio en la medida

que fue una cierta materialización de su proceso interno dentro de la experiencia.

- Existe un mundo interior y uno exterior de las carpetas.

El análisis que realizaremos a continuación es a partir de la carpeta en su etapa final del proceso, tanto en su análisis del exterior como del interior.

### Exterior de las carpetas

Dentro del análisis de este trabajo podemos observar:

- Los grupos que existen dentro del curso (unidos por afinidad) encontraron de manera natural una cierta similitud o línea en la estética del trabajo, aun cuando cada uno logró encontrar su particularidad y singularidad del trabajo en sí.

Grupo A: Grupos musicales, presencia del color negro, cruces invertidas, frases en inglés, alusión a la sangre.

Grupo B: Temáticas de amor, flores, corazones, dedicatorias realizadas entre ellas.

Grupo C: Cuchillos, pistolas, armas de fuego, cruces, reggetón.

- Además de lograr una identificación con el objeto, los estudiantes le otorgaron una simbolización de belleza, lo que los mantenía en constante preocupación con respecto al cuidado y realización de la carpeta.

En esta experiencia los estudiantes buscaban a aquellos que tenían ciertas habilidades cooperándose unos con otros según lo que mejor hacían, (dibujar, escribir, pintar)

- Expresión del “yo soy” convirtiéndose en una extensión de la visión que tienen de ellos mismos y lo que los caracteriza.
- Comunicación de afectos y pensamientos.

### *Interior de las carpetas*

En este mundo interno de las carpetas, pudimos notar como les ayudó comenzar a escribir sus relatos, pasar primero por la experiencia empírica, para posteriormente pasar a transcribir las sensaciones y emociones experimentadas transformándolas en palabras.

Podemos dividir esta experiencia en tres ejercicios esenciales los cuales fueron más significativos para los estudiantes:

- Trabajo de imaginaria: trabajo a través del viaje guiado a partir de un relato, poniendo en juego la construcción de mundo desde su imaginación.

El eje fue alejarse del espacio que los reprime (como se logra apreciar en el cuadro comparativo del análisis anterior) convirtiéndolo en un lugar con las características de un espacio agradable, cálido y acogedor. Los estudiantes lograron conectarse con sus recuerdos dando un primer paso hacia la aproximación de los distintos sentidos.

- Ejercicios de los ciegos: experimentación sensorial a través de la expansión de los sentidos bloqueando el de la vista para producir un agudizamiento del resto. La experiencia a partir de este ejercicio fue de entrega absoluta y confianza de parte de los estudiantes.

Primer acercamiento concreto a nuevos lenguajes a partir de la experiencia sensorial en praxis y como esto logra acercarlos hacia el entendimiento desde lo corporal.

A partir de esa experiencia lograron conectarse con sus emociones y entender otras realidades a partir de lo sensorial lo cual los invitaba a ser empáticos con estas.

- Ejercicios del espejo: visualización de ellos mismos, a partir de la afirmación retórica “yo soy”. El eje fue intervenir y modificar la percepción que tenían

de ellos mismos. Dentro de este ejercicio se pudo desarrollar el despojo de las sensaciones y visiones que tenían con respecto a ellos mismos reflejando miedos e inseguridades de cada estudiante.

### Conclusión del análisis

La actividad de la realización de las carpetas pretendió ser un espacio de libertad y expresión para los estudiantes logrando hacer que se conectaran no tan sólo con la confianza hacia nosotras, sino que además logran materializar subjetividades, percepciones y sensaciones que a esa edad no logran hacerlas conscientes.

Por otra parte, esta experiencia ayudó a los estudiantes a comprender un nuevo lenguaje que invita a profundizar su propio mundo interior y comprender quienes son. Al trabajar durante la práctica con un material concreto conocido por ellos, les ayudó a ser espontáneos y naturales con respecto al trabajo, plasmando tanto en su interior como exterior el reflejo de ellos mismos, con que se identifican y cuáles son los propios juicios que ellos tienen sobre sí mismos.

De este modo podemos expresar dos cosas:

1. Que este espacio fue nuevo para ellos, por lo que les costó comenzar

2. Este espacio es igual de importante que otras instancias académicas, sin embargo a pesar de estar expresado en el currículum, no se valoriza ni se aplica en las distintas etapas de crecimiento del estudiante.

Todos los estudiantes tenían algo que decir y algo que expresar, descubriendo nuevos lenguajes que se desligaron de la “palabra” lograron expandir su capacidad de comunicación, aceptando de este modo otras visiones de sí mismos, encontrándose nuevas capacidades y descubriendo su propio mundo interior.

De esta manera también podemos interpretar que gracias a la materialización de la actividad, se pueden visualizar la creación y construcción de su propia cultura, o dicho de otra manera, un sentido de pertenencia a través de las afinidades, gustos y afectos, con sus pares.

Esta creación de comunidad nos habla de la necesidad de sentirse de alguna manera en comunicación con los otros y la sociedad, sin perder, su propia individualidad. Gracias a estos dos factores se logra la comunicación y la creación de espacios que aportan para en dirección de su auto-identificación y su identidad.

A continuación mostraremos el análisis de las declaraciones hechas por los propios estudiantes al enfrentarse al ejercicio de “El espejo”.

Ejemplos:

- Benjamín: soy playa, soy hermano, soy músico  
(Heny: Logras ver lo mismo que la primera vez que te miraste)  
No tía, no soy lo mismo que vi antes.
- Yazmín: (no se mira al espejo ) tengo vergüenza, (justifica) soy otaku, soy negro, soy oscuridad, soy soledad, soy niña, soy mujer
- Alexis Pérez: (Heny: ¿qué ves?) Veo todo lo que sé
- Kevin: yo soy humano, soy papas fritas, (Heny: ¿ves lo mismo que veías antes?) No po tía, ahora veo las papas fritas.
- Victoria: soy feliz, soy tímida, soy regalona, soy luz, soy vida, soy viento  
(Heny: ¿y cambia tu imagen ahora después del ejercicio?) Si, se cambió, no sé cómo pero cambió.
- Daniel: soy niño, soy hombre, soy león, soy desordenado, soy simpático, soy hijo, soy feliz (Heny: ¿y eres el mismo ahora, después del ejercicio)No, ahora veo al feliz.
- Marcela: soy bella, soy polola, soy enojona, soy amurrada, soy platera. Yo siempre me veo así.
- Karla: Yo soy bailarina, soy egoísta, soy hija, soy reggaetón, soy cumbia, soy buena onda.
- Tamara: Yo soy fea, y soy flaca, nada más tía
- Alexis Murillo: Yo soy futbolista, soy humano, soy deportista (Heny: vamos que más eres...) Soy árbol, (Heny: muy bien) ¿¡Aahh como voy a ser árbol tía!?
- Sofía H.: Soy dormilona, soy alta, soy quemá', soy comilona
- Constanza: soy fea, soy antisocial, soy Calipso, soy tierra, soy esqueleto.
- Geraldine: (se mira mucho rato en el espejo) Me relaje tía. Soy naturaleza, soy árbol, me gusta la naturaleza, es lo que más me gusta. Soy fuego... ¿sabe porque tía? Porque a veces me da como un fuego acá adentro (se

toca el pecho) y me dan como ganas de pagarle a mi mamá, yo sé que está mal, pero es lo que siento.

- Arely: (no es capaz de sostener la vista en el espejo) Tía no me gusta mirarme, me da vergüenza. Soy cariñosa, soy enojona.
- Sofía P.: Soy metalera, soy negro, me da vergüenza!, no me gusta!, soy yo, no hay otra.
- Javier: (no tiene problemas con mirarse, lo hace constantemente) Soy árbol, soy aire, soy tierra.
- Camila: Soy seria, (Rayén: ¿y siempre has sido seria?) No, antes no era así, antes era risueña, (Rayén: ¿y qué pasó?) Se murió mi papá... No me gusta ser seria, pero así soy ahora, voy a intentar volver a ser la de antes.
- Eduardo: Soy simpático y amable con mis amigos, soy pesado con mis hermanos.
- Madeleine: Soy seria, soy muy confiada y no debería serlo, me equivoco mucho con las personas.
- Jocelyn: Soy feliz, soy amiga, soy desordenada, soy porfiada.
- Joel: Soy tranquilo, me porto bien, soy bueno con mi familia, soy yo no más, tranquilo.
- Yerko: Soy bueno porque son buenos conmigo, soy buena onda.
- Denise: Soy alegre, soy simpática, tía me da vergüenza!, pero yo no soy vergonzosa

El propósito de este ejercicio en particular, era que los estudiantes se tomaran una pausa para observarse a partir de otra circunstancia y con un motivo distinto. A la quinceañera edad de éstos, cuando se miran al espejo (los que lo hacen) es por un sentido estético o por vanidad, sin embargo, por lo general, al

mirarse en el espejo lo hacen de manera fraccionada; al maquillarse, peinarse, elegir la ropa, etc. puede que estén contantemente mirándose en un espejo, pero es poco probable que lo hagan de una manera más profunda y que vaya más allá de mirarse físicamente.

Buchbinder plantea que *"van apareciendo distintas conceptualizaciones sobre la imagen del cuerpo que tienen en cuenta la complejidad de la relación entre lo biológico, lo racional, lo erógeno, la sensibilidad, la motilidad, el tonismo, lo postural, el movimiento, la relación con los padres, el lenguaje, Dentro de esta complejidad, el espejo pareciera que viene a unificar estos distintos elementos, así como da una imagen de unificación frente a la percepción del cuerpo como fragmentado"* (M. Buchbinder, 1993, pag 95-96) y fue precisamente esto lo que tratamos de buscar dentro del ejercicio de "El espejo".

Al enfrentarlos a esta dinámica, nuestra intención era que cada uno de los estudiantes se diera el tiempo de mirarse en un espejo y percibir cuáles eran sus sensaciones y reacciones ante éste como primera instancia. El sólo hecho de lograr (o no) mantener la mirada ante ellos mismos les hacía conocer un lado diferente, tanto físico como emocional.

Sin embargo y dentro de los resultados de la dinámica, surge la duda al preguntarles a los estudiantes que era lo que veían en el espejo, ya que aparecieron una serie de juicios que ellos mismos se adjudicaban a partir de la

constante “yo soy”. Es a partir de esta información, donde nos cabe la duda con respecto al hecho de “ser” o “estar”. En inglés, el verbo “to be” se utiliza para la referencia de ambos casos, sin embargo, en la lengua castellana hacemos distinción entre “ser” y “estar”. Creemos que los estudiantes hacen las declaraciones sobre sí mismos a modo de “estados transitorios” (Ej: soy niño, soy mujer, soy amigo, soy negro, etc) y no como ejes estructurales de su “identidad”, ya que se encuentran en la constante búsqueda de esta formando criterio de ellos mismos en relación y configuración a la visión que otros tienen de su persona. Es por esto, que decidimos utilizar el concepto de “estar” ya que creemos que a través de éste logran visualizarse en un presente, en el aquí y el ahora, cómo se ven, sienten y configuran en ese instante preciso y vivo del ejercicio donde se da posibilidad a la evolución. Mientras que el concepto de “ser” puede tomarse como un encasillamiento o estancamiento de la propia percepción que tienen de ellos mismos.

Con este ejercicio, también se pretendía que los estudiantes salieran de su visión racional, dejaran de lado lo que los otros dicen o piensan de ellos y se centraran en una búsqueda de manera interna, personal y perceptiva con respecto a la visión que tienen de ellos mismos como individuos únicos.

En el siguiente punto, a modo de síntesis presentaremos un esquema actancial que nos permitió entrar en un nivel de mayor profundidad con la tensión “mirada profunda / mira superficial”. Para este análisis nos hemos basado en la estructura otorgada por T. Ríos (2013). Este análisis nos permitió convertir los conceptos en actantes y a partir de la estructura actancial descubrir el trayecto de sentido al que éstos apuntan.

### 5.8 Análisis Actancial: “La auto – identificación desde los niños y niñas”

		<b>Destinador +</b> Sociedad centrada en el humano
	<b>Ayudantes +</b> Creación de espacios para la auto expresión y reflexión	<b>Destinatario +</b> Construir personas integras
<b>Sujeto +</b> <b>Mirada Profunda</b>	<b>Acciones +</b> Docentes creativos e integradores. Construir proyectos personales	<b>Objeto +</b> Auto – identificación
<b>Sujeto -</b> <b>Mirada Superficial</b>	<b>Acciones –</b> Seguir patrones. Construcción de necesidades y deseos.	<b>Objeto -</b> Ser como otros buscando la aceptación
	<b>Oponentes -</b> Referentes del medio dentro del sistema neoliberal Falta de espacios para expresarse	<b>Destinatario –</b> Disconformidad Frustración.
		<b>Destinador -</b> Sociedad de consumo.

### Descripción del esquema

El presente esquema, trata la tensión que vemos como relevante dentro de la educación chilena, enfocándonos concretamente en la experiencia vivida con los estudiantes del 7mo año básico de una escuela municipalizada de la comuna de Estación Central. Esta tensión se produce ante distintas visiones de mundo, país y docencia dentro del sistema educativo y que, repercute ante la mirada de los estudiantes, la “mirada sensible” versus la “mirada superficial”.

Dentro del aspecto positivo, nos encontramos con la mirada sensible, donde las acciones se ven reflejadas a través de docentes creativos e integradores que promueven a los estudiantes a construir sus propios proyectos personales con la ayuda de la creación de espacios para la auto expresión y reflexión. En cuanto al destinador, quien constituye la fuerza que potencia el aspecto positivo sería una sociedad que esté centrada en el humano, su quehacer y sus necesidades. El destinatario sería construir personas integras dentro del aspecto formativo de la educación teniendo en foco como objeto a la auto-identificación de cada estudiante.

Por el contrario, dentro del aspecto negativo nos encontramos con la mirada superficial, donde las acciones se ven reflejadas en seguir patrones establecidos a partir de la construcción de necesidades y deseos generados por seguir referentes del medio dentro del sistema neoliberal, restringiendo los espacios de expresión.

En cuanto al destinador dentro de los factores negativos sería la sociedad de consumo. El destinatario, sería la potencial sensación de disconformidad y frustración que adquieren los hombres y mujeres con el objeto de ser como otros (referentes) para buscar la aceptación y la pertenencia.

### Primer nivel de interpretación

Siguiendo la problemática de la auto-identificación dentro de la investigación, nos encontramos con dos aspectos que potencian de forma positiva y negativa la imagen que los estudiantes tienen con respecto a si mismos, éstas son la mirada profunda y la mirada superficial respectivamente.

Al adentrarnos en el análisis de estas fuerzas opositoras, nos nace el cuestionamiento de por qué y para qué se necesitaría una mirada más profunda con respecto a ellos mismos considerando que dentro de la sociedad en la que vivimos no se tiene pretensión de que se desarrolle esta mirada, todo lo contrario, potencia de manera directa el carácter superfluo y de consumo dentro de los seres humanos, sobre todo aquellos que están desarrollando sus criterios e ideales. Sin embargo, tenemos la convicción de que potenciar una mirada más profunda genera una mayor satisfacción personal, un sentimiento de auto-conocimiento y entendimiento lo cual, por consecuencia, invita a un mundo basado en las relaciones humanas (y no en las relaciones de consumo).

Creemos que la mirada superficial, es situarse desde un externo hacia un interno en temas de configuración personal, o dicho de otra manera, es la forma construida a partir de corazas y carencias para instaurarse en la sociedad como sujeto. El sistema neoliberal ha estimulado a concentrarse en un externo superficial para visualizar una realidad superponiendo a los iconos simbólicos que representan la idealización del sujeto, sus prototipos y cánones por seguir y, de este modo, poder realizarse en un individual provocando la búsqueda de parámetros y cánones que se instauran socialmente para poder instalarse en él. Creemos que esta visualización de identidad en la sociedad es guiar al sujeto social hacia la homogeneidad, lo que potencia aun más el poder del sistema en el cual nos vemos insertos, el individual colectivo, coartando la posibilidad de la libertad de acción y razón individual.

Por otra parte creemos que involucrarse desde una enfoque profundo es instalarse en un inverso, es decir, no existe algo así como un estado total y absoluto, una sola manera de ser, muy por el contrario, a través de la sociedad el sujeto se construye de manera constante y permanente. El sujeto se nutre de lo social para establecer parámetros de estados y configuraciones de identidad y, de manera recíproca, se construye el ser social que potencia la construcción propia y la de la realidad en la que el sujeto se ve inmerso, abriendo las posibilidades de creación y libertad para caminar hacia un lugar que está al servicio de lo social.

Con respecto a la configuración del rol docente dentro del sistema, creemos que hoy en día está desgastado con respecto a la visión que se tiene de este. Por una parte, dentro del sistema de consumo, el profesor es el encargado de moldear a los estudiantes, depositar en ellos la información que se quiere dictada por el MINEDUC sin generar espacios de crítica y desarrollo, reprimiendo al estudiantado hacia una “verdad” absoluta sin dejar espacio a la investigación y nuevas posibilidades de conocimiento. El acceso a los contenidos o el conocimiento se han democratizado a partir de la proliferación de los medios digitales, por lo tanto, el rol del docente ha dejado de ser la única vía o fuente de acceso a esos contenidos. En este sentido, el rol del docente debería transmutarse no solamente como un medio de depositar información en el estudiantado, si no que reinterpretar su rol docente hacia un generador de espacios para la libre expresión del estudiante, haciéndose cargo de una formación holística para una vida en sociedad.

## **6. Conclusiones**

## 6.1 Crisis educacional y nuevas alternativas pedagógicas

Dentro del contexto social en el cual nos situamos hoy en día, la educación es un tema tratado desde y por la ciudadanía, donde se postula como discusión el concepto “calidad” en la educación. Para acercarnos a la comprensión de éste UNESCO en el año 2005, (un año antes de la llamada revolución pingüina en Chile) estableció que *“una educación de calidad estaba relacionada a una importante competencia profesional de los docentes, a currículums actualizados y relevantes y a sistemas de administración efectivos y provistos de suficientes recursos”* (M. Amar, 2007, pag 9) Pero en la praxis misma, ¿cómo conseguimos estos resultados de manera directa y eficiente? O dicho de otro modo ¿bajo qué parámetros podemos definir realmente que es de buena calidad y que es de mala calidad en la educación?

Hoy, este concepto más que una definición clara se establece dentro de un imaginario colectivo, igualando “calidad” exclusivamente a los resultados obtenidos en las distintas pruebas (SIMCE, PSU) a resultados de estudios a nivel internacional (PISA) y a el ingreso a las distintas instituciones de educación superior. Esta visión de la educación y la calidad ha venido forjando:

- Estudiantes que están insertos en valores competitivos, individualistas y alejados de reales lazos afectivos y comunicativos, con grandes índices de deserción escolar.
- Docentes y actores de la institución con una clara desmotivación hacia la docencia, pasivos en el quehacer educativo, ensimismado con una institución rutinaria, carente de una renovación pedagógica estratégica y alejado de el objetivo y misión del la vocación del educar.

*“Si la educación media y superior en Chile se fundan en la competencia, en la justificación engañosa de ventajas y privilegios, en una noción de progreso que aleja a los jóvenes del conocimiento de su mundo limitando su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta, la educación media y superior de Chile no sirve a Chile ni a los chilenos.”<sup>4</sup>*

En el momento de la llamada “crisis educacional”, y con la famosa frase de “educación gratuita y de calidad” la cual carece de toda profundidad e interpretación de las reales problemáticas en las que se encuentra la educación chilena en estos momentos, es primordial comenzar a cuestionar todas aquellas prácticas instauradas en la institución que de alguna manera han encaminado

---

<sup>4</sup> Humberto Maturana, Emociones y Lenguaje en Educación y Política P.21

hacia esta situación de crisis en la educación, buscando de qué manera entonces, como educadores y transformadores podemos hacernos cargo y buscar nuevas prácticas que aporten a la solución de las problemáticas institucionales, permitiendo la mirada hacia la formación integral del estudiante en todas sus áreas, entendiendo así los resultados como una consecuencia, y no un fin académico. Como plantea Vega *“Tenemos que interrogarnos acerca de cómo educar en una situación de desánimo generalizado, en una sociedad educada para la dependencia, con una autonomía desdibujada que pasa más por la capacidad de consumo que por la práctica de valores como dignidad, honradez, justicia, solidaridad, etc.”* (R. Vega, 2011, p.72). Y entender que calidad de educación aborda mucho más que estadísticas y números, sino que es un gama que implica educar estudiantes críticos, reflexivos y creativos, que salgan a una sociedad preparados en todos sus ámbitos, sin miedos ni restricciones y con la libertad de expresión y creación, sustentando su confianza y seguridad personal fuera de la comodidad de una sala de clases.

Para este cambio de visión institucional, consideramos fundamental un cambio radical en el paradigma educacional, teniendo en consideración las nuevas realidades y situaciones en la que se encuentran los nuevos estudiantes, y como, a través de la educación podemos formar de manera integral y holística.

La Pedagogía Teatral entonces se introduce como una herramienta que puede potenciar y mejorar la instancia educativa desarrollando el espacio aula como un lugar de aprendizaje y vivencia real, en un presente activo, alejado de la sistematización arcaica del aprendizaje en la que se viene trabajando ya desde los años 90 con la reforma educacional, renovando no sólo la manera en el “qué” se le entrega al estudiante, sino también en el “cómo” instaurando procesos creativos donde se pueda desarrollar de manera concreta el área afectiva como lo pide el ministerio de educación, y en esa búsqueda el docente asimismo genera una relación sana con su trabajo, estimulando día a día el oficio y la vocación por la que escogió caminar. En palabras de Maturana (2001)

*“¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía”* (H. Maturana. 1988, pag 22)

La calidad en este sentido es entender la educación como la base primordial de la sociedad que avanza en la búsqueda de valores y significados que desea recuperar, mirándola realmente como martillo modelador de lo que deseamos como país.

## 6.2 Prácticas teatrales al servicio del aula

Dentro del teatro, y más específicamente dentro del entrenamiento del actor y la actriz, existen tres conceptos claves para que se pueda desarrollar un ejercicio de improvisación teatral, éstos son la escucha, la aceptación y la confianza.

- **Escucha:** Arriba de un “escenario” es necesario mantener la atención y la disposición de escucha constantemente. No sólo en el ámbito físico y “habitual” del oír, si no que escuchar y estar atento desde un ámbito holístico de la palabra. Con esto, nos referimos a que todos nuestros sentidos estén receptivos y presentes hacia lo que se está desarrollando, de esta forma, se puede mantener una comunicación real con el/los interlocutor/es escuchando a partir de una triple coherencia de la persona (cuerpo, emociones y razonamiento).
- **Aceptación:** dentro del ámbito de la improvisación, la aceptación tiene que ver con la acción misma en el escenario. Es decir, si un compañero propone alguna situación o circunstancia, es necesario que haya una aceptación de parte del interlocutor para desarrollar la idea y llegar hasta su agotamiento. No es posible negar la propuesta del compañero sin antes desarrollarla y llevarla hasta su máximo antes de desecharla.

- **Confianza:** dentro de la improvisación, si queremos que haya aceptación y escucha, es preciso que previo a esto ejercicios exista una confianza dentro de los interlocutores. La certeza de confiar en el compañero o compañera, saber que está *atento y escuchando* las inquietudes facilitando el proceso de comunicación.

Aclarando los conceptos, tenemos la convicción de que al igual que en el teatro, éstos son indispensables para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Creemos que estos conceptos no solo aportan al aspecto teórico-cognitivo de los estudiantes con respecto a su rendimiento académico, sino que además son esenciales para la formación de personas íntegras con un proyecto de sociedad basada en el respeto hacia quienes nos rodean. Creemos también, que es completamente necesario que las instituciones escolares se hagan cargo de potenciar y darle el espacio fundamental que estos conceptos tienen no sólo en las áreas de integración, si no que sean una constante transversal dentro de las distintas materias y en conjunto con el resto de los profesores, ya que no pueden ser tratadas como “contenidos”, sino más bien, como valores fundamentales de convivencia para el desarrollo de los estudiantes, lo cual, por consecuencia repercutirá en su aprendizaje cognitivo y la relación con sus pares.

Tenemos una fehaciente convicción de este planteamiento ya que al aplicarlo dentro de nuestra práctica profesional dentro de la escuela municipalizada de Estación Central, vimos avances concretos con respecto al trabajo y la integración de estos conceptos en los estudiantes, situación que ellos mismos lograron darse cuenta e incluso declarar como una mejora dentro de su convivencia y trato cotidiano.

*Benjamín (estudiante del 7mo año): Bueno yo quería decir... quería darles las gracias porque en un principio todos creíamos que como ustedes llegaban a la hora de Lenguaje íbamos a capear clases, pero después nos dimos cuenta que ustedes nos enseñaron valores, y aunque algunos no se den cuenta, esos valores quedaron en todos nosotros porque lo hicimos a través del juego.*

### **6.3 El viaje desde lo superficial a lo profundo**

Planteamos que el paso de lo superficial a lo profundo es un constante viaje de conocimiento, entendimiento y empoderamiento de nuestro propio ser. Lo que logramos descubrir a partir de este trabajo, o cuales fueron nuestras pretensiones, es que los estudiantes lograran auto-identificarse desde un proceso interno hacia el externo. Con esto, queremos decir que nuestro objetivo es que los estudiantes que no tomen como propio o se configuren a partir de lo que los demás piensan de ellos, si no que sea un proceso interno, perceptivo, sensitivo, corporal y a partir de este entendimiento logren auto-identificarse.

Creemos que la auto-identificación cobra sentido sólo si es que se toma en cuenta que es hacia un proceso de cambio social, es decir, no basta con la auto-identificación para un “bienestar” personal, sino que es preciso tomar en cuenta y hacerse cargo de esta para iniciar un proceso de relación y organización con otros formando redes de lucha, sin embargo, para esto es preciso tener un conocimiento al menos inicial de un “quien soy”.

Entramos en la disyuntiva con respecto a cómo es el sistema, en el sentido de que dejamos la pregunta abierta (porque tampoco nosotras tenemos claridad o la respuesta con respecto a esto) si el sistema educacional es un medio de cambio social, o es simplemente un reflejo de lo que la sociedad es. Es entonces, donde comprendemos que el proceso de auto-identificación cobra sentido solo si se extiende a un proceso revolucionario y de verdadero cambio.

Por otro lado nos planteamos la pregunta ¿dónde queda en todo esto la educación alternativa? Nos parece esencial no menospreciar este tipo de educación no tradicional, valorarla y comprender el aporte que también esta tiene para hacer, ya que el aprendizaje es una constante dentro de la vida y no un proceso que ocurre exclusivamente en los colegios y escuelas. Es preciso comprender que este viaje de lo superficial a lo profundo no sólo involucra los aprendizajes desarrollados dentro de estos espacios, si no que abarca el amplio sentido de la palabra.

Si bien creemos que la educación si puede ser un arma (y muy potente) de cambio y de revolución, ésta no puede estar aislada de una serie de trabajo y movimientos sociales con respecto a este cambio, se trata de una lucha en conjunto dentro de los distintos aspectos de la sociedad para que este viaje se efectúe de manera integrada.

## **7. Proyecciones**

Al visualizar esta tesis hacia el área de la pedagogía y todos los participantes quienes actúan dentro de la institución otorgándole forma y vida, las posibilidades de proyecciones se dirigen en los siguientes puntos:

- **Instauración de nuevos espacios educativos: la incorporación de las artes:**

La educación en Chile debe abrir la mirada a nuevas posibilidades de herramientas y estrategias en el que hacer educativo, generando de esta manera que se conciban nuevas investigaciones no solo teóricas, sino visualizadas desde la práctica, entrelazando otras disciplinas que están abiertas a conectarse con la educación y trabajar en paralelo, insertándose directamente en el currículum y en las materias duras, además de una actividad extra programática, provocando un nueva comunión en la educación, dirigiéndola hacia la formación de estudiantes integrales, creativos y críticos.

- **Docentes:**

El rol del docente hoy ha cambiado. De este modo creemos que debe existir una deconstrucción del papel, empapándose de lo artístico y todo lo que esto puede generar y lograr, a través de la apertura de otras disciplinas para conseguir el objetivo de educar. Para esto creemos que deben existir también nuevos espacios para el docente, donde incorpore a través de su cuerpo un aprendizaje

consigo mismo y desde ahí pueda estar en un presente activo en el aula de clases.

- **Auto-identificación: la importancia de potenciar este lugar en el estudiante:**

Creemos fundamental la comprensión de este concepto dentro del aula. Consideramos que “la nueva escuela”, debido a las realidades actuales (padres con trabajos extenuantes, tecnologías, lejanía con la comunicación y el diálogo, entre otras problemáticas sociales) debe hacerse cargo de este factor importante al momento de hacer clases, asumir la cooperación y el aporte que puede generar una educación integral y holística en el estudiante, incorporando proyectos que estimulen el área afectiva a través de una praxis lúdica, acogedora y no invasiva.

## 8. Anexos

## 8.1 Entrevistas grupales

### Entrevista N°1

1. ¿Ustedes no hacen educación física?
2. No porque tenemos ensayo, es más entretenido, hago educación física en mi casa
3. ¿Haces educación física en tu casa?
4. Si
5. Ya chico son unas preguntas chiquititas, cortitas, la primera es acerca del espacio físico de la sala de ustedes, es si ¿les gusta estar en su sala?  
Traten de hablar, porque si nos hacen así , esto no lo graba (risas)
6. No, no
7. No, ¿no les gusta? ¿Por qué no? Quizás no tiene ninguna razón...
8. No en mi caso, mis compañeros son muy agresivos,
9. Y son como gritones
10. Son molestos, en eso me incluyo (risas) no pero no, algunos son molestos, son falta de respeto, porque no porque yo no sea, mas grande que ellos, también me tiene que tener un respeto, también me tienen que tener un respeto entonces eso es lo que ellos no hacen
11. Yo creo que está bien lo que están diciendo, pero, vamos a lo más chiquitito, a lo físico, a la sala en sí. Es irse a una reflexión de la sala, pero por ejemplo mas chiquitito les gusta que la sala tenga las sillas que tiene, como esas cosas, mas materiales, mas físico, mas cosas materiales, la disposición que tiene la sala con las sillas, que estén mirando la pizarra, que la profe este hacia ese lado no se po, que las cortinas sean de tal color, esas cosas

12. Duele sentarse, para las mujeres, cuando uno anda con pantys uno se enrea,
13. **Y queda todas las pantys rotas**
14. SI (risas)
15. No sé, yo en mi caso preferiría que la estuviera como la sala que esta antes que nosotros, que la pizarra este hacia allá, por que al estar así, en ese caso hace mucha calor, entonces el sol pega muy fuerte, y uno se quema los brazos
16. **¿Y eso te desconcentra igual?**
17. Si, eso te desconcentra, claro, entonces la idea sería que ponerlas más acá, obviamente siempre dando luz, pero así sería menos gente la afectada, porque en este caso son las dos filas del.
18. **Claro**
19. De un lado por decirlo, sería bueno entonces que la pusiera de otra forma así
20. **que tenga otra disposición, para que.... y por ejemplo sienten que cuando trabajan con nosotros, ¿hacemos la sala de una manera distinta?**
21. Si
22. **¿Sí? ¿Cómo?**
23. Es que nosotros estamos acostumbrados a estar frente a la pizarra con cuaderno , siempre con cosas que escribir
24. En cambio con ustedes hacemos actividades más entretenido dan ganas de estar, cambio en otras asignaturas no po, pa mas encima a uno lo retan, en entonces son como cosas que deberían ser distintas

25. ¿Y la jazzmín? (risas) ¿Qué cree la jazzmín? sientes que con nosotras ocupas la sala de manera distinta, o crees que es más o menos igual... es igual de fome (risas)
26. Es más divertida por que uno puede jugar, divertirse, uno se entretiene mas, en vez de estar escribiendo todo el rato
27. Entonces hay como otra disposición de la sala también ¿o no?
28. (menos mal que no estaba la Vicky por que habla muy bajito (risas))
29. Y les acomoda por ejemplo el hecho de tener la sala en otra disposición
30. Si es más cómodo,
31. ¿Sí?
32. y las sillas también
33. Igual es flojo como acomodar las cosas, ¿o no? igual es flojera así como moverla y después ordenarlas y todo eso
34. Siiii
35. por eso mismo porque uno tal vez se acostumbra a una rutina, entonces salir como de esa rutina es lo raro
36. Y tienen espacio con otros profesores que sean así con lo que haces con nosotros , como que los cambien un poco
37. Educación física (risas)por que ocupamos el patio
38. Pero dentro de la misma sala ¿no? ... O sea todos los profesores ocupan la sala de la misma disposición
39. SI
40. Ya, otra pregunta, cual es la forma en la que ustedes se expresan en sus momentos personales, o sea por ejemplo no se , yo cuando quiero expresar algo que no puedo decir mucho con palabras lo

escribo, yo personalmente, hay otras que por ejemplo le pegan a una almohada, o tocan música, o no sé cuales creen que es la manera de expresarse

41. Yo escribo y canto
42. ¿Sí? Te gusta cantar y escribir , así como en la ducha (risas) o te gusta así como cantar cantar
43. Cantar cantar
44. Ahhhh ya bacán, ¿Y tu Benja?
45. Guitarra y karate, es lo que más me libera
46. Con respecto a eso Ustedes se sienten como tensos como que , no se como que tiene algo adentro como que paaaa quieren sacar
47. Siii explotar
48. ¿y por qué será? de donde sienten De donde vendrá esa presión de la casa o de acá el colegio
49. Del colegio porque uno en la casa, en mi caso, mi casa es como todo, hay paz, y todo po, en cambio en el colegio como que a uno lo tienen así
50. te estresa
51. como a uno lo tiene así como un elástico
52. y lo sentí en el cuerpo, por ejemplo acá en el cuello... tu jazmin ¿lo sentí?
53. Acá en el colegio uno mira pal lado y dicen ya mira la pizarra o no podí hablar con nadie más que en tu casa ya podi hablar con las personas y no te dicen na
54. podí escuchar música

55. por último uno puede escribir pero está escribiendo relajado eso es una de las cosas que ocupamos nosotros pero los profesores tampoco dejan po
56. entonces eso deberían de también.
57. Y sobre todo cuando dictan, teni que escribir rápido osino te quedai atrás
58. **¿Y todos dictas la gran mayoría de los profe dicta?**
59. La única que no dicta es la tía Angie
60. **¿La tía Angie? Y que hacen en vez de dictar**
61. escriben en la pizarra
62. **Y tu copias lo que sale en la pizarra**
63. Sí, pero yo encuentro mejor que dicten rápido por que cuando uno llega a 1ero o 2do medio lo único que hacen es dictar po entonces uno tiene que estar rápido
64. **Como para entrenarse**
65. Claro una cosas así para entrenar como para el partido o entrenar para una pelea una cosa así
66. **Y chicos ¿cuál es la relación que ustedes ven en el curso entre sus pares, ya lo habían dicho antes tu un poco tu Benja cuál es la relación que ven usted?**
67. Agresiva, nadie se escucha y si uno es diferente te molestan por el tipo de música que escuchai o el estilo que eri
68. **Y a ti particularmente en un principio te molestaron particularmente por algo por ejemplo por lo de tu brazo**
69. Si
70. **¿Qué te decían?**
71. Cuando yo llegue a esta escuela me molestaban mucho

72. **¿Y que hacíais tu?**
73. No pescaba porque si yo les golpeaba algo no me gusta porque la violencia causa más violencia, por ejemplo yo manejarme con golpes... no los pesco. como palabras tontas odios sordos así no mas no me interesa lo que dicen los demás
74. **Y ahora no te dicen nada no te molestan. Solo porque yo he visto que te molestan por el tipo de música que tu escuchas mas que por la persona que eres por decirlo de alguna manera y eso ¿te molesta también?**
75. Si por Eso que te molesta que como te gusta ser a uno lo molestan demasiado, Te molestan demasiado como no te entienden como así no te escuchan uno es de una forma por algo y los demás solo saben criticarte y molestarte
76. **No saben porque tu eres de esa forma digamos, porque no se dan el tiempo**
77. Porque no conocen tu vida
78. **Ustedes por ejemplo sienten que se conocen entre ustedes en el curso o no mucho**
79. La mayoría. Todos tenemos nuestros grupos el curso no es unido todo está en grupos
80. **Como en grupitos chicos**
81. Si, en grupo
82. Son como Quien dicen , son como pandillas que si se encuentran son como lo peor
83. **Y ustedes, hubo un quiebre, o sea, antes siempre fue así, desde que ustedes están en ese curso que es así o hubo un quiebre o hubo un momento en que dividieron o paso algo en el curso que fue que paso que se separaran**

84. Lo que pasas es que nosotros e3n 4to teníamos una profesora.  
Y nosotros éramos unidos además de ser chiquititos éramos unidos ,  
además de desordenados pero ..
85. **Perdón y desde cuándo que están acá**
86. Desde 4to
87. **¿Y tu 4to también?**
88. Si
89. Entonces la tía Tania estaba embarazada entonces justo  
cuando teníamos que dar el SIMCE la tía se le toco su post natal y  
entonces se fue y nosotros quedamos tiraos entonces, nos ponían así  
íbamos como pelota nos iban poniendo profes iban probando entonces ese  
fue el quiebre del curso a mi parecer. O sea Para otra persona nunca las  
personas piensan igual entonces, hay muchos se forman muchos quiebres
90. **Y tu jazmin también considerai y hubo algo raro en el curso**
91. Mas encima se supone que nos iba a tocar de nuevo con es  
profesora y nos pusieron a la profesora Angel y con la profesora Angel no  
había orden no se daba a respetar la mayoría hacia lo que querían
92. Ahora no hemos estabilizado por decirlo con la tía Erika y con  
la tía Gloria por que ellas no han tratado de guiar por que yo me acuerdo  
que fue 5 y 6 en el curso no se podía hacer clases y yo le digo que en estos  
momentos hace un ratito atrás se quebró un vidrio se habrían quebrado dos  
y tres, mas encima hubieran vuelto a rematar loes pedacitos que quedaban.
93. **Osea tu consideras que antes eran más violentos que como  
son ahora**
94. Hemos mejorado mucho
95. **sea probablemente si se trabaja el otro año se podría  
conseguir un cambio**

96. Yo creo que cambiarían el curso seria mas unidos si se aprendieron a escuchar o que supieran mas de los demás ,solo llegan y critican
97. **osea eso es lo una cosa que tu crees que deberían cambiar el curso como escucharse**
98. Aprender a escuchar y respetarse eso es lo más necesario
99. Yo pienso que si esas cosas no vienen de la casa en colegio no van a pasar, por que mas que mal esas cosas las dan los papas o las mamas
100. **osea que también hay una responsabilidad familiar**
101. Familiar claro porque el niño uno en el colegio lo puede llevar de lo mejo la casa es la que manda por decirlo y uno no se po si uno en la casas acá le dice que no fume drogas no hagas esto y en la casa todo lo que aquí le dijeron no esta alla esta, entonces el niño se va a confundir y va decir que hago si paso más en mi casa que hago prefiero quedarme con las cosas de mi casa y ser mas adaptable a mi casa que al colegio
102. **¿ Y cuáles crees que ha habido cambios. de lo que decías tu de antes hasta ahora han habido aunque sean pequeñitos cambio?**
103. Están más ordenados igual se escuchan .un poco, mas a los profesores no se escuchan entre todos

## Entrevista N°2

104. Ya, la primera pregunta es si es que a ustedes les gusta estar en su sala...  
¿La realidad?  
Si po, la realidad
105. No...
106. ¿No?
107. O sea a veces me gusta y a veces no... porque a veces se ponen muy pesados, eso no me gusta.
108. **Pero por tus compañeros..**
109. Si, no me gusta eso..
110. A mí no me gusta estar en la sala....
111. Pero claro, en la sala como espacio físico digamos... así como el lugar de la sala
112. Ahhhh si, está bien
113. **¿No le cambiarían nada a la sala? Como....**
114. Un poquito más grande...
115. **¿Más grande?**
116. Y las ventanas que sean así como más cerradas...
117. **¿Qué sean más cerradas?**
118. No que sean así como... la mayoría son así normales po, que ni siquiera se abren nada... eso cambiaría...
119. **Osea por ejemplo ¿que haya más ventilación?**

120. Sí, porque hace mucho calor... y para el invierno hace mucho frío, porque nosotros pasamos el invierno con todos los vidrios rotos, siempre... por eso a nosotros igual nos complica a veces...
121. **Claro, ¿y a ustedes eso como que las desconcentra un poco?**
122. Si porque todos empiezan... "uuuhhh" y sobre todo los que están pa'l lado de la ventana...
123. **¿y sienten que cuando trabajan con nosotras, trabajan de una manera distinta en la sala? Como que hay otra disposición de la sala... ¿o es la misma?**
124. No
125. Es distinta estar con los profesores....
126. Estar escribiendo en vez de estar jugando... pasándola bien, es distinto...
127. **Osea hay otra disposición en la sala, tanto física como en la actitud ¿o la actitud es la misma?**
128. No, no es la misma porque ustedes nos entienden... las profesoras no nos entienden mucho cuando alguien tiene un problema...
129. **¿Y tienen ustedes otros espacios con otros profesores que sean así como diferentes?**
130. Si, la tía Yesenia, la que tuvo guagüita...
131. Es que hartos profesores a nosotros igual nos dicen "si quieren contarnos algo que nos cuenten" son como de ese sentido, que ellos nos van a entender igual... eso pasa... algunos no, algunos si...
132. **Pero en el espacio de las clases, de las clases mismas no sé, en matemáticas, en lenguaje, en historia, hay profesores que ocupen la sala en una disposición distinta o siempre es como la misma forma...**

133. La misma forma...
134. La única, la única que como que hace otra cosa es la tía Vero... nos pone en grupo, a veces nos saca para afuera a hacer clases...
135. **Ya, otra pregunta es ¿cuál es la forma en que ustedes se expresan de manera personal? Por ejemplo no sé, cantando en la ducha, o escribiendo o les gusta no sé sacar fotografía y de esa forma pueden expresarse... de que manera ustedes se expresan.**
136. Yo me expreso bailando, me encanta bailar, es lo que yo quise y alcance a estudiar y eso me encanta, es como lo que más me gusta, o sino deportes, saca fotografías... eso me gusta, o escribir, a veces.... Es como de todo un poco, de todo hago yo y eso me gusta
137. **Osea de todas las formas que tú haces logras expresarte digamos...**
138. Si
139. **¿Y tu Geraldine?**
140. Yo me expreso a través de mis volteretas que yo hago, lo único que puedo hacer es eso y el fútbol...
141. **Osea a través del deporte...**
142. Sí, del puro deporte porque escribir no mucho... en el facebook (risas).
143. **Ya, ¿Cuál es la relación que ustedes sienten que tienen en el curso? ¿Cuál es la relación que hay en el curso en general?**
144. No es ni muy buena ni muy mala... son distintas cosas que... no todos somos iguales, eso es lo que pasa, y como que nos contradecimos todos... no sé po si una persona dice la verdad...

145. Ya por ejemplo la Denis dice ya yo quiero tal jugo de este sabor y el otro empieza “no es que a mí no me gusta” y el otro “no es que a mí tampoco me gusta”...
146. Es como que todo lo pelean, todo...
147. En el cumpleaños de la Denis pasó es po, cuando se lo celebraron aquí en la sala, empezaron “ah no me gusta la torta” y el otro “uy está súper rica la torta” ...
148. Pero por ejemplo nosotros siempre, o sea todas las personas son diferentes ¿cierto? Entonces cuando nosotros estemos en un grupo ya sea en el trabajo, de amigos, en el colegio, siempre vamos a estar con personas diferentes, pero lo que hay que buscar es como algún espacio donde nos logremos escuchar ¿o no? La idea es como de qué manera nosotros enfrentamos las diferencias... ¿y de qué manera creen ustedes que se enfrentan en el curso?
149. Conversando las cosas...
150. ¿Las conversan ustedes?
151. Nos ponemos todos de acuerdo...
152. Pero solamente lo hacemos con la pura tía Erika, con nadie más...
153. La tía Erika es como nuestra mamá... ella lo dice, ella nos dice ya pero convérsenlo bien, arrégdense... todos tenemos cosas diferentes
154. ¿Y ustedes sienten que logran ponerse de acuerdo?
155. Si todos ponemos de la parte de nosotros, todos podemos hacer lo que... lo que podemos... todos son como medios.....
156. ¿Y ustedes sienten que se conocen entre ustedes?
157. No
158. El Alexis dice que no, ¿Por qué no?
159. Porque llegué el año pasao, y a la mita' del año

160. Exacto... por ejemplo ella iba en Pre-kinder...
161. **¿Quién? ¿la Geraldine?**
162. Ella iba en Pre-Kinder y yo iba en primero, y yo todas las veces me iba a jugar para allá, asique yo las conozco desde hace mucho tiempo...
- **sea que estás desde primero acá...**
163. No, hice Kinder, pre-kinder... toda mi vida he estado en este colegio
164. Yo también...
165. Y ahora irme de octavo es cómo no, no, no!... es raro... ya, entonces yo todas las veces, todos los recreos me iba para allá si es que me dejaban y yo quise quedar repitiendo, yo le dije a mi mamá, mamá quiero repetir, porque tenía muy mala conducta, muy mala le pegaba a las profesoras, no escribía, nada... tenía todos mis cuadernos en blanco, todo blanco... y bueno mi mamá me dijo "ya, ¿querí quedar repitiendo?" y quede con mi hermano... y con ella
166. **¡Ah! Porque nosotras pensábamos en un minuto... no cachábamos que ustedes eran hermanos con el Cristian po, después pensamos que eran gemelos....**
167. (Risas) No, el es mi hermano... entonces, yo de ahí, estábamos todos juntos y todo
168. Y en segundo conocimos al Daniel y a un ex compañero... el Alvaro, y ahí conocimos al Daniel, y ahí empezó a progresar y en Quinto llego el Kevin, el Eduardo también llego en quinto, la Margarita llegó en cuarto, varios alumnos llegaron en varios cursos, pero los que estamos aquí desde hace tiempo son la Denis, la Tamara, la Jocelyn, el Cristian, las Gemelas no tanto porque ellas se fueron un tiempo...
169. **Ya, pero igual se conocen entre ustedes digamos, no es como...**

170. Yo conozco a la mayoría porque yo llevo 10 años en este colegio... y después cuando pase a octavo, es como todo distinto...
171. **¿Y qué cosas creen ustedes que por ejemplo se deberían cambiar en el curso?**
172. La conducta...
173. Nos portamos todos muy mal, tenemos muy mala conducta, no respetamos al profesor, no nos respetamos entre nosotros tampoco... eso es lo más importante.
174. **¿Pero ustedes creen que ha habido algún progreso desde años anteriores hasta ahora?**
175. Sí, porque nosotros en quinto éramos peores.
176. **¿Era peores? (vuelve Alexis) ¿Cuándo llegó el Alexis eran peores?...**
177. En cuarto éramos terribles...
178. Nosotros desde primero, segundo, tercero, cuarto... hasta quinto, sexto más bien, éramos los mas desordenados del colegio...
179. Quebrábamos todos los vidrios, todo lo hacíamos tira..
180. Y la Jocelyn!, la Jocelyn siempre hacía tira los vidrios con la cabeza de los chiquillos...
181. Yo igual los hacía tira...
182. **¿Y cuál fue el quiebre que ustedes sienten que hubo para que cambiaran? ¿hubo algún....?**
183. La profesora...
184. Es que en sexto si no me equivoco, tuvimos a la tía Anyel...
185. No, en quinto tuvimos a la tía Anyel y en sexto tuvimos a la tía Vero, y la tía Vero nos dejo ni tan... como ahí, en el camino...
186. Ay ojalas que se muera esa vieja...
187. ¡Cállateee!

188. Tía borre esa cuestión
189. **No si no se lo voy a mostrar a nadie, no te preocupí....**
190. Ya, la tía Vero igual nos dejo así como que igual a veces nos portábamos mal...
191. Pero con la tía Erika cambiamos harto, ahora nos destacamos por las cosas buenas, no por las cosas malas... hoy día no más no sé qué paso, la calor.... La calor nos atontó... oye sabí lo que le dije al tío Santiago? Le dije tío Santiago yo quiero que hagan una piscina en el estacionamiento! Y el tío Santiago me dijo "no es mala idea..."... yo le dije que la haga pero así pa mi no ma, pa mi no ma...
192. **Chiquillas y que cosas creen... bueno ustedes dijeron que han cambiado algunas cosas pero... ¿Qué más?, o sea, cuáles han sido los cambios drásticos que ustedes encuentran que hay en el curso... se escuchan más, se portan mejor y siguen igual...**
193. Nos escuchamos más... nos estamos respetando un poco, a veces nos respetamos más y a veces no.
194. **¿Y de que depende? O no saben ustedes... depende de la tincá' de cada uno...**
195. Si es como que a veces andan de buen humor y respetan, y a veces no, andan con todo, dicen garabatos y todo eso... eso es lo que más influyen..
196. **Y esas son las cosas que ustedes creen que deberían cambiar en el curso?**
197. Si, es que nosotros como curso deberíamos cambiar hartas cosas... como aprendernos a respetar, cuidar a nuestros compañeros porque todos se agarran a pelear...
198. **¿Y tu Alexis en que curso llegaste? ¿En quinto?**

199. Sexto
200. ¿Y te llevái bien con tu curso o no?
201. No
202. ¿Te caen todos mal?
203. Yo llegue y al principio casi me agarro con el Daniel...
204. ¿Con quién?
205. Con el Daniel
206. ¿Y ahora son amigos? ¿Tampoco?...
207. Ni tanto...
208. Pero se llevan bien...
209. Si, igual...
210. ¿Y tu encontraí que ha habido un cambio desde que tu llegaste al curso hasta ahora o siguen todo igual?
211. Son todos iguales...
212. Todos iguales... ¿y no hay nada bueno en el curso?
213. Que va a haber bueno...
214. No sé po... pregunto, quizás encontraí alguna cosa buena...
215. Es que antes igual estaban todos en pareja...
216. ¿Estaban todos pololeando? Y ahora nadie...
217. Están todos pololeando por afuera... ¿cierto Denis?
218. Y eso también fue un quiebre en el curso por ejemplo? Que se hayan separado las parejas que habían... porque eso también es importante, si hay un grupo de amigos y después se pelean...
219. Yo antes.... Cuando llegué quería a la Denis
220. ¿Tu queríaí a la Denis? ¿Y no te pescaba?
221. (Mueve la cabeza negativamente) no importa....

222. No es que a mí nunca me gusto él, es que yo soy así, yo siempre una persona que conozca lo voy a tomar como buena onda, como amigo... eso, pero nada más. Yo soy así, él es mi amigo, mente cerrada, nada más...
223. ¡¡¡¡¡¡¡¡YAAAAAAA!!!!!!!
224. ¡Enserio! Mira con el Daniel, yo nunca le di un beso a él y yo lo conozco hace muchos años... nunca, nunca le di un beso a él, nunca, nunca, nunca... y es mi mejor amigo... igual que tengo otros amigos y nunca le he dado un beso nunca... tampoco se lo pienso dar... es todo no sé...
225. Buena onda po, si igual existe la amistad entre los niños y las niñas po, si no todo tiene que ser pololeo, uno también puede tener amigos... Ya chiquillas, eso, muchas gracias.

### Entrevista N°3

226. Tienen que hablar fuerte eso si para que se pueda escuchar
227. ¡¡¡¡¡AAAHHH!!!!
228. Así está bien. Ya, la primera pregunta es que si a ustedes les gusta estar en su sala...
229. A veces...
230. A veces...
231. ¿Por qué a veces?
232. Es que a mí me da paja
233. ¿Qué te da paja?
234. Eh... estudiar.

235. No, a mí me gusta pero cuando estoy con mis amigos porque después se vuelve aburrido...
236. **Osea te gusta solamente si están tus amigos en la sala.**
237. Si, cuando me dejan hacer las tareas...
238. **Pero por ejemplo de la sala en cuanto a espacio físico... ¿les gusta?**  
**No sé si les da mucho calor, les da mucho frío...**
239. A veces da frío, como a veces rompen los vidrios en invierno da frío...
240. **¿Rompen mucho los vidrios?**
241. Si....
242. Y cuesta tiempo para que lo repongan. Y nos gustaría que estuvieran de otra manera las sillas y las mesas...
243. **¿Y cómo se te ocurre a ti que podrían estar?**
244. Como estaban antes... antes la pizarra estaba para el lado de la pared de acá...
245. **A lo ancho....**
246. Si, a lo ancho, así me gustaba más, era distinta a todas las demás salas, y me gustaba más.
247. **Igual les daba como una identidad porque si era como la única sala así, y te gusta que tenga como una identidad de ustedes?**
248. Si
249. **¿Y qué cosas les cambiarían a la sala? A parte de la distribución..**
250. El color
251. **¿Por qué?**
252. Porque el que pusieron es un asco...
253. Es que no es muy bonito que digamos...
254. No saben combinar los colores...

255. Y ninguno... por ejemplo, amarillo con verde oscuro y azul...
256. No me gustan los colores porque son como muy...
- 257. ¿Chillones?**
258. No.. no combinan para nada...
- 259. Bueno igual la Jazmín puede opinar, si quiere decir algo nuevo....**  
**Ya, ¿sienten que con nosotras trabajan la sala de una manera distinta? O es más o menos igual a lo que hacen siempre...**
260. Yo por lo menos si, distinto. Y me gusta.
- 261. ¿Sí? ¿Les acomoda esa forma?**
262. Si pero a veces da paja pararse, pero después no
- 263. Da paja cierto? Si nosotras igual creemos que les da paja como correr las mesas y todo eso.. pero después...**
264. Si es entretenido después
- 265. ¿Y tienen espacios con otros profesores que sean así similares? ¿Qué no ocupen la sala de manera típica digamos? Que cambian la estructura, que hagan otras cosas...**
266. No... nunca
- 267. Todos los profes trabajan igual...**
268. Si, igual...
269. A veces nos hacen trabajar en grupo, con la Tía Vero...
270. Y también cuando el tío de Matemáticas nos saco... ¿te acordái de esa vez? Que nos puso unas rayas así y teníamos que avanzar
271. ¡Ah si!
- 272. A ver cuéntenme, como fue eso...**
273. Fuimos para el patio de allá y puso una línea y después teníamos que hacer una figura y con un circulo al medio y era para los números negativos

274. Y uno tenía que avanzar dos para atrás o dos para arriba
275. Era una línea donde estaban los números y tenían que saltar negativo y positivo
276. Si
277. ¿Y aprendieron?
278. Si....
279. ¿Se les olvido?
280. No...es que ahora nos acordamos de la línea, cuando hay que pasar negativo es pa' atrás...
281. En eso nos acordamos más porque nos entretenemos...
282. Otra pregunta chiquillas es cuál es la forma en las que les gusta expresarse en sus momentos personales...
283. Yo me expreso con mis amigas..
284. ¿Te expresas con tus amigas conversando?
285. Jugando...
286. Jugando a las bombitas de agua...
287. A tirarlas eso si... no a pegarnos...
288. No igual lo hacemos..
289. ¿Y tiene otra forma? Por ejemplo no sé escribiendo, cantando, tocando algún instrumento...
290. Yo no.
291. Yo tampoco
292. Y por ejemplo tu que estas... bueno las dos... las tres! Están en la bandita... ¿no encuentran que una forma de expresarse es tocando por ejemplo? ¿o no?...
293. A mí me gusta tocar pero no mucho el instrumento que toco...
294. No te gusta el instrumento que tocas?...

295. No mucho...
296. **¿Cuál te gustaría tocar?**
297. El violín, pero todavía no ha llegado el tío así que no puedo...
298. Yo toco la guitarra...
299. **¿Y pueden ir cambiando de instrumentos en la orquesta?**
300. No tan fácilmente, a veces, cuando ya conoces al tío...tiene que pasar un tiempo...
301. Yo llevo cuatro años y todavía no me cambio...
302. **Otra pregunta chiquillas es como creen ustedes que es la relación en el curso?**
303. Mala.
304. Mala, porque todos tienen un grupo distinto....a nosotras nos dicen la "nube negra"
305. **¿Las nube negra?**
306. Sí, porque escuchamos música distinta a ellos....
307. **¿Y se sienten ofendidas cuando les dicen así?**
308. No, nos da risa....
309. Todos tienen un grupo distinto, por ejemplo el de la Margarita, la Marcela y ella tienen un grupo distinto, todos tienen un grupo distinto...
310. **Y eso provoca que no sean unidos como curso... ¿Pero a ustedes eso les afecta? ¿Les gustaría que fueran más unidos? ¿o les da lo mismo?**
311. Me da lo mismo...
312. A mí también porque... como que no tenemos mucha conversación...
313. **¿Y sienten ustedes que se conocen entre ustedes en el curso? ¿o no?**
314. Si.. igual sí
315. Si eso sí, que nos conocemos si...

316. **¿Y qué cosas creen que deberían cambiar en el curso?...**
317. Que... no sé...
318. Que no sean tan molestosos...
319. Si eso también, que no sean tan molestosos
320. Nos empiezan a hacer así (se percina)
321. **¿Se percinan?**
322. Si, dice que es satanismo...
323. **¿Y ustedes son satánicas?**
324. No, ella...
- sea que a ustedes les gustaría que fueran más respetuosos con las diferentes visiones de realidad que tengan ustedes o gustos...
325. Si...
326. **Creen que ha cambiado algo del curso? ¿ustedes por ejemplo desde cuando están en el curso?**
327. Yo desde prekinder...
328. Yo desde tercero...
329. **¿Y ustedes sienten que ha habido algún cambio en el curso? Para bien o para mal...**
330. Si a cambiado hartos porque antes no podían hacer nada con nosotros
331. Antes nosotros echamos como a tres profesoras de una...renunciaron, primero una profesora dijo "yo soy la profesora jefe" y nosotros ah.. ya, la otra semana, renunció. Después otra, una semana, se cambió de curso... la tercera... renunció
332. Hasta que nos quedamos con una y después se fue...

333. Y después volvimos a ser como antes, y después estuvimos con la tía Vero... y la tía Vero como que nos cambio un poco y después con la tía Erika.
334. **Y cuáles fueron las cosas que hicieron la profe Vero o la tía Erika...para que ustedes...**
335. Era pesá....
336. Nos hacía sentarnos en grupo y nos mantenía derechos.... No nos dejaba sentarnos con nuestros amigos, nos tenía separados...pero no nos funciono mucho, en eso hubo como más rivalidad...
337. **Igual ustedes dicen que han cambiado de algún modo...**
338. Si antes echábamos a cualquier profesor
339. **Y cual creen que fue ustedes como el hito para que cambiaran... porque todos nos han dicho que antes eran un curso terrible y que ahora están mucho mejor, ¿Cuál fue el punto decisivo que ustedes creen...?**
340. Cuando la Tía Vero nos daba los medios discursos que nosotros somos....
341. Porque también nos cambiaban tanto los profesores que nunca tuvimos uno preciso
342. osea tuvimos uno... que queríamos harto y que nos portábamos bien que era la tía Sandra ¿te acordai?
343. No yo no estaba...
344. Eso fue en segundo...
345. Con ella estábamos bien pero después se embarazo y se fue y nos dejo botados como a mitad de año y todos como "porque nos dejo no queremos otro profesor"...
346. Después llego la tía Tania, ella igual me caía bien...
347. Pero como que no nos quieren, no botan.

348. **Pasa recurrentemente que los cambian de profesor...**
349. Si...pasa todos los años...y cuando nos estamos encariñando...
350. Había una profesora que quería caleta yo... la tía Sandra y la tía Tania
351. Y nos cambian siempre los profesores, eso no me gusta...
352. **Y ustedes creen que eso afecte al curso?...**
353. Es que uno por ejemplo está en confianza con el profesor y nos cambian...
354. Un buen profesor que hemos tenido ha sido la tía Verónica...
355. **¿Y qué hacía la Tía Verónica?**
356. Nos ponía música...
357. Nos contaba historias de ella... o nos dejaba hacer algo también...
358. A mí la profesora que más me gusto fue la tía Tania
359. **Y en ese sentido por ejemplo nosotras somos más bien rigurosas... o más liberales...**
360. Más rigurosas...

#### Entrevista N°4

361. **La primera pregunta es si te gusta estar en la sala...**
362. Si, si me gustá
363. **¿Sí? ¿Por qué?**
364. Porque es entretenido, porque hacemos cosas entretenidas, como que no estamos... cuando nos toca lenguaje no estamos todo el rato haciendo materia, porque ustedes van y nos hacen ejercicios, jugamos...

365. Pero por ejemplo en general en la sala, como el espacio físico de la sala, ¿te gusta?
366. Si...
367. ¿Y qué cosas le cambiarías? Por ejemplo no sé si es que hace mucho calor, o la distribución de la sala...
368. El color, porque es como de payasito, tiene puros colores...(risas)
369. ¿Muy colorinche?
370. Si
371. ¿Y te distrae eso?
372. No, no me distrae pero es como si fuera sala de primero básico... no sé
373. Muy infantil...
374. Si, y que las ventanas siempre están muy cerra's y hace mucha calor...
375. Eso si distrae ¿o no? Si estay con mucho calor o por ejemplo las niñas me decían también que en invierno hacía mucho frío...
376. Si
377. Como demasiado extrema la sala...
378. Si
379. Y por ejemplo sientes que cuando vamos nosotras ¿trabajan de manera distinta la disposición de la sala?
380. Ehh.. si...
381. Es igual como...
382. No es diferente porque como que abren las puertas, abren las cortinas... es como que entra aire...
383. ¿Y hay otros profesores que ustedes también trabajen de manera distinta en la sala?

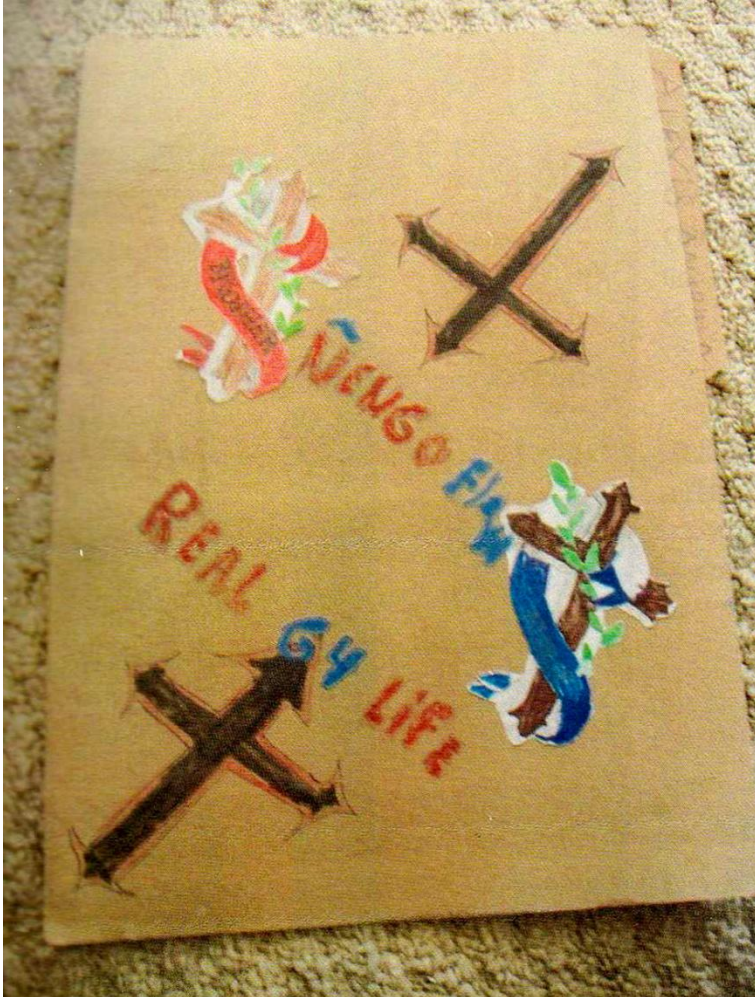
384. Con el profesor de música..
385. **¿El de música? ¿y trabajan en esa misma sala o se vienen a otra?**
386. No, trabajamos en la misma sala, nos coloca videos, o de repente nos hace jugar... abre las cortinas porque igual le da calor dice "uy que está calurosa esta sala" y abre las cortinas...
- **sea con él tienen otra disposición que no es la tradicional...**
387. Si
388. **¿Y con el resto?**
389. Es todo lo mismo, las cortinas cerra's, la perta cerra, todo caluroso...
390. **Ya... otra pregunta es cuál es la forma que tú te expresas como personalmente...**
391. Ahhh cuando los chiquillos se portan mal les digo "Siéntate o cállate o si no te voy a pegar!" (risas) y los chiquillos me hacen caso y de repente no...
392. **Pero por ejemplo tu expresarte... en las cosas personales tuyas, ponte tú te gusta escribir... te gusta cantar, o te gusta no sé... hacer videos...**
393. No, me gusta escribir... cuando de repente en mi persona me gusta escribir...
394. **Cuando estás sola y quieres expresar tus sentimientos personales... ¿te gusta escribir?**
395. Si
396. **¿Y otra cosa haces? o solamente....**
397. Escribir, de repente escucho música, o me quedo dormida de repente...
398. **¿Esas son cosas como que te relajan?**
399. Si...

400. **Ya, otra es... ¿cuál es la relación que sientes tú que hay en el curso?**
401. Es buena la relación, aunque de repente igual como que no estamos unidos pero... son... todos, menos mal que casi ni uno nos tenemos mala en el curso así que... es buena
402. **¿Y tú desde cuándo que estás en este curso?**
403. De sexto... llevo dos años
404. **¿Y sentí que ha sido lo mismo?**
405. Si, lo mismo
406. **No ha habido mucho cambios..**
407. No.. y eso que han llegado alumnos nuevos, se han adaptado rápido...
408. **¿Y sientes que ustedes se conocen entre ustedes?**
409. Si...
410. **Tienen conocimiento, o sea por ejemplo tu sabes las cosas que les pasan al resto... no como que sepas sus intimidades pero por ejemplo sabes cuando no sé... no me voy acercar a tal persona porque anda de malas pulgas...o no sé...**
411. Si, cuando andan así como tristes o enojados, no les hablo porque ahí se ponen pesados
412. **Pero tú puedes darte cuenta de esas cosas... se conocen en ese sentido...**
413. Si
414. **Ya, ¿y qué cosas creen que deberían cambiar en el curso?**
415. Ehh... aprenden a escucharnos, y estar más unidos.
416. **¿Y de qué forma crees tú que se puede lograr?**
417. Conversando, apoyándonos...

418. **Y crees que hay algunas cosas de esas que han cambiado desde que tu estay? ¿Qué han mejorado?**
419. Si, por ser antes éramos un curso terrible, y ahora nos nombran el mejor del colegio...
420. **¿Y cuál ha sido el quiebre?**
421. Cuando que... de repente los profesores nos tomamos mucho la confianza y ahí nos ponemos desordenados... pero igual hemos cambiado porque para como éramos antes... éramos desordenados, nadie nos soportaba...
422. **Antes no podían por ejemplo hacer clases...**
423. No...
424. **¿Y qué crees tú que ha sido lo que ha influenciado a que cambien eso?**
425. La profesora, los retos...
426. **¿Sí? ¿Pero que los reten o ya no los retan?**
427. No que... igual es que hemos crecido, algunos ya están madurando..
428. **Osea que también es como un proceso natural de ustedes...**
429. Si es que el año pasado éramos todos como súper así cabos chicos... y como que igual hemos madurado más...
430. **Y la profesora también ha sido como un aporte en eso...**
431. Sí, nos decía chiquillos pórtense bien o no hagan eso...

a. Carpetas personales de los estudiantes

Alexis Murillo



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por  
comunicación no verbal?

NO REALIZADO



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **miedo**

Sin mis ojos pude: **sentir con mis manos y pude oler cosas**

Sin mis ojos conocí: **confianza en mí y los demás**

Sin mis ojos descubrí: **que no siempre debo confiar en mis ojos**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **confianza**

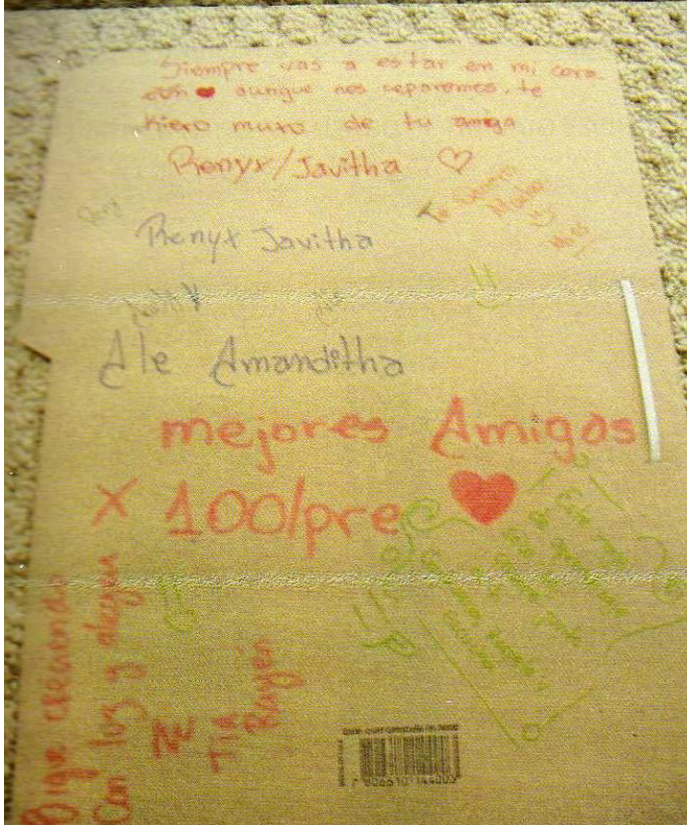
Con mis ojos pude: **ver mi alrededor**

Con mis ojos conocí: **colores que jamás vi**

Con mis ojos descubrí: **como soy**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Que no siempre nos podemos comunicar con palabras.



Arely Hevia

Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

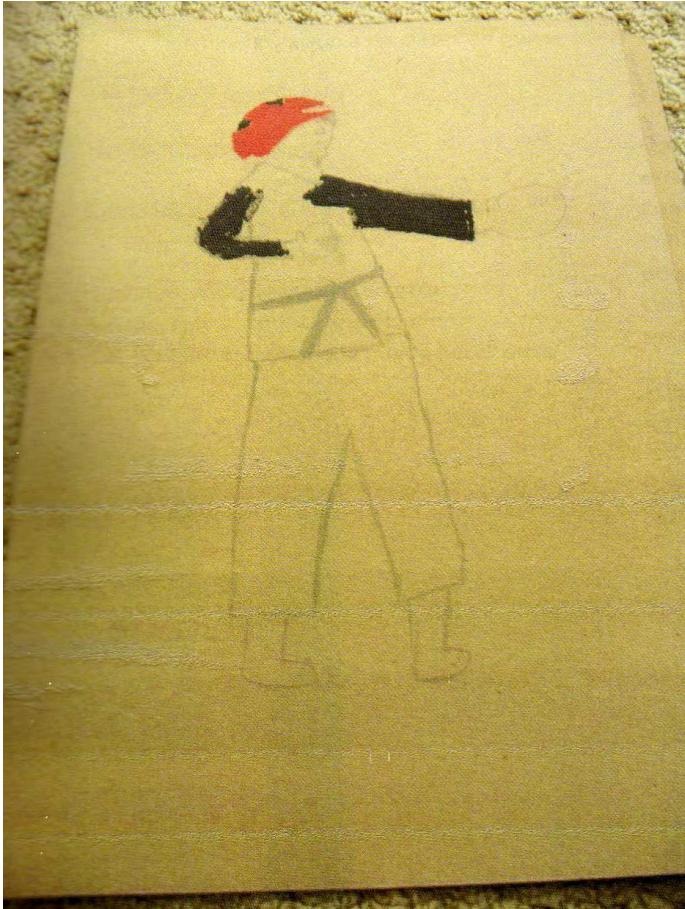
Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

NO REALIZADO

Benjamín Cerda



Ejercicio de Imaginería

Soñé que estaba en un valle lleno de agua y aparecía mi tata y me llevaba donde un cofre donde estaba mi sueño y tenía un condado que se abriera con la imaginación.

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **paz, tranquilidad**  
Sin mis ojos pude: **saborear, oler**  
Sin mis ojos conocí: **la sombra sin ver**  
Sin mis ojos descubrí: **una paz muy rara**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **colores**

Con mis ojos pude: **ver lo difícil que es no ver**

Con mis ojos conocí: **más dentro de mí**

Con mis ojos descubrí: **más dentro de mí**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Es una comunicación sin palabras.

Camila Carrasco

Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **miedo**

Sin mis ojos pude: **confiar en otro**

Sin mis ojos conocí: **el respeto creo.**

Sin mis ojos descubrí: **que puedo hacer otras cosas**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **que podía hablar con otras personas**

Con mis ojos pude: **llorar, desahogarme**

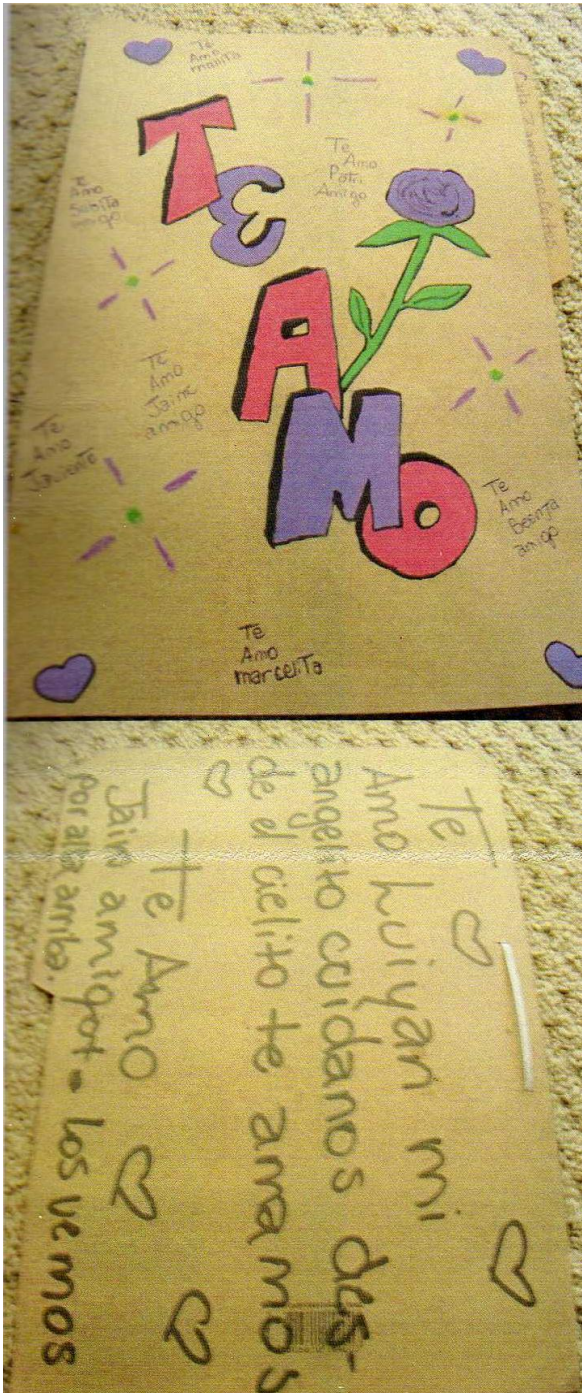
Con mis ojos conocí: **que puedo confiar en otras personas**

Con mis ojos descubrí: **que no tenía que ser tan amargada**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Que uno se puede comunicar igual que la comunicación verbal con el otro.

Carla Zamorano



### Ejercicio de Imaginería

Me relajé y pensé que andaba en la playa y vi a un cabro que me gustaba, o sea me atrae, y me regaló un regalito y después le di las gracias y le di un besito y caminamos y era un lugar muy hermoso y estuve con él, conversamos y reímos, pero después escuche un ruido y desperté de ese lugar donde estaba él y volví a esta sala fome.

### Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **que me iba a caer**

Sin mis ojos pude: **sentir lo que sienten cuando son ciegos**

Sin mis ojos conocí: **algo muy lindo pero no sé cómo expresarlo**

Sin mis ojos descubrí: **muchas cosas**

### Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **que puedo ver el lugar donde estudio**

Con mis ojos pude: **ver muchas cosas hermosas**

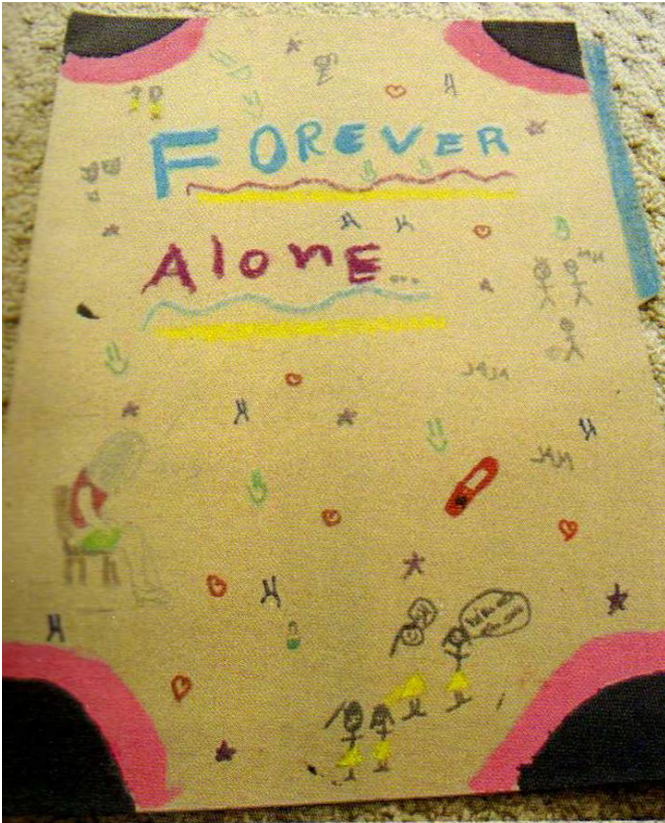
Con mis ojos conocí: **a nueva gente**

Con mis ojos descubrí: **mi mundo**

### ¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Cuando uno se comunica por señas y no sé que entendemos, no entendí mucho.

Constanza Henríquez



Ejercicio de Imaginería

Yo sentí que estaba en la playa u me encontré con mi tata que me deba pasajes para viajar por todo el mundo que siempre ese ha sido mi sueño y entradas para el concierto de Jessy y Joy, siiii ¡!! Wiii ¡!!! Y yo estaba muy feliz por el regalo y además de todo estaba feliz porque había visto a mi tata.

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **un poco de miedo**

Sin mis ojos pude: **diferenciar olores**

Sin mis ojos conocí: **sabores y olores**

Sin mis ojos descubrí: **que no tengo mucha confianza**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **risa**

Con mis ojos pude: **descubrir que era mucho más fea de lo que pensaba**

Con mis ojos conocí: **mi otro lado**

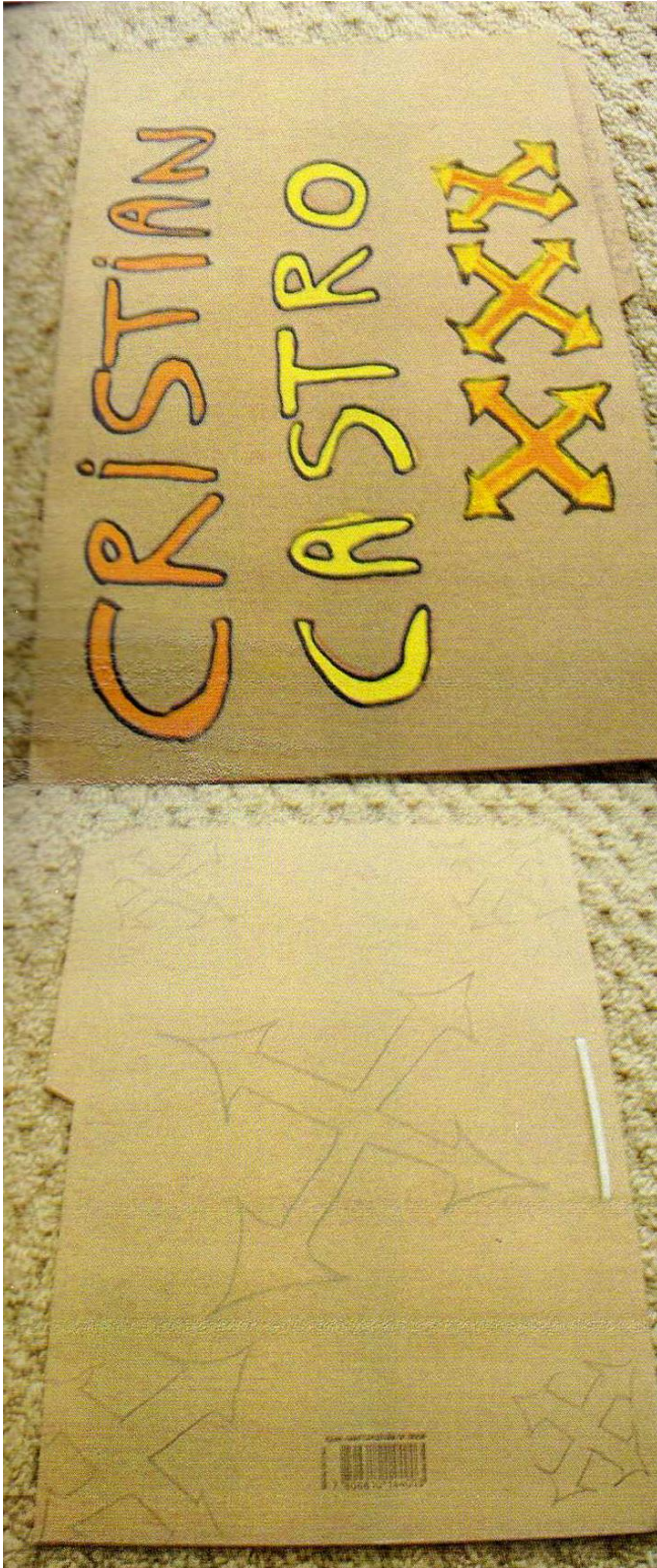
Con mis ojos descubrí: **quien era yo**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

NO REALIZADO



Cristian Castro



Ejercicio de Imaginería

DIBUJO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

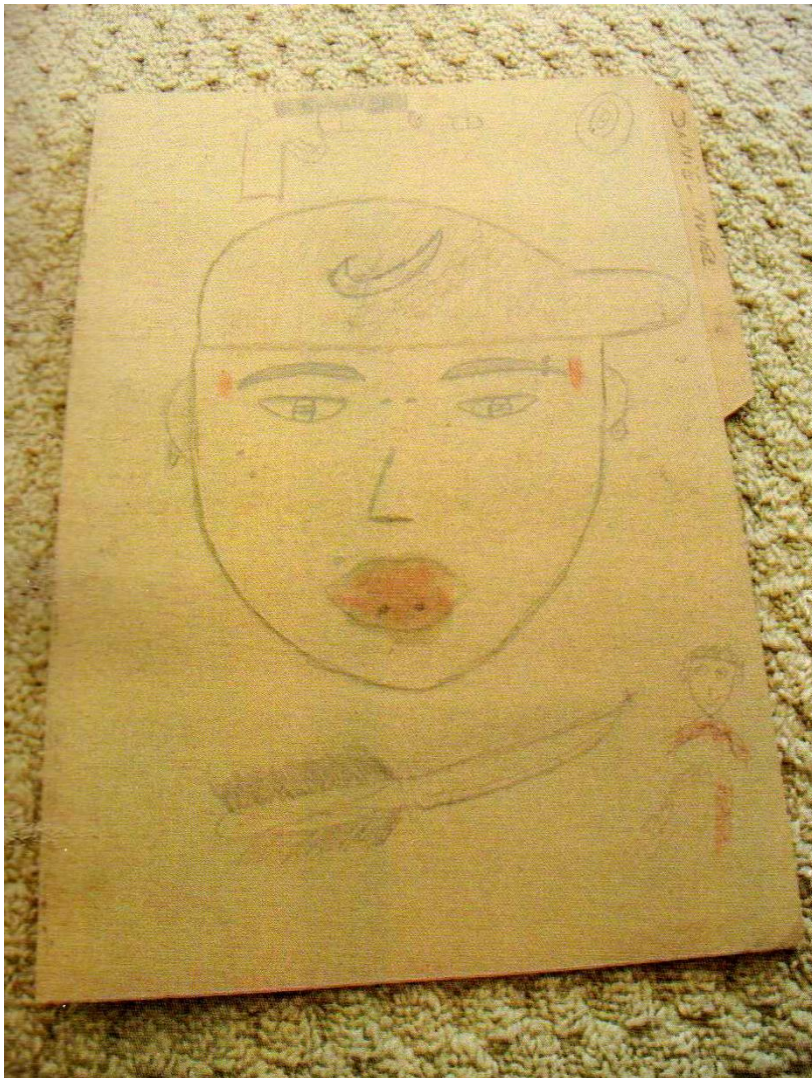
Ejercicio del espejo

NO RALIZADO

¿Qué entendemos ahora por  
comunicación no verbal?

Que aprendemos más cosas

Daniel Nuñez



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

Ejercicio del espejo

Me gusta salir para afuera  
porque en la sala no me gusta.

¿Qué entendemos ahora por  
comunicación no verbal?

Entender a comunicarse

David Ovalle



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por  
comunicación no verbal?

NO REALIZADO

Denis Castro

Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **miedo y me sentí mal**

Sin mis ojos pude: **oler y saborear**

Sin mis ojos conocí: **el respeto**

Sin mis ojos descubrí: **sabores**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **miedo y no me sentí segura**

Con mis ojos pude: **ver donde estábamos**

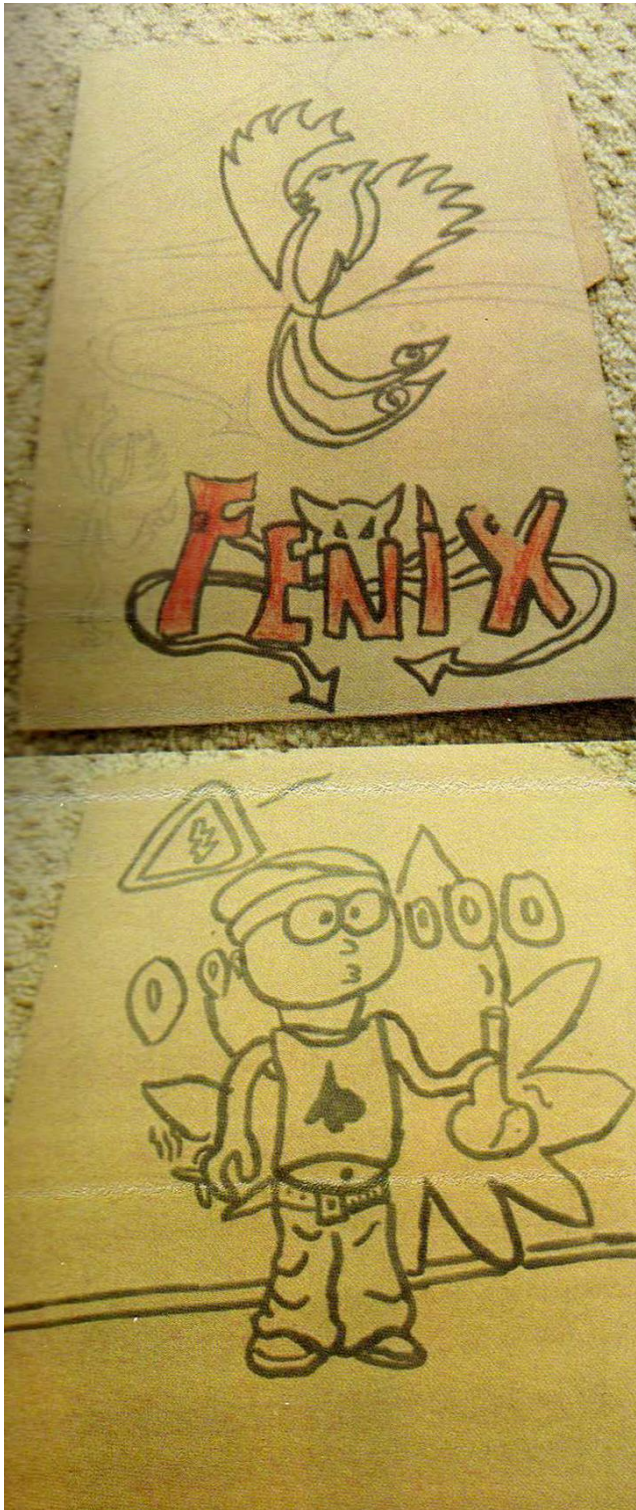
Con mis ojos conocí: **me conocí a yo misma**

Con mis ojos descubrí: **mis sentimientos**

**¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?**

NO REALIZADO

Eduardo Burgos



Ejercicio de Imaginería

DIBUJO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **mucho miedo**

Sin mis ojos pude: **descubrir algo sin ver**

Sin mis ojos conocí: **a un amigo**

Sin mis ojos descubrí: **algo**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **algo**

Con mis ojos pude: **ver algo genial**

Con mis ojos conocí: **a alguien**

Con mis ojos descubrí: **algo secreto**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Es cuando no hablan con el otro.



Ejercicio de Imaginería

Yo sentí la brisa del mar, la arena entre mis pies, la cascada caer suavemente, me sentí relajada, me sentí serena.

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **mucho miedo porque temía caerme**

Sin mis ojos pude: **saborear cosas deliciosas**

Sin mis ojos conocí: **la confianza con mis compañeros**

Sin mis ojos descubrí: **nuevos olores**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **me sentí o imagine como un árbol**

Con mis ojos pude: **conocer mis sentimientos por dentro**

Con mis ojos conocí: **a alguien más que llevo por dentro**

Con mis ojos descubrí: **la persona que en realidad soy**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Hablamos solo con las manos, por ejemplo: ponemos los dedos así \_\_\_\_\_ y significa "hola".

Javier Vallejos



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

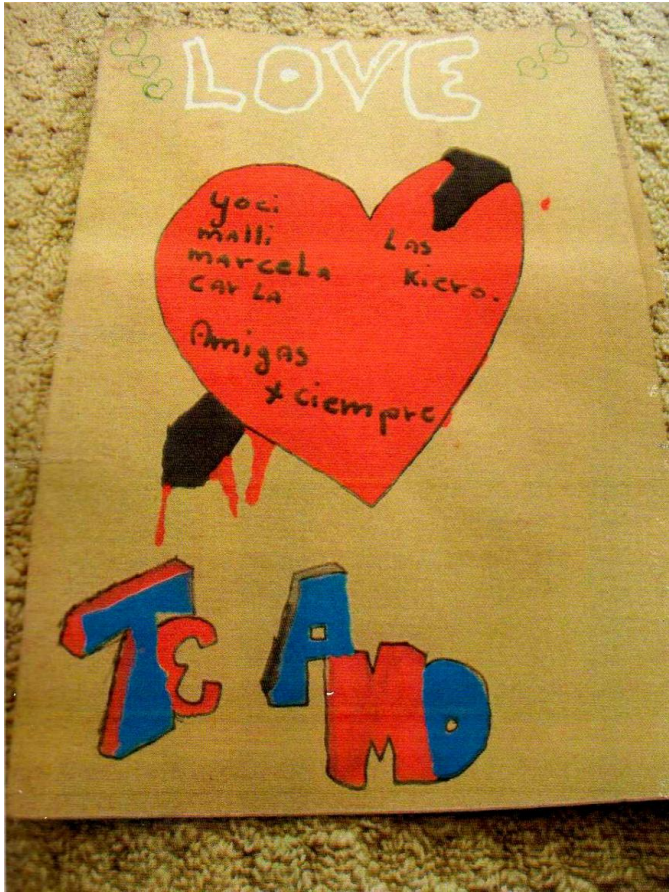
Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por  
comunicación no verbal?

Comunicar con los ojos.

Jocelyn Herrera



### Ejercicio de Imaginería

Cuando empiezo a pensar siempre pienso en cuando estábamos juntos, yo le dije a él que fuéramos a la playa ´por eso cuando me pongo a pensar, pienso en él. Y en la playa nosotros caminábamos, sería como súper bonito. Aunque a veces igual me da rabia con él porque él es un poco tranquilo como que no le importa lo que me pasa pero igual lo sigo queriendo por eso cuando me empecé a relajar pienso en él, trato de evitarlo, pero me gustaría mucho que ese sueño se me haga realidad, caminar con él por la playa y que estemos juntos.

Me relajé hartito y me gustaría que se volviera

a repetir, igual es muy divertido.

Algunas veces siento que lo extraño tanto pero trato de pensar en otra cosa, eso es lo que puedo decir... y a pesar de todo lo quiero un poco. Me encantó esta actividad

### Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

### Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

### ¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Comunicarse con los otros. Tener más comunicación con los otros.

Joel Leiva



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **desconfianza**

Sin mis ojos pude: **sentir miedo**

Sin mis ojos conocí: **que difícil es la vida de un ciego**

Sin mis ojos descubrí:

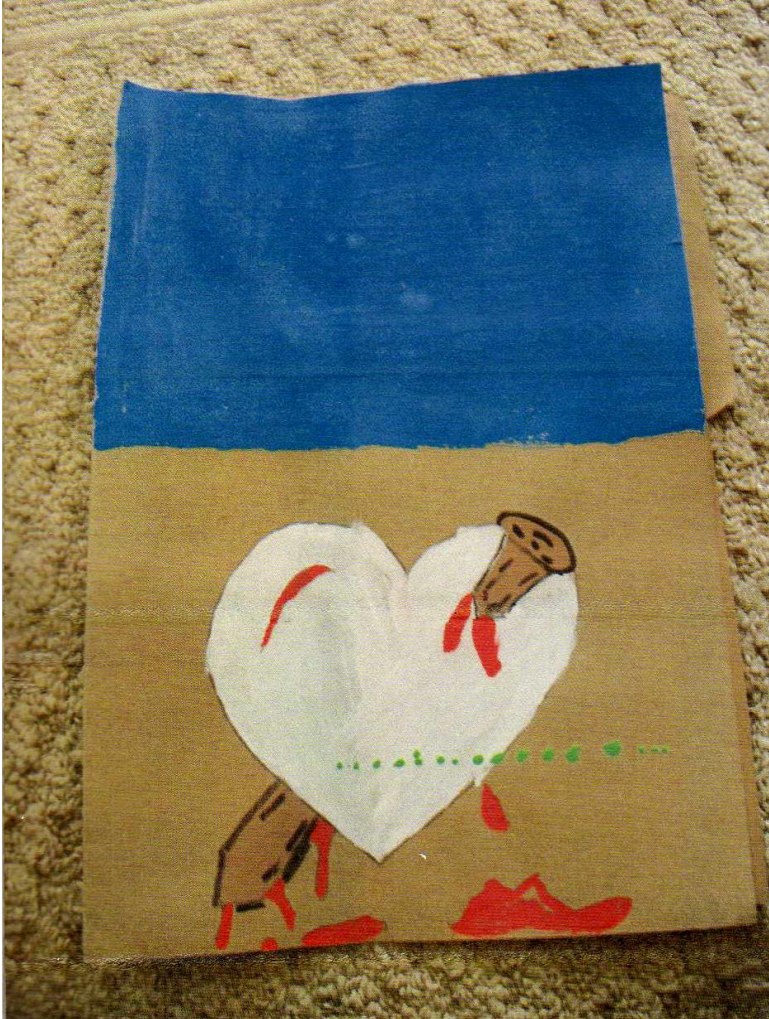
Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Es una comunicación sin palabras.

Kevin Campos



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **miedo**

Sin mis ojos pude: **descubrí los  
olores**

Sin mis ojos conocí: **la  
obscuridad**

Sin mis ojos descubrí:

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **miedo**

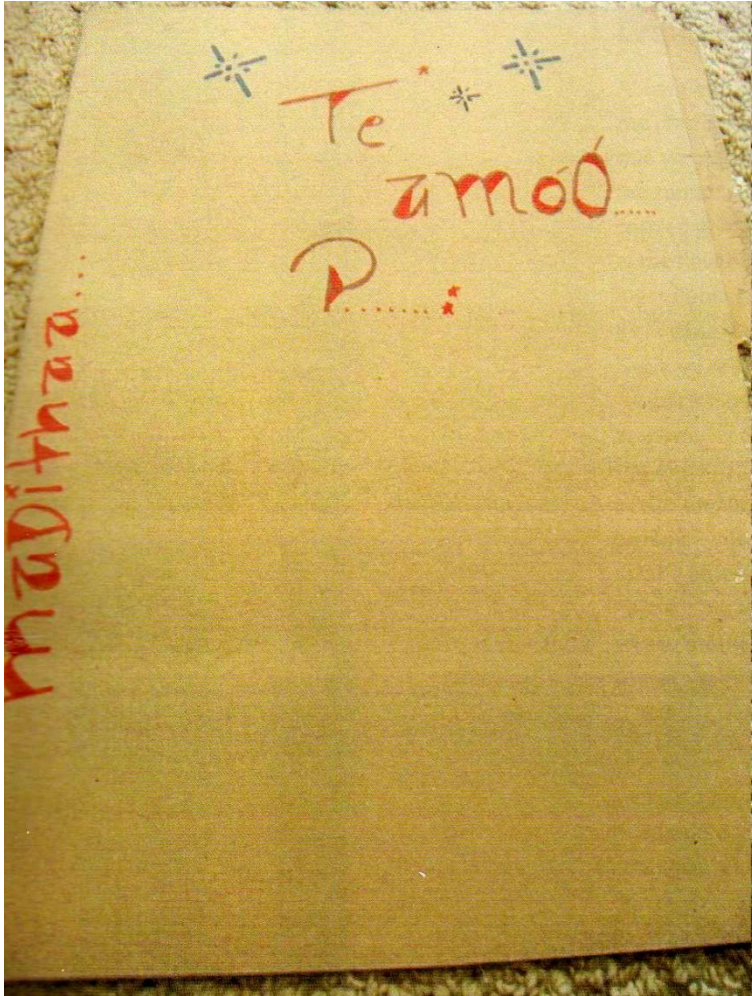
Con mis ojos pude: **sentir**

Con mis ojos conocí: **el mundo**

Con mis ojos descubrí: **que lo  
podía hacer**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

NO REALIZADO



Ejercicio de Imaginería

Yo sentí un poco de concentración en lo que tenía que concentrarme pero igual en el momento me concentré e imagine cosas que no quiero nombrar que me hicieron sentir muy mal

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

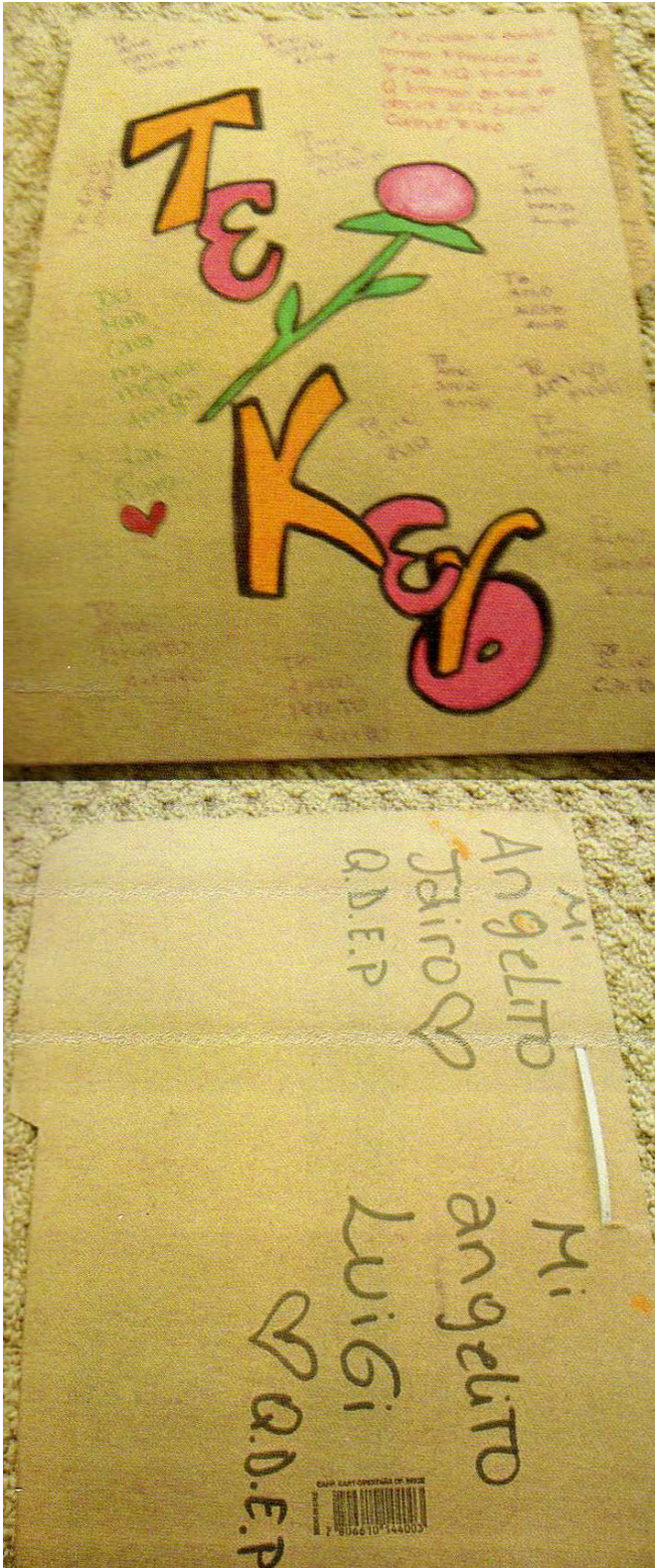
Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

NO REALIZADO

## Marcela Bravo



### Ejercicio de Imaginería

Al comienzo me empecé a relajar y dormirme y me empecé a imaginar que estaba en la playa y que yo me encontraba con mi pololo y que él me tomaba de mi mano y caminábamos y conversábamos y nos reíamos mucho y luego el me llevaba a un lugar muy bonito y en ese lugar había un cobre de oro y él me daba una llave y me decía “ábrelo” y yo lo abría y allí había un regalo muy bonito y él me decía es “es para ti mi vida” y luego el me decía “tengo que irme” y él me iba a dejar en donde mismo nos encontramos y nos despedíamos con un besito un abrazo y le me decía “te amo” y yo también y después desperté donde mismos estaba antes. Pero fue muy bonito lo que me imagine y sentí en ese momento y por culpa de ese ruido desagradable desperté y volví a esta sala fome.

### Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

### Ejercicio del espejo

Yo de primera sentí miedo pero luego la tía Heny tuvimos más confianza y luego la tía saco un espejo y me dijo que abriera los ojos y luego cuando me vi en el espejo me sorprendí mucho y luego me hacía preguntas y yo decía yo soy bella, yo soy amiga, y etc. fue una experiencia muy diferente al a las demás.

En el ejercicio del espejo fue muy bueno además que estaba como fome la clase de lenguaje. Pero en fin me divertí mucho con la tía Heny.

### ¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Nos comunicamos a través de señas.

Margarita



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

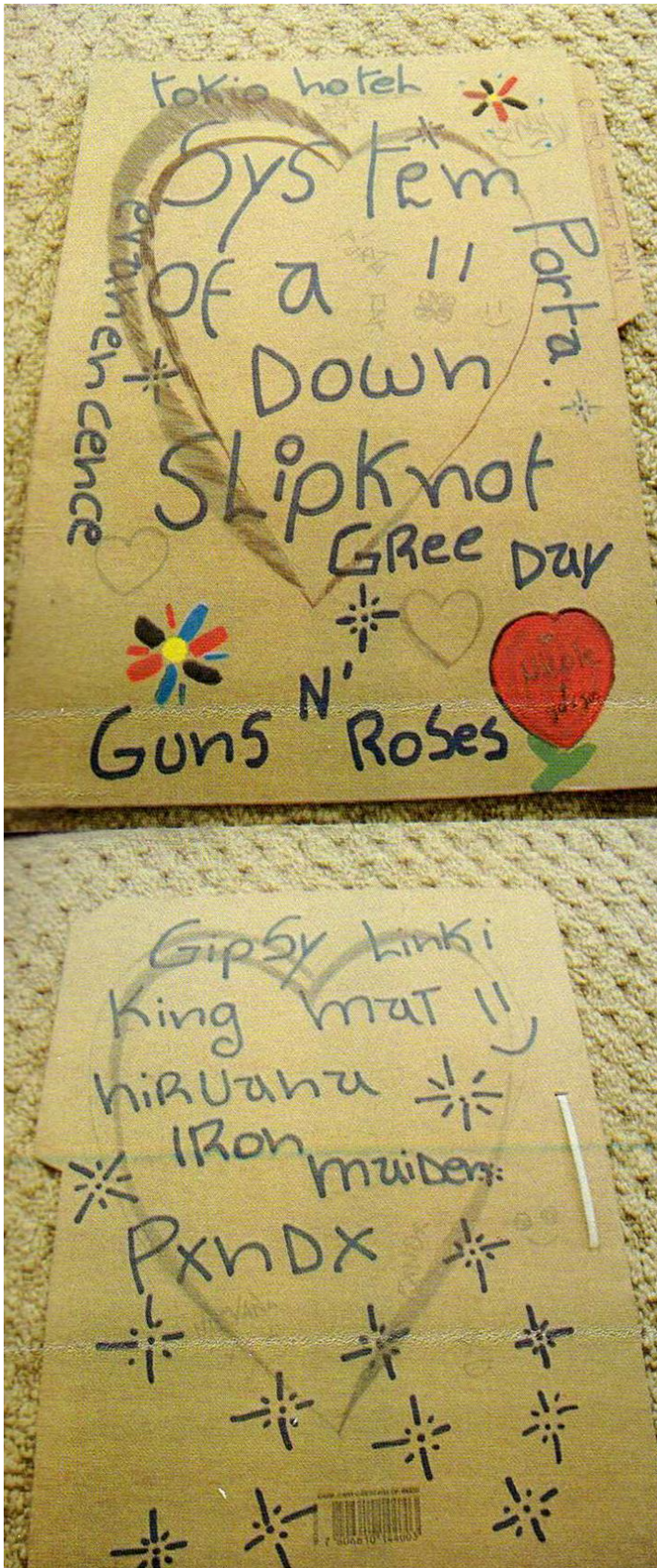
Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Confianza, respeto, amistad, etc.

Nicol Ojeda



### Ejercicio de Imaginería

Lo que sentí fue que caminaba, que me encontraba en la playa, a iba al valle y me encontraba con una persona pero nunca pude ver lo que me regalo.

Después no me pude concentrar pero me sentí bien.

### Ejercicio de los ciegos

Sentí que cuando estaba todo oscuro y cuando cambiaba estaba con mucha desconfianza y sabores que no podía distinguir muy bien

### Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

### ¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Por comunicación no verbal entiendo como mensajes por señas, como juegos que hicieron las tías como el del guiño.

Renata Contreras



Ejercicio de Imaginería

NO REALIZADO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: olores, aromas y sabores exquisitos, también sentí miedo y con las manos sentí algo áspero y duro que era un árbol y no lo sabía y algo sucio con tierra que era el suelo.

Sin mis ojos pude: Comer pedazos de fruta y manjar, también jugar, caminar y lo mejor de todo que tenía que descubrir cada cosa.

Sin mis ojos conocí: que era miedosa porque me dio miedo caminar con los ojos vendados y conocí una parte de mi compañera Arely que es alaraca y eso me da risa

Sin mis ojos descubrí: Que puedo descubrir los sabores y contextura de cada cosa.

Ejercicio del espejo

NO REALIZADO

¿Qué entendemos ahora por comunicación no

verbal?

Es hablar con señas, gestos, muecas, etc. y que no salgan palabras de la boca.

Sofía Henríquez



Ejercicio de Imaginería

No me pude concentrar por el ruido que hay afuera.

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **nervios**

Sin mis ojos pude: **caminar**

Sin mis ojos conocí: **olores**

Sin mis ojos descubrí: **cosas nuevas**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **alegría**

Con mis ojos pude: **verme en el espejo**

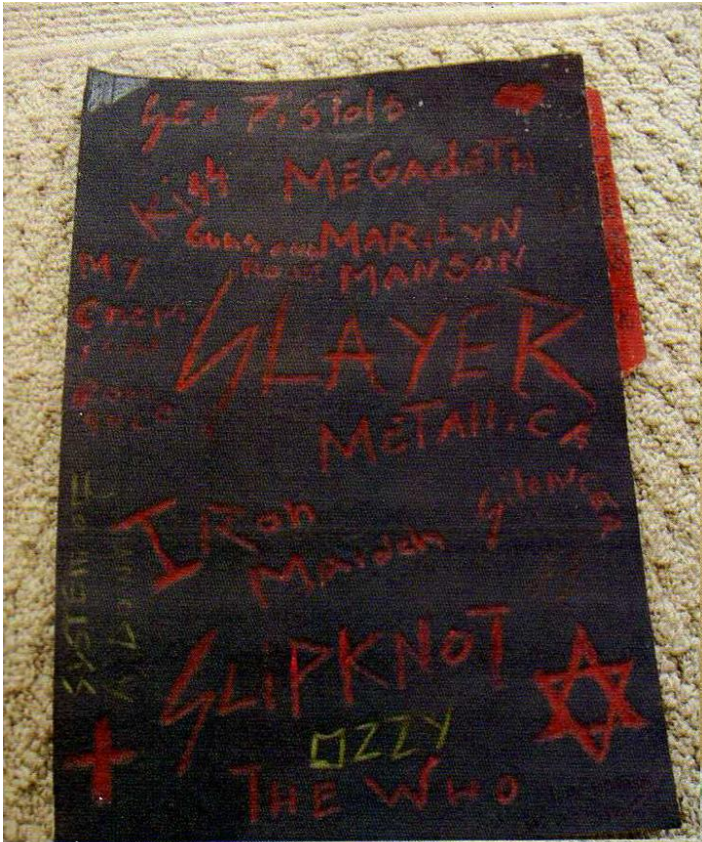
Con mis ojos conocí: **a mí misma**

Con mis ojos descubrí: **ver**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

NO REALIZADO





Ejercicio de Imaginería

- Recuerdos
- Rabia
- Tristeza
- Dead Memories

Eso es lo que sentí... =)

Ejercicio de los ciegos

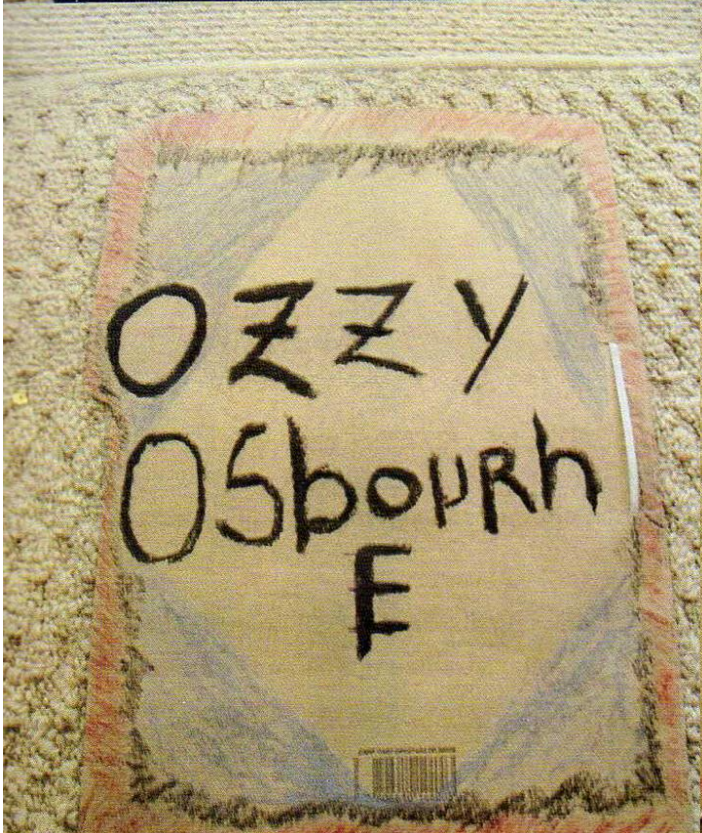
- Sin mis ojos sentí: **aromas**
- Sin mis ojos pude: **tener miedo**
- Sin mis ojos conocí: **sabores**
- Sin mis ojos descubrí: **confianza**

Ejercicio del espejo

- Con mis ojos sentí: **rareza**
  - Con mis ojos pude: **verme mejor**
  - Con mis ojos conocí: **a mí misma**
  - Con mis ojos descubrí: **quien soy yo**
- (P.D: Fea :B)

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Entender sin hablar.



Tamara Palma



Ejercicio de Imaginería

Yo sentí el viento pasar sobre mi cabello. Sentí el agua corriendo por mis dedos. Sentí el sonido de la cascada al caer. Me sentí segura, firme por mi familia que estaba aunque sea una imaginación.

Ejercicio de los ciegos

NO REALIZADO

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **miedo de que iba a pasar**

Con mis ojos pude: **verme y ver cosas en mi que no había visto**

Con mis ojos conocí: **a mí misma**

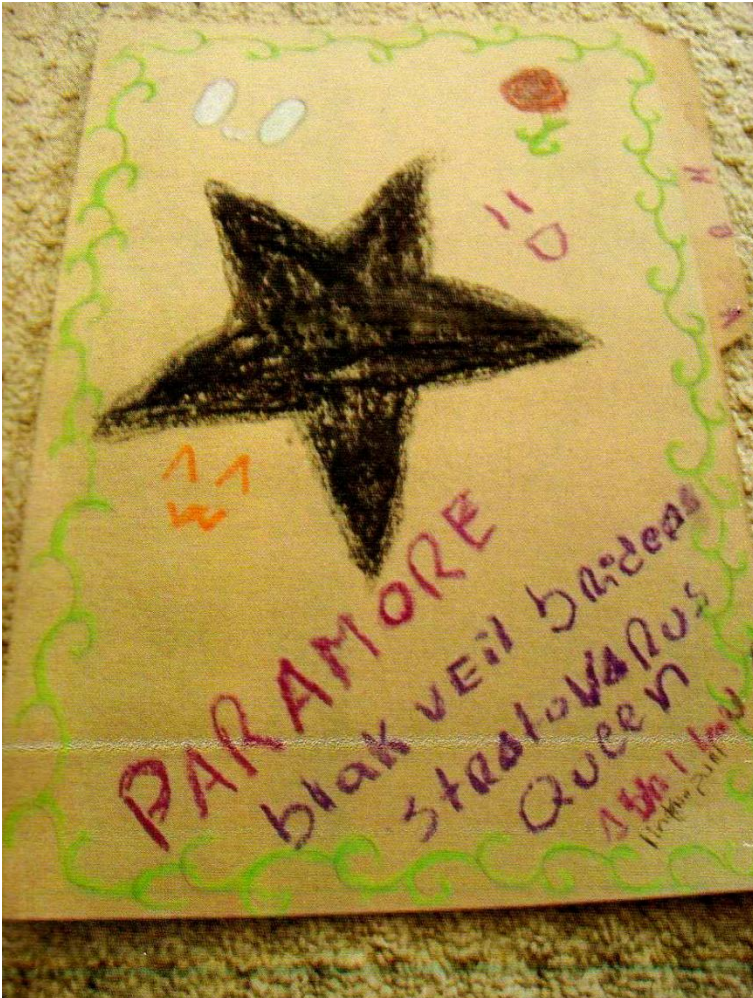
Con mis ojos descubrí: **que nadie es feo en el mundo**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Que si te dicen algo o hay que tomarlo para mal y no hay que responder, hay que reírse y tomarlo con humor.

Entendí cosas, jugué cosas que no había jugado nunca y no pensé que iba a jugar y tuve más confianza con mis compañeros(as).

Victoria Rubio



Ejercicio de Imaginería

DIBUJO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **diversión**

Sin mis ojos pude: **confiar y tener miedo**

Sin mis ojos conocí: **a usar mi olfato**

Sin mis ojos descubrí: **paciencia**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **extraño**

Con mis ojos pude: **mirarme de otra forma**

Con mis ojos conocí: **mirarme de otra forma**

Con mis ojos descubrí: **otra forma**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Que no es necesario hablar para poder entender las cosas que nos muestran y acordarse de lo que aprendimos.

## Yasmín Carreño

### Ejercicio de Imaginería

Iba caminando por un pasillo de color gris... al rato de haber caminando encontró una puerta con muchas osas azules, entro y me encuentro con una playa muy grande, me saque los zapatos y me mojé en el mar, después empecé a caminar por la cálida arena entonces encontró una entrada con muchos árboles, paso por debajo de los árboles y encontró una hermosa cascada y un río con muchos peces de colores, mire para el lado y vi acercándose a mí una persona vestida de negro que era una de las personas que yo mas quiero. Salí corriendo hacia él y lo abrace muy fuerte, entonces él me tomo de la mano y me llevo hacia una caja roja. Él abrió la caja pasándome una rosa roja y un corazón de papel, entonces lo abrace y me fui.

### Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **miedo de caerme**  
Sin mis ojos pude: **confiar en las personas**



**que guiaban**

Sin mis ojos conocí: **olores**

Sin mis ojos descubrí: **que es difícil la vida de los ciegos**

### Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **algo raro**

Con mis ojos pude: **verme en un espejo**

Con mis ojos conocí: **cosas que no había visto**

Con mis ojos descubrí: **quien soy yo (P.D: algo raro XB)**

### ¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Comunicarse sin hablar.

Yerko Gonzáles



Ejercicio de Imaginería

DIBUJO

Ejercicio de los ciegos

Sin mis ojos sentí: **los sabores y el calor**

Sin mis ojos pude: **controlarme a ciegas, sentir cosas diferentes**

Sin mis ojos conocí: **lo difícil que es caminar a ciegas**

Sin mis ojos descubrí: **que puedo reconocer cosas sin ver**

Ejercicio del espejo

Con mis ojos sentí: **que puedo ser alguien en la vida**

Con mis ojos pude: **ver como soy realmente**

Con mis ojos conocí: **lo que soy por dentro**

Con mis ojos descubrí: **que soy buena onda**

¿Qué entendemos ahora por comunicación no verbal?

Que nos podemos comunicar con gestos,

o sea, guiños, miradas, por cartas, por computador, por mensajes.



## **9. Bibliografía**

## 9.1 Bibliografía

- Alarcon Neve, Luisa Josefina. (2004). El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas. Simposio: La investigación y el desarrollo Tecnológico de en Querétaro. México.
- Barthes, Roland (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. Editorial Tiempo Contemporaneo. Argentina.
- Butler, Judith (1997). Lenguaje, poder e identidad. Editorial Síntesis. España.
- Cameron, Julia. (2000). Derecho y placer de escribir. Gaia Ediciones. España.
- Delgado Carrasco, María Esperanza. (2011). La Dramatización, recurso didáctico en educación infantil. Pedagogía Magna. España.
- Fernández, Adriana. N (2008). Nuevos espacios educativos para la socialización infantil X congreso nacional y II: Congreso internacional “repensar la niñez en el siglo XXI”. Argentina.
- Fontanille, Jacques. (2004). Cuando el cuerpo testimonia: aproximación semiótica al reportaje. Soma et Séma. Figures du corps. Francia.
- García Huidobro, Verónica. (2004). Pedagogía Teatral: Metodología Activa en el Aula. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.
- Gómez Abeja, Domingo. (2002). Variaciones sobre la escritura, Roland Barthes. España.

- Graves, D.H (1991). Didáctica de la escritura. Ediciones Morata S.A. España.
- Jiménez Van Der Biest, Theira. La narración infantil: un estudio en niños de Educación Básica. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- López Melero, Miguel. Maturana, Romecín, Humberto. Pérez Gómez, Ángel y Santos Guerra, Miguel Ángel. (2003). Conversando con Maturana de educación. Ediciones Aljibe. Chile.
- Maturana, Humberto (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Editorial Dolmen. Chile.
- Magendzo K, Abraham y Dueñas S, Claudia (2000) Ser y Conocer: Objetivos Fundamentales Transversales en los sectores del currículum. Ministerio de Educación. Chile.
- Mead, Geroge H. (1973). Espíritu, Persona y Sociedad. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España.
- Molina Prieto, Remedios. (2008). El juego como medio de socialización. Revista Digital Innovación y experiencias educativas. España.
- Retuerto Mendaña, Iria. (2009). Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados. El observador. Chile.
- Reyes Navia, Rosa Mercedes (1998). El Juego, proceso de desarrollo y socialización. Coop. Editorial Magisterio. Colombia

- Ricoeur, Paul. (Ed. 2006). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. Siglo Veintiuno Editores y Universidad Iberoamericana. México.
- Ricoeur, Paul. (Ed. 2002). Del texto a la acción: Ensayo de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ricoeur, Paul. (2006). La Vida: un relato en busca de narrador. Ágora.
- Robinson, Ken (2009). El elemento. Editorial Grijalbo. México.
- Rozitchner, Alejandro. (2007). El juego de las definiciones. Editorial Teseo. Argentina
- Shiro, Martha. (2007). La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Venezuela.
- Tejerina Lobo, Isabel. (1994). Dramatización y Teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Editorial Siglo Veintiuno. España.
- Woolfolk, Anita. Psicología Educativa. Pearson Educación. México

## 9.2 Webgrafía

- Amar, Mauricio (2007) Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile hacia un nuevo rol del estado; biblioteca del congreso nacional. Extraído el 12 de Junio del 2013 desde:  
[http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro09-07.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro09-07.pdf)

- Arévalo González, Hugo Andrés. (2013). Del habla a la escritura: una herramienta cultural que facilita el desarrollo cognitivo, rescata la memoria y privilegia el poder. Extraído el 2 de Mayo del 2013 desde: <http://espanol.upiu.com/view/post/1361938718990/>. Colombia.
- Berg, Lars-Erick. Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una contribución teórica interaccionista. Extraído el 2 de Mayo del 2013 desde: <http://primerainfancialac.org/docs/2/2.1-nociones-basicas-dllo-PI/2.1.3%20Juego%20y%20dllo%20psicosocial%20PI/Recursos%20adicionales/2.1.3%20Juego%20e%20identidad%20infantil%20Berg%202009.pdf>. Suecia.
- Del Marmol, Mariana. (2010). La identidad como ficción metafísica en David Hume y Judith Butler. Extraído el 27 de Abril del 2013 desde: <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com/2010/06/la-identida-como-ficcion-metafisica-en.html>. Argentina.
- Hume, David. (2001). Tratado sobre la naturaleza humana. Libros en la Red <http://www.dipualba.es/publicaciones>. España.
- Lema Álvarez, Ricardo (2010). Jugar tiene sentido. Extraído el 27 de Abril del 2013 desde: <http://revistadixit.ucu.edu.uy/?table=articles&ID=b9d744c22e8a12516081bfc4daca348&action=detail>. Revista Dixit Online. Uruguay.

- Parra, Felipe. El juego simbólico como una forma de construcción de la identidad narrativa en la infancia. Extraído el 27 de Abril de 2013 desde: <http://www.construirfamilia.com/FrontPageLex/libreria/cl0044/57-14816-el-juego-simbolico-como-una-forma-de-construccion-de-la-identidad-narrativa-en-la-infancia-construir-el-juego-simbolico-como-una-forma-de-construccion-de-la-identidad-narrativa-en-la-infancia-construir.htm>. Colombia.
- Reyes Ruiz de Peralta, Natalia. (2010). Orígenes de un espacio de juego con nombre propio - Transformaciones sociales, nuevos espacios educativos. Extraído el 10 de Junio de 2013: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos3/143-ludoteca-origenes-de-un-espacio-de-juego-con-nombre-propio?start=2>
- Román Casero, Aldo. (2007). Los escenarios lúdicos y la identidad del juego. Extraído el 2 de Mayo del 2013 desde: <http://www.efdeportes.com/efd110/los-escenarios-ludicos-y-la-identidad-del-juego.htm>. Argentina.