



Escuela de Teatro

“Me gustaría que las clases fueran entretenidas y que no fueran en la sala.”

Posibilidades y obstáculos que ofrece la cultura escolar para el desarrollo de la pedagogía teatral.

Alumno: Moreira Rosas, Teresa de Jesús

Profesora guía: Retuerto, Iria

Tesis para optar al título de Profesora de Teatro.

Tesis para optar al grado de Licenciada en educación

Santiago, Diciembre 2015

*Agradezco con mi corazón a quienes han acompañado este largo camino:
Mamá y Papá, tía Angélica y tío Nelson, esto es para y por ustedes, gracias por la
oportunidad de crecer con tanto amor.*

*Para Carlos, mi Simón y mi Amanda, la vida entera nos espera, esto es uno de
tantos pasos juntos.*

Iría, sin esta ayuda, pasarían otros largos años, muchas gracias por tanto apoyo.

*Y por supuesto agradezco a todos quienes vivieron conmigo el camino en la
escuela, todos. Estén o no estén siempre remueven sonrisas.*

INDICE

CAPITULO I.....

1. INTRODUCCION
2. JUSTIFICACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
 - 3.1 Pregunta
 - 3.2. Objetivo
 - 3.3. Objetivos específicos

CAPITULO II.....

MARCO TEORICO

1. LA CULTURA ESCOLAR SEGÚN LA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.
 - 1.1 el origen de la escuela
 - 1.2 el tiempo en la escuela
 - 1.3 el orden en la escuela
 - 1.4 el aprendizaje memorístico en la escuela
 - 1.5 el cuerpo en la escuela
 - 1.6 identidad en la escuela
 - 1.7 el profesor en la escuela
2. TEATRO COMO HERRAMIENTA PEDAGOGICA.
 - 2.1 pedagogía teatral
 - 2.2 juego en el aula.
3. LA CAPACIDAD DE ACCION DE LOS ALUMNOS FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR.

- 3.1 sentido de justicia
- 3.2 profesor ya no es omnipotente
- 3.3 control de espacio personal
- 3.4 tensión entre ser alumno y adolescente
- 3.5 relación entre pares.

CAPITULO III.....

MARCO METODOLOGICO

- 1. Diseño de investigación.
- 2 Elementos del diseño metodológico
- 3 Recolección de datos
- 4 Análisis cualitativo de los datos

CAPITULO IV.....

ANALISIS DE RESULTADOS

- 1. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral, dificultades de la adolescencia.
 - 1.1 Diagnóstico del obstáculo.
 - 1.2 Reacciones frente al juego teatral.
 - 1.3 Posibilidades.
- 2. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral, los conflictos de poder.
 - 2.1 Diagnóstico del obstáculo.
 - 2.2 Reacción frente al juego teatral.
 - 2.3 Posibilidades.

3. Obstáculos para el desarrollo de la pedagogía teatral, problemas con la autoridad.

3.1 Diagnóstico del obstáculo.

3.2 Reacción frente al juego teatral.

3.3 Posibilidades.

4. Obstáculos para el desarrollo de la pedagogía teatral, deficiencias en la infraestructura.

4.1 Diagnóstico del obstáculo.

4.2 Reacción frente al juego teatral.

4.3 Posibilidades.

5. Obstáculos para el desarrollo de la pedagogía teatral, espacio limitado.

5.1 Diagnóstico del obstáculo.

5.2 Reacción frente al juego teatral.

5.3 Posibilidades.

6. Posibilidades para el desarrollo de la pedagogía teatral, expectativa y disposición.

6.1 Diagnóstico de la posibilidad.

6.2 Reacción frente al juego teatral.

6.3 Posibilidades.

CAPITULO V.....

CONCLUSIONES

CAPITULO VI.....

BIBLIOGRAFIA.

CAPITULO VII.....

ANEXOS.

CAPITULO I

1. INTRODUCCION

En la actualidad la mayoría de niños y niñas cursan su escolaridad educados desde una pedagogía tradicional, centrada la transmisión de saberes que pretenden ser verdaderos, acabados y socialmente aceptados, basados en contenidos conceptuales, y la evaluación final de una serie de contenidos estándar que han sido aprendidos sin mucha reflexión. Por otra parte, el alumno se concibe como un ser pasivo, receptor de la enseñanza transmitida por el profesor, quien se encarga de enseñar a una cantidad importante de alumnos a la vez. Esta visión de la educación es cada vez más criticada, y existen múltiples estudios y experiencias respecto a modificaciones en la forma y contenido de enseñanza, que se enfocan en pensar la etapa escolar como un periodo de crecimiento y desarrollo personal, al mismo tiempo que de un aprendizaje que se espera que cubra distintos ámbitos del ser humano, teniendo como base la consideración de que la práctica educativa es un fenómeno complejo, por ser un fenómeno exclusivamente humano. (Freire. 1994)

Como estudiante de teatro, pude experimentar los problemas que genera esta educación racional, pasiva y memorizante, en mi experiencia en el colegio Dr. Amador Neghme R, de la comuna de Estación Central, en donde me disponía a realizar mi práctica de clases de pedagogía teatral para alumnos de 8º año. Los niños no habían vivido otra experiencia que no fuera la educación tradicional y la propuesta del teatro era muy diferente. Se encontraron con la modificación de sus clases cotidianas, ya que se les propuso juegos dentro del aula, aprender en la práctica, jugar y expresar sus aprendizajes de otra manera, modificando su espacio, experimentando situaciones atípicas para ellos. La experiencia no fue fácil. Surgieron muchas dificultades para implementar las sesiones de pedagogía teatral para la que, además, solo nos daban 2 horas pedagógicas en cada clase, de 45 min cada una. Se trataba de clases de apoyo SIMCE, y tenía el objetivo de apoyar el área de Lenguaje y Comunicación, sobre todo la comprensión y expresión lectora. La implementación de los ejercicios teatrales fue, en algunos

casos, exitosa, pero en otros no pudo realizarse como queríamos. Es así como, frente a las variadas reacciones de los niños y autoridades respecto a nuestra propuesta pedagógica, me surgieron diversas interrogantes acerca de la posición y posibilidades de desarrollo que tiene la pedagogía teatral dentro del colegio y dentro del aula escolar.

A través de esta investigación se pretende analizar la inclusión de la pedagogía teatral en la escuela, teniendo en cuenta que el tipo de educación que tenemos genera una cultura escolar que no está acostumbrada a una pedagogía inclusiva, basada en la creatividad y que necesita del movimiento y del trabajo en equipo. La cultura escolar va más allá que la forma de enseñar, el colegio no es solo un lugar o espacio al que asisten los alumnos que viven en ellos gran parte de sus vidas: los establecimientos tienen un fin, tienen vida, es una cultura creada que se ha ido modificado a lo largo de los años pero que siempre está presente

Este análisis no considera encontrar respuestas nuevas al estudio de la pedagogía teatral en sí, sino que aportar a la discusión sobre cómo implementar estas dinámicas en las clases tradicionales. Se verán las dificultades, pero también si existe actualmente el espacio propicio para desarrollar estas dinámicas. Se intentará analizar las reacciones de los alumnos tratando de entenderlas, pensando precisamente en los alumnos a quienes se les realiza estas clases son niños entre 13 a 15 años de edad que están en la etapa adolescente, por tanto, es necesario empatizar con ellos para encontrar el motivo de sus reacciones, sean positivas o negativas para la actividad. De esta forma se busca analizar las cualidades de la experiencia a través de una investigación cualitativa en la que se enfatiza el proceso por sobre el resultado, analizando detalles de esta particular experiencia. Se quiso entender, desde la experiencia, las posibilidades y obstáculos que existen dentro de la cultura escolar para el desarrollo de la pedagogía teatral, ver la realidad de las clases “innovadoras” dentro del colegio y las posibilidades de respuesta.

2. JUSTIFICACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

La escuela tradicional comprende la educación a través de concepciones individualistas, buscando la competencia, y con una serie de reglas aceptadas socialmente. Por otro lado, la pedagogía teatral precisa de una experiencia de desarrollo personal en base a relaciones interpersonales donde el alumno comprende su ser y su necesidad de expresión y socialización a través del juego. Evidenciando las diferencias entre estas dos visiones se llega a la pregunta de investigación: ¿Qué posibilidades y obstáculos ofrece la cultura escolar para el desarrollo de la pedagogía teatral?

En cierta medida, la pedagogía teatral surge como una liberación frente a la pedagogía tradicional que se le entrega a los alumnos, pero también esta diferencia lleva a preguntarse si en la experiencia en el aula, y considerando las reacciones de distintas personas, existe, en concreto, la posibilidad de que sea posible instalar de manera más permanente la pedagogía teatral en la escuela. Para que sea factible, en algún momento, la inserción del teatro en el currículo, es importante aportar a la discusión del tema a través de aprender haciendo, teniendo en cuenta, no solo las experiencias exitosas, sino también aquellas en las que se vislumbraron ciertos obstáculos. Como lo afirma Contreras y Pérez “Las prácticas educativas son experiencias humanas vivas, con presencias y ausencias, experiencias del pensar y del hacer, experiencias humanas en movimiento y llenas de contradicciones” (2010, p.208)

A partir de las experiencias se logra una mejor comprensión de lo que se estudia, “Estar vivos en el aprender implica también equivocarse, relacionarse, aprender, donde indagar en lo educativo puede ser un trabajo artesanal en tanto que nos ponemos en disposición a experimentar mediante errores” (Contreras y Pérez, 2010).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Considerando lo dicho hasta ahora, y a partir de una experiencia de inserción del teatro en el aula, se encontraron algunas dificultades que motivan una pregunta de investigación, que se espera sea un aporte a la reflexión sobre la pedagogía teatral desde las experiencias concretas.

3.1. PREGUNTA

¿Qué posibilidades y obstáculos ofrece la cultura escolar para el desarrollo de la pedagogía teatral?

3.2. OBJETIVO

Analizar las posibilidades y obstáculos que ofrece la cultura escolar para el desarrollo de la pedagogía teatral a través de la experiencia en aula.

3.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar cuáles fueron las mayores dificultades durante la ejecución de la experiencia.
- Identificar cuáles fueron las mayores posibilidades y aprendizajes durante la ejecución de la experiencia.
- Analizar los elementos que dificultaron y facilitaron la intervención, desde la mirada de la pedagogía crítica y del enfoque de la experiencia escolar.
- Aportar con un análisis desde la práctica a la discusión sobre la inclusión de la pedagogía teatral en el aula.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

En el presente capítulo, se incluyen diferentes temas que son abordados en tres ejes relevantes para dar soporte teórico a esta investigación. En primera instancia se destacarán algunos elementos relativos a la cultura escolar desde la mirada de una pedagogía crítica, enfocado en la permanencia de algunos factores y en las variaciones que han transcurrido a lo largo del tiempo. En el segundo capítulo, se abordará la metodología de enseñanza que nos entrega la pedagogía teatral, donde se lleva a la práctica la teoría de incluir al aula escolar la imaginación, fantasía y libertad para desarrollar un aprendizaje significativo para cada alumno a través de juegos. Y por último, el capítulo dedicado a la capacidad de acción que tienen los estudiantes frente a su educación, coincidiendo con los postulados de la pedagogía crítica que consideran la escuela como una instancia de liberación desde la capacidad de reflexión de los sujetos que la conforman.

1. LA CULTURA ESCOLAR SEGÚN LA MIRADA DE LA PEDAGOGIA CRÍTICA.

A continuación se destacan algunos aspectos relevantes de la escuela que afectan la forma que se adquiere el paso de los niños por este lugar y que, por lo demás marcan su carácter y afectan la manera en que se relacionan.

1.1 EL ORIGEN DE LA ESCUELA

La historia de la educación formal comienza a escribirse en algunos países donde las relaciones entre estado e iglesia eran particularmente estrechas. Entre los siglos XIX y XX, aumenta el interés por los estudios sociológicos y de la enseñanza tradicional social y pedagógica, asumiendo, la mayoría de ellos, la escuela como la forma educativa esencial y hegemónica para todo el mundo. Estas miradas se fundamentan en concepciones positivistas según las cuales la

educación es considerada como un fenómeno natural sujeto a leyes científicas desde las que puede explicarse, un símbolo del progreso y una conquista social. Con el auge de esta institución, se subordinan a la escuela otros procesos educativos antes empleados como ritos de transmisión cultural y otras, como la catequesis (Pineau, 2001).

Pineau (Ibid.) sostiene que, desde el inicio, la escuela se crea desde una matriz eclesiástica, entendiéndola como una institución en que todo lo que sucede debe tener el sello de “lo educativo”, considerando en este concepto el aprendizaje de contenidos, alfabetización, costumbres y valores de la cultura occidental. Existe también una regulación heredada del monasterio, que implica un cierto encierro institucional, considerando un trato particular, un calendario y horario que regule las prácticas.

La escuela se crea pensando en un sistema colectivo, sustituyendo la enseñanza individual y privilegiando el tiempo. En la misma cantidad de tiempo en que antes se educaba a un alumno, se categoriza por edad y se enseña a una cierta cantidad de niños de manera simultánea. En el transcurso de la historia de la institución escolar, se fue incorporando el pensamiento liberal, en donde se consideran relevantes los deberes y derechos, donde se espera que la escuela entregue igualdad de oportunidades, donde se educa de manera uniforme y simultánea a los niños, creando en ellos un sentido de pertenencia, de socialización. En la idea de la escuela está el principio de que todos los educandos, sin importar su clase social, compartan la educación de la misma manera. Se define lo que es considerado infancia, marcando un límite con la adultez y definiendo las características de dicha etapa. Además, se distinguen edades para los niveles de educación que recibirán.

La escuela aparece, desde esta visión, como una “máquina para educar” (Pineau, 2001). En ella se privilegia, por sobre todo, el intelecto. Considera leer, memorizar, calcular, escribir como el fin, dejando el cuerpo inmóvil, donde el alumno que presente problemas conductuales o de adaptación se considera de menor status, de alguna manera enfermo al no “crecer” al mismo tiempo que sus

pares en edad; se trata de una escuela que no considera la individualidad como un precedente, no se contemplan ni los contextos, ni la salud, ni otro tipo de particularidades. Al ingresar, se asume una jerarquía dentro del establecimiento y dentro de la sala escolar. Las relaciones de poder son muy diferenciadas, desde la superioridad de la directiva del establecimiento, luego el profesorado y de rango menor los alumnos. Por otra parte el currículo es determinado para cada asignatura, ordena contenidos y se entregan textos específicos para unificar enseñanza en todos.

Para algunos autores, como Pablo Pineau, la escuela es considerada una empresa moderna, en donde se limitan los excesos del exterior, lo cual puede tener la consecuencia de generar cierta dependencia entre sus miembros. Es común el pensamiento que la escuela es necesaria para “civilizar” a las personas. De hecho, Kant sostuvo que la disciplina borra la animalidad, forma hábito, tranquilidad, puntualidad, con esto el hombre estará listo para la producción.

Desde la creación de la escuela hasta estos días, podemos ver algunas modificaciones, sin embargo, la matriz de su estructura permanece, solo algunos aspectos se han acomodado según tiempos y contextos.

Para analizar esta matriz, el aporte de distintos pedagogos resulta importante, sobre todo aquellos que han observado la escuela como un lugar en que se desarrolla una forma de convivir y una cultura propia. La etnografía escolar ha sido un enfoque muy enriquecedor en este sentido. Destaca, especialmente el trabajo fundamental de Phillips Jackson (1991), pedagogo estadounidense que se hizo la pregunta respecto a qué sucedía verdaderamente en este lugar en el que los niños y niñas pasaban gran parte de su existencia. Otra autora que da una visión interesante es Verónica Edwards (1995), quien, en su etnografía de un Liceo en el Chile de los noventa, nos describe los elementos cotidianos, y por ello naturalizados, de la experiencia escolar. Si bien se trata de una etnografía realizada en los años 90, la similitud de algunos de sus elementos con la escuela actual resulta interesante y, de alguna manera, refuerza la tesis de Pineau de que la escuela, como institución, es bastante estable y no se ha modificado, en lo más

esencial, a través de los constantes cambios en las necesidades de aprendizaje que han surgido durante años, siendo fundamental cumplir con lo planificado, más que con las necesidades que requiere el estudiante.

1.2 EL TIEMPO EN LA ESCUELA

La gestión del tiempo es considerada hoy en día una habilidad importante y no suele enseñarse de manera autónoma. Phillips Jackson, en los años sesenta, escribió una etnografía de la escuela que nos permite darnos cuenta de cómo ésta nos enseña a normar las relaciones, el tiempo, el trabajo. Para el autor, esto es fundamental para aprender a vivir en una sociedad de masa. De hecho, en la escuela se regula todo, desde la entrada, las distintas clases, los descansos, y se establece un método que anuncie en control del tiempo, siendo la campana y hasta la actualidad el timbre.

El timbre puede interrumpir el aprendizaje por la salida o cambio de asignatura, marcando horarios para aprender una asignatura u otra, aunque signifique interrumpir el flujo natural de interés del alumno.

El tiempo está regulado hasta para la entretención, está limitado el espacio de juego, recreación y sociabilización día a día. Antes de la creación de la escuela el juego en los niños era constante, era una manera educativa de aprender, de socializar, de crecer. Sin embargo, a través de la escolarización se enfocan otras habilidades en las personas, se crean, con el tiempo, otros intereses, por lo que el juego está limitado solo al descanso, al tiempo libre. En las clases, el tiempo de una asignatura es definido para aprender lo que determina el currículo.

Los conocimientos son presentados a los alumnos de manera segmentada, sin relación con contenidos anteriores, se reduce con el fin de ser más productivo de acuerdo al tiempo requerido, en base a lo anterior mencionado, Edwards (1995) afirma:

“En el acto de transmisión, los conocimientos son reducidos, es decir, son simplificados y banalizados con la intención de facilitar el aprendizaje para el alumno. Así, los contenidos escolares aparecen frecuentemente como “sin sentido” para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos”. (p.112)

1.3. EL ORDEN DE LA ESCUELA

El orden en la estructura de la escuela es reconocido por todos nosotros. En la gran mayoría de las escuelas está presente desde la entrada principal, la oficina del director o directora, la sala de profesores, salas escolares y en el centro variando entre plazas, patios, canchas y, en el mejor de los casos, máquinas de ejercicios o espacios libres. Dentro de la sala escolar se mantiene el mismo esquema. Esto no es lo único estandarizado en la escuela. También lo es una disciplina específica de orden. Jackson (1991) afirma, que en la sala de clases está organizada de manera de centrar la atención en el profesor/a y disminuir distracciones, para manejar el control del profesor sobre los alumnos, desde la ubicación del pupitre, las filas mismas, el lugar del profesor frente a los niños, la asistencia obligatoria, la pizarra de espaldas al profesor. Las reglas específicas que mantienen el orden, pueden variar de un curso a otro y de una a otra aula, pero generalmente tienen relación con quién puede entrar o salir de la sala de clases, cuánto es el ruido tolerable, y qué hacer si se concluye antes el trabajo asignado. Estas variantes las maneja el profesor, ya que es él quien controla el espacio de clases.

El orden también considera la formación de filas para realizar actividades, esperar para opinar, para participar, para debatir, para salir o entrar al recreo, para almuerzo, así el alumno entiende hábitos para la convivencia y se organizan los tiempos en clases.

El orden no solo se refiere al plano estructural físico de una sala de clases, sino también se refiere al orden y control de disciplina que debe mantener el docente en las clases. Como se privilegia la recepción pasiva, un buen alumno cumple con las instrucciones, no cuestiona, no crea conflictos disciplinarios, el mecanismo de control ejercido por el profesorado es a través de amenazas o castigos como por ejemplo expulsar de la sala de clases, enviar a inspección, cambio de puesto, baja calificación, anotación negativa al libro, etc. Estos castigos buscan corregir el comportamiento. (Edwards, 1995)

1.4. APRENDIZAJE DE CONTENIDOS EN LA ESCUELA.

Las formas de enseñanza predominante en la educación siempre ha sido a través de la transmisión de conocimientos memorizados, conocimientos acabados, irrefutables y abstractos. Las prácticas más recurrentes en esta transmisión son fundamentalmente cuatro: el dictado, la ejercitación, completar las frases, apelación puntual a saberes del alumno (Edwards, 1995).

El dictado se refiere al acto de indicar al alumno exactamente lo que debe escribir. El profesor es quien entrega la información de manera general a los alumnos; éste puede regular la velocidad del dictado para regular la disciplina en los estudiantes; la reproducción de este debe ser exactamente como lo nombra el profesor, negando así la posibilidad de aportar al alumno.

Una segunda estrategia regulada para la participación parcial del alumno en lo transmitido es completar la frase. Consiste en preguntas y respuestas muy acotadas, imposibilitando el diálogo o la reflexión, y que hacen que el alumno deba completar el discurso antes entregado por la profesora, reduciendo el contenido de lo enseñado.

La ejercitación, es una estrategia de transmisión, donde el o la profesora define los contenidos, los demuestra generalmente en el pizarrón, y luego los alumnos deben replicar en sus cuadernos o pizarrón. Este tipo de actividades suele ser mecanizada por el alumno ya que la definición y demostración son generalmente

rápidas, pasando a ser abstractas para el alumno, luego con la ejercitación, el estudiante copia el patrón entregado por su profesor, mecanizando una operación.

La apelación puntual a saberes del alumno corresponde a preguntas exactas sobre un tema enseñado, simulando una participación por parte del alumno pero que en realidad son consultas para que recuerden lo antes explicado. Suelen ser cuestionarios que apelan a la memorización y no a la comprensión.

La transmisión memorística del contenido, lleva a la reducción, fragmentación, trivialización y a historicidad del conocimiento, el alumno no relaciona lo enseñado solo repite sin interpelaciones directas, es así que el alumno se inseguriza en su saber, siempre pendiente de la corrección y no a la comprensión. (Edwards, 1995)

1.5 EL CUERPO EN LA ESCUELA

El cuerpo no fue una preocupación al momento de conformar la escuela como institución. La finalidad de su creación siempre fue formar la mente de los alumnos a través de diversos hábitos, órdenes, tiempos. El cuerpo no era considerado parte del aprendizaje, entonces fue necesario inmovilizarlo, mantenerlo sentado en horario de clases, cubierto por un pupitre, uniformarlos para no individualizarlos, controlando sus movimientos, y como afirma el autor Pablo Pineau (2001.p 46) dejarlos vacíos, sin expresión.

El movimiento del cuerpo se relaciona únicamente con las clases de educación física, donde se trabajan los movimientos del cuerpo humano, generalizando ejercicios, dando espacio a actividades ordenadas por un profesor clase a clase.

“A fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado por el siguiente triángulo: Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y a social. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente. Docente fundido en el método, reducido a ser un “robot enseñante”. Saberes científicos acabados y nacionalizadores”. (Pineau. 2001. p. 47)

Hoy en día el aburrimiento constituye una de las principales quejas de los estudiantes que muestran dificultades en la escuela, la incapacidad para concentrarse es recurrente.

1.6 IDENTIDAD EN LA ESCUELA

Por el largo tiempo vivido en la escuela, el significado que tome para el alumno este lugar determina en gran medida su identidad, es por esto que los alumnos deben sentirse participe del establecimiento en donde estudian y viven. Para los jóvenes estudiantes el liceo es un espacio significativamente valorado, es en este lugar donde es posible su construcción social, es un lugar propicio para crear relaciones interpersonales, de inserción social y de autoconocimiento, por lo tanto la experiencia que vivan en la escuela es de suma importancia para poder en primera instancia sentirse parte de una comunidad, es en la escuela donde se generan aprendizajes, lazos emocionales, relaciones elegidas que pueden perdurar en el tiempo, donde forman y desarrollan su identidad.

Lo que proyecta el establecimiento donde estudian y la valoración que le entregan a éste es muy importante para todos los participantes de la experiencia escolar, pues si lo ven y describen como mal cuidado, sucio o desorganizado, la imagen que tengan de ellos mismo se podrá ver afectada por sentirse parte de esta descripción. Este factor podría, ya sea insegurizarlos o llevarlos a actitudes rebeldes durante la adolescencia, buscando separarse de la comunidad descrita. (Edwards, 1995)

La participación que tomen en el liceo será primordial para sentirse parte de algo, parte de un grupo, de un curso. Los estudiantes buscan similitudes y al crecer buscan diferenciarse entre ellos, por lo que el grupo de amigos que formen es fundamental para su socialización. (Edwards, ibíd.)

1.7 EL PROFESOR EN LA ESCUELA

Desde los orígenes de la escuela, el profesor ha sido un elemento fundamental en la educación de los alumnos. Estos son considerados el segundo grupo de adultos más importantes en la vida de ellos, por lo tanto junto a la creación de la escuela se constituye la pedagogía y el estudio de enseñar. En el año 1882- 1887 Ferdinand Buisson crea el “Diccionario de pedagogía” donde, en el primer capítulo se especifican las actividades a realizar y en un segundo capítulo el estudio científico del porque realizarlas, aportando profundamente al quehacer pedagógico y su entendimiento. (Pineau, 2001)

El mismo autor, Pablo Pineau, al realizar la comparación de la escuela como máquina de educar, menciona que el profesor era considerado solo el “robot enseñante”, quien debía estar dispuesto a ser un ejemplo de pulcritud dentro y fuera del establecimiento educacional. Debía limitarse en su vida personal, era considerado un ser intocable, intachable, capaz de ejercer poder por ser quien maneja los aprendizajes esperados, quien califica, quien evalúa y quien regula los mecanismos de control.

El profesor es considerado poderoso, es proveedor de espacios y recursos, puede otorgar privilegios a quien lo merece y a quien no. Al inicio del desarrollo de la ciencia pedagógica la labor del profesor era considerada de manera más rígida, no contemplaba variables de alumnos y cursos. A medida que fue avanzando y surgieron distintas teorías, la educación fue entregando más posibilidades a los profesores para ejercer la enseñanza, pero también se fueron priorizando los resultados por sobre el proceso.

Un análisis realizado por Jackson (1991), expone la importancia de los conflictos generados en la escuela tradicional y que llevan al profesor o profesora a cuestionar las prácticas y darse la oportunidad de modificarlas a lo largo del tiempo. Esta mirada a la historia de la institución escolar, que presentan fundamentalmente pedagogos críticos, refleja que la educación es hoy en día considerada como una construcción social en la que la labor del profesorado es esencial para desarrollar la capacidad de liberación democrática. Para ello es

esencial que los alumnos sean conocedores de su contexto social, económico, político y cultural, que se estimule en ellos la reflexión crítica sobre las diferentes realidades que existan, y para esto no nos podemos quedar con la cotidianidad construida en siglos pasados. Sin embargo, los cambios son lentos. Tal como señala Jackson: “El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Jackson, 1991; p.197)

Cabe señalar que, ante la labor docente, Verónica Edwards (1995) utiliza el término infantilización de los alumnos en la relación con el conocimiento. Con ello se refiere a que el profesorado desconfía de las capacidades y responsabilidades del alumno (y sobre todo en establecimientos municipales). El problema, señala, es que cuando se tiene pocas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje del alumno se bajan los niveles de exigencia, no se les exige aprendizaje necesario, se hacen diferencias y para el alumno (o cursos completos) que siempre ha estado bajo un sistema de instrucción. Esta práctica lo desvaloriza, desmotiva el aprendizaje, y tras la misma práctica constante de receptor no existe necesidad por sí misma de autoevaluar o de autorregular los niveles de educación, se cree en lo dictado por el profesor, impidiendo la posibilidad de autonomía en el alumno. (p. 144).

El autor Paulo Freire, también se refiere a esta práctica y la llama autoritarismo ante la total desconfianza en las posibilidades de los demás, en este caso, ante sus alumnos.

Se puede concluir este capítulo comprendiendo que, la escuela como institución se modifica poco, aquí el alumno al igual que su profesor aprende a controlar el tiempo antes determinado, a moverse dentro los límites de la sala de clases, así como una serie de reglas y costumbres propias de la cultura escolar, donde el aprendizaje tiene que ver con la repetición, poco con la creación y reflexión.

2. TEATRO COMO HERRAMIENTA PEDAGOGICA.

2.1 PEDAGOGIA TEATRAL.

La relación entre educación y teatro está unida históricamente, desde los tiempos de la antigua Grecia, donde se educaba a la población a través de representaciones públicas y así difundían las creencias religiosas, políticas, sociales, éticas, etc. Etimológicamente la palabra teatro, viene del “theatron” (lugar para ver) y la palabra pedagogía, de “paikon gogos” (conducir al niño).

Verónica García Huidobro (1996), se refiere al termino de pedagogía teatral para describir la unión existente entre la educación tradicional y la educación artística, utilizando herramientas teatrales para integrarse al proceso educativo, innovando en primera instancia para apoyar otras asignaturas, recurriendo al juego, la expresión oral y dramática como principales características y luego para desarrollar distintas habilidades cognitivas, emotivas psicomotriz

Esta concepción pedagógica prioriza el proceso educacional, más que solo el resultado final de cada unidad. Es relevante que se integren de manera lúdica los objetivos, que para el alumno sea un disfrute o agrado aprender de distintas maneras, por este motivo, la pedagogía teatral considera el juego como una manera de activar al alumno, levantándolo de la silla donde lo sitúan institucionalmente, modificando, quizás, en pequeñas actividades su quehacer dentro del aula (García Huidobro 1996).

La pedagogía teatral propone otro enfoque pedagógico, desde el orden históricamente usado en la sala de clases, dándole otros usos a los elementos, fomentando la participación democrática en los alumnos, formando un mejor manejo de conflictos, generando una sana y estable convivencia escolar. La enseñanza tradicional ha sido analizada a lo largo de años de su creación y modificaciones, sin embargo la pedagogía teatral lleva los estudios a la práctica, acciona los saberes y descubre empíricamente las mejores experiencias educativas, se modifica en cada momento, tomando en consideración que los

actores son los alumnos, quienes son seres que cambian constantemente. Todo lo antes descrito está estudiado, escrito y analizado, sin embargo la pedagogía teatral hace posible las experiencias a través de la práctica, lleva los estudios hacia la educación, se ejecuta y estudian las expectativas y se modifica reflexivamente según lo vivido.

La pedagogía teatral no pretende que el alumno termine el aprendizaje como un experto actor de tablas. Pensada como un aporte al trabajo en otras asignaturas (García Huidobro, 2006) otorga herramientas que no solo favorecen al estudiante en su desarrollo (diferentes en cada persona) sino que le ayudan a comprender las materias y a aprender a aprender. Al conjugar el arte del teatro y la enseñanza de contenidos, se involucra no solo el aprendizaje formal, a esto se agrega el desarrollo personal, se desarrolla el pensamiento y la actitud creadora, crítica, analítica, donde los alumnos puedan desplegar su creatividad de forma activa, de una manera positiva para todo su entorno, haciendo que el alumno se sienta participe de su educación.

La pedagogía teatral, tal como la plantea García Huidobro (2006) y cualquiera sea su forma de inserción y su objetivo, tiene como ejes centrales los siguientes principios:

- A) “Ser una metodología activa que trabaja con todo lo relativo al mundo afectivo de las personas.
- B) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, ser una disciplina articulada para todos y no solo para los más dotados como futuros actores o actrices.
- C) 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 alumno.

Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los alumnos según su etapa del desarrollo del juego, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.

D) 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.

E) Privilegiar siempre el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral.(p. 18)

2.2 EL JUEGO EN EL AULA.

Los juegos están ligados a la entretención y a la etapa infantil, pero en esta ocasión veremos en esta expresión lúdica una verdadera intención, la de generar expresividad, motivación, iniciativa y participación en la sala escolar.

Lleixá Arribas, (2004) afirma

“El juego es fundamentalmente una actividad libre. Las personas cuando jugamos lo hacemos por placer, el poder responder a esta necesidad de pasarlo bien, sin otro motivo, supone un acto de libertad” (p.7).

En el colegio/liceo se construyen relaciones, interrelaciones y aprendizaje entre pares, es el lugar para sociabilizar ya que dentro de este lugar se comparte tiempo importante, se construyen amistades porque coinciden los horarios que fuera del establecimiento no siempre coincidirían, por lo tanto es el espacio lúdico ideal para generar ciertas libertades en estudiante. (Edwards, 1995)

Sin embargo, este acto de libertad llamado juego y vivido a través de la pedagogía teatral, está de alguna manera, dirigido, ya que no se trata de jugar por mera entretención dentro del aula, sino que de lograr, a través del juego, otros objetivos de desarrollo. Vega (1986) otro teórico del teatro en la escuela, afirma:

“El objetivo fundamental del juego teatral es utilizar el teatro como vehículo de crecimiento grupal, donde el coordinador, el comunicador social, el

educador, creando un clima adecuado de confianza grupal, donde fluyan espontáneamente ideas y sentimientos oriente el potencial expresivo y las posibilidades creativas del hombre, integrando el proceso individual con una unidad grupal. (p.14)

Martínez Criado (1999), por su parte, afirma que:

“en el juego se logra el máximo despliegue posible del autocontrol, porque el niño renuncia a lo que puede resultar más atractivo de forma inmediata para conseguir el resultado más acorde con la realidad representada” (p.39)

Los juegos nos alejan de lo cotidiano, ocupan parámetros espaciales y temporales distintos a los reales. En cada juego existen reglas, y los participantes se unen y entre ellos organizan estrategias y desarrollan destrezas que los hagan destacar en un juego organizado de manera positiva. El juego se convierte en el gran instrumento socializador dentro y fuera del aula escolar.

La motivación es la consecuencia del propio placer por el juego, y a partir de la motivación crece la necesidad de descubrir y de experimentar. Los juegos nos exigen adoptar puntos de vistas externos, está determinada por conflictos y reglas impuestas desde afuera. Se debe, por tanto, generar una comprensión de lo que considera el juego, así también aceptar reglas adoptando la disciplina como parte fundamental; desde un simple juego, se pueden crear estrategias grupales y particulares, se comprende gradualmente la complejidad logrando en los participantes un máximo despliegue de autocontrol y de acuerdo al juego crecen expectativas para progresar en distintos ámbitos. (Martínez Criado, 1999)

Los juegos teatrales en el aula deben ir acompañados con algún porcentaje de teorización, ya sea antes o después de realizar el ejercicio, se debe aclarar la importancia de tal en algún tema realizado. Así, por ejemplo, el juego del teléfono, nos enseña que no siempre repetimos lo que realmente escuchamos y la interpretación que damos a las palabras. Esto nos ayuda a comprender que los

juegos dentro de la sala de clases no se realizan solo por entretenición, sino que para aportar y ser una herramienta lúdica en el proceso de aprendizaje.

“El impulso de jugar no facilita necesariamente la organización y dirección de los juegos, ni posibilita por si la colaboración y cooperación. Es aquí donde se hace necesaria la función del educador que vaya vivenciando y reconocido el valor educativo del juego y a la creatividad compartida, jugando y creando para conocer y hacer, sin los anuncios determinados del premio o castigo final. (Vega, 1986, p.14)

Dentro de la sala de clases y sobre todo para los alumnos, las bromas son una forma de interacción propia, son considerados “juegos de instantes relativos”, en donde se juegan espacios de poder, de prestigio y de creación de relaciones. Esta forma de juego siempre está presente en el aula, y es considerada una forma de irrupción de los alumnos a la cotidianidad de la sala de clases. (Edwards, 1995, p.189)

En la vida cotidiana de la escuela existen conocimientos explícitos e implícitos que son aceptados en la escuela con normalidad, uno de estos es la rigidez que determina la diferencia del trabajo educativo como un espacio separado del juego. El trabajo incluye actividades dirigidas por el profesor, que al alumno estén constantemente diciendo que tiene que realizar, por otro lado las actividades recreativas realizadas en tiempo libre son llamados juegos, entonces al ingresar al colegio se aprende que la misión del establecimiento es educar al niño, por lo que es de mayor relevancia el trabajo y el juego solo es mirado como entretenición para el alumno sin relevancia educativa (Apple, King. 1988)

3. CAPACIDAD DE ACCION DE LOS ALUMNOS FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR

Los alumnos son parte de la escuela, son una parte fundamental en la conformación de la cultura escolar, no son meros pasajeros que circulan por el establecimiento llevando consigo su aprendizaje. En este capítulo se quiere rescatar, el rol que juegan los estudiantes en la escuela, siendo que la experiencia de la misma no se construye solamente por lo que se aprende y se pretende enseñar. Los alumnos, sus relaciones y expectativas, también construyen escuela y específicamente en la etapa del colegio (compréndase desde 1º básico hasta 8º básico), siendo la etapa más extensa y de más cambios personales. En la etapa pre escolar vivieron el desapego familiar, apego al profesor y fueron expuestos a la novedosa escuela, lugar donde enfrentarán su crecimiento natural, la adolescencia en el colegio. Martucelli y Dubet (1996) son dos autores que han destacado la idea de la “experiencia escolar”, consideran que para comprender esta institución hay que fijarse en la complejidad de lo que se vive y de cómo los estudiantes lo experimentan, más que en lo que se supone que es su función. Considerando este punto de vista, los autores mencionan que: “La experiencia colegial está dominada por un estallido de las dimensiones que la estructuran. Este fenómeno provoca una suerte de desajuste constante de las relaciones y de las identidades” (Ibid., p. 222).

Respecto a las características propias de la etapa escolar (desde 6 hasta 14 años de edad), Dubet y Martuccelli (ibíd.) señalan algunas en que interesa detenerse pues se relacionan especialmente con la experiencia que se analiza en la presente tesis. Se trata de características comunes a los estudiantes en esta etapa, y que definen su relación con la escuela, entre pares, con los profesores y autoridades. Son: el desarrollo de un fuerte sentido de justicia, una relación con el profesor en que éste ya no es considerado omnipotente, mayor control del espacio personal, una transición compleja entre ser alumno y ser adolescente y la importancia de las relaciones entre pares. Estas características, los autores las dedujeron de una

larga investigación en distintos colegios y liceos de Francia. Se detallarán a continuación cada una de ellas:

3.1 EL SENTIDO DE JUSTICIA

En esta etapa escolar ubicada en lo que equivale al segundo ciclo de educación básica, los estudiantes crean nuevas concepciones frente a lo que consideran justo en lo que sucede en la escuela. La justicia se convierte en una consigna relevante: exigen que se haga justicia ciega y objetiva. Dubet y Martuccelli (1996) afirma: “El colegial experimenta siempre, ante sus propios ojos, a la vez la virtud del juez y la inseguridad del culpable” (p.210). Esto quiere decir que buscan la equivalencia, en la aplicación de la justicia tanto entre ellos como con el profesor, desean respetar pero también ser respetados, exigen consideración personal pero a la vez reciprocidad de actitudes y comienzan a cuestionar las actividades del profesor. Se preguntan, por ejemplo ¿por qué es el quien juzga pero no puede ser juzgado? Comienzan a mirar y cuestionar el porqué de su vestimenta, por qué él puede fumar, por qué él tiene más libertad, etc.

A diferencia de la actitud en la escuela primaria, en que se aceptan las reglas de manera incuestionable, en esta edad el principio de justicia aparece desde el momento en que los estudiantes evalúan lo que sucede y marca, en gran parte, la cultura estudiantil.

3.2 EL PROFESOR YA NO ES OMNIPOTENTE

A raíz de lo mencionado anteriormente, la relación con el docente se torna inestable (Jackson, 1991). Al crecer, el alumno ve en el profesor otras libertades y otras motivaciones, el colegial siente que ante todo el profesor ya es un adulto, se puede proyectar y ve en el adulto-profesor una imagen a futuro. Esto genera, a veces en los niños, ciertos rechazos o desapegos hacia esa figura, por el simple hecho de ser el adulto encargado de la clase, pudiendo generarse roces de poder como también proyecciones personales. El profesor está a cargo de sus pupilos y

debe responder por ellos frente a la jefatura, provocando liderazgo que para algunos alumnos es difícil de asumir.

Dubet y Martuccelli (1996) mantienen que el alumno demanda afectividad en la escuela que para el profesor o profesora se torna difícil o imposible de cumplir, por esto el alumno suele sentir frustración frente a lo solicitado y juzga al profesor, se aleja de aquella persona en quien confiaba ciegamente en edad pre escolar.

De esta relación va a depender la motivación que entregue el profesor a los alumnos (y que sea reciproco) para que ellos amen u odien las materias. En esta etapa suele escucharse el “odio esta materia porque el profesor no enseña bien, o no entiendo porque al profesor no le entiendo”, ya que se cuestiona la persona que es el profesor, se juzga.

El profesor ya no es una figura incuestionable, como en la escuela primaria. Puede que se le obedezca, pero se le juzga o se le valora. Es decir, llevarse bien con los estudiantes ya empieza a ser algo que requiere cierto esfuerzo.

3.3 CONTROL DE ESPACIO PERSONAL

Los alumnos, en la etapa escolar, dependen mucho de sus pares, pero, a su vez, necesitan cierta distancia para poder construir su Yo interno, ser independientes uno al otro. Para esto necesitan resguardar y respetar el espacio privado, construir su independencia: es un doble sentimiento de apego y desapego (tiende a manifestarse el desapego y sentir culpa por el desapego). El profesor tiene mucha información, provoca cierta desconfianza, pues es él quien sabe de su vida y puede contar infidencias a sus pares que el alumno no está dispuesto a enfrentar sin autorización (Ibíd.). El espacio íntimo empieza a ser un bien preciado en esta etapa.

3.4 TENSION ENTRE SER ALUMNO Y ADOLESCENTE

El estudiante que está en el colegio sufre un desajuste entre ser colegial y adolescente: para algunas cosas se comporta aun como un niño pequeño, y es

grande para otras. Dubet y Martuccelli muestran que el estudiante, en este periodo, busca insaciablemente su autonomía: volverse mayor dará seguridad e independencia. Para esto, el adolescente por naturaleza escapa del adulto, ahora busca ser independiente respecto a la escuela; busca a sus pares y se compara. También es común que se agrupen y separen entre hombres y mujeres. El hombre, por un lado, busca permanecer en “bandos” donde son más burlescos, mientras por lo general las mujeres son un poco más serias, crece antes que el varón, y por lo general cumplen más con las exigencias del colegio (sin embargo siempre hay excepciones): “las chicas crecen más rápido que los muchachos, tanto física como mentalmente.” (Dubet y Martuccelli 1991; p6).

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, el cuerpo cumple un rol fundamental en la adolescencia. En la etapa colegial, el look (la moda) es importante porque cubre los cambios corporales que se tratan de disimular, es impersonal, permite ser como el resto, no desentonar, no llama la atención, y en cursos mayores los o las niñas comienzan a buscar la diferenciación a través de detalles en sus uniformes.

3.5 RELACION ENTRE PARES

LA RELACION DE AMISTAD en la etapa colegial se construye desde la confianza. Frente a los cambios que conlleva la adolescencia se necesita un cómplice para aceptarse a sí mismo y contribuir en el proceso de desapego del adulto. También los amigos en esta etapa ayudan a resistir el juicio de otros, la crítica está presente constantemente. “en el colegio, el amigo es un crítico comprometido” (Dubet y Martuccelli 1996 p.217)

Los juegos en esta etapa adolescente implican complicidad, en la esfera cotidiana a través del juego demuestran conductas, roles y afectos, siendo la lealtad y solidaridad características esenciales para generar lazos amistosos. (Edwards, 1995)

LA RELACION DE AMOR en esta etapa es relevante, pues el colegial quiere ser amado y reconocido, pero a su vez teme al abandono y al ridículo, por esto se recurre a mediadores quienes son los encargados de asegurar el camino antes de avanzar en un acercamiento romántico. Dubet y Martuccelli (1996) afirman que, existen dos tipos de discursos en los escolares estudiados en su investigación: el primero es el romántico, que se refiere al amor eterno, a situaciones dramáticas, estas tienden a ser de días o semanas. El segundo el discurso terapéutico que considera el abandono como parte de la vida y de la experiencia. Este tipo de discurso sobre el amor, el colegial tiende a considerarlo como necesario para crecer.

La investigación de Dubet y Martuccelli describe la escuela más allá de los contenidos y más allá de la forma de aprendizaje que se nombran al principio, se refiere a los estudiantes como factor esencial en la conformación del colegio. Sus actitudes forman parte de lo que sucede en ellos y por lo tanto para el colegio también.

Verónica Edwards (1995), describe el mismo interés pero en el contexto de la educación en Chile. Afirma que a los jóvenes se les trata solo en su condición de alumnos, homogeneizándolos y no respondiendo a dimensiones claves de sus intereses y temáticas, generando resistencia por parte de éstos, provocando, a su vez, prácticas de control y vigilancia por parte de la institución. Queda en evidencia, en estas dos investigaciones, la relevancia de entender la escuela también desde lo que sucede con los estudiantes, como personas, niños y jóvenes, siendo necesario considerar su sentir en el quehacer educacional.

Para poder implementar un cambio tan importante como es incluir una metodología basada en el juego (pedagogía teatral), es necesario contemplar no solo la visión de la escuela como institución, sino también como se organizan sus miembros. La cultura escolar también tiene que ver con cómo se organiza el sistema y cualquier cambio se puede ver influenciado por ellos, y a la vez influenciarla.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

1. DISEÑO DE INVESTIGACION

Esta investigación se sitúa desde un enfoque que permita realizar un diseño adecuado, en este caso, un enfoque cualitativo, que se basa en la cualidad, en lo particular, en el análisis del proceso más que en el resultado. Para confirmar esta decisión resulta elocuente la siguiente cita:

“Se trata de una técnica cuyos propósitos son a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social; b) describir comunidades, contextos o ambientes, y las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las actividades; c) comprender procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, y eventos que suceden través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas; d) identificar problemas ; y e) generar hipótesis para futuros estudios.”
(Sampieri, Fernández, Baptista, 1991; p)

De acuerdo a lo anterior, con la metodología cualitativa se logrará comprender el sujeto de estudio, en este caso a los estudiantes, frente a lo que sucedió en la aplicación de unas sesiones de pedagogía teatral. Se estudiará la realidad en su contexto natural, (un aula de 8ºA), se identificarán los matices y particularidades (relaciones, contextos, personalidades particulares y grupales), y diferenciarán las actitudes (expresivas, emotivas, conductuales).

Valles (1999) afirma que: “La investigación con técnicas cualitativas está sometida un proceso de cinco bases de trabajo: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisis de datos, validación e informe” (p. 76).

En esta etapa se ofrece el diseño o estrategia para confirmar y organizar la información a analizar. “En las investigaciones cualitativas se traza un plan de acción en el campo para recolectar información, y se concibe un estrategia de

acercamiento al fenómeno, evento, comunidad o situación a estudiar "(Sampieri et.al., 1991, p. 185). El enfoque cualitativo, por otra parte, nos permite ajustar el diseño conforme evoluciona el estudio, ante posibles contingencias o cambios, manteniendo siempre presente que se estudia un proceso evolutivo y en constante movimiento.

2. ELEMENTOS DEL DISEÑO METODOLOGICO

Para realizar un estudio se determinaron algunos elementos esenciales en el diseño metodológico, como son la acción, la unidad y la muestra.

El tipo de acción para realizar el análisis, es la sistematización. Esta permite ordenar, agrupar, jerarquizar y analizar una serie de documentos, elementos, etapas, pasos, etc., con el fin de comprender lo sucedido en una experiencia pedagógica ya realizada. En esta sistematización se trabajará sobre un muestreo aleatorio, ya que no se realizó una selección previa de los/las estudiantes del curso 8º A, de 35 niños y niñas de 13 a 15 años de edad, que estudiaban en el colegio Dr. Amador Neghme, de la comuna de Estación Central, en donde realicé mi práctica profesional el año 2009. Aquí se intentaron incorporar a la clase juegos teatrales por un tiempo definido para apoyar el desarrollo de la clase de lenguaje. Se realizaron, juntos a los niños distintas actividades, extra cotidianas para ellos, buscando distintos aprendizajes, no solo cuantitativos (plasmados en las notas) tal como esperaba el colegio.

Respecto a la muestra misma, Sampieri. et.al (1991) afirman que:

"Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia". (p.302)

La unidad a investigar fueron los comportamientos del grupo curso y su incidencia sobre una cultura escolar que en algunos casos facilitaba y en otros dificultaba la inclusión de los juegos teatrales en el aula.

3. RECOLECCION DE DATOS

Para recolectar datos sobre la experiencia realizada, se utilizó la técnica de observación de campo u observación participante durante la práctica profesional que se sistematizará. A través de esta técnica se obtuvo una descripción de los contextos, lugares, personas que participaron de la experiencia y las actividades que se realizaron. La observación fue realizada durante la práctica profesional, por tanto, bajo condiciones y preguntas distintas a las que se sustentan esta investigación. Mediante dichas notas de campo, sin embargo, se podrán reconocer comprender e interrelacionar situaciones, identificar el o los problemas y oportunidades que surgieron y generar su análisis.

Para lograr una buena observación, es necesario introducirse en la comunidad, ser parte de lo observado, que no solo describir situaciones, sino ser capaz de ver en factores externos e internos la relevancia al sujeto de estudio. En las notas de campo se describieron, clase a clase, las situaciones, interacciones, con fechas correspondientes, horarios detallados. Las fotografías y grabaciones podrán incluirse como apoyo y respaldo de la experiencia y posterior análisis. Las anotaciones son de tipo interpretativas, se describe lo que se percibe clase a clase con los niños.

Además de contar con las notas de campo se usaron otros métodos como un breve relato biográfico, documentos, materiales escritos y fotográficos. En una ocasión, se les solicitó a los estudiantes que escribieran una autobiografía, donde con sus palabras contaran su historia. El ejercicio se dirigió con indicaciones de incluir datos personales, dándoles la opción de incluir familia, colegio, amigos. La idea era fomentar una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias. Las

biografías se consideran un buen método para comprender la forma en que una persona visualiza, en el momento presente, su vida pasada.

Al recolectar los datos cualitativos se debe realizar un constante análisis, considerando la selección, discriminar elementos significativos a la investigación y mantener presente una comparación constante con los objetivos de la investigación.

4. ANALISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

El análisis cualitativo de los datos tiene ciertos propósitos, parte de ellos son: dar orden a los datos, organizar y categorizar, comprender el contexto de los datos, describir experiencias, interpretar y evaluar, explicar los fenómenos, generar preguntas e hipótesis, relacionar resultados con la teoría fundada o crear teorías.

Las categorías se conformarán, como señala Taylor y Bogdan (1986), indicando los aspectos más comunes y relevantes vividos en la experiencia (desde los conceptos indicados y considerados en el Marco Teórico), los cuales se van ajustando a medida que avanza el análisis. Se debe considerar que en el proceso se suelen encontrar situaciones implícitas en la cultura escolar, pero se debe extraer lo necesario, tomar los datos útiles y precisos, ya que tendrán que ser relacionados e interpretados, para lograr analizar a través de estas categorías los obstáculos y posibilidades encontrados.

CAPITULO III

ANALISIS DE RESULTADOS.

El análisis de esta investigación es referente a la experiencia vivida como práctica profesional, donde se realizaron clases de apoyo al ramo de lenguaje, dos horas pedagógicas por día, fueron dos días a la semana, y dirigida a los jóvenes del 8º año A del colegio Dr. Amador Neghme Rodríguez, ubicado en Villa Francia, Estación central. En este curso mixto, se trabajó a través de una didáctica, en donde se buscaba un espacio para generar habilidades de estudios y así mejorar el área de lenguaje por la siguiente evaluación SIMCE.

Tras estas clases, no se cumplieron en su totalidad los objetivos esperados, pues se identificaron obstáculos importantes. La Hipótesis es que estos tienen que ver con el funcionamiento de la escuela, entonces el cambio al presentar la pedagogía teatral se torna brusco en la lógica que se mantiene en la pedagogía tradicional, a raíz de lo mismo se identificaron potencialidades que vale la pena analizar para poder explorarlos.

De acuerdo a lo vivido y analizado, se pudieron encontrar cinco mayores obstáculos y una gran oportunidad para realizar las clases, que recogieron tanto lo plasmado en las autobiografías realizadas por los niños como en las notas de campo registradas clase a clase. Además, se tomó en consideración el diagnóstico que realicé al conocer a los niños y niñas del 8ºA.

Estas categorías se organizaron en una tabla que se encuentra en los anexos es ahí donde se ordena la información relevante de acuerdo a cada obstáculo y posibilidad para analizarla a continuación.

Los primeros obstáculos encontrados tienen que ver con las características propias de la ADOLESCENCIA que, si bien es una etapa normal en el crecimiento de los niños, estos presentan cambios considerables, externos e internos, que se ven reflejados en su personalidad y en sus conductas, aquí se detallan como obstáculo los CONFLICTOS DE PODER y los PROBLEMAS CON LA

AUTORIDAD, y que a mi parecer, a raíz de estos obstáculos los niños del 8° año A, presentaron cierto bloqueos para sumarse a actividades producto de esto; luego pude observar obstáculos de tipo externo a cada alumno, me refiero con esto a la DEFICIENTE INFRAESTRUTURA y el ESPACIO LIMITADO que cuenta la escuela para su desarrollo, que si bien se puede ver como un problema superficial, para los alumnos, y para el desarrollo de las sesiones, fue un tema relevante que abordar.

Como posibilidad de desarrollo de esta pedagogía, se proponen dos categorías: EXPECTATIVA Y DISPOSICION. Bajo este nombre se incluye lo que los y las adolescentes esperaban de la clase impartida a través de juegos teatrales. Lo que esperaban y la posición que adoptaban frente a ello, fue sumamente relevante para la ejecución clase a clase.

1. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral: dificultades de la adolescencia

1.1 Diagnóstico en relación al obstáculo: dificultades de la adolescencia: Los adolescentes en general, tienden a sentir inseguridad a causa de sus cambios corporales, que no siempre van acorde con su crecimiento emocional. Es por esto que, a menudo, sienten vergüenza de su cuerpo, buscan esconder estos cambios hasta que los asumen. Una muestra de ello, en el curso en que se trabajó, sobre todo las niñas más tímidas se cubrían el cuerpo, se ubican en los primeros asientos, buscan la interacción solo con el profesor o la profesora (existe en ellas aun el apego al profesor o profesora). Se unían para protegerse de miradas y comentarios de los niños, se vestían muy abrigadas, no se movían del lugar por temor a mostrarse, les avergonzaba estar frente al compañero y preferían hacerlo bien “tapadas”. Por otro lado, otras niñas mostraban más personalidad, se veían mayores, más independientes, más cercanas a los niños, mostraban su cuerpo sin vergüenza, y eran más lejanas del profesorado. La sala de clases parecía estar dividida por dos polos opuestos entre el frío y el calor. Los niños, por otro lado, se mostraban más inquietos. Según estudios se dice que en esta etapa los

niños van 1 o 2 años más lento en este proceso. Esto se registró en las observaciones. Los niños en general se reían de todo, eran traviesos, eran mucho más inquietos, incluso parecía decir que casi no sentían vergüenza, se atrevían a participar, se atrevían a equivocarse, se veían física y emocionalmente menores en edad que las niñas. Esto último, claramente se asocia a lo descrito por Dubet Y Martuccelli (1996), cuando se refiere a la tensión entre ser alumno y adolescente (p.210)

1.2. Reacciones frente al juego teatral desde las particularidades de la adolescencia:

Teniendo en clara la división recién mencionada entre las niñas del curso, la reacción frente a los juegos que se presentaban para ellos era, a la vez, muy distinta. Las niñas menores, por ejemplo, indicaban, al ser consultadas por escrito, que sí querían hacer actividades. Comenzaban con gran entusiasmo, pero al ver la posición de sus compañeros que se sobre-exaltaban ante la posibilidad de jugar y moverse, desistían y recurrían a excusas para no participar, como el exceso de calor, o de frío y de los olores. Esto retrasaba las actividades y al intentar incentivar a estas niñas, los niños, se dispersaban y comenzaban a hacer otras cosas, saliendo de la sala de clases y teniendo, el equipo de pedagogos teatrales, que ocupar gran parte de las primeras clases en cátedras de comportamiento, de respeto y luego realizar, en distintos niveles, las actividades. El 8ºA estuvo lleno de estas oscilaciones entre conformismo y ruptura, que provocan constantes desajustes en relaciones, reacciones e identidades, lo cual también refleja una conducta propia de los y las adolescentes en el final de la enseñanza básica (Dubet y Martuccelli, 1996).

1.3. Posibilidades del teatro para abordar las dificultades de los adolescentes:

El teatro presenta una oportunidad para ayudar a crecer al adolescente siendo consciente de su proceso de desarrollo. La pedagogía teatral, tal como se plantea en este estudio, fomenta el autoconocimiento a través de actividades donde se pueda tematizar directamente el proceso que están viviendo los y las jóvenes, , se

considere al alumno como un ser individual y particular, y a la vez que se sienta participe de un grupo que valide su sentir. A través de juegos los alumnos se relacionan, primero con ellos mismos, luego con los demás. El teatro propone ser una herramienta para resolver estos temas de manera lúdica y didáctica.

Para ello, sin embargo, es necesario contar con un tiempo más largo de intervención educativa. Tengo la seguridad, de que si se hubiese tenido más tiempo con los alumnos, y no se hubiese interrumpido el proceso por situaciones externas, se hubiese avanzado muchísimo con ellos en este aspecto. En general, falta apoyo e interés de parte del currículum para potenciar, en esta etapa un desarrollo distinto. Por ejemplo, debiera ser fundamental la reflexión sobre el propio desarrollo. Es tan importante que ellos sean conscientes de sus potencialidades y limitaciones y en ello se avanza desde las reflexiones grupales. El teatro tiene las herramientas necesarias para potenciar la auto-observación y análisis: reír, interiorizar, comprender, aprender y hacer.

Es importante que la creatividad e imaginación que vive en los niños, se mantenga en los adolescentes para que puedan desplegar su personalidad, que puedan ver más allá de su realidad, que crezcan conociendo la empatía, que sean ellos mismos, en esta etapa, conscientes de su realidad, de su contexto, y que bajo ese conocimiento sepan avanzar en su desarrollo hacia la adultez.

2. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral: conflictos de poder.

2.1. Diagnóstico en relación al obstáculo: relaciones de poder en el grupo:

En este curso había niños repitentes, quizás uno o dos años más grandes que el resto, pero en las actividades se notaba la diferencia frente a la mayoría. Eran los “más grandes”, mostraban mayor rebeldía, mayor desplante al hablar sobre ellos mismos. También se mostraban más desenvueltos en cuanto al conocimiento de su cuerpo y esto incidía en que los más tímidos se escondieran aún más, con un cierto temor, se avergonzaran, se sintieran inseguros. Así, era fácil visualizar dos o tres grupos muy diferenciados dentro del curso. Sin embargo, esta percepción

inicial fue positiva pues permitió acercarse a ellos y conducir una buena comunicación en general con todo el curso desde el reconocimiento de las diferencias. Especialmente difícil fue sacar el habla a aquellos que, con cierto temor o vergüenza, trataban de tapar su cuerpo y no levantarse de su silla, siempre justificando, con distintos argumentos, su bloqueo corporal para participar en las clases. El entusiasmo que ocasionalmente mostraban, se veía opacado por actitudes poco más atrevidas de sus compañeros. Tomando en cuenta lo anterior, en las clases poco a poco se desarrollaron actividades donde se compartían opiniones y los más tímidos podían participar sin miedos. Se formaban grupos y luego se exponían sus ideas y trabajos, encontrando similitudes entre unos y otros, como gustos musicales.

Este análisis deja al descubierto la descripción que realizan Dubet y Martuccelli cuando mencionan que el niño esta naturalmente sometido a la autoridad. Jackson (1991) también hace referencia a ello señalando la importancia de la autoridad en la escuela. Una consecuencia que podría deducirse es que, , durante la adolescencia, crece en ellos también la sensación de sentirse adulto, sienten – desde su percepción de la justicia- que pueden exigir lo mismo que el profesor, que pueden tener mayores libertades y toman mayor autoridad frente a los que aún se sienten niños.

2.2. Reacciones frente al juego teatral en un contexto de relaciones de poder:

Frente a la propuesta de juego se hacía más visible y evidente la diferencia entre estos “grupos”. Curiosamente, los más tímidos mostraban más entusiasmo ante la idea, manifestando que querían jugar, querían reír, mostrando de inmediato su lado infantil. Sin embargo, los más grandes se negaban a jugar, indicando que ya no eran niños, avergonzando e inhibiendo, de esa forma, a los demás que aún pretendían jugar.

Fue necesario explicar a cabalidad de qué se trataba cada actividad que se presentaba. Esto no evitó que uno o más alumnos no participaran al comienzo de cada ejercicio, pero a medida que se realizaban los juegos se iban integrando, hasta que, al terminar el proceso, se logró que se integrara el cien por ciento de los asistentes, lo cual fue un logro muy importante y muestra la potencialidad que tiene el juego una vez se superan algunos obstáculos básicos. La estrategia fue re significar el juego de niños, identificándolo como sinónimo de actividades, de diversión, de risas y también de aprender a hacer cosas distintas dentro de la sala de clases.

2.3. Posibilidades del teatro para enfrentar las relaciones de poder:

Considerando lo anterior, si esta metodología se aplicara con mayor continuidad, el teatro podría aportar muchísimo a la convivencia escolar. Como lo menciona García Huidobro (2006), a través de distintas dinámicas se logran habilidades blandas para que los niños aprendan a relacionarse con el resto de las personas. Vega (1986), también se refiere al juego teatral como un vehículo de crecimiento grupal, mediante el cual se pueden compartir las experiencias, aprender a trabajar en equipo y adaptarse de mejor manera a los cambios, considerando que estos aprendizajes quedaran en ellos para toda su vida. Concretamente los juegos que resultaron más eficaces para lograr este cambio de actitud fueron aquellos que se realizaron en grupos expositivos, donde presentaban ante el curso un tema escogido, grupos elegidos al azar y la aplicación de juegos de roles que los hicieran identificarse unos con otros.

Al evaluar este punto, se considera que se realizaron avances, si bien no fueron significativos o perceptibles en términos tradicionales, como para anotar en un libro de clases, sí lo fueron en la dinámica de clases. Por ejemplo, el respeto hacia las opiniones de sus compañeros aumentó, se escucharon, se conocieron, la relación entre ellos mejoró en comparación a como los vi al comienzo de sus clases, distanciando las diferencias que se establecían entre ellos, igualando un poco las relaciones.

3. Obstáculos para el desarrollo de la pedagogía teatral: Problemas con la autoridad.

3.1. Diagnóstico en relación al obstáculo: problemas con la autoridad:

El tema de la autoridad también fue de suma importancia para el desarrollo de las sesiones de pedagogía teatral. Los adolescentes muchas veces rechazan la cercanía de adultos, sobre todo de la familia, cuestionan la autoridad. A veces se pueden sentir frustrados frente a sus ansias de libertad versus la dependencia económica, legal y emocional que aún tienen de los adultos. En este colegio en particular la imagen de autoridad estaba representada claramente en el profesor jefe, que era efectivamente, el único que lograba obediencia generalizada. En el caso de este grupo, a diferencia de lo que señalan Dubet y Martuccelli (1996), la figura del profesor jefe del curso, apenas era cuestionada. Tal vez el estilo autoritario puede haber sido eficaz para el aprendizaje esperado en cuanto a evaluaciones, responsabilidad y al respeto hacia el profesor, confiando incluso los apoderados ciegamente en él (información que pudo ser comprobada asistiendo a una reunión de apoderados). Efectivamente, al ver al profesor jefe pasar por fuera de la sala de clases, todos se quedaban en silencio, se sacaban los audífonos, se quitaban el maquillaje y se presentaban todos, sobre todo los “mayores”, como muy pendientes de la actividad. El comportamiento, por tanto, se expresaba desde una lógica aún muy infantil, propia de la dualidad adolescente. Este comportamiento también responde a la forma en que la escuela tradicional ha presentado la figura del profesor, sin cuestionar su poder, mirado como ejemplo de disciplina, y considerado de mayor jerarquía. Es, en este esquema, quien dicta la disciplina y entrega la instrucción. (Pineau 2001).

En este claro ejemplo con el profesor jefe, los estudiantes muestran su lado infantil. Este mostraba ante los otros profesores su autoridad, y ante los alumnos una desconfianza que elevaba su status dentro del colegio. Al contrario de lo que describe Verónica Edwards (1995), en esta ocasión los alumnos no se sentían desvalorizados, sino que tomaban responsabilidades frente a él. Sin embargo, esta podría ser la particularidad del caso, pues esta sumisión por parte de

alumnos y apoderados puede traer consecuencias en las relaciones formadas en la vida de los alumnos.

3.2. Reacciones frente al juego teatral en relación a los problemas con la autoridad

La forma en que los dos monitores de teatro se presentaron ante los estudiantes del colegio, fue más cercana a lo que describe la propuesta de García Huidobro o Vega, que de lo que Pineau describe para la escuela tradicional. En un inicio, se mostraron muy entusiasmados con este cambio, considerando a los facilitadores como unos tíos- amigos y no profesores. En una de las primeras actividades, en que les solicitamos que escribieran fueron autobiografías, donde además de datos personales agregaron gustos y expectativas de las clases (anexo, p), mencionaban que iban a poner de su parte para hacer de las clases espacios de entretenimiento, a la vez que señalaban que solo querían actividades relacionadas con el juego y movimiento, y no escribir. Sin embargo, a la hora de poner en práctica las actividades y responder a las exigencias que también tiene el trabajo a través de juegos, un porcentaje de alumnos se negó a participar. Se inició, entonces, una dinámica de burla de los otros, lo que hizo que fuera complejo mantener la continuidad de las actividades, teniendo que desistir de o modificar lo planeado. En ese punto, los facilitadores se cuestionaron la manera de presentarse frente a los y las estudiantes, siendo necesario evidenciar el rol de autoridad y la necesidad de respeto., Sin embargo, nada podía compensar el efecto que tenía la visita del profesor jefe del curso, quien tenía como tarea diaria hacerse presente en la sala durante todas las asignaturas, mirarlos, revisarlos, retarlos, a veces amenazarlos e irse y continuar su jornada. Con esta presencia los alumnos se asustaban y participaban muy tranquilos en los juegos, y cuando el profesor dejaba la sala ellos continuaban la participación. Se produjo, por tanto, una contradicción respecto al rol del facilitador, teniendo un ejemplo de autoritarismo que lograba la participación de los y las adolescentes, frente a un intento de construcción conjunta que se intentaba desde la pedagogía teatral. Es

necesario verlo en el contexto, sin embargo, y no por ello asumir que cualquier actitud autoritaria va a ser más eficiente. Si tenemos en cuenta, como señala Pineau, la cantidad de siglos que tiene esta tradición vertical de relaciones, se comprende la inercia con que los y las estudiantes relacionan.

3.3. Posibilidades del teatro en relación a los problemas con la autoridad: Frente a la posibilidad de continuar este proceso, el teatro podría desplegar más estrategias para reforzar las relaciones entre alumnos y entre los profesores, así proteger la convivencia dentro y fuera del establecimiento, crear un clima de trabajo y de crecimiento constante, que no se sostenga en el miedo y de amenazas hacia los niños. Se debe considerar que los alumnos pasan gran parte de su día en el colegio y es ahí donde deben sentirse acogidos, respetados y cuidados, deben vivir experiencias que los unan y puedan generar lazos en común. A través de un trabajo constante el teatro comprende las relaciones interpersonales como esenciales para la convivencia, a través de distintas disciplinas teatrales se pueden prevenir conductas abusivas, se establecen habilidades básicas de comunicación, de solución de conflictos, de bullying, etc... Además, como menciona García Huidobro (2006) acciona los saberes, crea intereses, a través de la empatía deshace o disminuye diferencias, empíricamente mejora las experiencias y relaciones dentro de la sala de clases, y la propuesta que entrega el teatro es poder trabajar con sus alumnos y relacionarlos con sus experiencias, con su comunidad y con sus contextos.

4. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral: deficiencias en la infraestructura.

4.1. Diagnóstico relativo al obstáculo sobre deficiencias en la infraestructura

La precaria infraestructura que tienen algunos colegios en Santiago (especialmente los municipales), repercutió también en el desarrollo de la experiencia de pedagogía teatral. La sala de clases estaba ubicada donde llegaba mucha luz solar, sin cortinas y sin posibilidad de abrir las ventanas. Esto sumado

al exceso de ropa al que recurrían algunas adolescentes para cubrir su cuerpo, era una combinación muy poco provechosa. La única posibilidad de ventilación era estar con la puerta abierta, lo cual era una distracción importante para ellos, ya que, constantemente circulan alumnos fuera de sus salas durante el horario de clases. Por lo demás, la sala de clases era un espacio reducido para 35 alumnos, donde cabían exactas las 18 mesas y la del profesor, por lo que, para las actividades lúdicas se debía hacer espacio moviendo y arrimando las mesas en un rincón.

Además, los alumnos consideraban la sala escolar un lugar para trabajar, por separado del juego, el juego tiene otra categoría, y es en la sala de clases que se trabaja, se aceptan indicaciones y reparos pero en ningún caso un espacio de libertad, por lo tanto no desean estar dentro de ella. Se hace evidente en el espacio físico, la diferenciación entre trabajo y juego que establece la escuela, según Apple y King (año). Como lo define Verónica Edwards (1995), la infraestructura de los establecimientos educacionales municipales, en general es precaria, falta autonomía para poder entregar más recurso. Especialmente esta experiencia la ubicación de la sala de clases dificultaba muchísimo el desarrollo de los ejercicios, quizás en invierno no sería un t obstáculo, pero esto ocurrió en época de verano, donde está más presente el sol y el calor.4.2. Reacciones frente al juego teatral en torno a la infraestructura:

Teniendo en cuenta la asociación del trabajo como propiedad natural de la escuela y el juego como secundario, (Apple y King, **), los y las adolescentes rápidamente asociaban la sala con trabajo y el patio con juego. Es por esta consideración (trabajo v/s juego) que los niños manifestaron que estaban muy dispuestos a participar, siempre y cuando se saliera de la sala de clases. El colegio no permitió esta posibilidad en las primeras clases, por lo que el trabajo se debía realizar dentro del aula. La rigidez institucional de la que habla Pineau se hace presente en este ejemplo, ya que se sintieron encerrados y consideraban que en la sala escolar solo se podían realizar prácticas estrictamente educativas, sentados y sin

otra posibilidad o modificación. Tal como menciona Pineau (2001), la escuela “es una invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil”.

El espacio incidía en que, al principio, estaban desgastados, tardaban mucho en organizar sus cosas y así despejar un espacio para moverse. No obstante, al comenzar actividades y a medida que se entretenían en ellas, se olvidaban del calor y solo de vez en cuando salían a refrescarse al baño. Pese a ello, las dificultades espaciales fueron un impedimento solo para motivar a los niños, ya que una vez integrados ya todo era distinto. Una vez más, queda en evidencia el carácter de proceso de las intervenciones teatrales.

4.3. Posibilidades del teatro frente a las limitaciones en la infraestructura:

El teatro tiene la facilidad de adecuarse a distintos espacios, las actividades a realizar pueden ser variadas como modificables según el espacio donde se quiera o deba realizar. Este se puede generar en la sala de clases o en un lugar abierto, pudiendo adaptar los ejercicios a ello. Lo que llama la atención es la rigidez que existe en la escuela en separar el juego del trabajo, teniendo cada una su espacio definido, a través del teatro se genera la unión entre conocimiento, motivación y entretenimiento, lo que puede contribuir a disminuir o eliminar esa brecha que distancia ambas actividades. La sala de clases debe tener otro significado para los alumnos, deben sentirse parte de aquel lugar, deben pasar cosas significativas para ellos, eso les hace darle importancia al lugar y entregarle los cuidados necesarios. Sin embargo, esta asociación de los alumnos hacia la sala de clases no impidió que se lograra realizar la mayor parte de las clases como se había propuesto.

5. Obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral: espacio limitado.

5.1. Diagnóstico del obstáculo relativo a la falta de espacio para Las actividades recreativas:

El colegio abarca un gran terreno, pero como se mencionó antes, la sala de clases es el lugar donde estaba establecido realizar el taller. Los otros espacios estaban tan cuidados que acceder a ellos era solo posible con algún encargado resguardando el orden, lo que no permite que los niños se desenvuelvan como se desea.

En la visión educativa del establecimiento se menciona “Nos proyectamos más allá de la actividad intelectual del aula y potenciamos el uso formativo del tiempo libre, la práctica del deporte, la actividad musical, el teatro, los bailes y danzas de nuestro folclore.” La verdad, es que en la práctica esto se ve muy limitado. Por lo demás, no existen talleres extra programáticos y en una conversación personal con la profesora jefe de UTP tampoco existía, en ese entonces, una posibilidad de integrarlos.

La sala de clases es reconocida por los alumnos como el espacio dentro del establecimiento para ser guiados por su profesor en el aprendizaje. Por otra parte, como a la interacción y entretenimiento se le otorga tan poca importancia, no se generan los espacios necesarios para estas áreas, sino que más bien se mantienen espacios para demostrar que el objetivo es la producción de buenas calificaciones y solo en el papel quedan las actividades que implican movimiento (excepto educación física que tiene su lugar legítimo) ya que no son relevantes en el aprender.

5.2 Reacciones frente al juego teatral en torno al uso del espacio para actividades recreativas:

En la tercera clase, y ante la posibilidad de tener un espacio solo para este taller, nos trasladamos a una sala que antes fue la sala de taller de teatro. Llegamos a ella, pero estaba en peor estado que la original, sin vidrios, con basura, pero con un pequeño escenario y espacio. Algunos estudiantes contribuyeron al orden y la

limpieza, pero la gran mayoría permanecía mirando por las ventanas y tratando de buscar interacción con personas ajenas. No se pudieron realizar actividades en aquella ocasión pues los niños estaban tan eufóricos que se la clase se terminó antes y nos devolvimos a la sala de su curso. En el trayecto de un pabellón a otro, el curso se dividió en dos grupos, los más tranquilos, decepcionados, y los más inquietos muy divertidos. Al volver todos a la sala se tuvo una conversación seria con ellos y se les dio a entender la decepción de nosotros como profesores y de sus compañeros. Esta conversación fue muy sincera, todo el curso habló al respecto, quedaron compromisos y disculpas para rescatar de esta situación que describe la reacción de ellos frente a actividades y al modificar su espacio.

Aquí se hizo evidente lo descrito por Verónica Edwards (1995 p.181) cuando menciona que los alumnos, al estar constantemente bajo las prácticas de control, no logran generar autonomía, y al estar frente a una mínima situación de libertad se descontrolan por no saber reaccionar.

5.3 Posibilidades del teatro respecto al uso limitado del espacio para actividades recreativas:

Hipotéticamente, si se hubiese continuado en este curso con las clases, se podría haber generado espacios físicos donde se puedan desarrollar de manera integral. De esta forma, con un cuidado por el espacio, los niños aprenden sobre el sentido de pertenencia, valorando lo que les rodea aportando a su cuidado porque conocerían y podrían vivir en ellos la experiencia del entorno.

6. Posibilidad para el desarrollo de la pedagogía teatral: expectativa y disposición de los estudiantes.

6.1. Diagnóstico de la posibilidad que entrega las expectativas y buena disposición frente al juego

Al conocer sobre las clases e informar a los y las estudiantes sobre el trabajo con juegos teatrales, se generaron reacciones muy positivas. Varios mencionaron sus capacidades, su experiencia y su apoyo. Algunos, al escuchar sobre juegos

plantearon de inmediato juegos tradicionales, o musicales, otros esperaban hacer una gran obra teatral, con vestuario y maquillaje en un escenario. Se tuvo que definir lo que se pretendía para no generar falsas expectativas en ellos. Sin embargo, conservaron su entusiasmo y si bien no se lograron todas las actividades como se planificó, superaron las expectativas iniciales. Siempre respondieron ante dificultades, la gran parte del curso tuvo disposición para continuar con las clases, pese a que sabían que era una asignatura sin nota. Solo una alumna no quería participar y justificaba que no era necesario para pasar de curso, sin embargo, ninguna de sus amigas la acompañaba en esa negativa. Costo mantener la atención, pero constatamos que la posibilidad de trabajar desde otro enfoque obtiene interés y entusiasmo.

6.2. Reacciones de entusiasmo y expectativa frente al juego teatral:

Al reconocer las expectativas en las los adolescentes fue posible realizar muchas actividades de tipo recreativo, Sin embargo, ingresamos a hacer clases a un ramo llamado “Apoyo SIMCE lenguaje” entonces, debíamos cumplir con realizar dictados y sus correspondientes correcciones al inicio de cada jornada. Eso modificaba el entusiasmo del comienzo y la gran mayoría se molestaba e indicaba que seríamos como los demás profesores, desconfiando del adulto-profesor por no hacer todo el tiempo juegos y creer que se les mentía para mantenerlos dentro de la sala de clases escribiendo con una finalidad que no llegaría, los juegos (Dubet y Martuccelli 1996). Con el tiempo, esto se fue integrando, se lograron lecturas en voz alta, comentarios de lectura, resúmenes en voz alta de poemas y se comentaba que mientras más rápido nos organizábamos, más rápido podíamos jugar. Eso se transformó en una parte de las actividades y cada vez se integraba de mejor manera.

6.3. Posibilidades del juego teatral desde las expectativas y entusiasmo de los estudiantes:

Comprender y generar expectativas en los alumnos es algo esencial, contar con la disponibilidad de los niños para abrirse a la posibilidad de conocer más allá. Si se cuenta con ganas de realizar actividades, es poco probable que el estudiante se decepcione a tal modo que deje de participar. Sin embargo, un desafío es mantener ese entusiasmo, esa expectativa para que se avance. El teatro cuenta con una variedad suficiente de ejercicios y dinámicas para mantener a las personas motivadas, al realizar juegos didácticos los pequeños y grandes pueden encontrar en algún rincón ese querer hacer, que motive al cuerpo y la mente constantemente.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como objetivo analizar las posibilidades y obstáculos que tiene la pedagogía teatral dentro de la cultura escolar. Al finalizar la investigación es posible compartir algunas reflexiones respecto a dicha interrogante, las cuales se detallan a continuación:

La metodología utilizada en esta intervención realizada con los adolescentes fue a través de la pedagogía teatral, realizando con ellos juegos en la sala de clases donde ellos expresaban su sentir, su desarrollo y su aprendizaje de distintas maneras. En estas clases se vivenciaron reacciones de los alumnos en las cuales se evidencia la etapa adolescente, la monotonía que asocian con el aprender y lo que puede significar para cada uno de ellos la modificación de sus tradicionales clases.

Las mayores dificultades en la experiencia fueron cinco. Por un lado, algunas relacionadas con la adolescencia misma. Los alumnos mantienen edades en el rango de 13 a 15 años, lo que los hace estar en una etapa bastante sensible en su desarrollo, donde existen diferencias en su crecimiento físico y emocional, encontrando situaciones de rechazo en ellos respecto a las actividades por miedo al ser vistos, por vergüenza al exponer su cuerpo, su voz cambiante, su vida frente a sus compañeros y a sus profesores. Puesto que esto no se puede obviar ni modificar, tampoco debiera ser demonizada por los profesores ya que, como señala Dubet y Martuccelli (1996), lo que sucede en esta etapa se construye también en la escuela. Frente a esto es relevante entender, a través de distintas prácticas educativas, y en este caso a través de la pedagogía teatral, la situación del alumno, ponerse en el lugar de los niños al elegir las actividades, tener el cuidado necesario para no hacerlos sentir expuestos, rescatar su lado lúdico a través de juegos que permitan también expresarse su lado infantil, muy presente pero oculto, que no sientan miedo de expresar sus inquietudes. Para eso, la

pedagogía teatral ofrece un camino. Es fundamental crear estos espacios para que el adolescente crezca sabiendo que sus dudas son parte natural del crecimiento, que no sienta miedo al juego, a relacionarse entre ellos. En relación a este obstáculo aparecen otros como conflictos de poder en el grupo, o un desafío a la autoridad también muy propio de esta edad tal como demuestran Edwards y Dubet y Martuccelli. En ese sentido, es importante que el alumno sepa que el profesor también es una parte fundamental para su educación; y el educador por su parte debiera abrirse a vivenciar la experiencia de compartir vidas, no solo ser un transmisor de aprendizaje, sino que compartir el sentir de los alumnos y dejar de lado al adulto desprendido y racional

Otro ámbito de obstáculos tiene que ver con la infraestructura, que implica, por un lado, malas condiciones en el uso del espacio (calor excesivo en la sala, por ejemplo), así como la escasez de espacios para juegos. Esto es muy similar en todas las escuelas tradicionales, las cuales se han mantenido en su estructura base pese a los años, a distintas culturas, a guerras y a leyes. La infraestructura es un claro obstáculo para el desarrollo de la pedagogía teatral, y en ella se simboliza el conflicto entre dos formas de entender la educación: una con el cuerpo y otra sin el cuerpo. El espacio escolar, según algunos autores, fue creado funcionalmente para que los alumnos miren hacia adelante al profesor, para que se mantengan sentados hacia el pizarrón, donde las ventanas no hacen más que distraer (Pineau 2001). No se permite un espacio para que los alumnos puedan ocupar sus cuerpos en actividades físicas, en juegos participativos. En la experiencia aquí sistematizada, los niños no hacían más que quejarse acerca de la estructura, del encierro que se vive en ella, y del hecho que, cuando sí se proponen actividades que implican movimiento, falta aire. En esta experiencia en particular los niños veían la sala de clases con desagrado, netamente para cumplir prácticas o trabajos dirigidos solo para evaluación, no se sentían cómodos para expresarse en ellas y esto se refleja en su conducta. No sienten en su sala de clases un espacio de curso, sino que ven en ella un bloqueo para su expresividad limitada. A su vez, si se analiza el establecimiento, en el colegio Dr. Amador Neghme Rodríguez el espacio para recreación es limitado para clases de

educación física, los alumnos quieren salir y liberarse pero aun en los patios no existe espacio suficiente para la cantidad de alumnos, las paredes se mantienen rayadas y rotas, las mesas también rotas, asientos descuidados, los alumnos claramente no lo cuidan porque no tienen sentido de pertenencia en la sala de clases, son paredes que limitan, encuadran, oscurecen la luz, es desagradable para ellos y profesores trabajar en este lugar. Los alumnos no toman iniciativa para mantener la limpieza y orden, los apoderados se muestran indiferentes y desligan la toma de decisión, tampoco el profesor jefe se esforzaba para que el lugar de la sala de clases sea un espacio de bien común para los alumnos de este curso.

Sin embargo, también existen posibilidades potenciales para el desarrollo de la pedagogía teatral que es muy importante potenciar. La posibilidad más relevante es la expectativa de los niños frente a estas clases y la disposición creada por ellos para realizarlas. Esto es sumamente relevante ya que son ellos los destinatarios de la intervención. Ellos son los protagonistas y ellos son los que mejor respondieron en función de las clases de pedagogía teatral dentro del aula. Los niños, desde el momento de presentarnos y presentar a lo que veníamos, se alegraron, se emocionaron, vieron en este tipo de clases una posibilidad de juego y de libertad. De a poco fueron comprendiendo las diferencias de una clase tradicional y también las exigencias de esta otra metodología. Algunos se sintieron obligados a demostrar más de lo que habían hecho durante años de ser compañeros, porque nunca antes se les dio la posibilidad de hacer una clase para compartir fuera de su pupitre, menos de hablar de ellos mismos, pero pese a todo la gran mayoría se mantuvo dispuesto a colaborar, a cambiar de espacios para realizar de mejor manera las clases, a responder frente a todos, a presentarse ante todos sus compañeros, a verse entre ellos como iguales. Vieron que tenían muchas similitudes y se acortaron, en gran medida, las distancias entre grupos ya creados. Con la cantidad de clases que se efectuaron no se puede haber realizado grandes cambios en la estructura de curso, pero si los alumnos pueden decir que conocen algo respecto a las clases de pedagogía teatral, conocen el trasfondo de esta metodología, porque lo vivieron. Hubo que terminar este proceso porque se

cumplieron las horas facilitadas por un profesor, pero creo que queda pendiente la modificación en la forma en que se entregan los aprendizajes a los niños, a los adolescentes, a las personas que crean la escuela, falta considerar sus sentimientos, su desarrollo físico y emocional en el modo de transferencia de aprendizaje, que aún vive la repetición de planificaciones y los profesores se ven cansados para comenzar a innovar. La pedagogía teatral da el pie para que se explore en el sentir de las personas, para que la educación parta desde el mismo ser humano y su necesidad de aprender saberes. Sin embargo, la escuela hoy en día aún mantiene demasiada rigidez en su base que ven solo los resultados y porcentajes en la respuesta de los alumnos, sin generar cambios ni reformulaciones en el quehacer educacional.

La pedagogía teatral, desde mi punto de vista y tras este análisis de experiencia, es factible de implementar y una gran herramienta de desarrollo, pero para ello, antes hay que trabajar la atención de los estudiantes, tratar que los establecimientos entreguen la base necesaria a sus alumnos, con un trabajo previo de expresión, que aporte un lugar para desarrollar a los niños. Es decir, es una herramienta útil pero debe ser complementaria a otras intervenciones para lograr relevantes avances. El aporte no emerge por sí solo, es una herramienta que debe ser entregada por el colegio, por apoderados comprometidos, por la escuela desde la base de su formación, incluyendo en el currículo un espacio legítimo para su desarrollo, así poder generar poco a poco espacios en la escuela en que los alumnos desarrollen otras habilidades, otras aptitudes, pero todo esto debe ser paulatino, el resultado no es automático, los niños tienen intereses en las artes y eso se debe aprovechar para rescatar el lado lúdico de cada adolescente.

Se ve un futuro favorable en la educación a través de la pedagogía teatral, pero de la mano con el compromiso de todos sus integrantes.

CAPITULO VI

BIBLIOGRAFIA

APPLE M, KING N. (1988) *Economía política y control en la vida cotidiana escolar*.

ARRIBAS LL. (2004). *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

BERGE A. (1959). *La libertad en la educación*. Buenos Aires: Editorial Kapelisz.SA.

CASTELLS M; FLECHA R; FREIRE P; GIROUX; MACEDO D; WILLIS P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós educador.

CONTRERAS J; PEREZ DE LARA N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata. S.L.

DUBET F; MARTUCCELLI D. (1996) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

EDWARDS, V (1995) *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago: Mineduc.

HERNANDEZ, R. FERNANDEZ, C. BAPTISTA, P. (1991) *Metodología de la investigación*. DF México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana-

JACKSON, P (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.

JERSILD A.T, WASHBURN y otros. (1964) *El niño en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

MARTINEZ, G. (1999) *El juego y desarrollo infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.

OSIPOVNA, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. DF México: Editorial Siglo veinte uno editores.

PINEAU, P, DUSSEL, I CARUSO, (2001). *La escuela como máquina de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidos, cuestiones de educación.

VALLES, M (1999) *Técnicas cualitativas de la investigación*. Madrid: Editorial Síntesis.

CAPITULO VII

ANEXOS I

PERCEPCION DEL CENTRO EDUCACIONAL, SOBRE LA EDUCACIÓN.

1- VISIÓN EDUCATIVA

En nuestro Establecimiento creemos que el ser humano debe poseer las siguientes características:

- **Singularidad:** Cada ser humano es único y diferente, por lo tanto, requiere ser respetado en su propia individualidad.
- **Libertad:** Cada ser humano es libre, tiene sus derechos y dignidad que se deben valorar y respetar
- **Perfectibilidad:** Cada ser humano es perfectible, durante toda su vida está en continuo camino de perfección.
- **Sociabilidad:** Cada ser humano es un ser social y su desarrollo personal es posible en compañía e integrado a la sociedad.
- **Creatividad:** Cada ser humano es eminentemente creativo, donde su cultura y características dependerán del esfuerzo que realice con el fin de dar lo mejor para sí y sus semejantes.
- **Trascendencia y racionalidad:** Cada ser humano puede ser creador de si mismo, libre y protagonista de sus actos.
- **Ser histórico:** Cada ser humano tiene conciencia de su pasado, y lo interpreta para asumir su historia y proyectar su futuro.

Considerando que nuestra labor está dirigida al mundo del niño, niña y joven, el cual no es una tabla rasa, a la cual sólo se debe llenar de contenidos, ya que está influenciado por un ambiente socioeconómico y cultural, creemos que nuestra unidad educativa tiene que sustentarse en los valores humanistas, desde la perspectiva del mundo occidental, y en el respeto permanente de los principios de la democracia y los derechos humanos, lo cual tiene que ser práctica permanente

en todas las instancias del Colegio. Además tiene que tener una relación directa y constante con la comunidad, y sus instituciones representativas.

Nuestro alumno y alumna debiera desarrollar aptitudes y habilidades que permitan enfrentarse a las dificultades del mundo actual, siendo capaz de dar respuesta para su solución. Junto a ello encarar los desafíos laborales que se presenten y además internalizar como un aspecto fundamental, en su autorrealización personal, el significado de la educación permanente.

Frente a la globalización y/o mundialización económica-cultural, el egoísmo y competitividad extrema, **deberíamos lograr en los niños, niñas y jóvenes un compromiso frente a su sociedad, en la materia social y en el rescate de su identidad nacional.**

Para lograr que este alumno y alumna adquiriera herramientas y habilidades que deseamos como unidad educativa, es importante explicitar cuáles son las características axiológicas (valóricas) que se debe tener. En este sentido **valores como la solidaridad, honestidad, pluralismo y tolerancia ante la diversidad, tienen que estar presentes en todo momento en el quehacer educativo** (relación entre todos los integrantes de la comunidad educativa), para que el estudiante comprenda que con esta relación su convivencia con los otros se hace más armoniosa y saludable. Junto con ello **el ser crítico, creativo y perseverante le permite desarrollar su capacidad de esfuerzo y protagonismo activo en su vida cotidiana y en la sociedad.**

2- PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Respecto de los métodos de enseñanzas, pensamos que **deben ser flexibles, abiertos a las nuevas situaciones que presentan la vida de los alumnos y alumnas.** Potenciamos en nuestros alumnos y alumnas **la capacidad de**

comprender y expresarse creativamente en las distintas formas de lenguaje: verbal, escrito, plástico, dinámico, corporal, audiovisual. Adaptamos y tenemos en cuenta las distintas tecnologías para provocar un aprendizaje más diversificado y motivante.

Nos proyectamos más allá de la actividad intelectual del aula y **potenciamos el uso formativo del tiempo libre, la práctica del deporte, la actividad musical, el teatro, los bailes y danzas de nuestro folclore.**

La evaluación de estas prácticas debe de tener en cuenta **los distintos tipos de inteligencia, capacidades y destrezas que posee el ser humano.**

El Centro Educacional Municipal, declara que **la acción pedagógica del docente será profesional, democrática y solidaria, donde el profesor es un guía, un conductor y el ascensor del proceso enseñanza-aprendizaje.** Para orientar en forma correcta el trabajo que está desarrollando deberá ser flexible, confiable, dinámico, integrador y creativo con valores éticos sólidos y consecuente con los principios pedagógicos y sociales.

3- EDUCACION EN EL ESTABLECIMIENTO

Concebimos la educación como **el vehículo que busca estimular la humanización y la trascendencia del ser humano, para que aprenda a aprender, ser, hacer y convivir** en sus posibilidades presentes y futuras, con el fin de usar responsablemente su libertad y a encontrar sentido a su existencia.

Estimamos que **nuestra comunidad educativa debe estar orientada a que el alumno y alumna desarrolle una capacidad de reflexión crítica constructiva**

de su entorno. Para lo cual requiere de habilidades en lo emocional, procedimental y cognitivo que le permitirán realizarse a partir de su proyecto de vida.

La educación debe ser **un proceso permanente, dinámico, interactivo que busca el desarrollo integral del ser humano** para satisfacer sus necesidades propias y colectivas e insertarse en una sociedad en constante cambio. **la educación es el medio por el cual el niño o niña y joven satisface estos requerimientos, desarrollando una metodología activa-participativa, asociada a una práctica de reflexión y aprendizaje creativo.**

Nuestro establecimiento debe promover acciones educativas que permitan a los padres, apoderados/as, docentes, alumnos/as y comunidad educativa en general, intercambiar experiencias relativas a la interrelación familiar y escolar, con el fin de orientar a los padres y apoderados para desempeñar de la mejor forma posible su delicada función y propender juntos a obtener la óptimas condiciones para el desarrollo armónico, con espíritu de participación creativa y solidaria.

4- OBJETIVOS DEL ESTABLECIMIENTO

El Establecimiento tendrá como objetivos centrales **motivar la permanencia de las niñas, niños y jóvenes en el sistema escolar, crear las condiciones que faciliten a los estudiantes el aprender por sí mismo (aprendiendo a aprender), utilizando medios educativos y a satisfacer sus propias necesidades de aprendizajes significativos,** donde la familia aporta con el apoyo, estimula el afecto, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.

Desarrollar procesos de Enseñanza-Aprendizaje integral desde su selección, implementación y evaluación; colocando énfasis en los ámbitos de la lecto-escritura y resolución de problemas lógico matemática.

Este objetivo implica:

- Trabajo de articulación y coordinación, entre niveles, ciclos y sectores de aprendizaje.
- Estrategias para mejorar rendimientos y pruebas estandarizadas.
- Reforzar actividades de aprendizaje vinculadas con la transversalidad (para académicas).
- Consensuar instrumentos y estrategias de evaluación.

Incorporar en las prácticas educativas los nuevos recursos tecnológicos e informáticos, como medios que permitan potenciar una educación que atienda a la diversidad (educación contextualizada).

Este objetivo implica:

- Trabajar en el aula con las herramientas y recursos tecnológicos disponibles en el establecimiento.
- Hacer uso del material didáctico existente y crear aquel que se requiera.
- Recurrir a información pedagógica disponibles en Internet, cursos de capacitación, documentos actuales, etc.; con el fin de adecuar las prácticas pedagógicas en base a las nuevas investigaciones en educación.
- Usar los nuevos conocimientos para atender a la diversidad tanto socioeconómica como biopsicosocial.

5- CONVIVENCIA ESCOLAR

Contribuir al desarrollo de una convivencia escolar democrática basada en el respeto, tolerancia, honestidad y autocrítica.

Este objetivo implica:

- Modificaciones al Manual de Convivencia escolar, incorporando a todos los miembros del establecimiento (hasta ahora sólo están alumnos y apoderados).
- Establecer marcos de funcionamientos claros en cada instancia del colegio.

Promover las buenas relaciones humanas entre todos los miembros del Centro Educativo.

Este objetivo implica:

- Espacios e instancias de comunicación e información que implique retroalimentación de los diferentes miembros del establecimiento.
- Espacios de participación, tanto en aspectos pedagógicos, administrativos y recreativo-culturales.
-

ANEXO II

DIAGNOSTICO DEL CENTRO EDUCACIONAL

1- DIAGNÓSTICO DE SU INFRAESTRUCTURA.

Este centro educacional ocupa un terreno muy amplio, tiene una fachada visiblemente renovada, en la entrada es donde se publica la historia del liceo, la visión educativa, la misión y objetivos del establecimiento, vitrinas en las que se exponen los premios obtenidos, este lugar cuenta con un espacio logrado estratégicamente para la asistencia de apoderados citados por los profesores; la infraestructura va de más a menos a medida que se recorre, la entrada corresponde a un lugar muy ordenado, limpio, luego existe una división por los bloques de educación básica y media que sólo se abre en recreos que ocurren al mismo horario, existe un patio techado al costado de este colegio, por el otro lado vive la cuidadora y auxiliar del colegio, al fondo del lugar se ubica un pabellón que está en desuso, maltratado por encontrarse a orillas de una cancha de fútbol, por lo cual ha sido apedreada en innumerables ocasiones, provocando la no utilización del lugar por

causas de seguridad, es ocupado un pabellón con 6 salas de clases como un bloque separador o aislante del exterior.

Existe una sala de conferencia, generalmente reservada para los profesores, que esta implementada con sillas, mesa central, pizarra, en el fondo están las mesas de ping-pong, unos mesones que se utilizan para actividades, iluminación, cortinas y piso que hacen esta sala una de las más impecables del liceo.

También cuenta con un centro de recursos para el aprendizaje CRA, el que está en óptimas condiciones para realizar actividades, cuenta con mesas, sillas, DVD, video de vhs, televisor, una amplia biblioteca, iluminación adecuada para leer y dividida para ver videos, pantalla interactiva en la que se proyectan imágenes, etc.

2- DIAGNÓSTICO DE LA SALA DE CLASES.

Este centro educacional municipal, cuenta con siete pabellones de dos pisos habilitados, cada uno de estos con seis salas de clases, donde se recibe entre 35 o 40 alumnos por cada una de ellas. La sala de clases mide alrededor de 10 x 5 metros, tiene una iluminación adecuada, sólo porque son clases diurnas, cada sala tiene una pared con ventanas hacia el exterior del mismo liceo o hacia la calle, en algunas salas de clases estas son cubiertas con cortinas, en otras sólo se puede observar los escritos de los propios alumnos reflejadas en el vidrio; las murallas son de tabique, entonces algunos muros son rotos por ellos mismos, y es aquí por donde se comunican con otros cursos, manteniendo en algunos casos la rotación de cursos por su seguridad, estas murallas son pintadas con colores claros, lo que aumenta la iluminación pero también los rayados y la suciedad se hacen notar aún más, existe un espacio para desarrollar un diario mural, pero que en ninguna sala de clases es utilizado con este fin, también un mueble para guardar los útiles o accesorios de cada curso, pero eso depende de la organización de este, entonces se puede ver reflejado el orden sólo al mirar este objeto, ya que algunos ni siquiera cuentan con puertas, otros con candado y muy limpio.

ANEXO III

AUTOBIOGRAFIAS.

Registro realizado por los alumnos tras solicitarles describirse, se dirigen las preguntas pero sin orden, se les indica describir quienes son, algo respecto a sus familias, sus gustos, etc.

Ellos nos lo entregan en hojas de cuaderno y se transcribe para guardar impresiones. No se realizan correcciones en ellas, continúan con sus faltas de ortografía originales.

ALUMNO 1:

Me llamo Paulina Almarza, vivo con mis padres, hermano y mi abuelito materno.

Tengo dos hermano hombres y una hermana y dos sobrinos un hombre y una mujer, y uno que viene en camino.

Me meta es ser parbularia y irme muy lejos de mi familia.

Lo que mas me carga es que me obliguen a ser cosas que yo no quiero.

Nuna me quedo callada cuando encuentro algo injusto. Me carga que me pasen a llevar y que ablen de mi por la espalda y no en la cara.

Algunas veces ando muy enojada y me desquito con la primera persona que se me cruse.

Estoy pasando por la etapa mas fea que me ha tocado, en esos momentos mi madre me ha dejado mucho de lado y con mi papa es muy mala la relación, por mi que se muera.

Voy a tratar de ponerle todas mis ganas en sus clases pero no me obliguen a ser cosas que no quiero.

30 de marzo del 2009

Paulina Almarza

ALUMNO 2:

Yo me yamo Luis Felipe Naranjo Henrique vivo con mis papas tengo 3 hermanos grandes que ya salieron de 4° medio mi papa trabaja mi mama igual, aparte me gustaría que saliéramos a trabajar amenudo al patio.

Me gustaría estudiar intalaciones sanitarias ygual que mi hermano.

Luis Naranjo

ALUMNO 3:

Yo me llamo Carolina Barahona Moraga yo vivo con mi papá y mi mamá, soy hija única y lo que siempre soñé es tener un hermano. Cuando yo salga de 4° medio quiero entrar a un instituto y estudiar gastronomía internacional.

Lo que me gustaría que hicieran los profesores es que nos saquen de paseo o ir a computación que es lo que mas me gusta o aveces hacer las tareas afuera por que hace mucho calor en la sala, igual los encontré simpaticos, pero no tenia ganas de trabajar por que tenia mucho calor.

Carolina Barahona

ALUMNO 4:

Me llamo Gabriel Bravo yo estudio pero en realidad me gustan mucho los animales pero también me gustaría estudiar leyes pero preferiría ser veterinario porq' si hago algo mal me amenazarían de muerte.

Yo vivo con me papá

Mamá

Abuela

Hermano

Mis hermanas

Gabriel Bravo

ALUMNO 5:

Me llamo Cristian Iturriaga y vivo en cerrillo con mi papá mamá y mi hermana y yo cuando sea grande me gustaría ser mecanico y la clase de hoy me gusto mucho y ojala que todas las clases sean entretenidas como la de hoy.

Cristian Iturriaga

ALUMNO 6:

Bueno a mi me gusta jugar PLAY escuchar música quiero cuando grande hacer el servicio militar ojala que el ramo sea divertido y capas que nos llevemos bien vivo con mis padres tengo un hermano de 20 años

Kevin Burboa

ALUMNO 7:

Cuando sea grande voy a hacer marino o también ingeniero o avobado para alludar a las personas.

Para ayudar amis padres con su situación económica PARA MI madre y hacer realidad los sueños de ella antes de q' se balla.

Mi padre trabaja en, reparando bicicleta y mi madre cuida niños.

Esteban Pincheira

ALUMNO 8:

Me llamo Sergio Andres hormazabal Garcia tengo 14 años, naci el 9 de septiembre de 1994 vivi con mi madre y mi hermana, no me gusta mucho correr, también me gusta jugar videojuegos como PSP, PS2, N64, Wi y me gusta navegar en internet mi comida preferida es: el arroz con papas fritas, amburgueza ensalada de tomate, cebolla y cilanto con bebida cocacola no me gustan los mariscos, me gusta el parque de diversiones "fantasilandia".

Tengo una cicatriz en mi brazo izquierdo que me ise al cortarme con un fierro curiosamente se parece al símbolo de la marca "nike".

Y lo último pero no menos importante nos dijeron que no ariamos ningún trabajo escrito para divertirnos mas.

Sergio Hormazabal

ALUMNO 9:

Hola me llamo Omar Alejandro, estoy en 8° básico, y tengo 13 años y estoy apunto de cumplir 14, y vivo en Pudahuel sur.

En mi casa me comporto muy bien. Mi colegio esta en 5 de abril, y me va super en el colegio, tengo muy buenas notas.

Omar

ALUMNO 10:

30 de marzo del 2009

Yo me llamo Priscila Arenas, tengo 14 años vivo con mis padres y hermanas.

Me gusta mucho aprender pero no me llama la atención esta clase, es entretenida buena me gusta su modo de enseñar.

Cuando grande me gustaría estudiar medico forense o parbularia, no me gusta de esta clase es que la hacen dentro de la sala y aquí adentro hace mucho calor y el olor es insoportable.

No me gustaría que cambiaran su forma de enseñar lo encuentro que lo hacen muy bien pero deberían hacer sus clases en el patio.

Priscila Arenas

ALUMNO 11:

A mi me gusta o mejor yo hago deporte yo juego bolebol y algunas veces me enseñan yoga pero en otra parte no en la escuela, ami me encanto la clase pero falta un poco de música y venir con buzo porque uno se siente incomodo con falda por que le da vergüenza saltar por eso me gustaría venir con buzo i además los encontré super simpaticos porque les gusta jugar con nosotros y entretenerlos y además que los dajaran salir a la cancha para hacer esto por que la sala es muy chica para correr o caminar etc

Xaooooo

Maria Larrain

ALUMNO 12:

Mi nombre es Bastian Cespedes, yo naci en Santiago, pero tuve que nacer prematuramente.

Yo tengo 14 años pero e tenido algunos problemas pasados con mi familia y mi hermano se caso tuvo un hijo y ya tiene 5 o 6 meses no me acuerdo bien. Y mi mama hace unos años atrás le dieron 4 derrame cerebrales, pero esta bien y yo me hice un percin hace poco como un mes lla no se que mas contarle me despido

fin

Bastian Cespedes.

ALUMNO 13:

Hola mi nombre es Andrea tengo 13 años vivo en la francia con mi mama y la pareja y mis 3 hermano chicos.

No tengo muy buenas notas pero me gustaría subirlas.

Quiero estudiar parbulos por que me gustan muxo los niños

A la clase de teatro: es bKn pero no nos aga saltar jugar ni cosas asi porfa...

Deberíamos salir a tenernos poner música y bailar y pasarlo bien en las clases y si aemos un teatro que se con personajes no que nosotros tengamos que inventarlo por que da vergüenza y mis compañeros son mas pasao y pongan música seria bKn.

Andrea

ALUMNO 14:

A mi me gustaría ir al estadio aver al colo colo, ustedes me caen bien son terribletela megusto lo de oidia megusta manejar derrepente asimos en la calle bombas de humo, jugamos a la pelota al bate etc, la materia q' no me gusta es matematicas.

Nicolas Urbina.

ALUMNO 15:

Jordan Ignacio Calibar Muñoz

Vivo con mis abuelos, un tio una tia y 3 primos y 4 perros.

Que hago a diario?

Estudio en las mañanas, las tardes trabajo, los fines de semana estoy en la calle carreteando con mi polola ha!

Que me gustaría ser cuando grande?

Bueno a mí me gustaría ser de la policía de investigaciones.

Que me gustaría a futuro de mi vida?

Tener mi casita y ser alguien en la vida.

Que me gustaría de esta clase?

Salir al patio y poner música

Jordan Calibar

ALUMNO 16:

Yo me llamo Ana Díaz. Tengo 12 años. Vivo en la comuna de Cerrillos con mi mamá y mis tres hermanas. Tengo un perro que se llama Rudolf y una perrita llamada Luna. La asignatura que no me gusta es matemáticas y me gustaría que con ustedes las clases fueran entretenidas y que no fueran en la sala por que hace demasiada calor y lo que hago por las tardes es ver mis cuadernos si tengo tarea y después veo televisión.

Ana Díaz

ALUMNO 17:

Yo me llamo Estefany Fuente. Tengo 14 años vivo con mi hermano y mi hermana. Mi papá, mi mamá, no me gusta matemática tampoco de Física si me gusta Historia, lenguaje inglés me gusta hacer las tareas de investigación son las que más me

gustan. El teatro me gusta pero no participare me gusta mirar tranquila escuchando música y me gustaría aprender a actuar.

Estefany Fuentes.

ALUMNO 18:

Hola me llamo Nayareth y tengo 12 años vivo en la cardenal Raul Silva Enrique.

Me gusta cantar, vivo con mi mama y mi papa y mi hermana.

Aveses me dan ganas de irme de mi casa ya que mis papas se pelean y yo peleo con mi hermana asi que aveses me beran un poco achacada.

Me gusta el teatro yo actue en una obra aquí en el liceo ante todo el liceo asi que contaran con mi apollo para las obras.

Me gusta pasarlo bien-

Soy muy sensible no me gusta que me reten acique trato de aser lo mejor que puedo las cosas para que no me reten.

Pd: me gusta mucho el teatro y cantar y bailar.

Nayareth

ALUMNO 19:

Yo vivo con mi mama y mi ermano y mi ermana que tiene un niño y una niña y además el mario.

Yo quiero ser cuando grande detective por eso estoy estudiando y tener 18 años para entrar al servicio y terminar la enseñanza media y saliend del servicio meterme a la escuela de detective.

Eduardo Oyarzun

ALUMNO 20:

Me llamo Viviana cruz tengo 13 años vivo con mi madre, mi padre y mis 2 hermanos tengo un gato odio las matematicas, ed física eso son los ramos que no me gustan naci en el hospital militar el 20 de marzo de 1995, me gusta estar en el computador, tocar guitarra, si tengo mucho calor en una sala de clases no tengo ganas de hacer nada o lo hago todo de mala gana, tengo 2 amigas en el colegio con ellas ando todo el dia también tengo mas amigos, me gusta hacer cosas dinamicas pero en el exterior preferentemente fuera del liceo, soy simpatica amigable, buena amiga, buena compañera me gusta divertirme mucho.

Viviana Cruz

ALUMNO 21:

Yo me llamo Paz Alejandra Sepulveda G. yo vivo con mi mama y mi hermana, yo no lo veo y mi vida se destozo pero ya se me va a pasar.

Cuando se me vea la oportunidad de estudiar, estudiare gastronomía no soy una gran cosinera pero voy a dar lo mejor de mi y lo que da mi mama es mucho yo no quiero que trabaje nunca esta con migo la hecho de menos.

Yo lo que espero de ustedes es que nunca lo hagan escribir y se que lo van a ser bien pero con mano dura ami me gusta bailar y cantar pero prefiero estudiar gastronomía.

Paz Sepulveda.

ALUMNO 22:

Yo Patricio Bravo cuando grande quiero ser policía antinarcotico por que me gusta por que es emocionante y para ayudar a mi mama.

Vivo con mi mama y mi hermano. 13 años

Patricio Bravo

ANEXOS IV

TABLA DE DATOS

OBSTACULOS	AUTOBIOGRAFIA	NOTAS DE CAMPO DIAGNOSTICO CURSO 8A	NOTAS DE CAMPO CLASE A CLASE
ADOLESCENCIA	MARIA LARRAIN "me gustaria venir con buzo porque uno se siente incomodo con falda por que me da vergüenza saltar"	la mayoría estaba con chalecos del uniforme y no se atrevían a desabrigarse, transpiraban, pero les daba vergüenza andar sin ellos.	1° CLASE: la mayoría no quería hablar, les daba vergüenza y no lograban expresarse sin reírse o burlarse entre ellos
	PAULINA ALMARZA "me carga que me obliguen a ser cosas que no quiero"		
	PAULINA ALMARZA "nunca me quedo callada cuando encuentro algo injusto"	la mayoría de ellos pretende sobresalir sobre el resto por llamar la atención, buscan maneras, bromas y apodos a quien se ponga por delante	1° la mayoría nuevamente no quería hablar frente a los demás
	PAULINA ALMARZA "con mi papa es muy mala la relacion por mi que se muera"		2° algunos de ellos se negaron explicando que no son niños, no se les obligó a nada, pero tuvo una muy buena recepción este juego, entonces casi sin notarle estaba todo el curso jugando y comunicándose,
	NAYARETH " soy muy sensible no me gusta que me reten"... "me dan ganas de irme de la casa"		7° ansiedad, los alumnos pretenden que todas las actividades sean inmediatas, que no se analice con tiempo, sino que, se haga lo primero que se les ocurra, no son capaces, aún de medir sus impulsos
	ESTEFANY FUENTES "me gusta el teatro pero no participaré"	se contradicen respecto a lo que quieren y como se comportan	
INFRAESTRUCTURA	PAULINA ALMARZA "mi meta es ser parbularia y irme muy lejos de mi familia"		
	MARIA LARAIN "dejen salir a la cancha por que la sala es muy chica para correr o caminar"	"una de sus murallas, cuenta con muchas ventanas de las que se abren solo las de arriba, aquí llega el sol fuertemente, nosotros llegamos a fines de marzo a las 14: 00 p.m., por lo que la ventilación no bastaba, y esto hacía que sobre todo las niñas no se quisieran mover	1° CLASE: explicaban la incomodidad y el calor insoportable por la ubicación de la sala de clases
	PRICILLA ARENAS "aquí adentro hace mucho calor y el olor es insoportable"		3° nos trasladamos a otra sala de clases, esta es una sala, en la que años anteriores, era utilizada para un taller de teatro, la que lamentablemente no cuenta con vidrios en sus ventanas, pero con espacio y aire suficiente para hacer actividades, este cambio produjo
	ANA DIAZ " que las clases sean mas entretenidas y que no fueran en la sala porque ace demasiada calor"		3° conversamos con los alumnos, con un tono de decepción frente a lo ocurrido, a lo que respondieron, algunos alumnos con disculpas y compromiso de un cambio de actitud, para la próxima ocasión.
	VIVIANA CRUZ "me gusta hacer cosas dinamicas pero afuera de la sala"	inquietos por salir de la sala el mayor tiempo posible, piden salir al baño constantemente, siempre hay alguien a quien le duele la cabeza o el estómago,	
	VIVIANA CRUZ "tengo mucho calor en la sala de clases, no me dan ganas de hacer nada"		

POSIBILIDADES	AUTOBIOGRAFIA	NOTAS DE CAMPO DIAGNOSTICO CURSO 8A	NOTAS DE CAMPO CLASE A CLASE
DISPOSICION- EXPECTATIVAS	PRICILLA ARENAS " esta clase es entretenida, buena me gusta su modo de enseñar"		1° CLASE: no querían moverse, solo querían salir del lugar, viendo esto tuvimos que cambiar rápidamente la actividad
	MARIA LARRAIN " a mi me encantó su clase pero falta un poco de musica y benir con buzo"		2° algunos de ellos se negaron explicando que no son niños, no se les obligó a nada, pero tuvo una muy buena recepción este juego, entonces casi sin notarle estaba todo el curso jugando y comunicándose, siguiendo instrucciones y participando
	ANDREA "la clase de teatro es bkn pero no nos haga saltar, jugar ni cosas asi porfa, deberiamos salir a terreno poner musica y bailar y pasarlo bien en las clases... y pongan musica seria bkn"	no conocen mucho el silencio, pero se ven niños que quieren jugar, que no quieren escribir,	
	PAZ SEPULVEDA "yo lo que espero de ustedes es que nunca nos hagan escribir y se que lo van a ser bien pero con mano dura, a mi me gusta bailar pero prefiero estudiar"		3° la mayoría en este tipo de actividades se mantienen sentados y concentrados, aunque siempre existe un grupo de alumnos que no muestra interés en participar
	NAYRETH "me gusta el teatro yo actue en una obra aquí en el liceo ante todo el liceo asique contaran con mi apollo"		
	ESTEFANY FUENTES "el teatro me gusta pero no participare me gusta mirar tranquila escuchndo musica y me gustaria aprende a actuar"		5° debían leer algunos alumnos no quisieron leer, sólo copiaban la alternativa de algún compañero, esta forma de contestar, definitivamente no es la mas adecuada, y demostraron que para leer tampoco muestran interés, la historia la encontraron larga
		se muestran como niños, que al mostrarles una gota de afecto ellos responden maravillosamente a todas mis expectativas	7° propuso una disertación, a la que la mayoría se opuso, pero luego expliqué, que era en grupo y acerca de un grupo musical a elección, entonces se anotaron los grupos de trabajo y sus expectativas también.
	ANA DIAZ " me gustaria que con ustedes las clases fueran mas entretenidas y que no fueran en la sala"		8° El objetivo del día de hoy fué contribuir con su desarrollo expresivo, a través de su expresión oral, su personalidad, su modulación, el trabajo en grupo y su comprensión del tema escogido por ellos mismos
	JORDAN CALIBAR " me gustaria de esta clase salir al patio y poner musica"		
	PAULINA ALMARZA "voy a tratar de ponerle todas mis gans en sus clases pero no me obliguen a ser cosas que no quiero"		
	LUIS NARANJO "me gustaria que salieramos a trabajar a menudo al patio"		9° pretendíamos . jugar y aprender, sentíamos que era la ocasión para lograr realizar juegos didácticos, en las que todos quisieran participar, atreverse a hablar, y de seguir las instrucciones sin obligaciones, sólo seguidos por su motivación
	CAROLINA BARAHONA "me gustaría que hicieran los profesores es que nos saquen de paseo o ir a computacion... O hacer las tareas afuera"	Ellos piden fuertemente hacer juegos, actividades fuera de la sala de clases, pero se contradicen, ya que al salir se sobre-exaltan y no es posible hacer actividades o juegos didácticos	9° de esta manera, se mantuvo todo el tiempo a los niños participando, respetaban los turnos, hablaban cuando correspondían, y consultaban todas las dudas; para terminar esta actividad, se pidió quien podía resumir la totalidad del poema, y para nuestro agrado,
	CRISTIAN ITURRIAGA "ojala todos las clases sean entretenidas como la de hoy"		9° Este día de clases fue muy satisfactorio, porque se produjo una comunicación muy rica, en cuanto al respeto, afecto, y entrega de expresión ante todos los presentes.
	KEVIN BULBOA "ojala que el ramo sea divertido y capaz que nos llevemos bien"		
	SERGIO HORMAZABAL "no ariamos ningun trabajo escrito para divertimos mas"		

ANEXOS V

FOTOS:

