

VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado, **"Las dinámicas de convivencia escolar entre pares, presentes en el juego libre y en el juego teatral, del curso 602 de la IED república del Ecuador."**, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Ingrid Rivera Uribe (C.C. 51.959.485 – Código 2014176016), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- ① Se valora el progreso esentual que refleja una movikización y descentramiento de su experiencia y posición previa sobre concepciones del escenario educativo y artístico
- ② Respecto al trabajo investigativo, se evidencian vacíos en el manejo teórico al no resolver la tensión sobre lo institucional y en tanto escenarios de regulación y en relación con el objeto investigativo propuesto; y ello articulado a los desarrollos categoriales trabajados.

En Bogotá, a los veintitrés (23) días del mes de Febrero de dos mil dieciocho (2018).

**Jurado** Miguel Alfonso

Calificación: 3.6

Firma: 

**Jurado** Cesar Falla

Calificación: 3.7

Firma: 

**Director** Jorge Acuña

Calificación: 3.8

Firma: 

**Calificación final** (Promedio de los tres): 3.7



LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE PARES, PRESENTES EN  
EL JUEGO LIBRE Y EN EL JUEGO TEATRAL, DEL CURSO 602 DE LA I.E.D.  
REPÚBLICA DEL ECUADOR

**Ingrid Rivera Uribe**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS  
BOGOTÁ D.C.  
2018

LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE PARES, PRESENTES EN  
EL JUEGO LIBRE Y EN EL JUEGO TEATRAL, DEL CURSO 602 DE LA I.E.D.

REPÚBLICA DEL ECUADOR

**Proyecto de grado para optar por el título de Licenciada en Artes Escénicas**

**Ingrid Rivera Uribe**


**Código 2014176016**

**Tutor**

**Jorge Eduardo Acuña Vásquez**


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS  
BOGOTÁ D.C.

2018

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>REALIDAD Y CREATIVIDAD</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 96</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Las dinámicas de convivencia escolar entre pares, presentes en el juego libre y en el juego teatral, del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador.
<b>Autor(es)</b>	Rivera Uribe, Ingrid.
<b>Director</b>	Jorge Acuña
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2018. p.96
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
<b>Palabras Claves</b>	Dinámicas de convivencia escolar entre pares, juego libre, juego teatral.
<b>Descripción</b>	
<p>La presente investigación es un estudio de caso, que describe las dinámicas convivenciales entre pares del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador, presentes en los juegos teatrales del ejercicio pedagógico "Teatro y Convivencia escolar" y los juegos libres realizados cuando los estudiantes evaden las sesiones del ejercicio. Se describen algunas situaciones en estos juegos y se analizan desde conceptos teóricos de convivencia escolar y juego y desde la experiencia misma.</p>	

<b>2. Fuentes</b>
<p>Barrio del Castillo, I., González, y., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., &amp; Tarín, E. (Sin fecha). El estudio de casos. Métodos de investigación educativa, Madrid, España: 3º Magisterio Educación Especial: Universidad Autónoma de Madrid.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boal, A., (2015), Teatro del Oprimido, Buenos Aires: interZona.</li> <li>• Borja, M. y Martín, M., (2007), La intervención educativa a partir del juego. Textos docentes, Barcelona: Publicaciones y ediciones Universidad de Barcelona.</li> <li>• Caillois, R., (1967), Los juegos y los Hombres, México: Fondo de cultura económica.</li> <li>• Chau, E., (2012), Educación, convivencia y agresión escolar, Bogotá: Distribuidora y editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. S.L.</li> <li>• Ley No1620 De convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 15 marzo 2013.</li> <li>• Ortega R., Romera E. y Del Rey R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A. Foxley (Ed.), Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? (pp. 23-49). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.</li> <li>• Ortega, R. Y Colaboradores., (1998), la convivencia escolar: qué es y cómo abordarla, Sevilla: Consejería De Educación y Ciencia. (p 11-79).</li> <li>• Ortega, R. (2003). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as. En R. O y colaboradores, La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla. (pp. 11-24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.</li> <li>• Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. <i>Revista Sul-americana de Filosofía e Educação</i>, No12</li> </ul>

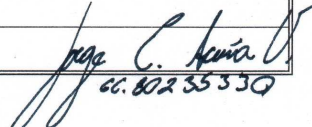
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 2</b>	

4. Contenidos
<p>Capítulo Primero: Generalidades. Descripción del caso. Pregunta problema. Justificación. Objetivos</p> <p>Capítulo segundo, Marco Teórico:</p> <p>Convivencia escolar entre pares (CEEP): Descripción. Adolescencia. Alteridad. La Regla en la CEEP. El Manejo de Conflictos y la CEEP.</p> <p>El Juego: Descripción general y cualidades, Funciones socioculturales del juego libre - Funciones del juego en el aprendizaje sociocultural. Clasificación de los juegos.</p> <p>El Juego Teatral: Generalidades del juego teatral en la escuela, Adolescencia y conciencia corporal en el juego teatral - El cuerpo y los juegos teatrales del Teatro del Oprimido. El Juego de roles en el juego teatral</p> <p>El Juego Libre: El sentido de alteridad en el juego libre. La regla en el juego libre. Manejo de conflictos y Juego libre.</p> <p>Capítulo Tercero. Marco Metodológico.</p> <p>Capítulo Cuarto. Análisis:</p> <p>Contexto del Estudio de Caso. Identificación de caso - Caracterización de la I.E.D. República del Ecuador</p> <p>Caracterización estudiantes del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador - Caracterización de los docentes de teatro - Orientación pedagógica de la práctica teatral.</p> <p>Análisis de Información: El sentido de alteridad en el juego. Construcción y manejo de la regla en el juego. El manejo del conflicto en el juego.</p> <p>Capítulo Quinto. Conclusiones</p>

5. Metodología
<p>Estudio de caso, investigación cualitativa de campo, tipo descriptivo.</p> <p>Etapas de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Recolección de información:           <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación: Participativa y no participativa: no estructuradas y en trabajo de campo.</li> <li>Diario de campo</li> <li>Entrevista: no estructurada, con preguntas de tipo declarativo y reitera2. Organización de la información.</li> </ul> </li> <li>Codificación y Análisis de datos: Se analiza la información recolectada contra referentes teóricos y prácticos.</li> <li>Resultados y Conclusiones.</li> </ol>

6. Conclusiones
<p>Lineas de autoritarismo, priorizar la competencia, negación del <i>otro</i>, no reconocimiento del cuerpo.</p> <p>La convivencia escolar entre pares y la figura del mediador.</p> <p>El juego Libre – el juego teatral: dinámicas diferentes de convivencia escolar entre pares.</p>

<b>Elaborado por:</b>	Ingrid Rivera Uribe
<b>Revisado por:</b>	Jorge Acuña

  
 cc. 802 35 330

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	02	2018
--	----	----	------

## **Agradecimientos**

*Al tiempo, por soportarme.*

*A mis respetables estudiantes.*

*A Juanita Juanetes, por retenerme en sus juegos.*

*A sus padres, por estar al otro lado de mi abismo académico.*

*A la Tribu*

*Y a mi madre: sus juegos sin hora ni edad y la risa sin acertijos.*

## **Resumen**

La presente investigación es un estudio de caso, que describe las dinámicas convivenciales entre pares del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador, presentes en los juegos teatrales del ejercicio pedagógico “Teatro y Convivencia escolar” y los juegos libres realizados cuando los estudiantes evaden las sesiones del ejercicio. Se describen algunas situaciones en estos juegos y se analizan desde conceptos teóricos de convivencia y juego, y desde la experiencia misma.

## **Abstract**

The present research is a case study, which describes the coexisting dynamics between pairs of the 602 course at the IED Madrid, which are present in the theatrical games of the pedagogical exercise "Theatre and School Coexistence" and the free games carried out when students evade the exercise sessions. Some situations are described in these games and analysed from theoretical concepts of school coexistence and play and from the experience itself.

## Tabla de contenidos

Introducción	11
<b>Capítulo Primero. Generalidades</b>	<b>14</b>
1.1 Descripción del caso	14
1.2. Pregunta problema	19
1.3 Justificación	19
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo general	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
<b>Capítulo Segundo. Marco Teórico</b>	<b>24</b>
2.1 Convivencia Escolar entre Pares (CEEP)	25
2.1.1 Descripción	25
2.1.2 Adolescencia y CEEP.	30
2.1.3 Alteridad y CEEP.	31
2.1.4 La Regla en la CEEP	33
2.1.5 El Manejo de conflictos y la CEEP.	35
2.2 El Juego	38
2.2.1 Descripción general y cualidades	38
2.2.2 Funciones socioculturales del juego	39
2.2.2.1 Funciones del juego en el aprendizaje sociocultural	41
2.2.3 Clasificación de los juegos	42
2.2.4 El Juego Libre	44
2.2.4.1 Generalidades	44
2.2.4.2 El sentido de alteridad en el juego libre	44
2.2.4.3 La regla en el juego libre	46
2.2.4.4 Manejo de conflictos y Juego libre	48
2.2.5 El Juego Teatral	49



2.2.5.1 Generalidades del juego teatral en la escuela	49
2.2.5.2 Adolescencia y conciencia corporal en el juego teatral	50
2.2.5.2.1.El cuerpo y los juegos teatrales del Teatro del Oprimido	51
2.2.5.3 El Juego de roles en el juego teatral	53
<b>Capítulo Tercero. Marco Metodológico</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo Cuarto. Análisis</b>	<b>57</b>
4.1 Contexto del Estudio de caso	57
4.1.1 Identificación de caso	57
4.1.2 Caracterización de la I.E.D. República del Ecuador	59
4.1.3 Caracterización estudiantes del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador	61
4.1.4 Caracterización de los docentes de teatro	63
4.1.5 Orientación pedagógica de la práctica teatral	64
4.2 Análisis de Información	68
4.2.1 El sentido de alteridad en el juego	68
4.2.2 Construcción y manejo de la regla en el juego	72
4.2.3 El manejo del conflicto en el juego	73
<b>Capítulo Quinto. Conclusiones</b>	<b>82</b>
Bibliografía	89
Webgrafía	91
Anexos	95

### Tabla De Imágenes

Figura No. 1 Esquema de Roncal. Aprendizaje significativo	64	
Fotograma No. 1	80	

## Introducción

La escuela, como una de las estructuras sociales en la cual se desarrollan los procesos institucionalizados de la educación es, después del ámbito familiar, el escenario donde las relaciones de convivencia del ser humano en formación convergen y afectan tales procesos.

La diversidad de sujetos y de funciones dentro de la comunidad educativa hace surgir diferentes flujos de relaciones convivenciales.

Ortega, Romera y Del Rey (2010) definen la convivencia escolar como: “El ecosistema humano que permite la actividad educativa cuando la red de relaciones interpersonales se pone al servicio del aprendizaje y el desarrollo de todos los integrantes de esa comunidad” (p.23).

Tal definición expone la relación directa entre convivencia favorable y resultados de procesos de aprendizaje; por tanto, las dinámicas afectadas de las relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa pueden llegar a pervertir la finalidad de la educación. Por ende, procesos que promuevan transformaciones constructivas en la convivencia escolar pueden resultar coherentes con las necesidades actuales de la educación en Colombia, y la escuela puede convertirse en un dispositivo transformador de convivencias.

Sobre el tema Chaux (2012) afirma: “Promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y a la futura” (p.38).

Por otra parte, teniendo en cuenta la definición que hace la RAE (2017) del término *Igual*: “Adj. Que tiene las mismas características que otra persona o cosa en algún aspecto o en todos. Loc. adv. De la misma clase o condición”, en esta investigación se denominará iguales o pares a los estudiantes que están bajo las mismas condiciones institucionales, pertenecen al mismo grado y curso y comparten el tiempo y el espacio asignado por las dinámicas del colegio.

Ahora bien, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional determina cinco niveles para el sistema educativo en el país: inicial, preescolar, básica, media y superior, conformando los niveles de básica y media, la educación escolar. El nivel de educación media comprende los grados decimo y once, mientras el básico comprende primaria de primero a quinto grado y secundaria de sexto a noveno.

El grado sexto marca la finalización de la primaria y es la apertura a la secundaria. En este inicio de ciclo el joven registra procesos definitivos para su desarrollo social: las relaciones interpersonales se transforman y hay un desplazamiento de su convivencia que hasta ese momento tiene el ámbito familiar como eje principal.

Simultáneamente a estos cambios y reafirmación de entornos que se dan en el ingreso a la secundaria, se desvanece la niñez y el estudiante experimenta los cambios biológicos, cognitivos y psicológicos propios de la etapa inicial de la adolescencia, como lo contempla la SED en su caracterización del ciclo III Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia 2012 – 2016.

De esta forma, los cambios físicos, la ampliación de sus capacidades expresivas y de pensamiento crítico, la necesidad de reafirmación de su confianza y autoestima y la definición de identidad, entre otros aspectos, convierten al nuevo adolescente en un ser en autoexploración a través del encuentro con su contexto, especialmente con sus iguales, generándose diversas dinámicas en las relaciones de convivencia.

Estas particularidades de la etapa adolescente inciden y caracterizan dinámicas de convivencia entre pares dentro del ámbito escolar. Es importante para el estudiante y su desarrollo integral encontrar un ambiente de respeto y diálogo. Los conflictos, de acuerdo a su

manejo, pueden fortalecer o ir en detrimento del sentido de pertenencia en el grupo. Estas son situaciones que pueden desviar los objetivos de la educación.

Este estudio de caso observa al curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador, jornada de la mañana y sus dinámicas de convivencia, en dos situaciones de juego: la primera situación es la de los juegos teatrales que proponen los docentes en las sesiones; y la segunda es la del juego que surge libremente entre los estudiantes cuando no desean asistir o permanecer en el taller. El desafío y rechazo constantes a la autoridad, la evasión y las situaciones de agresividad y conflicto entre compañeros al interior de las sesiones, impidieron el desarrollo de dicha práctica que, precisamente, tenía como objetivo principal promover la convivencia escolar mediante el acercamiento al teatro Foro.

Dentro de las acciones acostumbradas de evasión a la clase, los estudiantes buscan espacios donde poder reunirse a jugar. En el seguimiento que hacen los profesores de dicha acción, observan que la atmósfera de las interacciones entre los estudiantes en estos espacios dista del observado en las clases. Gestos de escucha, respeto, tolerancia, reconocimiento del Otro, solidaridad y camaradería indiscriminada están presentes durante los momentos de juego libre. El nuevo espacio convoca a cambios en los ejercicios convivenciales, sin la mediación de un formador.

Entonces el presente estudio de caso realiza una descripción de las dinámicas convivenciales entre pares, presentes tanto en estas dos situaciones de juego, la del juego libre y la del juego teatral.

## Capítulo Primero. Generalidades

### 1.1 Descripción del caso

Teniendo en cuenta que este estudio busca describir las dinámicas convivenciales entre pares en el curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador, se realizará una descripción de las situaciones en las cuales estas se manifiestan y caracterizan el caso.

Aunque la investigación está centrada en la relación entre pares, debido a las sinergias que se dan en un centro educativo, es necesario hacer una aproximación a los vínculos convivenciales entre estudiantes y otros estamentos de la escuela.

Inicialmente, la práctica pedagógica de Teatro Foro ha sido propuesta por los profesores como de voluntaria participación por parte de los estudiantes, pero tanto el director de curso como algunos profesores de otras asignaturas terminan volviéndola de carácter obligatorio y exigiendo que arroje evaluaciones cuantitativas que ellos puedan transferir a las clases respectivas, cuyo espacio han cedido para la práctica.

Entre otros antecedentes, el mencionado causa asistencia forzada mas no participativa de los estudiantes en las sesiones, acentuando oposiciones entre pares y grupos: los que deseaban formar parte del teatro foro y los que no. Además, la imposición de cambios en la mecanismos inicialmente propuestos por los profesores a los estudiantes, tales como asistencia voluntaria, no llamado a lista, no evaluación cuantitativa, respetar su voluntad y decisiones, entre otros, potencia las actitudes de rechazo, agresión y violencia tanto entre compañeros como con la imagen de autoridad que para ellos representan los docentes de teatro.

En determinados casos, algunos profesores del plantel se aproximan a la sesión proponiendo colocar a su manera el grupo en función de los profesores, pero la situación se torna más álgida debido a que los mecanismos propuestos son agresivos y no surten efecto. Por el

contrario, las discusiones de alta intensidad, las amenazas entre profesores y alumnos, exaltan más el ambiente y en varias ocasiones resulta imposible retomar la clase, así el profesor externo que intervino ya se haya marchado.

Sin embargo, aunque la actitud de los estudiantes es de rechazo a la autoridad, con los docentes de teatro no muestran niveles de agresividad; sus acciones se podrían definir más en el desgano que en el desafío. Pero no ocurre igual en el trato entre pares del aula.

A mitad del proceso, el director del grupo permite que sea voluntaria la asistencia al taller de teatro. Aunque esto filtra favorablemente la asistencia, algunos estudiantes continúan en las sesiones motivados más por el deseo de faltar a otras clases que por participar en el taller.

En esta etapa, se han reducido los estados de tensión entre pares y entre grupos, pero la obstaculización de la continuidad de la sesión por parte de los estudiantes referidos anteriormente, causa roces con quienes sí desean participar. En consecuencia, al aula retornan dinámicas convivenciales desfavorables. Dentro de las acciones que las evidencian se encuentran, entre otras, gritos, tonos y gestos de amenaza, empujones, golpes, agresión verbal y física, arrastrar a un compañero por el piso, bien por juego o bien por reducirlo entre varios, lanzamiento y/o destrucción de objetos ajenos.

En resumen, la convivencia afectada del aula incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que afectaciones presentes en este proceso, repercuten en la convivencia del curso. Bajo estas circunstancias, en repetidas ocasiones los profesores conminan a los estudiantes a proponer desde sus posibilidades, cambios en la estructura de las sesiones, pero no manifiestan interés en ser partícipes de dichos cambios y, eventualmente, surgen solo alternativas que desembocan de una u otra forma en juegos propios del ambiente del receso escolar, en los juegos libres.

En relación con la planeación del taller para la conformación de un grupo de teatro foro, se hacen los primeros acercamientos desde los juegos teatrales, los cuales no muestran avances destacables en el desarrollo del proceso, debido a las ya mencionadas sinergias de convivencia del grupo.

Respecto a los juegos teatrales algunos propuestos logran captar la atención de una mayoría, pero cuando esto sucede, no transcurre mucho tiempo sin que la brusquedad y el desorden saboteen el momento. Y si un juego requiere trabajar grupos por turnos, dicha actividad es suspendida por los propios integrantes sin previo aviso cuando observan que otro grupo ingresa a participar. También se observa que los grupos terminan conformándose, generalmente, por vínculos de amistad preestablecidos

Durante el desarrollo de los ejercicios y actividades, los jóvenes arrojan papeles, objetos, o lanzan palabras de burla o agresión a quien los realiza. No respetan los turnos para ser protagonistas en un momento de la clase. Y cuando les toca el turno no les interesa mantener su protagonismo. Las consignas impartidas por los docentes no son escuchadas, o son conscientemente ignoradas o alteradas.

En el desarrollo de los juegos teatrales que invitan a la des-mecanización corporal, a la toma de consciencia del cuerpo, se evidencian mecanismos de inhibición, más allá de los propios de la edad, que surgen de reacciones de defensa o de ataque; y los ejercicios que demandan directamente una aproximación corporal, la mayoría de las veces terminan en enfrentamientos físicos. La invasión del espacio y el cuerpo del otro es una de las acciones más recurrentes como muestra de rechazo o de poder entre compañeros.

Así mismo, un llamado de atención, el exponerse a una sanción o, una posibilidad de responder por las consecuencias de una acción desorientada en la clase, provoca momentos de



alteración y tensión por parte del estudiante y su “rosca”. Generalmente, manifiestan considerar desproporcionada la acción correctiva y/o simplemente no la realizan.

En general, se observa que en la clase se ponen en juego los mecanismos que cada estudiante ha creado para “sobrevivir” a sus propios compañeros. Además, este tipo de situaciones genera fracturas de tiempo, planeación y atmósferas en las sesiones.

Las dinámicas convivenciales descritas, evidencian el rechazo del estudiantado por permanecer en la sesión y termina por accionarse uno de los mecanismos por el que con mayor frecuencia optan los estudiantes del 602, bien individualmente o por pequeños grupos: la evasión, aprovechando lo que consideran una ventaja a sus intereses: la disposición de los docentes de no llamar a lista y la asistencia y permanencia voluntaria en la sesión.

Entonces, el estudiante evade la clase. Pero ya tiene trazada su ruta: hacia un espacio de juego, generalmente poco visible, pero que los primeros en evadirse han acordado ya. Así, zonas de circulación, canchas de fútbol o recovecos de la zona verde, poco a poco se van poblando de muchachos y muchachas.

Trompos, lazo, canicas, saltan de los bolsillos a las manos y al piso. En el fútbol los equipos se conforman de manera práctica: cada equipo aumenta a medida que van llegando más compañeros. No hay una figura que arbitre o conduzca los juegos, todos y cada uno son simultáneamente jueces voluntarios. Las reglas ya han sido acordadas o se reajustan según lo considere el grupo, así que para todos es lógico: una infracción va acompañada de una penitencia o castigo.

Y se dan entonces esas dinámicas que ni los juegos de las sesiones de teatro ni los reglamentos institucionales lograron: las de una convivencia en armonía. Las relaciones interpersonales se tejen entre la escucha de la consciencia del *Otro* y del colectivo; la

camaradería suaviza tensiones interpersonales e intergrupales latentes en otros momentos de la jornada escolar.

Las reglas entre todos se acuerdan o modifican, y conocerlas es importante tanto para jugar limpio como para hacer trampa. Se evidencia una capacidad de regulación a nivel individual y colectivo cuando cada jugador, por mantenerse en el juego, se ciñe a la reglamentación, y en grupo velan por el cumplimiento o el ajuste de ésta si se llegara a requerir. La penitencia es un estado temporal del jugador y no representa un estatus inferior real ante sus compañeros, sino sólo en la continuidad del propio juego. Se observa que cuando este termina, en la mayoría de las ocasiones, se restablecen las mismas condiciones convivenciales que estaban presentes antes de jugar.

El juego otorga al muchacho o muchacha la libertad de jugar pasiva o activamente, y puede participar de diferentes formas más allá del juego mismo: haciendo porras, apuestas, ser el “campana” que avisa cuando viene un profesor o el que recoge la canica cada vez que cae en la canal del patio. Es decir, el momento de juego permite cumplir diferentes roles y visibilizar la importancia que representa la selección hecha por el grupo o el estudiante.

La contemplación y la admiración por una jugada bien hecha, por una aptitud que sobresale, demuestran un sentido de valoración ante la preparación o destreza en un aspecto determinado del juego, respetar el rol escogido dentro de un juego, escuchar las propuestas de los demás compañeros que difieren de la propia pero que pueden potenciar al equipo; asumir una mala jugada de otro y estar en función de subsanarla porque entiende la situación. Es decir, el reconocimiento del Otro resulta una práctica sencilla de realizar y, simultáneamente, fortalece la autoestima.

Un fenómeno particular, generalmente ausente en una clase, aparece en el juego libre: mantener la atención. Pueden permanecer minutos concentrados en las acciones de otros; el silencio y la algazara tienen sus momentos propios. Se manifiestan gestos de severidad cuando alguien rompe con este estado de concentración.

Algunos de los juegos logran retomar elementos de los juegos teatrales como por ejemplo *la imitación, el cuerpo del otro*: en el fútbol, el ademán de un famoso jugador que repite un muchacho; o el movimiento curvo del hombro respecto a la mano en el momento de lanzar el trompo, que un compañero ha logrado estudiar en el que mejor lanza y ahora busca replicarlo en su cuerpo. El reconocimiento del otro, la escucha, el sentido de individuo y de equipo, el respeto al cuerpo y sus destrezas y la valoración de aprendizajes previos, son entre otras, dimensiones de una sana convivencia entre pares, que emergen y se refuerzan en el juego libre.

## **1.2. Pregunta problema**

Teniendo en cuenta la descripción del caso, se plantea la siguiente pregunta:

*¿Cómo son las dinámicas de convivencia escolar entre pares en las situaciones de juego teatral en la práctica pedagógica de teatro y las situaciones de juego libre, del grupo 602 de la I.E.D. República del Ecuador?*

## **1.3 Justificación**

Como institución educativa de la sociedad, en la escuela convergen, se transforman y generan algunos fenómenos de ella, como la lógica de las relaciones humanas y las dinámicas socioculturales. En la convivencia escolar se reflejan estos fenómenos.

La institución educativa, entendida como una micro-sociedad que, según Ortega (1998):

Se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado la estructura social de

participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores/as y alumnos/as–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona. (p.12)

Entonces, al igual que en la sociedad se puede encontrar en la escuela factores que permitan considerarla funcional o no para sus integrantes. Es el caso de las dinámicas que se generan dentro de la convivencia escolar, pueden afectar al estudiante desde su individualidad hasta su sentido de colectividad. Resultará suficiente un solo estudiante afectado negativamente en el ejercicio de dichas dinámicas para considerar que la convivencia del grupo al que pertenece no es constructiva.

La convivencia escolar afectada por situaciones de conflictos no resueltos puede perturbar el proceso educativo y la finalidad de la educación: el aprendizaje. El objetivo de un desarrollo integral dentro de un ambiente de crecimiento personal y colectivo, se ve obstaculizado. Sobre la incidencia de la calidad de las estructuras sociales de la escuela en el proceso educativo, Ortega (1997), resalta:

Las finalidades educativas que la escuela persigue no se lograrán sólo a partir de la transmisión de conocimientos que realiza el profesorado, ni del aprendizaje de contenidos curriculares, sino que es la compleja red que forman los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación, sobre los que se producen las tareas y las actividades, lo que va articulando el proceso instructivo y socializador. (p.146)

En la búsqueda por optimizar procesos educativos es necesario, como docente, ampliar la mirada sobre quiénes, dónde y cómo participan en los flujos de enseñanza-aprendizaje. Ortega advierte que en los conductos y protagonistas que intervienen en dichos flujos hay un fenómeno social transversal que interviene en forma dinámica: la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar.

Buscar más allá del trayecto tradicional profesor-estudiante-clase conduce, entre otras posibilidades de enseñanza – aprendizaje, al grupo de pares:

Comprender el papel que los iguales tienen en la construcción del conocimiento individual es, de alguna forma, comprender que no sólo enseña el profesor/a, sino que la situación de enseñanza–aprendizaje es compleja, variada y, con frecuencia, impredecible. Se aprende de muchas maneras, mediante una diversidad de procesos, en condiciones variadas y en contextos distintos. (Ortega, 2003, p.17)

Como profesora de artes escénicas, a lo largo de 15 años, la investigadora ha observado en la praxis educativa la problemática convivencial como una realidad diaria en la mayoría de los contextos educativos.

Ya en la práctica pedagógica a desarrollar como estudiante del programa de Profesionalización en artes escénicas, cohorte Nro. 4, Colombia Creativa, la investigadora buscaba utilizar los juegos teatrales del Teatro del Oprimido (TO), como estrategia didáctica para la conformación de un grupo de teatro foro para transformar las relaciones de conflicto en relaciones constructivas que aportaran al mejoramiento de la convivencia escolar.

Las dinámicas de convivencia entre pares, base del objetivo de la práctica, se convirtieron en el propio obstáculo para su desarrollo. Y no evidenciaron transformaciones propositivas en el proceso. Por el contrario, el juego libre propiciado en los espacios y acciones de evasión de las

sesiones de teatro evidenció un manejo de relaciones favorables y un sentido de alteridad, entre otros aspectos. En otras palabras, se generaron flujos de una convivencia escolar constructiva.

Considerando el juego como una: “actividad antropológica, propia de la naturaleza humana, aunque no exclusiva de nuestra especie. (...), nacemos con la capacidad de jugar. Ser persona es ser alguien que juega, que es capaz de jugar por programación genética (homo ludens)” (Borja, M., Martín, M., 2012, pág. 12). Entonces, siendo connatural a la existencia del ser humano, también es parte de las condiciones regulares de su desarrollo, jugar incide en su construcción como ser humano. Y la escuela en su función educativa, debe entonces contar con el juego como otro camino para la formación.

Aunque actualmente se reconoce la importancia del juego en la escuela, en la práctica docente falta un ejercicio más consciente en su inclusión dentro de los procesos educativos. Respecto a la visión del juego en la escuela, cita Moyles (1990):

La dicotomía está muy clara para los profesores: por una parte se da a entender que los niños aprenden muy poco sin la dirección del profesor, mientras que por otra se considera que el juego iniciado por los propios niños (Tamburrini, 1982) es el que proporciona el mejor contexto de aprendizaje (p.18).

Este estudio de caso pretende identificar las acciones convivenciales en el curso 602, que sostienen diferencias en los juegos libres y los teatrales. ¿Por qué los juegos, sin intervención de una autoridad, logran converger al sentido de colectividad y alteridad a un grupo con comportamientos reiterados de violencia escolar?

Por otra parte, la intención investigativa de la docente, de hacer una identificación y descripción de las dinámicas de convivencia entre pares, presentes en el juego libre y en el

teatral, puede también considerarse un ejercicio convivencial, de escucha profesor-alumno, *in situ*. Gesto de reconocimiento de un saber experiencial del estudiante.

Ahora bien, siendo el grado sexto la transición de la primaria a la secundaria, hay que tener en cuenta que esta se halla condicionada a un proceso de desapego y distanciamiento de las esferas de lo amoroso y la protección que hasta quinto grado, generalmente rodean al alumno. Se trata de la ruptura con la experiencia de por lo menos seis años de ser moldeado en un sistema con determinados mecanismos de acompañamiento por parte de las directivas, el profesorado y aún de la familia. Sus situaciones de confrontación social en la escuela acostumbran ser reguladas por la autoridad institucional, es decir, solo se le ha permitido una posición sumisa o delegataria en la toma de decisiones.

Esta transición se podría definir como una *fractura afectiva* en el sistema: la ausencia o subvaloración progresiva de lo afectivo acompañan paralelamente los mecanismos de ascenso en el sistema educativo. Por ende, el fenómeno convivencial en la institución educativa, entendido como un ecosistema, termina contaminando al mismo nivel afectivo, las relaciones entre sus miembros.

El grado sexto, expone al estudiante a situaciones que demandan de él un descubrimiento directo de su capacidad crítica y autónoma. Es una etapa de transformación para el individuo: búsqueda por la definición de una identidad, fortalecimiento de autoestima y de su ser social. Además, los cambios propios de las edades que comprende el grado sexto, bajo algunas condiciones del sistema educativo actual, permiten explicar el por qué las dinámicas convivenciales, se manifiestan complejas.

Dado lo anterior, ejercicios pedagógicos desde las artes escénicas y desde el juego pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes de sexto grado.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general.**

Describir las dinámicas de convivencia escolar entre pares, presentes en el juego teatral y en el juego libre, del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador.

### **1.4.2 Objetivos específicos.**

1. Señalar diferencias generales entre las dinámicas de convivencia en el juego teatral y en el juego libre.

2. Reconocer el saber experiencial del estudiante en su manejo de la convivencia entre pares.

## **Capítulo segundo. Marco Teórico**

El presente estudio de caso considera que para la construcción del marco conceptual es importante tomar tres categorías: la Convivencia escolar entre pares, el Juego teatral y el Juego libre.

La Convivencia escolar entre pares se aborda desde los planteamientos que hace la doctora en educación y psicología, Rosario Ortega, sobre la incidencia de la relación entre pares en los procesos escolares de aprendizaje y la importancia de este estatus de convivencia en el desarrollo del adolescente.

Para profundizar en esta categoría se abordará sobre adolescencia, alteridad, la regla y el manejo de conflictos; estos dos últimos desde el referente conceptual de las investigaciones sobre agresión escolar en el contexto colombiano, que hace el especialista Enrique Chau.



La segunda categoría, de Juego libre con Caillois y Borja y sus perspectivas socioculturales en el aprendizaje, el sentido de la alteridad y la construcción de la regla, además de su cualidad para el manejo de conflictos.

Por último está la categoría Juego teatral, de acuerdo con el interés de la investigación, se aborda desde su inclusión en procesos educativos escolares, la función en la toma de conciencia corporal en el desarrollo del adolescente, desde Matí; y los juegos teatrales del Teatro del Oprimido de Augusto Boal y los juegos de roles.

## **2.1 Convivencia Escolar entre Pares**

**2.1.1 Descripción.** La definición de Convivencia escolar entre pares, para efectos de este trabajo se construye con cuatro referentes: conformación de la comunidad educativa, convivencia escolar constructiva y afectada, sistemas relacionales en la escuela y relación entre pares.

Respecto a la conformación de la comunidad educativa, se describen las personas que participan directa o indirectamente en la red de relaciones de dicha comunidad. El Ministerio de Educación en Colombia, MEN, afirma:

Según lo dispuesto en el artículo 18 del Decreto 1860 de 1994 la comunidad educativa está conformada por:

- a. Las y los estudiantes que se han matriculado.
- b. Los padres, madres, acudientes o en su derecho, y los responsables de la educación del grupo de estudiantes matriculados.
- c. Las y los docentes vinculados que laboren en la institución.

d. Las y los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.

e. Las y los egresados organizados para participar.” (p. 27)

Por lo tanto, es en diferentes direcciones a nivel de jerarquías y funcionalidad de los estamentos que conforman la comunidad educativa, por las que se deslizan las relaciones interpersonales y dónde la calidad de la educación se teje día a día.

Continuando con la construcción del concepto de Convivencia escolar entre pares, es necesario responder la pregunta ¿Qué se considera una convivencia escolar constructiva? Para ello resulta pertinente lo que la ley chilena dice al respecto:

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. (Art. 16.A., 2011).

En otras palabras, en una constructiva, sana o buena convivencia interaccionan en equilibrio los intereses individuales y los colectivos, facilitando el desarrollo social de sus miembros y creando una atmosfera de bienestar que incide en forma favorable en los procesos educativos. Así pues, actitudes y acciones propositivas en la proyección de las relaciones interpersonales implican fortalecimiento de la triada sujeto-interrelaciones-aprendizaje.

Por otro lado, la convivencia escolar dinamiza la formación del ser sociocultural de sus integrantes. Si se considera la escuela una microsociedad, una atmósfera convivencial constructiva, puede resultar un escenario para el ejercicio de la preparación de ciudadanía. De

acuerdo a la ley de convivencia escolar colombiana, Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013, la convivencia escolar:

Resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003). (p. 25).

Definida la convivencia escolar constructiva, se infiere que si hay ausencia parcial o total de las condiciones relacionales que la favorecen, se está por tanto ante el fenómeno de una convivencia escolar afectada, insana o compleja, la cual, además de obstaculizar los procesos de formación, desvía el tipo de aprendizaje social del estudiantado, como Coronado (2008) lo advierte al decir:

Se aprende a desconfiar, a estar a la defensiva, a hostigar o a abusar, a agredir o ignorar, a despreocuparse por el bienestar de los demás, a salvarse a sí mismo, a obtener el beneficio personal y variantes por el estilo. (p. 91)

Es decir, la convivencia escolar afectada puede ser el escenario donde la triada referida no alcance sus objetivos y también dónde el estudiante encuentre, aprenda y replique referentes distanciados a los de la escucha, de la colaboración, del respeto y de la actitud crítica.

Atmósferas con estas características repercuten en el desarrollo socio-afectivo de sus integrantes y pueden generar desmotivación, rechazo y, en algunos casos, deserción académica.

Como tercer referente están los sistemas relacionales en la escuela. Planteados por Ortega y Rey (2012), estos se distinguen según la dirección de las dinámicas de las relaciones interpersonales al interior de un colegio:

Pensando en las relaciones interpersonales y las tareas que la escuela desarrolla, hemos distinguido al menos dos sistemas: el sistema vertical y el sistema horizontal. En el primero, docentes y estudiantes establecen relaciones que están fuertemente mediadas por la actividad que los responsabiliza y les da relevancia social: el aprendizaje de los escolares y la enseñanza que realizan los docentes. (...) El horizontal es el sistema relacional que establecen los escolares entre sí, más o menos, al margen de los docentes. (p. 18).

Entonces, mientras que en el sistema vertical las funciones de los integrantes de la institución generan un estatus de autoridad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y la dirección de la relación entre ellos es reglada desde la propia institución, en el segundo sistema, el horizontal, se estructuran sin la mirada de las autoridades institucionales y obedece a principios internos que presenta el propio grupo. Sobre el sistema horizontal, es que esta investigación se centre.

Este sistema es el que permite abordar el cuarto y último referente: la relación entre pares, también denominada entre iguales, Ortega y del Rey (2004), la definen como:

Las interacciones que se producen entre niños que comparten características como la edad, intereses, roles y están en una posición social semejante. Estas relaciones son paritarias y simétricas y se regulan básicamente por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe. (p. 13)

Por pares se considerarán en la investigación, al grupo de estudiantes del mismo curso que cuentan con condiciones iguales desde lo institucional, pero que al interior este manejan sus propias dinámicas convivenciales. En consecuencia, para efectos de este estudio de caso, se define la convivencia escolar entre pares, CEEP, como el flujo de relaciones sociales presentes en un microsistema de la comunidad escolar conformado por estudiantes del mismo curso y enmarcadas dentro de un proceso educativo.

Desde el aspecto investigativo en la educación, Ortega y del Rey (2012), destacan la importancia de visibilizar la relación entre pares plantea un escenario de formación donde: “el sistema de los iguales ha sido considerado como un contexto social que contribuye significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos” (p.18).

Por ello, aunque son importantes todos los flujos de relaciones que hay inter e intra estamentos que conforman la comunidad educativa, la relación entre pares puede considerarse un factor fundamental en la intención educativa al reconocer las incidencias y transformaciones que genera en la formación social del estudiante.

Al ser vigente la importancia del estudio de la convivencia escolar en el contexto colombiano, resulta necesario una revaloración de la relación entre pares para incidir en dicha convivencia en el sistema educativo. Al respecto, Ortega (2016) señala:

Aunque no conviene exagerar, ya que la escolaridad obligatoria es todavía la más potente institución socializadora, hay que aceptar que otros agentes educativos han entrado, desde hace algún tiempo, a competir con el viejo modelo transmisivo, basado en el discurso del profesor/a y en la relación de éste con su grupo de alumnos/as. Uno de esos agentes,

todavía no suficientemente explorado en su potencialidad educativa, son los compañeros/as. (p. 12).

**2.1.2 Adolescencia y CEEP.** Para el estudio de la CEEP del curso 602 es importante tener en cuenta la etapa de crecimiento en que se encuentra el grupo: inicio de la adolescencia. Las particularidades de esta afectan en forma directa la convivencia escolar al igual que los procesos educativos. Un clima favorable en la interacción entre pares puede facilitar la construcción de autoestima e identidad en el adolescente, potenciando los procesos de aprendizaje implicados en la escuela.

En esta etapa de desarrollo la retroalimentación individuo-grupo establece códigos que no responden necesariamente a las normas institucionales, pero que regula la posición del estudiante entre su grupo. Las dinámicas estructuran referentes sociales en el adolescente:

El grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para la educación de los adolescentes, no sólo por la edad de tránsito hacia la juventud que éstos viven, sino porque son un grupo socialmente relevante y porque crean dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente. (Ortega, 1998, p. 17).

Es decir, la relevancia de las dinámicas de la CEEP en el adolescente pueden resultar laboratorios de definición y ejercicio de prácticas socioculturales que faciliten en el futuro sus procesos de incorporación a la sociedad.

Ahora bien, la importancia que reviste para el estudiante su proyección personal ante el grupo de compañeros puede ser determinante en su propio desarrollo. El no lograr encajar en el grupo, desencadena en el adolescente percepciones y reacciones que lo afectan en su crecimiento socio-afectivo. Situaciones como:

La falta de amigos/as o el fracaso repetido en lograr un grupo social cercano, provoca sentimientos de inseguridad e inestabilidad social, lo que afecta a la autoestima, devolviendo al chico/a una imagen de sí mismo/a deteriorada o empobrecida. Ser ignorado/a, percibirse como un individuo sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico. (Ortega. 1998, p. 22).

Por esta razón, anterior a la intención del aprendizaje de carácter académico por parte del estudiante adolescente, está la necesidad de la reafirmación de su ser social y mientras no la considere resuelta, el docente no encontrará en él al receptor de su intención educativa.

Por tanto, la observación de la trascendencia que tienen para un adolescente las situaciones cotidianas de la escuela y una acción de escucha hacia sus intereses, puede acortar caminos en la búsqueda de mejora en los ambientes de convivencia del aula y de avances académicos por parte del docente.

**2.1.3 Alteridad y CEEP.** La convivencia pone en juego la capacidad de interacción de sus participantes y, como se observó, puede ser constructiva o afectada. El sujeto logra definirse en relación del contexto y los otros sujetos. Entre más dinámico sea el gesto de reconocimiento del otro, más dinámica es la definición del propio sujeto. Ese reconocimiento es el inicio al sentido de alteridad.

La alteridad recibe diferentes acepciones, pertinentes según el campo desde donde sea abordada: antropología, psicología y sociología, entre otros. Partiendo de una definición básica, según la RAE, proviene del latín tardío *alteritas*, *-ātis*, derivado del lat. *alter* 'otro'. Condición de ser otro. Otra definición, planteada por el arquitecto Sousa (2011), desde la espacialidad urbana, se considera coherente con el ámbito educacional de este trabajo:

El concepto de alteridad (del latín alter: el Otro de entre dos términos, considerado desde la posición del «uno», esto es, del Yo) es el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del Otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del Otro, y no dando por supuesto que la «de uno» es la única posible. El término alteridad se aplica al descubrimiento que el Yo hace del Otro, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del Otro, del nosotros, así como visiones múltiples del Yo. (p. 27)

Por lo tanto, en el ambiente escolar, dado que el sentido de alteridad exige la presencia y el reconocimiento del otro, la CEEP constructiva conlleva un ejercicio de visibilización y aceptación del compañero para visibilizarse y aceptarse a sí mismo el estudiante. La institución educativa tiene la potencialidad para convertirse en un espacio de definición de sujeto y de colectivo.

Como factor en la definición de identidad, ser social y cultural del sujeto, en la CEEP está el reconocimiento de y en el Otro. Es en esa interacción con el par, donde se perfilan, transforman y afianzan algunos rasgos de la personalidad. La aceptación de la existencia del otro y por consiguiente la aceptación, de la complementariedad y la dialéctica, de que un mismo es también otro, es, la base de la relación yo-el otro, esto es, alteridad.

En conclusión, la CEEP es un constructo social y los espacios del colegio representan para el estudiante escenarios para su construcción. La visión de alteridad en relaciones de CEEP adolescentes es determinante. Una CEEP constructiva presenta interacciones desde la alteridad, es decir, pone en juego al sujeto con el Otro y los Otros.



**2.1.4. La regla en la CEEP.** La dinámica de las relaciones interpersonales que la escuela genera, requiere el establecer derechos y deberes convivenciales entre sus integrantes. Dichos derechos y deberes se concretan en reglas o normas que propenden por una convivencia sana y que permiten una percepción de igualdad entre los respectivos pares. Resulta pertinente para el estudio de caso, la definición que la ley canaria da a las normas de convivencia según el artículo 40 del Decreto 114/2011:

Las normas de convivencia son las pautas sociales reconocidas como necesarias por la comunidad educativa para mantener un clima de convivencia escolar adecuado. Indican las formas en que cada uno de sus miembros debe y puede actuar para relacionarse de forma positiva velando por el respeto, la integración, la aceptación y participación activa del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios.

La norma, entonces, instaura el sentido de alteridad en la comunidad educativa y enmarca las relaciones en función de un bienestar individual y colectivo. Construida desde la institución educativa, vela por la integridad del desarrollo de sus miembros y el cumplimiento de los objetivos trazados en los procesos de formación. El conjunto de normas establecen una reglamentación que aparece en el manual de convivencia de cada establecimiento educativo, (EE). De acuerdo al MEN (2013):

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (Chaux, Vargas, Ibarra & Minski, 2013). (p.26).

De esta forma, en la convivencia escolar y su regulación, aparecen conceptos como: acuerdos, conflictos e incumplimiento, entre otros. Esto permite ver que a los estados de obediencia y castigo los separa un principio: la Reglamentación, y que hay un sentido de autoridad.

Ahora bien, aunque la reglamentación y autoridad señaladas por la escuela afectan al sistema de pares, también existe al interior del ejercicio convivencial, un código social propio de reglas, castigos y autoridad. Según Ruiz y Chaux (2005), de acuerdo al criterio con que se erige dicha autoridad, puede tener dos sentidos:

Uno de ellos es cuando la autoridad se constituye como fin en sí mismo y no requiere justificación alguna más allá de las relaciones de poder establecidas. Desde este tipo de autoridad - autoritarismo no suelen tolerarse las diferencias, y cuando ello ocurre, se las asimila y adapta a los intereses de quien detenta el poder. Un sentido de autoridad distinto a este implica un proceso de crítica, de debate, de aceptación temporal de alguno de los puntos de vista en disputa, exige una orientación ética, un proceso de legitimación. (p.12)

Según lo anterior, el grupo de pares hace una construcción de reglas y sanciones que reflejan el sentido de autoridad que predomina en él: el autoritarismo, donde el estatus social y/o físico determina privilegios o desventajas en la reglamentación y la punición. O, la práctica del pensamiento crítico, donde construir, mantener o modificar una norma enriquece la convivencia y los intereses colectivos sin detrimento del bienestar de uno o más sujetos.

Por consiguiente, la regla es un elemento necesario para una convivencia funcional que depende de los criterios de autoridad y que, en la relación entre pares, puede estar al margen de lo establecido desde la institución.

**2.1.5. El Manejo de conflictos y la CEEP.** Como se señaló, el encuentro convivencial se transforma desde la definición de sujeto y colectivo y su mutua alternancia; pero esta alternancia obliga a salir de la zona de confort a sus integrantes generando alteraciones, las cuales se hacen más complejas con los cambios propios de la adolescencia. Sobre este aspecto en la construcción de convivencia, dice Skliar (2009):

La convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. (p. 67)

Es decir, la convivencia no sólo pone en juego la comunicación, sino también al encuentro de criterios e intereses de los sujetos de una comunidad y a la relevancia de sus diferencias. Con la ausencia de estos elementos no habría contrariedad y, por tanto, tampoco convivencia.

La contrariedad y sus alteraciones consecuentes son conflictos en las dinámicas relacionales. El conflicto entonces como elemento presente en la convivencia se define como:

Un proceso, una construcción que hacen las partes en el cual se presenta un inicio, un desarrollo y un desenlace, sucede cuando hay una señal amenazante ante una situación, produciendo sentimientos de confusión, inconformidad, descontento, implicando desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos o más personas. (Chaux, 2012, p. 21).

Aunque estos sentimientos responden como un mecanismo de protección de los intereses individuales ante los del otro, la situación de conflicto puede suscitar detrimento en la percepción del reconocimiento del ser y de las lecturas individuales de la realidad por parte de los involucrados. Sin la capacidad de manejo del conflicto este termina constituyéndose en el argumento mismo de la situación de contradicción y no la causa que realmente lo generó y las percepciones referidas pueden escalar a acciones de violencia.

En el ámbito escolar, las relaciones interpersonales entre pares demandan del individuo una constante confrontación de sus intereses con los de los demás, lo que lo expone a diferentes situaciones de conflicto. Sobre estas situaciones, dice Ortega (2012):

El conflicto es, en sí mismo, una fuente de matices emocionales que alimenta permanentemente la interacción de quienes conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas. Las relaciones de los escolares entre sí están llenas de conflictos que emergen, tienen una trayectoria más o menos compleja y concluyen, normalmente, con lecciones sobre qué se debe y qué no se debe hacer con los y las demás. (p. 24).

Por tanto, la situación de conflicto deja un aprendizaje sociocultural que, aunque no sea necesariamente constructivo para el sujeto ni para el grupo, se corresponde al código de convivencia que predomine en el grupo.

Según lo expuesto, el conflicto es un elemento inherente en las relaciones convivenciales y, por tanto, la escuela puede ser un apropiado escenario para que el estudiante ejercite su capacidad de generar alternativas para la resolución de dicho conflicto. Existen diferentes estrategias para su manejo, algunas determinadas por factores como los intereses personales y la preocupación por la relación; una de dichas estrategias planteadas por Chaux (2012) es la

búsqueda de acuerdos que favorezcan los intereses personales sin afectar negativamente la relación con el otro y que por su carácter dialéctico, es pertinente para este estudio de caso.

Considera Chaux (2012) que, para ejercitar desde un proceso de formación escolar el manejo constructivo del conflicto, se deben desarrollar estrategias pedagógicas que fortalezcan cinco competencias ciudadanas: manejo de la ira, toma de perspectiva, escucha activa, generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

De estas cinco, se consideran oportunas al estudio de caso las tres últimas, por lo cual se hace una breve exposición de cada una de ellas, según Chaux (2012):

**Escucha activa:** es la capacidad de centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestre atención (...) El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las partes (...) Cuando alguien se siente escuchado es más probable que tenga la disposición para escuchar (...)

**Generación creativa de opciones:** Es una capacidad fundamental: para lograr encontrar las opciones que favorezcan los intereses de los implicados (...) Cuando cada uno logra pensar y expresarlas lo que realmente quiere (*intereses*), es posible pasar de una lucha de poderes entre dos opciones (las *posiciones* de cada parte) (...) a una colaboración entre ambas partes, a fin de identificar ocasiones que favorezcan a ambos (los *intereses* de ambos) (...) Los conflictos muchas veces se bloquean cuando cada parte busca como imponer su idea sobre cómo se debe resolver la situación (...)

**Consideración de consecuencias:** es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción”, “tanto para las partes del conflicto y su relación

como para todos los que se puedan ver afectados (...) ayuda a comprender mejor el sentido de las normas y las sanciones reparatoras asociadas con ellas. (p. 116-120)

La presencia de estas tres competencias exige dinámicas dialécticas de interacción social, intercambio de aprendizajes previos, sentido colaborativo, evaluación del contexto sociocultural y aprendizajes significativos, entre otros. Entonces, se puede considerar la resolución de conflictos como una estrategia para la construcción social del estudiante que permite reestablecer y fortalecer las dinámicas de la CEEP.

## **2.2 El Juego**

**2.2.1 Descripción general y cualidades.** El juego humano es una manifestación de la vida. Llamamos jugar a una inagotable gama de actividades físicas, mentales, emocionales, comunicativas y sociales que se desarrollan en una doble dimensión: la imitativa o reproductora de lo vivido y la imaginativa o creadora, fruto del mundo interior, sueños e ilusiones y fantasías. (Borja, 2012, p.11)

Describe así Borja la acción de jugar y la considera connatural a la existencia del ser humano en el cual las capacidades y competencias participan en una actividad de imitación y creación. Pero hay dos componentes que caracterizan dicha actividad: la libertad y el placer de realizarla, entonces se presenta el fenómeno del juego: “El juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y diversión” (Caillois, 1967, p. 31).

Este autor determina unas cualidades del juego, no desde su contenido sino desde su propia esencia:

- 1- Libre: a la cual el jugador no podría obligarse sin que el juego pierda en seguida su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
- 2- Separada: circunscrita a límites de espacio y tiempos precisos y fijados de antemano;

3- Incierta: cuyo desarrollo no podría determinarse ni conocerse previamente resultado, pues cierta latitud en la necesidad de inventar debe obligatoriamente dejarse a la iniciativa del jugador;

4- Improductiva: que no crea bienes ni riqueza y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de jugadores, acaba en una situación idéntica a la del comienzo de la partida;

5- Reglamentada: Sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva, que es la única que cuenta;

6- Ficticia: Acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación a la vida corriente. (Caillois, 1958, pág. 21).

**2.2.2 Funciones socioculturales del Juego.** La práctica del juego contribuye a la edificación sociocultural de sus participantes tanto a nivel de sujeto como de grupo: “El juego, en su dimensión individual, incide y estimula la salud individual, afectiva, física e intelectual. En su dimensión colectiva promueve la comunicación, la comprensión y el goce colectivo, es decir, la salud de la comunidad como tal.” (Borja, Martín, 2012, p. 22). Lo anterior permite ver una cualidad constructiva desde lo particular a lo general, del juego; la condición de bienestar que genera en el sujeto repercute en un clima de bienestar colectivo, lo cual favorece la funcionalidad de una comunidad o sociedad.

Aunque el juego puede ser realizado por uno o más individuos, la presente investigación se enfoca en aquello que demanda una interacción, es decir, el juego que construye y es construido con aspectos sociales y culturales determinados. La interacción al jugar dinamiza el encuentro entre el sujeto social, el otro y los constructos relacionados con la comunidad. Señala Huizinga (1996): “la conexión entre cultura y juego habrá de buscarse en las formas superiores

del juego social, en las que se nos presenta, como actuación ordenada de un grupo por una comunidad o de dos grupos que se enfrentan.” (pág. 64). Según eso, los juegos presentan aspectos y dimensiones socioculturales propios de la comunidad donde se gestan. Igualmente, juegos que favorezcan capacidades y competencias sociales en sus sujetos, pueden producir cambios en elementos de valoración común a un grupo, cohesionando su sentido sociocultural.

La correspondencia entre juego y comunidad, desde sus elementos de interacción de sujetos, permite que la comunidad practique y construya dimensiones socioculturales gestadas en el juego, a la vez que este replica dichas dimensiones gestadas en la comunidad. Ello se puede reconocer cuando: “El juego propone y propaga estructuras abstractas, imágenes de ambientes cerrados y protegidos, en que pueden ejercitarse competencias ideales. Esas estructuras y esas competencias son otros tantos modelos de instituciones y conductas” (Caillois, 1967, p. 13). El juego genera cultura y la cultura genera juego, el uno puede identificar e identificarse en el otro.

Ahora bien, la convivencia, como escenario de la red social entre los miembros de un grupo, también participa en la correspondencia juego-comunidad. Si la existencia de cultura demanda ejercicio del ser social de los integrantes - lo que crea un tejido de relaciones interpersonales que se cualifica por los niveles de convivencia -, entonces el juego presenta los mismos dominios sociales como: alteridad, sentido crítico, autonomía, comunicación y percepción de libertad del individuo a través de la libertad de todos los integrantes de un grupo, entre otros. Dice Huizinga (1996): “Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego” (, p.15). Por tanto, en las dinámicas convivenciales el juego podría considerarse patrimonio de las relaciones, un fenómeno de construcción social estudiante-comunidad.



### ***2.2.2.1 Funciones del Juego en el Aprendizaje Sociocultural.***

Teniendo en cuenta lo anterior y dado que la orientación de este trabajo apunta al juego de interacción como una inquietud educativa, resulta pertinente el concepto de las cinco funciones fundamentales del juego de Bruner (1983), las cuales enuncia desde una visión de sujeto-aprendizaje y son determinadas por algunas cualidades del juego. Para efectos de esta investigación se transfieren dichas funciones a la dimensión sociocultural del juego. Estas son:

- “1. Medio de exploración que infunde estímulo: al ser una actividad seria sin consecuencias frustrantes por errores o fracasos.
2. Medio de invención: dado que sus medios y fines son cambiantes
3. Forma de imitación idealizada de la vida: A pesar de su variedad, el juego rara vez es aleatorio o casual, sino más bien, por el contrario, parece como obedecer a un plan.
4. Transformación de lo externo a nuestros deseos: jugar da una sensación muy particular de omnipotencia que puede ser embriagadora y a veces incluso aterradora. En el aprendizaje, es lo contrario: nos transformamos para conformarnos mejor a la estructura del mundo.
5. Asimilar el juego a la resolución de problemas, pero en forma más agradable: los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten.” (p.1-2).

Reconocido como campo idóneo para promover y desarrollar autorreconocimiento, fortalecimiento de la autoestima, desarrollo de habilidades como la adaptabilidad y la creatividad, capacidades como la resiliencia, la disciplina y la organización, y para explorar roles de poder y de mediadores, entre otros, el juego se evidencia como un escenario donde los

jugadores realizan y fortalecen el ejercicio de una dimensión sociocultural que trascienda a estructuras como la familia, la escuela o el barrio, entre otros.

**2.2.3 Clasificación de los juegos.** La polisemia del término juego es tan prolija como las clasificaciones que los expertos en el tema hacen desde diferentes criterios: en función del desarrollo evolutivo del niño, forma, complejidad y localización geográfica, entre otros. Para la identificación de las dinámicas de CEEP presentes en el juego libre y en el juego teatral, son procedentes para la investigación las tipologías del juego de Caillois y, de Borja y Jiménez. El primero considera dos criterios: el grado de reglamentación y el carácter que desencadena el juego. Los segundos, contempla las perspectivas que proponen desde el juego libre y el juego dirigido. A continuación, se amplían las dos tipologías.

Caillois expone la Paidia y el Ludus como los componentes cuyos grados de presencia en un determinado juego son complementarios y dependen de las cualidades regla y libertad. Sobre la descripción de dichos componentes, se hace una abstracción de sus libros, “Teoría de los juegos” (1958) y “Los juegos y los hombres” (1967):

1. Paidia: la rige un principio de diversión, de turbulencia. Hay libre improvisación, despreocupada plenitud, fantasía desbocada. Abarca las manifestaciones espontáneas del instinto del juego.
2. Ludus: implica el gusto por la dificultad gratuita demandando mayor esfuerzo, paciencia, habilidad o ingenio. La necesidad por inventar reglas y plegarse con rigor a ellas; es cuando aparecen la convención, la técnica, los utensilios. Es el complemento y la educación de la Paidia, a la cual disciplina y enriquece. Acaba en la conquista de una determinada habilidad, una particular maestría.

Definidos los componentes que la regla y la libertad determinan en un juego, Caillois (1967), según la intencionalidad de este, lo clasifica en cuatro categorías que a continuación aparecen con su respectivo carácter de intención:

1. Agón: la competencia.
2. Alea: el azar.
3. Mimicry: el simulacro.
4. Ilinx: el vértigo.

Por otra parte, la segunda tipología escogida responde al interés de esta investigación por las observaciones sobre los rasgos convivenciales del curso 602 en los juegos que practicaban los estudiantes cuando evadían las clases y en los juegos teatrales propuestos en el ejercicio pedagógico.

Por tanto, la intervención o no de una autoridad reconocida por la institución en los dos momentos de juegos, se convierte en un criterio para la identificación de algunas dinámicas en las relaciones entre pares. Dicha autoridad se denominará en este estudio *el mediador*.

De esta forma, el estado condicional con que se realiza un juego según el nivel de intervención de un mediador en él, es un criterio pertinente para una clasificación del juego en la edad escolar; de acuerdo a lo cual, el juego puede ser:

1. Juego libre: realizado por los estudiantes sin intervención del mediador. En la investigación corresponde a los juegos de moda realizados con mayor frecuencia en los momentos de evasión de la clase: el trompo y el fútbol; juegos que por su carácter de competencia, son prácticas del agón y obedecen a una reglamentación, o sea, pertenecen a los juegos del ludus.

2. Juego dirigido: realizado por los estudiantes y en el cual aparece la figura del mediador. Pertenecen a los juegos del ludus.

#### **2.2.4 El Juego libre.**

**2.2.4.1 Generalidades.** La expresión “juego porque quiero jugar” (Borja, Martín, 2007, p. 21), podría considerarse el alma del juego libre y su característica principal es la no presencia de mediadores; son los jugadores quienes establecen el carácter de libertad y la reglamentación y no alguien externo al juego; no hay una intencionalidad más allá del juego mismo. En cuanto a los criterios de Caillois sobre el componente del juego, el juego libre, abarca desde la *paidia* hasta el *ludus*.

Unos de los aspectos de mayor importancia que propicia esta variedad de juego, la describe esta frase: “El juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo” (Bruner, 1983, p. 9), es decir, es el momento de poner a prueba conocimientos, habilidades y destrezas bajo una autorresponsabilidad. El juego libre puede resultar un desafío social más interesante y constructivo que el desafío de ganar o perder el propio Juego.

Los procesos de descubrimiento y experimentación son dinamizados por el juego libre, la condicional de no supervisión de un mediador permite el descubrimiento de particulares medios de exploración cuyo saldo es una experiencia previa potenciadora y potenciadora en procesos de formación como los realizados en una institución educativa.

**2.2.4.2 El Sentido de Alteridad en el Juego Libre.** En la preeminencia sociocultural del juego, también coexiste el sentido de alteridad. Esta emerge en un escenario donde elementos de la realidad se distorsionan a voluntad de los jugadores. Al respecto, en su análisis de las teorías del juego desde Huizinga y Caillois, refiere Morillas (1990): “El

juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, un orden sin fin ni intención externa al propio juego” (pág. 12). La realidad alterada desde los elementos señalados por el autor, o sea, con otras condiciones de estar que permite el juego, son formas simbólicas de alteridad.

Entonces, si la alteridad surge de la segunda realidad, como la denomina Caillois, el pretender uno no ser uno, es una primera instancia para percibir al otro; es decir, no se habla aún de la alteridad en función de otro jugador, sino del descubrimiento a partir del ignorar la realidad; del descubrir cómo no ser uno, en otro escenario, bajo otras condiciones, una liberación de lo real y lo cotidiano. Morillas (1967) analizando las dos teorías mencionadas, concluye:

(...) coinciden también en insistir sobre la alteridad del juego, su separación respecto a la “vida ordinaria”, como si de un vacío introducido en el discurrir habitual de los hombres se tratase. El juego es ilusión de un principio libre (...), es “como si”, dice Huizinga; consiste en construir otro mundo o en hacerse otro, propone Caillois. Esa liberación, esa metamorfosis, sólo puede consistir en práctica imaginaria constituyente de irrealidad.

(...), dicha irrealidad es descubrimiento de lo otro. (p. 37)

El jugador debe buscar en la segunda realidad su “segunda” forma de ser. El “como si”, lo conduce al distanciamiento de sus comportamientos habituales y a explorar “otros él” que le permitan reconocerse y actuar en esa realidad. Es decir, ya se encuentra en ejercicio de alteridad aunque aún no sea en interacción con los jugadores. En la siguiente instancia, alternará con los “segundos otros” de sus compañeros de juego, esto es, tendrá que leer propuestas que no tiene aprendidas en la cotidianidad que con ellos comparte.

El desplazamiento de realidad a irrealidad, el sentirse en otro tiempo, en otro espacio y con otras condiciones de existir temporalmente, exige a los jugadores formas de transcurrir,

interactuar, decidir y resolver, que no necesariamente son válidas o no han sido probadas en la realidad. Es decir, el jugador tiene la libertad de ser otro pero solo lo logra si percibe el otro en que se ha convertido libremente su compañero de juego.

La dinámica de interacción social, la presencia y reconocimiento del otro jugador desde sus destrezas, su participación en la elaboración de las reglas, “su” espacio en el espacio de juego, “su” turno, además de la posibilidad de varios jugadores de ser el mismo “*como si*”, son prácticas que reproducidas en otros contextos construyen comunidad y sociedad. Caillois (1967) destaca esta cualidad del juego cuando dice: “el juego equilibra factores de civilización como derechos y deberes, privilegios y responsabilidades” (p. 17), entonces, en el acto de jugar se establece un ejercicio de la alteridad y un esquema a escala de civilización.

El jugar potencia procesos de interacción personal y convivencia cuando el individuo se reconoce y reconoce al otro, como agentes de construcción, regulación y realización y hasta suspensión del juego. Jugar es una forma de hacer práctica de alteridad para la realidad, en un escenario de irrealidad y placer.

Si la preeminencia del juego en los procesos de desarrollo humano favorece el sentido de alteridad en la integración del sujeto a la sociedad y el reconocimiento que la sociedad hace del sujeto, se encuentra un argumento más para fomentar su práctica en la escuela.

**2.2.4.3 La regla en el juego libre.** Entonces, desde el enfoque de esta investigación se observa que convivencia y juego son dimensiones cuya interacción resulta relevante en los procesos de formación escolar y, que tienen elementos en común. Uno de estos elementos es la Regla, que coexiste en las dos dimensiones referidas.

El juego de interacción social demanda para la construcción del reglamento, acciones de escucha, sentido de alteridad y grupo; su existencia da una percepción de igualdad a los

jugadores e introduce al ejercicio de convenciones de socialización y convivencia. La regla es un principio que salvaguarda la existencia del juego, afirma Caillois (1967):

Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es *juego*, es decir, lo permitido y lo prohibido. A la vez esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. (...) nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar, es decir, la voluntad de respetarla. Es preciso *jugar al juego* o no jugar en absoluto. (p. 11)

Entonces, la coincidencia de un grupo de personas por someterse al rigor de determinadas reglas y a la consecuencia que da el infringirlas, acción conocida en el juego como castigo o penitencia, es lo que concreta la ejecución de un juego.

La regla marca un orden, no señala una ruta determinada pero sí los límites de esta. Su presencia obedece a una necesidad de mantener un orden pretendiendo evitar el caos correspondiente que altere el sistema de donde surge. Su elaboración, refinamiento, flexibilidad de cambio, rigor para ser ejecutada y consecuencias al ser infringida, es responsabilidad de sus jugadores, juego de participación que dinamiza un ejercicio de civilización pero determinadas dentro de la atmósfera de la segunda realidad: “Las leyes confusas y embrolladas de la vida ordinaria están reemplazadas en este espacio definido y para este tiempo dado, por reglas precisas, arbitrarias, irrecusables, que es preciso aceptar como tales.” (Caillois, 1958, pág. 17).

A través de la segunda realidad, el juego prepara para la “primera”: desde la regla, el castigo o penitencia, y el sentido de responsabilidad entendiendo la sanción como una consecuencia; desde su cualidad de repetible, el sentido de reparación y resiliencia.

Y para terminar, siendo la regla el elemento que cualifica el componente de la *paidia* o del *ludus* dentro del juego libre, afirma Caillois (1958), que mientras la primera se mueve entre la improvisación y la turbulencia, el segundo componente sofisticada y hace más exigente el juego;

por tanto, el ludus tiene una virtud más civilizadora. El trompo y el fútbol se han de considerar entonces como campos de desarrollo de civilización desde la escuela.

**2.2.4.5 Manejo de conflictos en el juego libre.** El juego es un escenario donde sus cualidades colocan al jugador en una búsqueda continua de respuestas y adaptaciones para poder mantenerse en él. Entra en una dinámica de resolución de conflictos que “está básicamente orientada hacia un objetivo, trata de lograr alternativas o soluciones –sean de naturaleza concreta o abstracta- y posee una intensa orientación cognitiva”. (Moyles, 1990, p.86). El juego, por ende, desarrolla la creatividad del individuo en función de su preservación en él a través del manejo de situaciones de tensión y decisión.

Allí se entrena esta capacidad tanto a nivel individual como grupal, que puede favorecer procesos de construcción y fortalecimiento del desarrollo humano y de la evolución de la humanidad, si se tiene en cuenta la tesis de Lyn Margulis: “Las especies vivas logran sobrevivir mejor en procesos simbióticos de cooperación, que mediante otro tipo de proceso” (citado en Jiménez, C., Dinello, R., Motta, J., 2001, pág. 93). Actuar con perspectiva de colectivo pasa de ser un discurso de la necesidad actual a uno de urgencia vital en el *juego* de la evolución.

Los procesos, que se dan al interior y exterior de un sujeto en la búsqueda de resolución de un conflicto, al ser gestados de forma espontánea y productiva en el juego, pueden enmascarar su verdadera profundidad de elaboración, “la resolución de problemas aúna lo intelectual con lo práctico; liga las destrezas básicas con las de orden superior, enlaza la enseñanza con el aprendizaje: una dirección con elección y, esencialmente, liga el juego con el “trabajo”. (Moyles, 1990, pág. 83),

El ejercicio de la exploración a través de la autonomía que acompaña al juego, demanda en el jugador criterios para enunciar, comprender y cumplir un reglamento, lo que le permite



actuar ante este. “El juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es libre dentro de los límites de las reglas.” (Caillois, 1967, p.18). Es decir, también desarrolla la capacidad de resiliencia, importante para construcción interior del jugador en la resolución de conflictos.

### **2.2.5 El Juego teatral.**

*2.2.5.1 Generalidades del juego teatral en la escuela.* La práctica del teatro en la escuela puede convertirse en una estrategia pedagógica en la que el estudiantado participe voluntariamente, lo cual puede incidir en el alcance de los objetivos formativos de la institución. García (2008) describe tres modalidades para la práctica teatral:

El juego teatral: basado en la esencia de juego de la naturaleza humana.

La dramatización: conjunto de juegos con condiciones y objetivos más específicos.

El teatro: cuando tiene carácter de espectáculo.

Para la investigación, que observa el momento de una práctica pedagógica teatral y se enfoca en el juego desarrollado en esta, se considerarán juegos teatrales las dos primeras modalidades expuestas por García, incluso la misma dramatización.

En consecuencia, por juegos teatrales en la escuela se definirá al conjunto de ejercicios y actividades preparatorias para potenciar prácticas dramáticas. Parten de la exploración corpórea en busca de una conciencia corporal en función del tiempo y el espacio, pretendiendo enriquecer los recursos expresivos del estudiante.

El juego teatral aprovecha el instinto natural del juego del ser humano para ponerlo en función de unas prácticas dramáticas que pueden o no, tener una intencionalidad final de espectáculo. Para Fuegel, Montoliu (2000), según el momento del proceso en que son realizados, pueden ser:

1. De caldeoamiento (conocido como calentamiento): introducen al alumno en un ambiente distendido, sin presiones ni tensiones corporales, donde predomina el movimiento corporal.
2. De interacción: potencian las relaciones entre los integrantes del grupo. Se subdividen en juegos de: presentación, comunicación y confianza.
3. De dramatización: estimulan y desarrollan la creatividad a partir de la expresión verbal y corporal. (p. 108).

En los juegos teatrales, “El sentimiento del *como si* sustituye a la regla y cumple exactamente la misma función. Por sí misma la regla crea una ficción”. (Caillois, 1967, p.35). Y esta se denomina también pauta, consigna o premisa.

En el plano educativo, como en el caso del ejercicio pedagógico teatral realizado con los estudiantes del curso 602, puede ser un camino para alcanzar objetivos que van más allá de lo académico, por ejemplo, las relaciones de convivencia entre pares.

### ***2.2.5.2 Adolescencia y conciencia corporal en el juego teatral***

El juego teatral tiene por principal medio de producción al cuerpo y sus posibilidades. A través de él se logra su descubrimiento, conciencia y manejo, entendiendo el cuerpo como la unidad tangible integradora de lo que es un ser humano en sus dimensiones social, emocional, psíquica y cognitiva, entre otras.

Dado que los jóvenes que conforman el grupo 602 se encuentran en la pubertad, fase inicial de la adolescencia, es importante hacer algunas observaciones sobre el juego teatral cuando se enfoca en este grupo etario y la toma de conciencia corporal. Al respecto afirma Martí (1998):

Ofrece a los adolescentes la oportunidad de recrear su imagen corporal perdida, recuperándola provisoriamente, como también ensayar la posibilidad de moverse con cuerpo e identidad de adulto (...). Participa en el proceso de autoafirmación a través del conocimiento de sí mismo con respecto a la reconstrucción del yo corporal, cimienta de la identidad. (pág. 28-29)

Definido el Yo, como “instancia de la personalidad responsable de la adaptación a la realidad y resultado de identificaciones múltiples” (Martí, 1998, p. 25), se puede considerar que los juegos teatrales favorecen la definición del yo corporal del adolescente.

La adolescencia, es un estado transitorio entre el dejar de ser en la niñez hacia el llegar a ser en la adultez. Esta transitoriedad distancia al individuo de las formas de estar que su cuerpo hasta el momento ha validado y lo lleva a buscar unas nuevas. El ejercicio de la exploración puede ayudar al adolescente en la búsqueda de esas nuevas definiciones corporales, y el juego teatral le brinda en forma “protegida” dichas exploraciones, además de permitirle enriquecer su proceso con las exploraciones y hallazgos de sus pares.

El estudiante encuentra en este juego una alternativa de conocimiento consciente de su cuerpo y de exploración de técnicas para ampliar sus posibilidades expresivas. Entender el cuerpo propio facilita la lectura del cuerpo *otro*; entonces, se diversifican los lenguajes, se enriquece la comunicación.

Un camino posible para el conocimiento - reconocimiento del cuerpo, son los juegos teatrales que propone el Teatro del Oprimido, TO, de Augusto Boal.

*2.2.5.2.1. El cuerpo y los juegos teatrales del Teatro del Oprimido.* En el desarrollo de la práctica pedagógica teatral se realizaron, entre otros, juegos teatrales del Teatro del Oprimido,

con el objetivo de conformar el grupo de teatro foro. Como ya se ha expresado, dicho objetivo no se alcanzó, pero se lograron proponer algunos juegos preparatorios para este. Por tanto, dentro del marco teórico se abordarán los ejercicios y juegos teatrales del Teatro del Oprimido.

Basado en la pedagogía del oprimido de P. Freire, Boal, el Teatro del Oprimido:

Es una formulación teórica y un método estético, creado por Augusto Boal, basado en diferentes formas de arte y no solamente en el teatro. Reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro. (...) un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. (Citado en Baraúna, Motos, 2012).

Está conformado por seis diferentes técnicas, Boal (2004): el Teatro Imagen, Teatro Periodístico, Teatro Invisible, Teatro Legislativo, Arcoíris del deseo y el Teatro Foro. Sus ejercicios (monólogos corporales) y juegos (diálogos corporales) son preparatorios para la realización de las técnicas teatrales y junto con estas conforman un sistema.

El Teatro del Oprimido trabaja en la construcción de formas de comunicación y para esto se requiere en primera instancia una conciencia corporal que se adquiere con la realización de los ejercicios y juegos teatrales, ya que estos amplían las posibilidades expresivas del cuerpo mediante su conocimiento y se desarrollan en el siguiente orden, según Boal (1980):

I. Ejercicios teatrales: son una secuencia de ejercicios a través del cual uno empieza a conocer su cuerpo, sus limitaciones y sus competencias, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación.

II. Juegos teatrales: son una secuencia de juegos a partir del cual uno empieza a expresarse a través del cuerpo, abandonando otras formas de expresión más usuales y cotidianas.” (p. 30-36)

Para efectos de este estudio, como las dos etapas son un conjunto de actividades que buscan ser realizadas en atmósferas de placer y libertad para los integrantes, dicho conjunto será considerado como juego teatral.

Los ejercicios y juegos del Teatro del Oprimido en el campo educativo, facilitan al estudiante el conocimiento de su cuerpo: identificar manipulaciones socioculturales que lo someten y realizar propuestas propias, voluntarias y constructivas desde su cuerpo. Están diseñados para conocer el cuerpo desde lo individual, mientras que los juegos teatrales, como segunda etapa del sistema de formación en el teatro de Oprimido, trabajan con la comunicación, con el otro.

Entonces, el sentido de conciencia corporal que trabaja el TO a través de sus ejercicios y juegos teatrales, es una alternativa desde lo teatral para fortalecer al adolescente en la comprensión, asimilación y definición de los cambios propios de esta edad.

**2.2.5.3 El juego de roles en el juego teatral.** El juego de roles, modalidad del juego teatral que consiste en la dramatización de un personaje real o ficticio y asumiendo las acciones dentro del juego siempre desde *ser* el personaje, permite al participante intercambiar y explorar formas de estar en una situación determinada, diferentes a la propia. Acerca de este tipo de juegos, Ossa (2004) afirma “Son simulaciones en las cuales los participantes deben actuar una situación para la cual no hay libreto preestablecido, sólo una descripción general de la situación” (citado en Chau, 2012, p. 115).

En estos juegos el *como si* se convierte en la regla que da los parámetros para su realización; su propuesta parte de unas premisas que la improvisación permite desarrollar con flexibilidad.

Procesos de autorreconocimiento, reafirmación de identidad, toma de perspectiva en resolución de conflicto, entre otros, se desencadenan a través del juego de rol. Dice Chaux:

El ser capaces de ponerse en los zapatos de la otra persona permite entender que su versión de lo que ocurrió no es la única y que de pronto la otra persona no tiene las intenciones negativas que le estaba atribuyendo (Chaux, 2012, p. 113)

Sólo distanciándose el sujeto de su posición es que, que puede acercarse a la de los otros. Abandonar su propio rol y tomar el rol del otro, de permitirse ser el *otro*, de voluntariamente ponerse en los zapatos de otro individuo, puede generarse en la atmósfera del juego teatral, donde estar en la posición del otro no permite al estudiante percibirse en derrota o desventaja. El juego de roles “le proporciona la posibilidad de explorar conflictos interpersonales en un momento y espacio neutro, donde es más fácil analizarlo.” (Cruz, 2016, p. 174). En el cambio de roles:

El alumno comienza a vivenciar el concepto de no ser imprescindible, de tener en cuenta a los demás y no siempre ocupar un rol protagónico. (...) hay un proceso de diferenciación y de individuación; se empieza a comprender que desde la diferencia también se crece y que se puede disentir sin romper vínculos. (Montero, 2008, p. 72).

Entonces, a través de este juego se puede romper una “cuarta pared” desde el aspecto social, si entendemos esta como el estado de aislamiento que a un individuo - considerándose

único en sus problemáticas - no le permite ver a los demás. Esta ruptura puede generar vínculos de empatía que el juego de rol estimula.

### **Capítulo Tercero. Marco Metodológico**

Abordado desde el paradigma crítico, la metodología aplicada en este trabajo investigativo, es el estudio de caso, (EC): “(...) método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.” (Barrio del Castillo, y otros, s.f, p. 2). Y citan ese mismo libro: “Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.” (Barrio del Castillo, y otros, s.f., p. 2).

Teniendo en cuenta que la presente investigación pretende describir las dinámicas convivenciales del curso 602, de la I.E.D. república del Ecuador, tanto en el juego libre como en el juego teatral, se consideró pertinente para su realización, el EC, ya que este “constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos.” (Barrio del Castillo, y otros, s.f., p. 2), y su finalidad es, “conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado”. (Barrio del Castillo, y otros, s.f., p. 2).

El presente es un estudio cualitativo de tipo descriptivo; se realiza en el lugar dónde se desarrolla el fenómeno a observar, lo que lo ubica como una investigación de campo. La investigadora es uno de los dos docentes que desarrollan la práctica pedagógica teatral.

Etapas:

Este EC se desarrolla en las siguientes etapas:

1. Recolección de información: Observación, diario de campo, entrevista, grupo focal.
2. Organización de la información.
3. Codificación y Análisis de datos: Se analiza la información recolectada contra referentes teóricos y prácticos.
4. Resultados y Conclusiones.

#### 1. Recolección de información

Se realizó a través de los instrumentos de observación, diario de campo, entrevista, grupo focal.

Observación: En las modalidades de no participativa y participativa, así:

No participativa: se realiza del 16 abril al 11 de junio del 2015 en seis sesiones con un promedio de una hora y media de duración cada una. La primera para descripción del contexto y las siguientes para acercamiento al grupo de estudio, para lo cual la investigadora asiste a: algunas clases de las asignaturas de: matemáticas, religión y ética, sociales y educación física; momentos de receso escolar y algunas actividades no académicas organizadas por el colegio, en su mayoría informadas previamente en el cronograma escolar. Esta observación es no estructurada y en trabajo de campo.

Participante: se realiza durante del 27 de julio al 20 de noviembre del 2015 en 41 sesiones con un promedio de una hora y media de duración cada una.

Esta observación es no estructurada y en trabajo de campo.

Diarios de campo: Donde se registra y hace una reflexión sobre una situación.

Entrevista



De tipo no estructurada, con preguntas de tipo declarativo y reiterado. Se realizan nueve (9) entrevistas al final el proceso, en momentos y ambientes diferentes a las sesiones del taller, con participación voluntaria por parte del entrevistado. Se registran en video.

El análisis de la investigación hace una comparación enfocada en las acciones de convivencia presentadas en el grupo 602, en los juegos teatrales del taller y en los juegos espontáneos, a los que llamaremos juegos libres. Se detectó en la observación de los dos tipos de juego, que elementos como, el lenguaje, el cuerpo en tiempo y espacio, el reconocimiento del otro, el sentido de colectivo, se generaron a partir de los criterios de seguimiento de regla, toma de decisiones, resolución de conflicto y el juego de roles, lo cual permitió identificar puntos de conexión que enlazaban el juego con la CEEP.

## **Capítulo Cuarto. Análisis**

### **4.1 Contexto del Estudio de Caso**

**4.1.1 Identificación de caso.** En el año 2015, en cumplimiento de la práctica pedagógica, como estudiantes de la Licenciatura en artes escénicas del programa de profesionalización de la UPN, dos profesores pretenden desarrollar un proceso pedagógico cuyo objetivo es “conformar, con estudiantes del curso 602 de la I.E.D. República de Ecuador, un grupo con posibilidades de realizar la técnica Teatro Foro, que fomenta el mejoramiento de la convivencia escolar del curso”. Para ello realizan un trabajo de observación al grupo en otras asignaturas durante 3 meses y, posteriormente, en el segundo semestre realizar una etapa inicial de la práctica con juegos teatrales.

Aunque diferentes factores externos a la clase de teatro tales como disposiciones administrativas arbitrarias, cambios inesperados desde la coordinación o la dirección, o la poca

colaboración por parte de algunos profesores del plantel, entre otros, es el propio fenómeno en el que se pretende incidir y mejorar en este proceso: la convivencia entre pares, el factor al interior de las sesiones, la que dificulta el ejercicio docente al punto de imposibilitar su desarrollo.

Y, estados como agresión escolar, negación de la alteridad, infracción de un reglamento, desconocimiento del cuerpo, no aceptación del territorio y problemas de comunicación, entre otros, emergen desde este escenario de convivencia afectada del curso 602.

En la sesión de clase, aunque con un margen más favorable de respeto, se repiten comportamientos de los estudiantes, observados previamente por la investigadora en otras asignaturas, como: actitud de indiferencia, gestos de protesta y en algunas ocasiones de desafío cuando el profesor exige la sujeción a reglamentos.

Los ejercicios propuestos y que algunos estudiantes intentan desarrollar, son saboteados por sus compañeros a través de acciones que alteran, entre otros, el tiempo y el espacio del otro. Llama la atención, que la posibilidad de liderazgo en la clase de teatro, es decir, de sobresalir en uno o más ejercicios, es rechazada por el grupo en general.

Igualmente, la participación en la clase y la colaboración con los profesores puede convertir en blanco de burlas y agresión a un estudiante; la comunicación entre compañeros está basada en lenguajes corpo-vocales cargados de prevención y/o agresividad. A esto se suma la atmósfera de tensión que hay entre varios subgrupos del curso lo cual dificulta la interacción en los juegos teatrales.

Los comportamientos reiterados de rechazo a la imagen de autoridad del profesor y a la permanencia en la sesión de clase, conducen a los estudiantes a una búsqueda individual o en grupo de otros espacios y, en estos hallazgos espaciales, es dónde la evasión del estudiante deriva en la mayoría de los casos, en situaciones de juego libre.

Entonces, es la dinámica convivencial en estas situaciones la que genera nuevas inquietudes para la investigación. Los estudiantes “escapados”, aquellos que dentro del aula mantenían comportamientos poco o nada favorables a la convivencia, en los espacios escogidos libremente por ellos, se reúnen a disfrutar amistosamente algunos juegos, principalmente fútbol, lazo y trompo.

**4.1.2 Caracterización de la I.E.D. República del Ecuador.** De acuerdo con la información consignada en la Agenda Escolar 2015 de la institución, la I.E.D. República del Ecuador es una entidad de carácter Público, que atiende a estudiantes con carácter mixto, con aprobación vigente del Ministerio de Educación Nacional para impartir enseñanza formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, en las jornadas mañana y tarde, en sus sedes A y B, calendario A. Fue creada el 14 de enero de 1981 mediante acuerdo N° 002 del Concejo de Bogotá y aprobada mediante resolución No. 1820 del 20 de junio de 2002. Y cuyo PEI (Proyecto Educativo Institucional) es: “Desarrollo de competencias para la vida y la cultura democrática a partir de la Comunicación”.

El colegio cuenta con el manual de convivencia (2015), que responde a la normatividad vigente sobre convivencia escolar y al proceso de construcción del Plan Integral para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) como política de la SED. En dicho manual se establecen “los acuerdos y orientaciones para garantizar la formación en Ciudadanía y la Convivencia Escolar” (p.1). Y sobre la convivencia escolar relacionada con ciudadanía define:

La convivencia y la ciudadanía en la institución se originan desde el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en: el respeto y el reconocimiento de la diferencia; el cumplimiento de los acuerdos construidos por los integrantes de la comunidad educativa;

la vivencia de los valores institucionales y la participación comprometida de los sujetos en el quehacer diario. Lo anterior permite que la escuela se convierta en un espacio para la reflexión sobre problemáticas sociales y la construcción de situaciones democráticas que lleven a la resolución del conflicto y al desarrollo de la capacidad para vivir en comunidad (p.2).

La I.E.D. cuenta con el Comité de Convivencia, creado según Ley 1620 de 2013 y reglamentado por el decreto 1965 de 2013, y es una instancia a donde se elevan los casos relacionados con situaciones de convivencia surgidas dentro de la comunidad educativa y que puedan afectarla. Entre sus funciones está: “Evaluar y mediar los conflictos que se presenten entre docentes, docentes y estudiantes, y los que surjan entre estos últimos.”

Dado que el tema de la práctica pedagógica teatral estaba relacionada con la convivencia escolar, los docentes consideraron la posibilidad de trabajar en colaboración con el Comité de Convivencia y buscaron en repetidas ocasiones entablar comunicación con este para conocer las situaciones de convivencia del curso 602, en el día a día durante el año de práctica. Pero ello no fue posible ya que algunas cabezas del comité mostraron no tener interés en participar y, además, hicieron evidente el estar eludiendo el encuentro con de los docentes de teatro.

La figura del Comité de Convivencia con frecuencia es presentada a los estudiantes por los profesores como un mecanismo de represión disciplinaria y de castigo, lo que va en detrimento de su verdadero objetivo y funcionalidad.

Las relaciones profesor del plantel-alumno revelan una tensión constante. En algunos casos, ante comportamientos de los estudiantes que no aprueban los profesores, estos reaccionan con expresiones degradantes y/o agresivas que en ocasiones van acompañadas de gestualidades que las refuerzan.

### *Planta física*

El colegio República de Ecuador I.E.D. se encuentra ubicado en el barrio Buenos Aires, localidad San Cristóbal, Bogotá, Colombia, con dirección: Calle 7 A Sur No. 0-50 Este, en un sector popular residencial, colindando directamente con las calles. Su infraestructura es principalmente en ladrillo, con zonas verdes, zona deportiva, área administrativa y otra de aulas.

La planta física cuenta con tres edificaciones dónde se encuentran aulas, dependencias administrativas, oficinas de Rectoría, Coordinación, Pagaduría, Secretaría y Administración, Bienestar Estudiantil: Biblioteca, restaurante, enfermería, orientación y otras dependencias: Laboratorios, Salón de informática y sala de profesores.

Zona deportiva: dos canchas de fútbol y una de voleibol, y un pequeño parque de madera.

Zonas de baños separadas, pero de fácil acceso.

Zona verde: se distinguen principalmente un parque en madera de juegos y la “Zona del diablo”, denominada así por una leyenda escolar que actualmente no tiene ningún significado para los estudiantes. Sin que hayan sido diseñadas para eso, estas zonas funcionan como corredores de tránsito y facilitan el pasar inadvertidos a quien se ubica allí.

#### **4.1.3 Caracterización estudiantes del curso 602 de la I.E.D. República del Ecuador.**

Inicialmente el grupo cuenta con 31 estudiantes entre los 12 y 15 años, a quienes la dirección de curso les exige asistir obligatoriamente a las sesiones de teatro. No obstante, la cifra se reduce a lo largo del año escolar por diferentes causas como: deserción, ausentismo, suspensiones por parte del comité de convivencia, desinterés en participar en el ejercicio teatral, roces y tensiones entre compañeros y grupos del curso, y situaciones familiares. Al cierre de la práctica se cuenta con un grupo de ocho estudiantes.

La descripción generalizada que hacen los profesores del plantel entrevistados en las observaciones de la etapa inicial, de los estudiantes del curso 602, presenta un grupo no homogéneo, con severos problemas de convivencia entre sus pares y de reiterados comportamientos de desobediencia e irrespeto a las autoridades institucionales. Así mismo, consideran que factores como el rango de edades y/o antigüedad, afectan las dinámicas de convivencia llegando a sentenciar a algunos estudiantes nuevos y/o mayores como focos de alteración y mal ejemplo para los antiguos y/o menores.

Los estudiantes manifiestan acciones directas de rechazo a las autoridades reconocidas institucionalmente: profesores, coordinadores, auxiliares, directivas y administrativos. Este comportamiento lo evidencia la reiterada transgresión de reglamentos y normativas del colegio, así como la generación, al interior del grupo, de unas reglas propias que obedecen a sus intereses colectivos e individuales y que tácitamente tienen el propósito de desdibujar la imagen de la autoridad institucional.

Además, expresan en forma reiterada estar inconformes con el deber de ingresar a las clases más que con el de asistir al plantel y manifiestan desinterés en los aspectos académicos y en las consecuencias que les genere un mal desempeño. Es decir, la suspensión o repitencia de curso a causa de una mala nota no resulta un mecanismo de contención para el estudiante como lo pretende el colegio.

Otro indicador sobre el rechazo hacia la institución, es el vínculo del estudiante con su entorno físico: juegos del parque, pupitres, ventanas, decoración, material como objetos, cubos, lonas y balones, entre otros, no despiertan un sentido de pertenencia ni de cuidado sino, por el contrario, se convierten en blancos de descuido y/o violencia.

Al interior del aula, en asignaturas se observa grupos que no atienden al profesor, no cumplen con sus deberes y presentan situaciones continuas de irrespeto al docente y de agresión y violencia entre pares.

En la relación entre pares hay una tácita división entre los estudiantes nuevos y los antiguos, al igual que hay discriminación de género y de posibilidades económicas. Los niños zanzan rápidamente con gritos las discrepancias con las niñas y estas no acostumbran a interpelarlos. También se distinguen actitudes disimuladas de temor de los más pequeños hacia los más grandes.

Hay un estudiante con un liderazgo no constructivo, que despierta temor en una buena parte de grupo. Sin embargo, cuando el líder busca impedir el desarrollo de la clase, es inmediatamente secundado por los demás. Este fenómeno se detecta en varias situaciones de aula: no hay un sentido de grupo, pero fácilmente se cohesionan si el objetivo es ir contra la autoridad institucional y sus mecanismos.

Ahora bien, teniendo en cuenta las expuestas dinámicas convivenciales entre estudiantes y otros estamentos de la escuela, a continuación se describen las existentes entre alumno-docente y entre pares, dentro del taller de teatro.

**4.1.4 Caracterización de los docentes de teatro.** Se considera importante incluir en la contextualización la caracterización de los profesores de teatro, por ser agentes que desde su perspectiva docente tienen incidencia en el desarrollo y los resultados de la práctica, escenario de este estudio de caso.

La práctica pedagógica es realizada por dos docentes - un hombre y una mujer - de artes escénicas, que cuentan con aproximadamente quince años de experiencia en el campo de la docencia y con cinco años de trabajo conjunto, tanto en la escena como en la docencia

compartida. Al momento de realizar la práctica observada en este estudio de caso, dichos profesores son profesionales en formación dentro del proyecto de grado del Programa de Profesionalización en artes escénicas, cohorte Nro. 4, Colombia Creativa.

**4.1.5 Orientación pedagógica de la práctica teatral.** Los profesores pretenden desarrollar la práctica pedagógica teatral, con un enfoque socio-constructivista. Los son mediadores y parten del reconocimiento e interacción del estudiante con su contexto social para el proceso de aprendizaje en la convivencia escolar entre pares. Consideran que, “Se contextualiza la educación cuando se parte de los intereses de las y los educandos, cuando partimos de su cultura, de su visión, de su sentir, de sus necesidades y problemas”. (González, 2012, p.44); perspectiva abordada en la planeación del taller y que trabaja con los elementos que indican la fig. 1:



Fig. No. 1 Esquema de Roncal (2004). Aprendizaje significativo (tomado de Aplicación del constructivismo social en el aula).

De acuerdo a González (2012):

Constructivismo dialéctico o social, Este enfoque se enmarca en que:

- Para aprender se necesita de un entorno cultural, ya que es un proceso social.



- La construcción de aprendizajes necesita de la interacción con otros y con el entorno.
- El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. (p. 23).

El ejercicio pedagógico pretender incentivar en el estudiantado una aproximación al cuestionamiento sobre el sentido de responsabilidad y decisión, la generación de reflexiones críticas y estructurar su sentido de convivencia mediante el trabajo de interacción con sus pares.

El estudiante participa en un proceso de aprendizaje sin prácticas tradicionales como el control de asistencia, la asistencia obligatoria o la evaluación cuantitativa por rendimientos de aprendizaje y/o comportamentales. Estas disposiciones no obtienen apoyo de la institución, pero tampoco impiden su aplicación entre tanto sea solo dentro de la clase de teatro.

En cuanto a la perspectiva pedagógica de esta I.E.D, según el Proyecto educativo institucional (2014), “el modelo pedagógico acogido por el Colegio es el Sociocrítico”.

Sin embargo, cabe señalar que durante el año de realización del taller de teatro, se evidenciaron mecanismos de formación y aprendizaje por parte del colegio, basados en prácticas pedagógicas tradicionales. Algunos afectan directamente la interacción de las dinámicas convivenciales de todos los estamentos que conforman la comunidad educativa dela I.E.D. República del Ecuador, ya que dichas prácticas no generan en los estudiantes estados de confianza y comunicación frente a sus docentes y directivas, como se evidenció en las observaciones realizadas.

De este modo, se plantea la creación de un espacio de formación teatral que aporte a la institución, y directamente a los estudiantes, herramientas que posibiliten la construcción de nuevos modos de relacionarse como aporte a su formación integral como sujetos sociales.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la pregunta problema de este estudio de caso está basada en las dinámicas de convivencia observadas durante el juego teatral impartido en el taller y el juego libre realizado fuera del espacio de clase, resulta pertinente describir la estructura del taller.

Con el fin de conformar el grupo de teatro foro, el taller de teatro inicia con ejercicios y juegos teatrales del Teatro del Oprimido para la toma de consciencia del cuerpo y sus posibilidades, a través de la deconstrucción-reconstrucción en la percepción y acción del cuerpo del estudiante. Para esta investigación, como se indicó en el marco teórico, los ejercicios teatrales se consideran y clasifican como como juegos teatrales.

A continuación se describe cómo se planeó el taller.

De acuerdo a la observación no participante realizada en el primer semestre del 2015, en la temporada de vacaciones escolares de mitad de año, los docentes de teatro planean desarrollar para el segundo semestre un taller de una sesión por semana, aunque con frecuencia flexible ya que el colegio no asigna un espacio determinado en el horario de clases para el taller y su práctica se ve supeditada a los permisos de algunos docentes de planta del colegio para ceder sus horas de clase. También se ve supeditada a la realización de actividades colectivas no incluidas en el cronograma escolar y que no eran previamente avisadas a los talleristas.

Las sesiones incluyen círculo de saludo, calentamiento, conversatorios, proyección de material audiovisual, juegos teatrales y ejercicios de aproximación a la dramatización.

Los juegos teatrales se estructuran iniciando un calentamiento con predominio del movimiento corporal y en algunas sesiones, su aspecto vocal. Luego, se realizan juegos de interacción que trabajan en la búsqueda de consciencia corporal, confianza personal y colectiva.

La actividad de juegos cierra con la propuesta de aquellos que ejercitan los recursos expresivos corporales.

Dado el desarrollo del taller a lo largo del segundo semestre, se pueden distinguir tres etapas, de acuerdo a la variación de número de estudiantes y las relaciones convivenciales que generaban estos cambios, lo que conllevó a trabajar planeaciones con alta cualidad de flexibilidad, especialmente en la selección, propuesta y desarrollo de los juegos teatrales.

I. Etapa inicial: con un grupo de 31 estudiantes por lista, inscritos de manera obligatoria por el director de curso. Duración: dos meses (27 de julio al 23 de septiembre del 2015).

Planeación:

- 1- Caracterización del grupo y reconocimiento estudiante-docente. (Julio)
- 2- Ejercicios y juegos teatrales del TO. (Agosto)
- 3- Aproximación a la técnica del teatro foro del TO y preparación temas de interés colectivo. (Octubre)
- 4- Cierre ejercicio abierto o cerrado de teatro foro. (Última semana de colegio, noviembre).

Los afectados flujos de convivencia entre los estudiantes y algunos casos de retiro o expulsión del colegio, no facilitaron el desarrollo de la planeación inicial, por lo cual esta se ajusta a las condiciones del momento. Se ve la necesidad de intensificar la presencia del juego dado que no se evidencia en esta etapa avances en la planeación del taller. Se amplía la gama de los juegos incorporando, en ocasiones, algunos diferentes a los del TO que pertenecen al repertorio experiencial de los docentes y que son en su mayoría de procedencia anónima y/o popular.

II. Etapa Intermedia: quedan conformando el grupo 15 estudiantes de registro voluntario en el taller. Duración: 3 semanas (28 de septiembre al 16 de octubre del 2015)

III. Etapa Final: Atendiendo la petición de las alumnas, los docentes en formación empiezan a trabajar con un grupo de 8 estudiantes. Duración: un mes (19 de octubre al 25 de noviembre del 2015).

La identificación anterior permite distinguir el caso en estudio de un grupo con sus particulares dinámicas de convivencia en los juegos teatrales realizados en el taller de teatro y los juegos libres como opción voluntaria que toman los alumnos, todo esto enmarcado en un contexto de la institución y los docentes de teatro.

Siendo el objetivo general de este estudio de caso, la descripción de las dinámicas convivenciales entre pares, presentes en los juegos teatrales de la práctica pedagógica impartida al curso 602 y en los juegos libres cuando los estudiantes evadían el taller, se realizará el análisis desde los siguientes aspectos teóricos abordados sobre la Convivencia escolar entre pares, en triangulación con lo observado en el grupo poblacional mencionado: el sentido de alteridad en el juego, la construcción y manejo de la regla en el juego y, el manejo del conflicto en el juego.

#### **4.2. Análisis del Estudio de Caso**

**El Sentido de Alteridad en el Juego.** Se analiza del sentido de alteridad, del descubrimiento y reconocimiento del otro presente en situaciones de juego teatral y/o libre:

##### **Situación 1. (Juego teatral)**

Se registra en el diario de campo la proposición de un juego de improvisación y creatividad corporal “Yo heroína, yo héroe”, donde un estudiante plantea una situación de conflicto que haya vivido y con un grupo de compañeros asignado, la representan. El desenlace está dado cuando el estudiante se convierte en heroína o héroe y salva, cómo lo considere, la situación. Tiene absoluta libertad para construir y caracterizar el personaje.

Las dos representaciones realizadas les correspondieron a dos niñas. Los compañeros, cuya tarea era apoyarla en el desarrollo del juego, probaron diferentes formas de evitar que la heroína de turno lograra su objetivo (adelantando el momento del desenlace para tomar ese papel, o impidiendo que se generara el conflicto, o saliendo abruptamente del ejercicio, o incluso, reteniendo a la niña para que no entre a hacer el personaje). No se consigue pasar al tercer turno antes de que la mayoría del grupo sabotee el juego.

Las acciones de los compañeros están encaminadas a impedir que las protagonistas logren triunfar a la vez que anulan la posibilidad de ser celebrada y reconocida, llegando en ocasiones al contacto corporal para lograrlo. Se apropian a la fuerza de una situación ajena planteada y alteran a voluntad los parámetros dados por la “dueña” de la historia.

El juego teatral propuesto a los estudiantes, si se contempla desde el aspecto netamente disciplinar, no alcanzó sus objetivos: exploración del personaje a partir del propio estudiante, ensayo de transformación de situaciones previas y de reparación, ni manejo de espacio, entre otros; pero su forma de desarrollo, sí replicó las formas cotidianas de convivencia dentro del aula.

En el juego se proyectó el aprendizaje social del grupo y la ausencia del sentido de alteridad: los compañeros entran a la nueva realidad y allí sus personajes: agreden a otros, pugnan por un foco de atención que en ese momento no les pertenece; no escuchan ni respetan la

vivencia del otro. (Coronado, 2008, p.91). Ignorar en el otro: su propia historia, la forma de solucionar situaciones, el derecho a la reparación, son algunas manifestaciones distantes al ejercicio de alteridad.

La función sociocultural del juego que, como señala Caillois (1967, p. 17), eleva a sus jugadores en la formación de civilización, puede en igual forma alejarlos de ella y ser el escenario de acciones propias de una convivencia compleja y no constructiva. Las dinámicas de las habilidades sociales de un grupo perfilan su sentido de alteridad.

### **Situación 2. (Juego teatral)**

En un juego de coordinación motriz, la premisa consiste en realizar el movimiento opuesto al que indique quien dirija. Requiere desplazamientos y conocimiento del cuerpo, ya que incluye juego con diferentes partes de este. Se organizan dos grupos con el fin de alternar la dirección entre ellos e impartan la premisa mientras observan el cuerpo de los otros, y para no reactivar situaciones de tensión entre algunos jóvenes.

En el desarrollo del juego, algunos de los integrantes del grupo que dirige tomaron la vocería y los otros no realizaron la observación, además dieron muestras de desinterés. Al poco tiempo, empezaron los jugueteos con objetos (llavero, pulseras, cremallera de la cartuchera y pegatinas de colección), luego empezaron a aparecer algunos movimientos mecánicos de repetición con alguna parte del cuerpo (pie contra pie, piernas unidas, de un lado para otro de la silla y dedos contra el espaldar, entre otros). Momentos más tarde, un número reducido de estudiantes ven el celular o juegan al intercambio de monas de moda coleccionables. Al poco tiempo del juego teatral los estudiantes empezaron a evadirse hacia sus propios escenarios de juego libre.

El lenguaje corporal de los estudiantes del grupo que debería dirigir el juego, evidencia desinterés y no reconocimiento de su cuerpo en el espacio y tiempo. No hay aceptación de su papel como estudiante y por ende, tampoco el de los profesores. Hay práctica de un juego libre (las monas) donde no hay acciones exigentes desde lo corporal.

Los estudiantes manifiestan que no participan en el juego porque exige acción física, pero a medida que avanza la clase, las acciones aparentemente “parásitas” que se observan, dejan en evidencia un cuerpo con una energía contenida. Esta coincidencia de actitudes corporales que desembocan en la evasión, permite ver que el estudiante lee el cuerpo del otro y surge una invitación silenciosa a recuperar sus cuerpos en otra actividad, Huizinga (1996) habla del sentido de cohesión cultural que puede dar el juego al individuo. Los acuerdos para escapar de clase con cierto orden y discreción (para que el profesor, no lo perciba), escoger el lugar de encuentro, tener la confianza de que al salir no lo delatarán los que decidan quedarse en la clase y a la vez, que no se quedará solo en su plan de juego libre porque hay una complicidad tejida para ese momento.

En esta mecánica se mantiene un sentido de grupo y escaparse no es una acción individual, es decir, no salen en busca de soledad. Este encuentro donde el común denominador es un cuerpo adolescente que necesita entrar en relación con otros cuerpos en su similar situación, para reconocerse y reafirmarse.

El estudiante escucha su cuerpo y el del otro en el juego teatral planteado, y toma decisiones. Además la promesa de un juego libre en grupo ha fortalecido el sentido de grupo, una forma de lealtad.

**4.2.2 Construcción y manejo de la regla en el juego.** De acuerdo al marco teórico, no hay juego sin reglas o consignas. Su construcción y manejo, sentido de la infracción y de la sanción, es un ejercicio de convivencia en el juego

**Situación (3). (Juego libre)**

Se observó un partido de fútbol realizado en uno de los momentos de evasión de estudiantes del taller: los que llegaron primero arman los equipos priorizando destrezas sobre el nivel de relación que tenga entre ellos. A medida que llegan los otros evadidos a la cancha, van entrando al equipo, que los ya presentes, deciden que entre. El nuevo jugador acepta sin preguntar el marcador, aunque sus actitudes permiten leer que antes de llegar a la cancha, ya estaba evaluando la conformación de los equipos. La figura de arbitraje está representada simultáneamente en todos los integrantes del partido. La toma de decisiones es consensuada y el no favorecido con esta, no tiene otra opción de aceptarla si desea continuar en el juego. Ante cualquier posibilidad de interrupción del partido, el joven que no está a gusto con su posición: delantero, defensa, por ejemplo, pugna por la que sí desea; y, son generalmente los miembros de su equipo quienes dan la aprobación.

En esta situación hay un dinamismo en la construcción, manejo y penalidad respecto a la reglamentación. El jugador se acoge sin mucha resistencia a las indicaciones de los que han llegado antes que él. Todos participan en sus posibilidades de cambio y de hacerla cumplir. Siguen los reglamentos preestablecidos del fútbol a la vez que lo adaptan a su realidad: el espacio, el número de jugadores, de canchas, el tiempo, la figura de arbitraje y - aunque no es la situación de hoy – en ocasiones, el tipo de balón a usar.

En este juego libre del ludus, como lo es el fútbol, hay una conformación estructurada sobre reglas, roles, límites corporales en espacio-tiempo: y, al nivel que es jugado en el grupo,



cuenta con una mecánica colectiva para la toma de decisiones. El seguimiento de la regla es un indicador de que el jugador está interesado en mantener la existencia de ese juego, Caillois (1997, p 11).

El carácter social que la regla trae implícita, va más allá del propio suceso del juego: el estudiante desea jugar, divertirse y compartir ese momento, ser participe y cómplice de algo, como evadir el taller o esconderse si el balón rebotó contra la ventana de una oficina.

Igualmente, gracias a la regla, el estudiante puede mostrarse receptivo a cambios que lo afecten durante el juego, como el cambio de roles: variar de posición en el campo de juego, pasar jugador a ser espectador, por ejemplo, Montero (2008, p. 72); aprende a asumirse en diferentes posibilidades de estar y reconoce el estar del otro como un individuo tan importante como él.

Construir y manejar las reglas, fortalece el sentido de grupo, la capacidad de resiliencia reconocimiento del espacio y tiempo del otro, entre otras. Además hace la preparación para dinámicas de derechos, deberes, falta y castigo que se requieren para la vida en comunidad.

**4.2.3 El manejo del conflicto en el Juego.** Independientemente de la tipología a la que pueda pertenecer un juego entre dos o más participantes, la necesidad de la regla o de un como si, impone una posición, un criterio una defensa de intereses. La confrontación de estos genera el conflicto y la forma de manejarlo hace la diferencia en su final: ¿Las partes quedan conformes?, ¿Han quedado afectada las relaciones personales? ¿Si alguien tuvo que ceder, cuál fue la causa? ¿La forma encontrada, si la hubo, de resolución, resultará válida para otras situaciones de confrontación?

#### **Situación 4. (Juego teatral)**

En un juego de manipulación de objetos. Se ubica el grupo en círculo, quien tenga el objeto realiza un movimiento con este y lo pasa al siguiente quien tiene que repetir la acción agregando al final su propia propuesta. Así sucesivamente se va pasando el objeto de mano en mano lo que hace más compleja la secuencia a pasar.

El estudiante J, hace parte del círculo pero constantemente lo abandonaba para hablar con otros compañeros que no participaban del juego o para asomarse a la puerta. La profesora le ha advertido que no puede seguir saliendo, él en forma de burla le dice que sí puede y sale del salón. Entretanto el juego ha continuado. Cuando está por llegar al espacio que ocupaba J, este aparece repentinamente le quita el cubo al compañero y sale del salón mientras ríe burlescamente. Los jóvenes del círculo pierden el interés y desisten del juego.

El estudiante J, se ha caracterizado desde el inicio de la práctica pedagógica como un sujeto que rechaza la regla y el castigo, promueve comportamientos alterados, protagoniza acciones de conflicto y agresión contra sus compañeros y, evidencia negación a la escucha, entre otros. El criterio general que sobre él tiene el profesorado del colegio, es el ser un líder negativo para la comunidad estudiantil. Los diarios de campo reflejan frecuentes altercados entre él y el resto del grupo. Aunque sus acciones para sabotear las clases son rápidamente secundadas por los pares, es decir, se unen a él, dado que es un objetivo común.

En la situación analizada, el estudiante rompe tanto las premisas del juego como las normas de respeto hacia sus pares, sobre el espacio, el cuerpo del otro y el turno. El objeto en este juego da un protagonismo a quien lo posee y el obtenerlo sin haberlo merecido desvía conceptos como esfuerzo-victoria y cumplimientos de deberes-derecho a los derechos, entre otros.

El joven J rompe la atmósfera de juego de los otros para estar en un juego donde es el único jugador. Ya no está en el juego social que habla Caillois (1958), el que sí construye cultura y sociedad.

#### **Situación 5. (Juego teatral)**

El estudiante J, lleva la vocería de lo que pasa en un partido de fútbol. De repente, una de las jugadoras involuntariamente hace un movimiento no permitido. J, en tono alto y tajante pero no de disgusto, le advierte rápidamente la regla y el castigo posible. Ella, frena en seco, mira la raya pintada en el piso de la cancha y se devuelve; sonrío consentida a J, quien, al verla regresar, le da unas palmaditas amistosas en el hombro. Continúan jugando.

La intención con que lidera J en el juego parece ser más la de mantener un orden que la de proyectar una supremacía. En el partido se manifiesta un adolescente atento a todo cuanto sucede a su alrededor. Continuamente anima a los otros jugadores y reacciona con rapidez cuando percibe un posible momento de tensión entre algunos de ellos; su propio tono de voz es conciliador. “En estos ambientes (de juego libre) J a veces tiene una actitud de diálogo, se preocupa porque cosas ajenas al juego no lo interrumpan y tiene unos giros de amabilidad con los compañeros que me desconciertan pero al parecer, no a ellos, (investigadora)”, en esta observación, manifiesta la investigadora, el contraste en las formas de relacionarse con los pares, que el estudiante J presenta en el juego libre y en los juegos teatrales del taller.

#### **Situación 6 (Juego teatral)**

En un diario de campo, aparece el registro de una sesión, que a lo largo de su desarrollo no ha contado con la participación de los estudiantes, algunos manifiestan pereza, otros timidez o temor al ser los únicos que trabajarían los juegos de improvisación propuestos ya que se verían expuestos ante el grupo y con el consiguiente riesgo de ser el blanco de maltratos y burlas de los

demás compañeros. Hay un ambiente de inercia en esa sesión que ni siquiera los ha dejado estar en desorden o en tensiones interpersonales físicas. Al preguntarles, en tono dialogante, sobre para qué vienen al colegio, inicialmente dicen que es obligados. Entonces se les plantea el supuesto de que, de no ser obligatorio venir, qué harían, ante lo cual, se distinguen tres posiciones en sus respuestas:

Unos poco, que se quedarían a dormir; otros, los que generalmente son hostigados, no vendrían, y los restantes, en su mayoría afirman que igual, vendrían al colegio (aclaran que no tan temprano), que los anima el encuentro con los compañeros, con lo cual se confirma, en la etapa adolescente, cuál es la prioridad dentro de las actividades escolares que tienen, Ortega (1998, p. 20). La necesidad de afirmar el yo social a través de la convivencia con sus pares y construir relaciones con sentido de alteridad, es el argumento más válido para venir voluntariamente al colegio, Sklar (2008, p. 111).

Las dos últimas posiciones, frente al supuesto planteado, señalan la presencia del conflicto como determinante. La no capacidad de manejo de este crea el espejismo de que en las relaciones interpersonales sanas no está presente; y, que de estarlo, automáticamente se considerará una convivencia entre pares insana, Sklar (2008, p. 67). El conflicto, facilita las dinámicas de incorporación, ubicación e integración pero no se contara con estos atributos, si no se aprende su manejo, la resolución de conflicto.

### **Situación 7 (juego teatral)**

Algunas acciones de juego descontrolado pueden escalar a momentos de agresividad si se suscitan entre pares con relaciones interpersonales de predisposición y no miden las consecuencias. E incluso, llegan a involucrar de forma forzada a terceros y la incapacidad de aceptar un límite dentro del ambiente de excitación que un juego, o de circunscribir sus

conflictos en tiempo, lugar y personas, genera una espiral en ascenso, de mala convivencia. Esto se ve reflejado en un diario de campo dónde, un juego de movimiento del TO que busca la exploración corporal e indica que el estudiante se tome los tobillos con las manos y camine así, se transformó en una persecución de algunos hacia los tobillos de sus vecinos de juego, quienes terminaban perdiendo el equilibrio y luego con la pierna así atrapada, eran arrastrados por todo el salón. Aunque esto inició como un juego, no tardó mucho en propagarse como un acto de atropello de los más fuertes a los más débiles o a los que tenían “cuentas pendientes”. Es decir, aparte de ser reducido al suelo, estaba también la vergüenza pública de ser arrastrado, lo que disminuía su estatus ante el grupo y su autoestima, dado, como resulta en el adolescente, de importante el vínculo y proyección social ante sus pares (Ortega (1998, p 24).

En el caso de los que recibían un “ajuste de cuentas” dejaba a la luz dos conflictos: uno anterior no resuelto y otro emergiendo en ese mismo momento, si se tiene en cuenta la percepción que hace un sujeto en situaciones como la expuesta, Maturana (2001, p.9).

En la sesión, el juego teatral que derivó en agresión se replica simultáneamente generando un clima de caos durante varios minutos, que se suspende no ante el llamado de atención por parte de los docentes, sino a voluntad de los agresores a quienes posteriormente se les exige algún gesto verbal ante las víctimas, de reconocimiento de la desorientación y considerar las consecuencias de sus acciones, pero no lo hacen y en algunos su única expresión es una risita de mofa. La limitación para seguir normas, la ausencia de gestos de reparación, según plantea Chauv (2012, p. 29) denotan la incapacidad de resolución de conflicto que maneja el grupo en general en el taller. Y, aunque Ortega (2012, p. 24) señala el aprendizaje sobre reglas sociales que el conflicto deja, en la práctica no se generan en los estudiantes, acciones externas, es decir, hacia el otro, que manifiesten dicho aprendizaje; lo que demuestra que la

presencia del conflicto sin una capacitación sobre cómo manejarlo, no necesariamente representa una enseñanza para los que intervienen activa o pasivamente en él.

### **Situación 7 (Juego libre)**

Dinámicas de convivencia contrarias a las observadas en un momento de juego libre de los estudiantes en el parque de madera del colegio y registrada en (video 9 min: 00:00:56 al 00:01:12) donde se presenta la siguiente situación:

Trepados los estudiantes, A aprovecha el ángulo de la pantorrilla de B, que está sentado más elevado, para, darle a C en la espalda cuando este termina de pasar por ese tramo de la estructura. El golpe no es fuerte pero si impele un impulso en C que lo lleva a una ligera caída. C se devuelve, se queja sin aspavientos a A y lo palmea, luego toma en dirección a B, quien en este momento ya empieza a bajar de donde estaba y da la espalda a C, y este le palmea la nalga, pero todo: diálogos, tono de voz, gestualidad y palmadas, están dentro de la atmosfera de la afabilidad. No existe ni siquiera la renuncia a la revancha porque no se percibe como una situación que pone en juego la imagen social o los intereses personales que haya que defender. El estado de juego libre realza el ser social del individuo y aleja el individualismo, exige abandonar algo propio para abrazar algo colectivo, es decir trae ganancia, como habla Caillois (1967). Este tipo situaciones son los primeros escenarios desde donde iniciar las transformaciones de la realidad actual.

Respecto a la definición de roles y la horizontalidad, una mirada a una situación de evasión de la sesión de teatro permite ver como en el juego libre se manejan. De acuerdo al diario de campo del 05 de octubre, la sesión de teatro se desarrollaba con ausencia de un buen

número de niños. Dejando al docente encabezando los ejercicios, la investigadora sale con la intención de saber dónde se encuentran los ausentes.

Antes de llegar a la explanada vecina de las canchas de fútbol, puede ver que varios de sus estudiantes están allí. Uno que descubre el arribo de la profesora, alcanza a alertar a los demás quienes cambian su postura corporal sin proponérselo, denotando estado de alerta: “el que está de pie, se endereza, el sentado se acomoda, el recostado hace ademán de levantarse y los agachados en el piso giran en igual postura, su cuerpo hacia mí. Tardan poco en descubrir que mi intención no es “llevármelos” al salón, saludan y retoman su juego, trompo (investigadora)”.

El juego se desarrolla en términos de camaradería, ver fotograma nro. 1. Están los tromperos, como de autodenominan los lanzadores, hay otros compañeros haciéndoles corrillo, bien vitoreando las maniobras o solo en acto contemplativo, y el campanero que había anunciado mi llegada. Claramente era un juego con una toma de roles voluntaria y de gozo, un camino para explorar habilidades y encuentros consigo mismos para la perfilación de personalidad, de identidad tan necesario en la etapa de la adolescencia, como señala Montero (2006 p. 49).



Fotograma No. 1 Los estudiantes, cada uno desde su papel, mantiene una actitud de atención continua.

Algunos, al parecer rezagados en destrezas, piden asesoría a los tromperos reconocidos, quienes muestran disposición inmediata a darla. Allí en grupo se dinamizan los ensayos, las pruebas y cada lance fallido detona un interés en superarlo, hay aprendizajes que se confrontan generando constante crecimiento en determinada habilidad que simultáneamente favorece otras dimensiones del jugador, como las físicas, las espaciales, las comunicativas, entre otros. La atención y escucha en este momento de aprendizaje son casi sagrados; el silencio, el cuerpo repitiendo al inicio en forma sutil la instrucción que luego crece en gestualidad e impulso.

Las preparaciones corporales son un una secuencia de acciones que tienen un objetivo, participar en el encuentro haciendo despliegue de destrezas físicas; el cuerpo habla desde su preparación y la expresividad de este llega por momentos a imantar a los espectadores igual que un actor atrapa la atención de su público, los recursos expresivos en este juego son base para posibles exploraciones en lo teatral Boal 2005 (p.45)

“Al poco tiempo, tanto el campana como los espectadores del juego, han olvidado mi presencia. Los tromperos buscan ciertos lucimientos ante esta inesperada espectadora. Pero la seriedad en el juego no decae.” Están todos sumidos en ese mundo y lo demás no existe por ahora. Están en ese vacío (Morillas, 1990, p. 37) que crea la irrealidad temporal dentro de su realidad permanente.

Es un momento donde respeto por el otro, por la regla, por el espacio y el tiempo colectivamente definido se presentan sin un director. Hay diálogos vivaces salpicados de buen humor, ironía y burla pero siempre en el marco de no afectar la atmósfera convivencial. Alientan al inseguro en lanzar pero no presionan al que disfruta simplemente contemplando las lanzadas.



Los cuerpos dialogan abiertamente y los contactos imprevistos en su mayoría pasan desapercibidos. Es un momento de construcción sociocultural, como considera Huizinga (1996, p. 66).

En la escena del juego emergen dinámicas de convivencia diferentes a las del taller; un ambiente de familiaridad y respeto acompaña el momento, las fronteras entre grupos se desdibujan. Aquí, el género, un corte de cabello o una riña sucedida el día anterior no convierten a ningún estudiante en blanco de ultrajes.

El lenguaje verbal acentúa el tono ya grosero que se observa en clases y recesos, pero con una variante: con frecuencia, quien lo recibe es el mismo que lo emitió, como una forma de auto amonestación, pierde el vocabulario empleado su carga ofensiva. Las expresiones, los silencios y algunos sonidos onomatopéyicos, aunque los caracteriza la espontaneidad, conforman un flexible y pintoresco guion.

En cuanto al lenguaje corporal, la desinhibición alienta gestualidades naturales pero a la vez elaboradas para ese momento de encuentro y juego: celebrar una victoria, mofar un descuido, insistir por tener otra oportunidad, presentan algunos rasgos comunes entre los participantes, como un movimiento de las manos, la boca gesticulando el riesgo o el asombro, por ejemplo. Los jugadores buscan la imitación de secuencias corporales, observadas en otros y que parecen garantizar la victoria; mientras algunos de los que salen airoso con mayor frecuencia, empiezan a crear y recrear su propio estilo buscando una identidad entre el grupo. Estas acciones se pueden ver como aproximaciones a elementos del teatro como la mimesis y la construcción de personaje; aproximaciones que no habían sido alcanzadas en los juegos del taller.

Así mismo, el espacio del otro, la secuencia de turnos, el sentido de empatía ante el perdedor y el de simpatía ante el ganador, son comportamientos convivenciales que se

manifiestan abierta y continuamente. Igualmente, son respetados por todos tanto las reglas como el concepto de penitencia.

Y, mientras los momentos individuales de improvisación para salvar la imagen ante el grupo por una mala jugada pueden resultar recursos frecuentes entre los pares, también se detectan coros, palabras, gestualidades preestablecidas y acordadas, que permiten ver a los jugadores como una sola entidad.

### **Capítulo Quinto. Conclusiones**

El reconocimiento actual de la importancia de la presencia del juego en los procesos educativos, llevándolo más allá del estado que a veces como gesto de gentil licencia se le ha impuesto, “dejándolo” ser, solo en el patio de receso o en el tiempo libre dentro de la escuela, lo ubica como un fenómeno que enriquece el desarrollo humano y viabiliza el principal objetivo de la enseñanza: el aprendizaje.

Por otra parte, la realidad de los flujos de convivencia afectada y su recrudescimiento al interior de las diferentes comunidades del sistema de educación pública en Colombia en detrimento del aprendizaje; y, la búsqueda de nuevos frentes desde dónde afrontar dicha realidad, develan el vínculo entre pares como uno de los escenarios más óptimos para hacerlo.

La relación juego, aprendizaje, convivencia entre pares, consolida una triada potenciadora y potenciadora en los procesos de formación.

La I.E.D. República del Ecuador evidencia, al momento de desarrollar una práctica pedagógica en el año 2015, la necesidad de transformar las dinámicas convivenciales del curso 602, dado que el estado vigente, era de deterioro relacional, desconocimiento del otro y repetidos gestos de agresión.

Siendo el factor en el cual se quería incidir, la convivencia entre pares, el mismo que impide el desarrollo del taller de teatro, y que, entre tanto se descubrió que en un escenario del mundo propio de los adolescentes, el juego libre, las relaciones interpersonales manejaban mecanismos que construían y fomentaban convivencia propositiva, sin necesitarse la presencia de un mediador. Este descubrimiento genera preguntas, sobre el aspecto convivencial entre pares del grupo 602 a la docente investigadora, y dirige su mirada a la identificación de este aspecto tanto en los juegos teatrales propuestos en sus sesiones, como en los juegos libres escogidos por los estudiantes en los momentos de evadir el taller de teatro. Pretendiendo que los resultados arrojados en el estudio de caso, sean tenidos en cuenta en futuros ejercicios pedagógicos de teatro, propios o de terceros.

Se construye para el estudio, un marco teórico que contemple las variables Convivencia escolar entre pares y el juego con sus tipologías. La convivencia entre los estudiantes de un mismo curso mueve constructos como la alteridad, el conflicto y su resolución. Por otro lado, el juego con su inherente función sociocultural también se fundamenta en ellos al igual que en cualidades como la regla y la libertad. Los criterios de la presencia de estos y de que se den o no bajo la mirada intencional pedagógica de un profesor, además de la metodología propia del juego teatral, especialmente del Teatro del Oprimido, permiten hacer una clasificación del juego en libre y dirigido.

Conceptos afines hallados en el juego libre y el juego teatral sobre, la regla, conflicto, definición de rol y manejo del cuerpo en el tiempo y en el espacio, se observan en la práctica mientras emergen preguntas que inquietan sobre estos mismos conceptos la convivencia escolar entre pares de los adolescentes del curso 602.

Entonces, se decide realizar un estudio de caso dada esta metodología como apropiada para la investigación de procesos educativos observados en un determinado grupo social. Con un enfoque socio constructivista, de carácter descriptivo. Los instrumentos de recolección utilizados son algunos de los previstos para esta metodología de investigación, y son: la observación de carácter participativo y no participativo, los diarios de campo, entrevistas registradas en video y un grupo focal.

La experiencia misma y el levantamiento de la información, se han analizado en contrastación con los referentes teóricos seleccionados, y la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas permite a la investigadora construir unas categorías de análisis que enlazan la CEEP con el juego y permiten la identificación de algunos lineamientos del orden convivencial, en el juego libre y el juego dirigido, las cuales son: el sentido de alteridad, la construcción de reglas, la capacidad de resolución de conflicto.

Algunas conclusiones aplicadas al grupo 602, pero no por eso exentas de resultar válidas o útiles en otros trabajos sobre CEEP, juego y teatro en el aula, a las que se ha llegado en este estudio de caso, son:

Hay prácticas de juegos libre, que sin perder esta condición, se realizan en forma diferente dependiendo de si se dan o no en horarios y condiciones autorizadas. Es decir, no presenta las mismas dinámicas cuando se gesta como puerta de encuentro a una evasión de clase.

Como aporte embrionario a los procesos sociales de paz que caracterizan esta etapa de Colombia, la presencia del juego, actividad que permite una aproximación a la realidad con prácticas de alteridad, puede resultar provechosa en los escenarios que reflejan actualmente pervertidas dinámicas convivenciales: “Aceptar el fracaso como simple contratiempo, aceptar la victoria sin embriaguez ni vanidad, con ese desapego, con esa última reserva respecto de la

propia acción, es la ley del juego. Considerar la realidad como un juego, ganar más terreno con esos bellos modales, que hacen retroceder la tacañería, la codicia y el odio, es llevar a cabo obra de civilización”. (Caillois, 1967, p. 20). Tal puede ser una visión que, sin extraviarse en idealismos, invite a relaciones interpersonales respetuosas y con sentido de humanidad.

Se puede considerar en algunas circunstancias, que el juego libre genera un sub-juego social dado que este va más allá de un seguimiento de reglas y un principio de ganar, en él “es preciso superar en cortesía al adversario, tenerle confianza por principio y combatirlo sin animosidad”. (Caillois, 1967, p. 18), cuando en la realidad, en la cotidianidad, no necesariamente se manifiestan, aprovechando el término que utiliza Huizinga, ese tipo de delicadezas convivenciales. Los juegos libres no solo son otra realidad sino que permiten ser “mejores” seres de comunidad, aun aquellos juegos que no tiene entre sus parámetros de práctica, el *como si*, sino que sus dinámicas de convivencia, invitan a trascender como sujeto en forma temporal. Es cuando se puede hablar de un sub-juego social dentro del juego.

El juego libre puede considerarse, un verdadero gesto libertario, de ruptura de la opresión de la realidad. Es estado temporal de rebeldía, de emancipación: el poder hacerle una jugada a la realidad sin que ella pueda refutar o tomar medidas, puede ser uno de los tantos atractivos del juego. Este no requiere rechazarla u oponérsele; le basta con ser, con suscitarse, e inmediatamente logra excluirla, estando, paradójicamente incluidos en ella sus jugadores. Es una burbuja; es, aprovechando el término de Caillois, el espacio vacío. Y en la escuela puede verse el juego libre como la forma más pacífica y gozosa de rebeldía que ha descubierto hasta el momento el estudiante, contra las restricciones de la escuela.

El hecho de decidir jugar un juego libre, implica de parte del adolescente, un deseo social de participar en algo consensuado como “de moda”, un ceder a la preferencia personal y formar parte de un “fenómeno” con relevancia en el tiempo.

La deconstrucción de la estructura social de la práctica cotidiana de un juego libre puede aportar no solo a la búsqueda de una estrategia de la situación didáctica de la clase de teatro sino también convertirse en un ejercicio convivencial profesor-alumno, *in situ*. Gesto de reconocimiento de un saber del estudiante. Esta deconstrucción facilitará la transferencia al aula de las estructuras de comunicación y construcción social propias del juego cotidiano.

El juego debería estar contemplado en la escuela también dentro de los procesos educativos y no como el residual del tiempo académico. Resulta necesario: desmitificar el patio de receso como único escenario posible del juego; valorizar la red de metacomunicación que tejen esos momentos de retozo y placer cuya existencia es causa y efecto del no ignorar al otro.

Es probable que sea la rebeldía contra el orden instaurado por el profesor en el espacio áulico, por la que aparecen los brotes de juegos-paidia, y no por un ánimo verdadero de jugar. Los estudiantes rechazan la aparición de la reglas-consignas indicadas por los profesores de teatro, se pensaría entonces que, apenas ellos tengan la oportunidad de evadir la sesión, buscarían practicar allá afuera juego libre nivel paidia pero son de ludus.

Dice Huizinga “el juego no es la “vida corriente” o la vida “propiamente dicha”. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (Huizinga, 1954, p. 20). Y, se agregaría después de la experiencia pedagógica a una esfera de espacio también, si se piensa en la evasión del taller. Quizás los docentes empujan a esas huidas, o sea, lo que debería surgir como un deseo inocente de juego, lleva una

contaminación en su iniciativa de juego debido a que la realidad que se le plantea en el aula, no es atractiva.

Respecto a por qué es alta la práctica de juego libre por parte del estudiante, en espacios y tiempos no asignados por el colegio, algunas reflexiones que deja este estudio de caso y la práctica del taller, son:

El adolescente está demandando ese espacio de juego que aún no le ha sido concedido dentro de nuestra agenda académica.

En la Habana, Cuba, cuando hay ciclones y el agua desborda el malecón, adentrándose cerca de seis cuadras por calles y casas, los mayores con la voz que el tiempo pone a la experiencia, dicen “es que el mar vino por lo suyo”, haciendo referencia a ese espacio de ciudad inundada ahora, que hace mucho tiempo era realmente prolongación de mar, pero que el crecimiento de la urbe, le fue robando. Quizás a los estudiantes, con las dinámicas instauradas en la sociedad y la escuela, sobre deberes, orden, factor tiempo en función del progreso personal, entre otros, les hemos robado su tiempo-espacio-derecho al juego. No han jugado “lo suficiente” en sus años escolares anteriores, hay una deuda que cobra en los espacios reglados como el aula.

En cuanto a alteridad docente-alumno: será posible que se esté ahogando a los estudiantes, aun sin estar el profesor presente? Se les roba plenitud en cada espacio del colegio con normas, reglas como vigilantes invisibles que portan forzosamente. Por tanto, subvierten los órdenes, irrumpen en rincones aun no, aparentemente, tocados por esos órdenes, como la ventana de respiro que necesitan. Ser “mal convivenciado”, comportamiento visto como un acto de rechazo del ser social del estudiante, puede ser más bien, uno de supervivencia de la identidad y no necesariamente un rasgo de deficiencia en la capacidad de relacionarse, como a veces es juzgado.

Entonces, siendo el juego libre, al parecer, el espacio dónde puede *ser* el estudiante sin fuerzas que le obliguen a serlo y dónde adquiere una posición de responsabilidad para que se dé el juego: reglas, alteridad, resolución, entre otros, es decir, que el juego libre es el espacio en que percibe, sin mecanicismos racionales, la importancia de estar en un determinado universo, en el universo, puede inferirse que las relaciones interpersonales están sujetas a menos presiones, fluyen dentro de la espontaneidad y autonomía tanto grupal como de individuo; todo esto, favorece el clima convivencia entre pares.

Ahora, reflexionando desde la actitud del estudiante ante los juegos del taller, es posible que estos desencajaban su zona de confort al estudiante porque aún no era su momento de practicarlo, o no estaba preparado para la imagen de autoridad en los juegos, imagen que evidentemente rechazaba. “Como señala Slava (1975: 13), si un niño rechaza el juego dirigido, es probable que no esté preparado para el mismo”. (Moyles, 1990, p. 31).

El poema “Nuevo rostro” de Octavio Paz, es en este aparte, una dedicatoria de la investigadora para la docente:

"Entre las sombras que te anegan  
otro rostro amanece.  
  
Y siento que a mi lado  
No eres tú la que duerme,  
  
Sino la niña aquella que fuiste  
  
Y que esperaba sólo que durmieras  
para volver y conocerme”.



### Bibliografía

- Barrio del Castillo, I., González, y., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (Sin fecha). *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa*, Madrid, España: 3º Magisterio Educación Especial: Universidad Autónoma de Madrid.
- Boal, A., (2001), *Juegos para actores y no actores*, Barcelona: Alba Editorial, S.I.U.
- Boal, A., (2015), *Teatro del Oprimido*, Buenos Aires: interZona.
- Borja, M. y Martín, M., (2007), *La intervención educativa a partir del juego. Textos docentes*, Barcelona: Publicaciones y ediciones Universidad de Barcelona.
- Borja, M. y Martín, M., (2012), *El juego en las ludotecas y en los patios escolares*, Barcelona: Octaedro.
- Borja Sole, M., y Martínez, M. (2012). *El juego en las ludotecas y en los patios escolares*, Barcelona: Edit. OCTAEDRO.
- Caillois, R., (1958), *Teoría de los Juegos*, Barcelona: seix barral, S. A.
- Caillois, R., (1967), *Los juegos y los Hombres*, México: Fondo de cultura económica.
- Fuegel C., Montoliu R., (2000), *Innovemos el aula*, Barcelona: Ed Octaedro.
- Chaux, E., (2012), *Educación, convivencia y agresión escolar*, Bogotá: Distribuidora y editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. S.L.
- Chaux, E., Lleras, Juanita., Velásquez, AM, (2004), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas / compiladores*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Uniandes, 2004.

- Chaux, E. & Velásquez, A.M., (2008), *Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones*, Colombia: Revista Colombiana de Educación
- Huizinga, J., (1996), *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial, S. A.
- I.E.D. Colegio República del Ecuador. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- I.E.D. Colegio República del Ecuador. (2014). *Proyecto educativo institucional Acta 5 de julio 16 de 2014*. Colegio República del Ecuador I.E.D.
- Jiménez, C. (2003 Año III N°4 ). Lúdica, caos y creatividad. *UMBRAL Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 149-157.
- Jiménez, C., Dinello, R., Motta, J., (2001), *Lúdica, Cuerpo y creatividad*, Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ley No1620 De convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 15 marzo 2013.
- Martí, S. (1998). Fundamentos psicológicos del teatro en la escuela. En *El teatro en la escuela* (pp. 15-37). Buenos Aires: Sud América.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193. Universidad del Norte.
- Montero, M., (2008), El rol del teatro en la formación del adolescente. En S. M. Graciela González, *Teatro, adolescencia y escuela* (pp. 31-75). Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Moyles, J., (1990), *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid: Ediciones Morata y Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega R., Romera E. y Del Rey R. (2010). *Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana*. En A. Foxley (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos*. Seminario Internacional: ¿Cómo promover

una convivencia escolar sin violencia? (pp. 23-49). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.

- Ortega, R. Y Colaboradores., (1998), *la convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Consejería De Educación y Ciencia. (p 11-79).
- Ortega, R. (2003). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as. En R. O y colaboradores, *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. (pp. 11-24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. *Revista Sul-americana de Filosofía e Educação*, No12.
- Sánchez, D., (2007), *La dramatización en Educación Primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo*. Málaga: Ediciones Universidad de Málaga.

### **Webgrafía**

- Baraúna, T. & Motos T. (2012). Escuela popular y latinoamericana de cine, TV y Teatro *Metodología del Teatro-Foro: una herramienta poderosa para construir la participación popular*.
- Recuperado de [https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2012/06/23/metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/?blogsub=subscribed#blog\\_subscription-3](https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2012/06/23/metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/?blogsub=subscribed#blog_subscription-3)
- Bruner, J., (1983). Juego, Pensamiento Y Lenguaje. *Simposio Educamos juntos*. Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Juegopensamientolenguaje.pdf>

- Baraúna, T., Motos, T. (2013), *Metodología del Teatro-Foro: una herramienta poderosa para construir la participación popular*. España: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2012/06/23/metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/>
- Cruz, P. (06 de marzo de 2016). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* (Tesis Doctoral 2014) Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. Departamento de Didá, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf>
- Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* (Tesis doctoral). Sitio UNED . Recuperado: [\*\*http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf\*\*](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf)
- Coronado M., (2008), *Competencias sociales y de convivencia: herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y Material didáctico. Recuperado de: [https://kupdf.com/download/coronado-monica-competencias-sociales-y-convivencia\\_59b8194408bbc5701e894c72\\_pdf](https://kupdf.com/download/coronado-monica-competencias-sociales-y-convivencia_59b8194408bbc5701e894c72_pdf)
- Decreto 1965 de 2013 de la Ley 1620. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía Nro. 49, Ministerio de educación Nacional, Colombia, Colombia, 2013. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Díaz De Salas, S., Mendoza, V., Porras M, C. (febrero - abril 2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista Razón y palabra*, No 75. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia\\_75/01\\_Diaz\\_V75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf)

- Decreto No 114. Art. 40. Normas de convivencia, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo. España, Comunidad Autónoma de Canarias, 11 de mayo de 2011. Recuperado de: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia\\_escolar/decreto\\_convivencia/normas\\_convivencia/](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/decreto_convivencia/normas_convivencia/)
- García A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Revista Literatura Infantil y Juvenil*. N° 233, (p.29 – 37). Recuperado en: <http://docplayer.es/8321977-Juego-teatral-y-teatro-como-recursos-didacticos.html>
- González Álvarez, C.M., (2012), *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*, Guatemala: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala. Recuperado de [file:///C:/Users/presagio%20fijo/Downloads/2012\\_GONZALEZ\\_ALVAREZ.pdf](file:///C:/Users/presagio%20fijo/Downloads/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf)
- Ley General de Educación No 20.536. sobre violencia escolar, que modifica la ley 20.370. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2011.
- <https://www.leychile.cl/N?i=1030087&f=2011-09-17&p=>
- Ley 1620 de 2013- Decreto 1965 de 2013, Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía Nro. 49. Ministerio de educación Nacional. Colombia. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ortega, R. Del rey, y Sánchez, V. (2012), *Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA*. Edit. Industrias gráficas Afanias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/p5xqp1s849A8yPq.pdf>

- Ortega, R. (1997). *El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*, Madrid: Revista de Educación. Págs. 143–161. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Ruiz S., y Chaux E., (2005), *La formación de competencias ciudadanas*, Retomado de [https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion\\_de\\_competencias\\_ciudadanas.pdf](https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf)
- Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes*, 28, (76), pp. 23–47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40319833003#>

## Anexos

<b>ANÁLISIS DIARIO DE CAMPO</b>	
N° FECHA: LUGAR: TEMA: PROPOSITO:	
DESCRIPCIÓN:	REFLEXIÓN:
ELABORADO POR :	

Estimado acudiente:

Su hija, la alumna \_\_\_\_\_ del curso 602, es integrante del grupo de *Teatro Foro y Convivencia* que se ha conformado dentro de las prácticas de proyecto de grado del mismo nombre que realiza la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir del **miércoles 21 de octubre hasta el miércoles 25 de noviembre**, la práctica se extiende a la contrajornada académica en el siguiente horario:

**Miércoles y viernes: de 4:00 a 5:30 pm.**

Agradecemos otorgar su permiso para contar con la asistencia de su hija, quién al hacer parte de estas sesiones, pone de manifiesto una intención propositiva y transformadora en su proceso como ciudadana y alumna.

Cordialmente,

Ingrid Uribe

Pablo Peñaranda

(Artistas formadores del Proyecto de grado *Teatro Foro y Convivencia Escolar*)

