

EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA EDAD ESCOLAR

ZAYDA SIERRA

"QUE TU ERAS UNA TORTUGA Y QUE YO ERA UN DIABLO"

**APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL JUEGO DRAMÁTICO
EN LA EDAD ESCOLAR**

ZAYDA SIERRA RESTREPO

**COLCIENCIAS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN - COLOMBIA**

1996

RESUMEN

A partir de observaciones que evidenciaban la ausencia del juego dramático en la escuela primaria, se propuso como objetivo principal del presente estudio, explorar su presencia a través de un programa de expresión teatral y estudiar sus características más importantes, su estructura y contenido según la edad, el género y el contexto socio-económico en una muestra de niños y niñas de escolaridad básica. Mediante la metodología de investigación cualitativa, de generación de teoría a partir del análisis e interpretación de categorías emergentes de la misma información, se extrajeron los siguientes componentes que permiten caracterizar y explicar el juego dramático en la edad escolar: (1) interacción entre participantes, (2) estrategias metacomunicativas, (3) procesos ideacionales y (4) análisis de la estructura y contenido de los guiones creados mediante el juego dramático.

Se pudo concluir que el juego dramático no declina en la edad escolar, pero se inhibe por falta de estímulo, tiempo y espacio adecuados en la familia y la escuela. Cuando se facilita, los niños y las niñas expresan a través de él su percepción del mundo, lo que contribuye con su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Abstract: After observing the absence of dramatic play in the school setting, this study was designed to explore its presence, characteristics, structure and content in elementary school children.

A qualitative methodology, based on ground theory, was used to analyze and interpret the scripts created by a sample of elementary children who participated in a program of theatrical expression based on pretend play. The influences of age, gender and social-economical differences were considered. Four categories emerged from the data. They were: (1) interaction among participants, (2) metacommunicative strategies, (3) generation of ideas, and (4) structure and content of the scripts created through dramatic play. These were used to characterize and explain dramatic play in school aged children.

It was concluded that dramatic play does not decrease during the school years, but becomes inhibited if the proper conditions of time, space and guidance are not provided. Through dramatic play, school aged children express their perception of the world, which enriches their cognitive, affectional and social development.

CONTENIDO

Agradecimientos.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES.....	9
OBJETIVOS.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	15
IMPACTO PEDAGÓGICO Y RESULTADOS ESPERADOS.....	15
MARCO CONCEPTUAL.....	17
El juego dramático desde la perspectiva psicoanalítica . . .	18
El juego dramático desde la perspectiva psicogenética . . .	20
El juego dramático desde la perspectiva histórico-cultural.....	24
Hacia una visión holística del juego dramático.....	27
¿Declina el juego dramático en la edad escolar?.....	30
MÉTODO.....	35
Diseño.....	35
Muestra.....	38
Descripción del escenario o lugar de la experiencia	40
Procedimiento.....	41
Recolección de la información.....	44
Análisis de la información.....	45
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	47
Caracterización y componentes del juego dramático.....	47
I. INTERACCIÓN ENTRE PARTICIPANTES.....	54
Diferencias en la interacción según el género.....	54
Diferencias en la relación entre participantes por el grado de desarrollo.....	68
Diferencias por características individuales de los participantes.....	75

II. ESTRATEGIAS METACOMUNICATIVAS.....	82
Las estrategias metacomunicativas según la edad.....	92
III. PROCESOS IDEACIONALES EN EL JUEGO DRAMÁTICO...	100
Estrategias para la generación de ideas.....	103
Observación de otros e imitación pasiva.....	103
Manipulación del material en busca de ideas.....	106
Imitación Activa.....	108
Elaboración a partir de ideas dadas anteriormente.....	109
Ideas originales y/o completas transformaciones.....	111
Referentes utilizados en la generación de ideas.....	112
Referentes de la vida real.....	113
Referentes tomados de la fantasía.....	114
Estrategias ideacionales de acuerdo al referente.....	116
Imitación directa del referente.....	116
Transformaciones a partir de un referente conocido.....	118
IV. ANÁLISIS DE LOS GUIONES.....	123
Aspectos estructurales de los guiones.....	123
Modo.....	123
Longitud.....	128
Configuración.....	133
Análisis del contenido de los guiones.....	143
El tema de la familia.....	144
El tema de la familia en las dramatizaciones de los niños y las niñas de la escuela pública (E).....	144
El tema de la familia en las dramatizaciones de los niños y las niñas del colegio privado (C).....	148
El rol de la sirvienta o la cultura de la servidumbre.....	150
Personajes infantiles en el juego dramático.....	156
El tema de la escuela.....	160
El tema de la escuela en las dramatizaciones de los niños y las niñas de la escuela pública (E).....	160
El tema de la escuela en las dramatizaciones de los niños y las niñas del colegio privado (C).....	164

El tema sobre el mundo que nos rodea y cómo quisiéramos que fuera.....	168
La representación de la realidad "tal como es".....	170
La toma de conciencia sobre la realidad representada	173
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	178
La complejidad del juego dramático en la edad escolar.....	178
La representación de la realidad en el juego dramático.....	180
La no declinación del juego dramático en la edad escolar.....	181
El potencial educativo del juego dramático.....	183
APÉNDICES	188
APÉNDICE A. Programa de Expresión Teatral con base en el juego dramático.....	179
APÉNDICE B. Transcripción de guiones.....	195
APÉNDICE C. Guía de encuestas y entrevistas a niños y maestros.....	261
APÉNDICE D. Fotografías.....	263
BIBLIOGRAFÍA	270

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

Tabla 1. Características de los participantes.....	39
Gráfica 1. Componentes del juego dramático.....	53
Gráfica 2. Componente de interacción entre participantes.....	55
Figura 1. Distribución en el juego según el género.....	56
Tabla 2 y gráfica 3. Frecuencia de la interacción según el género.....	58
Tabla 3 y gráfica 4. Distribución según el género durante el juego dramático.....	61
Tabla 4 y gráfica 5. Agrupación de los participantes durante el juego dramático.....	71
Gráfica 6. Componente de estrategias metacomunicativas.....	86
Gráfica 7. Componente de procesos ideacionales.....	104
Tabla 5 y gráfica 8. Preferencias en los referentes tomados de la vida real o de la fantasía.....	115
Tabla 6 y gráfica 9. Frecuencia de guiones producto de la imitación directa o la transformación del referente.....	120
Gráfica 10. Componente sobre la estructura y el contenido de los guiones.....	124
Tabla 7. Frecuencia de los guiones según el modo.....	126
Tabla 8 y gráfica 11. Frecuencia de los guiones según la longitud.....	131
Tabla 9 y gráfica 12. Frecuencia de los guiones según la configuración.....	140
Tabla 10. Frecuencia de roles de niños y niñas.....	158

AGRADECIMIENTOS

Este estudio no hubiese podido llevarse a cabo sin el concurso de varias personas, a quienes quiero expresar mi reconocimiento:

A los Dres. Egidio Lopera, jefe del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; Juana I. Díaz, jefe del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación (Colciencias); y Bernardo Restrepo, asesor de Colciencias, por su estímulo y apoyo en la etapa de diseño y aprobación del proyecto en 1994.

A la Dra. Dolly M. Londoño, asesora del proyecto, y a las personas evaluadoras anónimas de Colciencias, por sus contribuciones metodológicas y conceptuales. El proyecto ha sido una oportunidad invaluable para establecer intercambio de ideas con interlocutores en el área, aspecto que no es siempre fácil en nuestro país, y sin lo cual no es posible avanzar en la construcción de un saber.

A los asistentes de la investigación María Rosa Machado, Scott Stevens y Ana Beatriz Vásquez, quienes pacientemente colaboraron en las distintas etapas de recolección y transcripción de la información. De su autoría son las fotografías que acompañan el informe.

El apoyo y comprensión de la Dra. Mary Frasier de la Universidad de Georgia (EU) hizo posible que pudiera realizar el análisis, interpretación y redacción del informe final, al mismo tiempo que avanzaba mis estudios de doctorado en dicha universidad.

El reporte final no hubiese sido posible sin la amable asesoría de Lilia Cañón y Julio Vaca de Colciencias. Así mismo agradezco a Beatriz Londoño y Teresita Marín, secretarias del Centro de Investigaciones de la Universidad de Antioquia por su invaluable ayuda en los trámites ejecutivos del proyecto. Mis reconocimientos también a Luis C. Velásquez, Leticia Bernal y Doris Aguirre, quienes muy generosamente colaboraron en la revisión y corrección de estilo del documento final, durante el período de sus vacaciones navideñas en 1996.

No podía faltar una mención especial a los niños y a las niñas del grupo de teatro Bambalinas de la Universidad de Antioquia, iniciales gestores de muchas de las inquietudes aquí desarrolladas. Ellos muy generosamente se ofrecieron a participar en talleres en los cuales se replicaron actividades realizadas en el estudio, con el objeto de hacer el seguimiento en fotografías para ilustrar la experiencia. Se omitieron imágenes de los reales participantes para garantizar su anonimidad.

Finalmente, mi profunda gratitud y aprecio a los niños y a las niñas, a los educadores y directores de los dos centros educativos participantes, cuyos nombres me abstengo de mencionar por respeto a la privacidad de la información. Su entusiasmo, compromiso y colaboración hicieron de este estudio sobre el juego dramático en la edad escolar, una experiencia maravillosamente grata y motivante.

"QUE TU ERAS UNA TORTUGA Y YO UN DIABLO"
APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL JUEGO DRAMÁTICO
EN LA EDAD ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES

Mi interés inicial en el juego dramático no provino de la psicología sino de un proyecto de educación no formal a través del teatro, dirigido a la población adulta de zonas marginadas de Colombia. Curiosamente, en las visitas de nuestra agrupación teatral a los barrios populares y municipios apartados de la ciudad, los primeros que salían a recibirnos con un interés desbordante eran los niños y niñas de la localidad, interés que no era correspondido, pues nuestras obras no se dirigían a ellos y, consecuentemente, la audiencia infantil se convertía en nuestro principal obstáculo, al comentar en voz alta cada detalle, riéndose de las situaciones dramáticas presentadas o curioseando detrás de bastidores. Puesto que no había forma de evitar su presencia por la carencia de auditorios cerrados (nuestras obras usualmente se presentaban en espacios públicos como el atrio de una iglesia o el patio de una escuela), comenzamos a explorar el montaje de obras especialmente dirigidas a ellos. Si bien nuestra audiencia infantil se mostraba en ese momento más cautivada, se llegó a la conclusión de que se distaba mucho de comprenderla, y para ello, se hacía indispensable trabajar directamente con ella.

En 1979, con el apoyo de la Universidad de Antioquia, institución donde realizaba estudios de Licenciatura en Educación, comencé a desarrollar una propuesta teatral con niñas y niños entre 8 y 12 años, con la idea de investigar su concepción del mundo y la expresión de sus ideas a través de esta forma artística. Al mismo tiempo, explorar una aproximación pedagógica diferente de la tradicional relación autoritaria maestro-alumnos que ha caracterizado la educación colombiana (ver, entre otros, Vernot, 1985; Zubieta y González, 1986; Romero, 1986; Flórez, 1986, MEN-SABER, 1992; Batista, 1993).

La propuesta del Teatro Bambalinas, nombre que se le dió a esta agrupación infantil, difería radicalmente de lo que hasta entonces se entendía como teatro en el ámbito escolar: la representación de un texto dramático ante una audiencia, lo que infortunadamente implicaba para los alumnos el aprendizaje memorístico de un texto, seleccionado por el maestro quien, además, definía desde la asignación de papeles hasta la disposición de los actores en el escenario. Aspecto que en el contexto profesional del teatro criticara Castagnino, (1981) denominándolo "la dictadura del director" y que significaba la no participación creativa de los actores en la selección temática y en la puesta en escena de la obra a representar. Contraria a esta práctica tradicional, se propuso un programa de expresión teatral cuyo objetivo principal fuera explorar y potenciar la comunicación y creación de los participantes a través de esta manifestación artística (Sierra, 1985; 1987). Dicho programa se fue consolidando en tres componentes básicos:

1. Integración de los participantes y aprendizaje del lenguaje teatral mediante juegos de interacción social y ejercicios teatrales, enfocados a resolver el bloqueo e inhibición que niños y niñas mayores

presentan para expresarse dramáticamente. A diferencia de niños y niñas preescolares, quienes manifiestan libremente sus invenciones con su cuerpo, se observó que en edades mayores se hacía necesario romper el sentimiento de vergüenza y temor que significaba expresarse con gestos o inventar situaciones para dramatizar con pares. Pareciera que la escuela, al privilegiar el lenguaje oral y escrito, inhibiera la confianza corporal.

2. Exploración de la visión del mundo y de los intereses de los participantes a través de historias inventadas por ellos, mediante la improvisación teatral. De esta forma se evitaba la imposición del adulto en la selección de contenidos o temas para la construcción de los guiones de producción teatral, y se avanzaba en la comprensión de su mundo interno.

3. Representación teatral, o proceso de producción de la obra final y presentación ante una audiencia. Los niños y niñas participaban en la generación de ideas respecto a la escenografía y vestuario, y se realizaban varios ensayos para que las situaciones de la obra original se comunicaran claramente al público.

La propuesta comenzó a trascender el ámbito teatral. Con gran satisfacción fue posible observar que no sólo los niños y las niñas, como actores o audiencia, acogían con entusiasmo la propuesta y las creaciones del Teatro Bambalinas, sino que educadores de las ciudades y pueblos que visitábamos comenzaron a mostrarse particularmente interesados en la metodología del grupo. ¿Cuál era la esencia, la base de la propuesta que la hacía tan atractiva para los niños y niñas de distintas edades?

La respuesta parecía simple para aquél que estuviera familiarizado con corrientes teatrales contemporáneas: Al privilegiarse el proceso sobre

el resultado, la esencia de la propuesta descansaba en la improvisación teatral, elemento central en la construcción de las historias a representar. El carácter de la improvisación es fundamentalmente lúdico (Spolin, 1977) y sus objetivos están orientados hacia el crecimiento del participante, no el entretenimiento del observador (Combs, 1988), lo que podría explicar la motivación, espontaneidad, entusiasmo y alegría que se observaba en niños y niñas participantes en esta experiencia. Se hacía necesario, entonces, ahondar en este fenómeno de la improvisación si se quería aprovechar su potencial educativo y su aplicación al aula de clase.

Sin embargo, los textos de orientación centrados en la improvisación teatral no daban mayores explicaciones sobre su significado y estructura, ni su relación con otros procesos de crecimiento y aprendizaje durante la primera infancia y edad escolar. Esto me motivó a indagar en otras áreas del saber. ¿Qué podía decir la psicología sobre este fenómeno?

Con gran sorpresa e interés llegué a descubrir que lo que los profesionales del teatro llamábamos improvisación teatral, en el estudio psicológico del desarrollo infantil se conocía indistintamente como juego simbólico, juego de simulación, juego representacional, juego de imaginación o fantasía, juego protagonizado, juego sociodramático, o más concretamente para el caso que nos ocupa, juego dramático. Todos estos términos contemplaban el estudio de un mismo fenómeno que, como puede observarse, contiene la esencia del quehacer teatral: la transformación simbólica mediante la cual un objeto se usa como si fuera otro, una persona actúa como si fuera otra y situaciones en tiempos y espacios definidos se tratan como si se estuviera en otros tiempos y en otros lugares (Fein, 1987; Pellegrini, 1985).

No obstante, dos grandes obstáculos se presentaron en mi inicial aproximación psicológica al problema: (1) Definir, entre las diversas teorías sobre el desarrollo humano, la que mejor brindara un marco de referencia para la interpretación del juego dramático, pues su explicación varía enormemente según el paradigma psicológico desde el cual se haya abordado su estudio (por ejemplo, la teoría de Freud vs. Piaget vs. Vygotsky). (2) La mayoría de la literatura psicológica revisada sobre juego simbólico o juego dramático se refería a la edad preescolar y pocos estudios se dedicaban a analizar su evolución en edades mayores, afirmándose inclusive su declinación al comenzar los niños y las niñas la experiencia escolar. En el aparte dedicado al marco conceptual me referiré mas ampliamente al respecto.

Desde una perspectiva pedagógica se presentaba otra dificultad: Al mirar de cerca las actividades lúdicas de los escolares se evidenciaba la casi total ausencia del juego dramático en su vida académica. En observaciones y entrevistas a maestros y alumnos de establecimientos escolares en Medellín y otras ciudades colombianas, encontré que los escolares realizaban actividades muy diferentes a las de dramatizar libremente situaciones al modo de los niños y niñas preescolares. Lo anterior se contradecía con la experiencia que se llevaba a cabo en el grupo de Teatro Bambalinas. Allí, los jóvenes actores crecían y su interés y participación en el juego dramático no declinaba. ¿Era ésta una situación particular por ser un grupo artístico?

Decidí explorar la manifestación del juego dramático en ámbitos diferentes a los de esta agrupación teatral, invitando a los maestros participantes en talleres a aplicar la experiencia con sus alumnos. La motivación e interés que parecía despertar en niños y niñas de distintos

grados escolares, inclusive adolescentes, el disfrazarse, transformar elementos e inventar historias con los compañeros señalaban que aún estaba presente el juego dramático en edades mayores. Infortunadamente, la información obtenida, era muy fragmentada como para poder establecer todavía alguna conclusión, en especial respecto a la variabilidad del juego dramático de acuerdo a la edad, el género, el contexto socio-cultural y las experiencias de los participantes.

Se hacía necesario, entonces, hacer un seguimiento más sistemático que permitiera describir los rasgos esenciales, el significado y la evolución del juego dramático durante la edad escolar, lo que constituye el problema central de la presente investigación. Las siguientes fueron las preguntas principales que acompañaron su diseño y análisis. ¿Qué significa el juego dramático en niños y niñas en edad escolar? ¿Cuál es su estructura, dinámica y contenido en la edad escolar? ¿Cómo evoluciona desde la edad preescolar? ¿Qué papel debe asumir el maestro con respecto al juego dramático? ¿Qué relación tiene con otros procesos del desarrollo infantil? ¿Cuándo adquiere forma artística y se transforma en Representación Teatral?

OBJETIVOS

Objetivo General

Describir comparativamente los roles y temáticas que se presentan de una manera constante en los juegos dramáticos, de acuerdo con la edad, el sexo y el contexto socio-cultural, en una muestra de niños con escolaridad básica del área metropolitana de Medellín.

Objetivos Específicos

1. Examinar cómo abordan en sus juegos dramáticos, los niños mayores de 6 años, los eventos de la realidad inmediata o presente (representación sobre la familia, el barrio o medio ambiente y la escuela) y eventos no existentes o fantásticos (representación de la realidad posible o deseada).
2. Describir y explicar la estructura del juego dramático en la muestra seleccionada, en términos de los roles asumidos por los niños, interacción entre roles, temática y secuencia de los eventos representados; así como los referentes socio-culturales presentes en sus dramatizaciones.
3. Explorar el potencial del juego dramático como estrategia pedagógica que recrea el ambiente de aprendizaje a la vez que estimula el desarrollo integral del escolar.
4. Derivar de los objetivos anteriores, elementos conceptuales y metodológicos que permitan consolidar una propuesta de talleres de expresión teatral dirigidos a maestros de educación primaria.

IMPACTO PEDAGÓGICO Y RESULTADOS ESPERADOS

1. La investigación sobre el juego dramático en la edad escolar (6-12 años) favorece en primer término a niños y niñas en esta etapa, puesto que se abre un espacio para el reconocimiento y promoción de esta habilidad comunicativa y creativa, a través de la cual los educadores pueden aproximarse a un mejor conocimiento y comprensión de los pensamientos, sentires, inquietudes y vivencias de sus alumnos.

2. Este proyecto permite también convalidar experiencias previas en esta área, especialmente las relacionadas con la capacitación y sensibilización de maestros (ver Sierra, 1993), y con las etapas o períodos por los que atraviesa la expresión teatral en niños, niñas y jóvenes (ver Sierra, 1994a), lo que a su vez favorecería la inclusión de esta área en el currículo, atendiendo realmente al desarrollo integral del escolar.

3. Así mismo; este proyecto es una invitación al desarrollo de futuras investigaciones en las cuales se explore la influencia de un programa de expresión teatral en el *desarrollo intelectual* de los niños y las niñas (estructuración espacio-temporal, coherencia y relación de eventos, conocimiento de la realidad para su imitación y re-creación o para proyectar alternativas de transformación, entre otros); en el *desarrollo afectivo y personal* (autoestima, capacidad de defender las propias ideas, así como escuchar las ideas de los demás); y en el *desarrollo de la creatividad* (pensamiento crítico y solución de problemas).

4. Este estudio también contribuye con importantes elementos para orientar más adecuadamente la expresión teatral de niños y niñas, romper con esquemas tradicionales de aprendizaje memorista de textos, y reconocer en cambio la capacidad creadora de niños y niñas desde la selección del tema hasta la puesta en escena. Igualmente, el profesional del teatro interesado en el trabajo como escritor, director, actor, o promotor de teatro infantil, estará en capacidad de desarrollar propuestas que aproximen a niños y niñas a la actividad teatral en mayor consonancia con los aspectos psicológicos de los mismos.

5. La divulgación de los resultados del proyecto se constituye en punto de partida para nuevas investigaciones de carácter

interdisciplinario que enriquezcan los saberes involucrados en el mismo (psicología, pedagogía, arte, sociología, entre otros).

MARCO CONCEPTUAL

Una de las mayores dificultades para abordar el estudio del juego dramático en la edad escolar ha sido la de identificar y definir el marco teórico bajo el cual orientar su análisis e interpretación, así como su contextualización en el marco general del desarrollo humano. Tres han sido los principales paradigmas desde los que se ha abordado el juego infantil, en particular el juego simbólico o protagonizado. Según Nicolopoulou (1993) y Ortega (1991), dos paradigmas dominantes de los estudios en esta área son la teoría estructural de Piaget y la teoría histórico-cultural de Vygotsky. Además de los cuerpos teóricos mencionados, Rubin, Fein & Vandenberg (1983) y Smolucha & Smolucha (1992) reconocen los aportes al estudio del juego de la teoría psicoanalítica de Freud. Se exponen a continuación los aspectos que, a partir de las teorías de Freud, Piaget y Vygotsky, influyeron en preguntas y discusiones del presente estudio.

El juego dramático desde la perspectiva psicoanalítica

Freud fue uno de los primeros en reconocer la importancia del juego simbólico en el desarrollo de los niños. Una de sus primeras alusiones se refiere al juego de fantasía del niño como una primera evidencia de su actividad imaginativa. En 1908, en *El poeta y los sueños diurnos*, Freud (1958) escribió:

El niño al jugar se comporta como el escritor, el cual crea su propio mundo, o mejor, lo reorganiza y ordena de un modo que le plazca mucho más. Sería erróneo pensar que el niño no toma este

mundo seriamente; por el contrario, lo toma muy en serio y pone en ello gran emoción (p. 45).

Posteriormente, En *Más allá del principio del placer*, escrito en 1920, Freud avanzó en su idea sobre el papel del juego de simulación en el desarrollo normal y en el dominio de experiencias traumáticas típicas. Allí interpretó el juego de un niño pequeño que con disfrute hacía aparecer y desaparecer un carrito, como ejemplo del esfuerzo por cambiar lo que se experimenta pasivamente (ausencia de la madre) por una situación en la que el niño tiene control activo (hacer aparecer y desaparecer un objeto). Pareciera ser que cuando una actividad lúdica es repetida con gran persistencia, no es producto del azar, sino del significado emocional que tiene para el niño (Peller, 1952/1985). El juego, según Freud, vendría a ser lo que la poesía, o en general el arte para el artista: un medio de manejo de temores y satisfacción de deseos; un medio de dominio de la ansiedad generada por experiencias traumáticas o inesperadas (Drucker, 1994).

El psicoanálisis reconoció, entonces, tempranamente el papel del juego dramático en el desarrollo normal del niño como medio para organizar, articular y controlar aquellos aspectos de la vida que de otra manera producirían tensión. Sin embargo, su interés no se concentró tanto en la construcción de una teoría del juego como en la interpretación del contenido del mismo (Scarlett, 1994), en especial del juego de aquellos niños que, producto de un súbito o un continuo trauma sufrían de trastornos en su desarrollo normal. Con los aportes de Jung, Anna Freud, Melanie Klein, Erik Erikson y otros, el juego dramático se consolidó como el soporte fundamental en la terapia de los niños, como medio de revelar, entender, discutir, y trabajar ideas y

emociones problemáticas; aunque varían las diferencias en la manera de abordarlo y en su interpretación (Drucker, 1994).

¿A qué se debe la falta de impacto del psicoanálisis en el ambiente escolar? Además de problemas metodológicos que afectan la fiabilidad de muchos de los estudios sobre el juego desde la perspectiva psiconalítica (Levin & Wardewell, 1962/1985), Singer (1973) plantea que el énfasis terapéutico ha presentado un obstáculo para los investigadores del juego, interesados en considerar la riqueza de su capacidad simbólica en el estudio del desarrollo normal del individuo. Los reportes psicoanalíticos del juego han sido principalmente clínicos, configurados a través de técnicas con muñecos, y enfocados hacia el diagnóstico y tratamiento de niños, la mayoría de ellos con problemas emocionales severos.

Pero además, Wolf & Slade (1994) agregan que la concepción del juego de Freud es producto de la visión del siglo XIX, de la influencia de Goethe y otros, que lo conceptualizaron como una forma de invención subjetiva en la que "la imaginación es meramente una fuerza *interna*, que crece y funciona *aisladamente*, que integra y defiende al *individuo* y así, a menudo desafía y resiste el mundo externo" (p. vi). La imaginación se consideró entonces como una actividad diferente del pensamiento. Según Freud, con la aparición del pensamiento racional, el juego se reemplaza con actividades más realistas y socialmente aceptables, y éste se relega entonces al plano del inconsciente (Rubin et al., 1983).

La aproximación del psicoanálisis al juego infantil, si bien contribuyó con la comprensión de su carácter simbólico, lo circunscribió al mero plano de resolución de conflictos emocionales internos. Era necesario examinar otra perspectiva teórica que relacionara los

componentes imaginarios observados en los juegos simbólicos de niños y niñas con los procesos del pensamiento.

El juego dramático desde la perspectiva psicogenética

A la teoría de Piaget se le debe el reconocimiento del juego, basándose en su estructura interna, como un factor fundamental del desarrollo cognitivo (Ortega, 1991). En su obra, *La formación del símbolo en el niño* (1946/1982), Piaget criticó esfuerzos previos en catalogar y clasificar las actividades lúdicas de los niños de acuerdo al contenido, función u origen de los juegos porque, según él, dichas clasificaciones obedecían a interpretaciones preconcebidas que no daban cuenta de la estructura o grado de complejidad mental presente en cada juego. Consecuentemente, Piaget diferenció tres sistemas de juegos: el juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego de reglas, los cuales correspondió con los grandes estadios de desarrollo cognitivo a saber, sensorio-motor, pre-operacional y operacional.

Según Piaget (1946/1982), la característica más notoria del *juego de ejercicio* es la actividad física y el reconocimiento de objetos. La manipulación de los mismos y la actividad constante de los niños no tiene otro propósito que el placer del funcionamiento en sí. El *juego simbólico*, contribuye al desarrollo del niño al facilitarle el paso hacia la representación mental, mediante la evocación de situaciones ausentes. Éste evoluciona desde la substitución de meros objetos a la representación de escenas completas simplemente imitadas del acontecer de la vida real (acomodación) o lúdicamente imaginadas (asimilación); y avanza desde el juego solitario al juego colectivo que involucra gradualmente más participantes. A partir de los 6 años, el juego

simbólico comienza a declinar cediendo el paso al *juego de reglas*, que aparece cuando los niños alcanzan una mayor adaptación al mundo real: Los niños son menos egocéntricos, su pensamiento es más socializado y la aceptación de la regla significa la aceptación de las convenciones que gobiernan la vida en sociedad.

De las tres etapas del juego mencionadas por Piaget, la que más despertó el interés de los investigadores fue la del juego simbólico o protagonizado, por su rol en la construcción de la representación mental. Bretherton (1984) señala que la concepción de Piaget de la representación como acción interiorizada revolucionó las ideas acerca de la cognición. Mediante la representación, el ser humano mantiene la relación con un objeto o evento en su ausencia. El juego simbólico o protagonizado es una de las primeras indicaciones claras de la aparición del símbolo, cuando, por ejemplo un niño o una niña, simula tomar de una taza vacía, o usa una silla como si fuera un caballo. Es éste un proceso que comienza aproximadamente a los 18 meses, pero que avanza en complejidad hasta los 4 años cuando de la representación de objetos y acontecimientos se pasa a la representación de proposiciones (Olson & Campbell, 1993).

La representación comenzó a verse como un proceso dinámico en vez de una estática colección de símbolos (Bretherton, 1984). De acuerdo con Perner (en Pratt & Garton, 1993), los sistemas de representación son esenciales para el comportamiento inteligente y la interacción social. Dicha noción de representación incluye cosas tan diversas como dibujos, modelos, oraciones, y estados mentales, y aunque dichas cosas se usan de diferente manera, todas ellas comparten un rasgo esencial: no son meros objetos en sí mismos sino que por su capacidad representacional

evocan otra cosa. Otros sistemas de representación incluyen espacios números, emociones, y representaciones sociales. Para Pratt y Garton (1993) es el poder de evocar otra cosa, la esencia de todo sistema de representación¹.

Sin embargo, paradójicamente, mientras Piaget le reconocía al juego simbólico su papel en la creciente capacidad de disociar el símbolo de lo que simboliza, le redujo su valor en los procesos cognitivos por su carácter de representación no adecuada, sino "distorsionada" de la realidad, al centrar su atención en los sistemas de representación que llevan al pensamiento lógico-matemático. De acuerdo con Bretherton (1984), Piaget subestimó el juego simbólico como sistema de representación en sí mismo, al interpretar la habilidad del niño de no asumir la realidad "tal como es", como un ejemplo claro de pensamiento egocéntrico y no socializado, que sirve necesidades puramente afectivas y por tanto, no demanda explicación en términos cognitivos. Según Piaget (1946/1982):

La evolución ulterior de la imaginación simbólica consistirá precisamente en su disminución, a expensas de medios de representación más adaptados a lo real. Lo que es notable en estas combinaciones simbólicas es cómo el sujeto reproduce y prolonga lo real, pues el símbolo imaginativo no es sino un medio de expresión y de extensión, y no un fin en sí. En el fondo, el niño no tiene imaginación y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobre todo a la asimilación subjetiva que testimonian sus transposiciones (p. 180).

A partir de esta paradójica visión piagetiana del juego simbólico, que a la vez reconocía su valor en el proceso de construcción de las

1 Obsérvese que, aunque el juego simbólico o representación lúdica de objetos, personajes, acciones o eventos puede presentarse a través de otros medios (dibujos, esculturas con barro o plastilina, narraciones orales, entre otros), las observaciones de Piaget (1946/1982) sobre juego simbólico se enfocaron principalmente al juego protagonizado o dramático.

representaciones mentales y lo relegaba a un segundo plano en el proceso general del desarrollo cognitivo, se generó una tendencia investigativa centrada en demostrar empíricamente que el juego va más allá de cumplir una función meramente expresiva o compensatoria. Johnson (1990) presenta una meticulosa revisión de los múltiples estudios relacionados con el rol constructivo del juego en el desarrollo cognitivo. Entre los problemas abordados están los de la influencia del juego simbólico en las habilidades de categorización, discriminación y atención; la generalización o transferencia de claves relevantes a nuevas situaciones; el incremento de habilidades superiores del pensamiento como solución de problemas, prueba de hipótesis, producción divergente y creativa; la anticipación del futuro y el presente inmediato. Nicolopoulou (1993) también referencia estudios que correlacionan el juego con la madurez cognitiva y la adquisición del lenguaje; su impacto en la descontextualización del pensamiento o la creciente habilidad para substituir objetos y usarlos en la representación.

Sin embargo, King (1987) y Smith (1988) plantearon que, debido a ciertas inconsistencias metodológicas no era posible mostrar con claridad los beneficios del juego simbólico en otras áreas del desarrollo infantil o del aprendizaje académico; y que era necesario considerar además la pérdida de festividad y disfrute que caracteriza la actividad lúdica cuando se convierte en una actividad más de clase. Nicolopoulou (1993) agregó que, si bien los estudios sobre el componente cognitivo del juego simbólico enriquecieron la comprensión de distintos aspectos que Piaget apenas esbozara, estrecharon a su vez la conceptualización del mismo haciendo desaparecer sus componentes emocionales y sociales.

La teoría de Piaget le resolvió un problema al estudio del juego al considerar sus propiedades intelectivas. Sin embargo, subestimó el componente afectivo e imaginario de las creaciones de los niños que el psicoanálisis se esforzó en develar. Al respecto, Ortega (1991) plantea que por el contrario, "la ficción, la trama de los juegos, está en íntima relación con el 'saber' y el 'saber hacer' del que disponen los niños y, en este sentido, no se trata de dos procesos antagónicos, sino semejantes e interdependientes" (p. 94).

En este sentido, el paradigma de Vygotsky parece trascender esta discusión que dicotomiza el juego dramático entre lo emocional e imaginario y su papel en el desarrollo intelectual, al contextualizarlo en el ámbito socio-cultural en el que crecen niños y niñas.

El juego dramático desde la perspectiva histórico-cultural

Vygotsky, en *Imaginación y creatividad en la infancia* (1930/1990), cuestionó la idea predominante en los textos de Piaget y Freud, respecto a la imaginación como algo separado de la realidad, y enfatizó por el contrario, la conexión entre imaginación y pensamiento realista:

Usualmente, el término *imaginación ofantasia* no se utiliza como en la ciencia. El empleo común de imaginación o fantasía se refiere a cualquier cosa no conectada con la realidad y que no tiene ningún sentido serio ni práctico. Realmente, la imaginación es la base de cualquier actividad creativa y está por igual en toda la vida cultural, incluidos el arte, la ciencia, y la creatividad técnica... Todo lo que sea trabajo de la mano humana, todo el mundo de la cultura se distingue del mundo natural porque es producto de la imaginación y creatividad humanas basadas en la imaginación, (p. 86)

La visión común que distingue realidad de fantasía es incorrecta porque, según Vygotsky (1930/1990), cualquier creación de la

imaginación siempre emana de los elementos tomados de la realidad, de las experiencias previas de las personas.

Vygotsky también reconoció que la imaginación, al igual que el pensamiento realista, pueden ir acompañados por fuertes emociones:

El pensamiento realista de un individuo, cuando está conectado con una tarea importante, despierta toda una serie de experiencias emocionales... a menudo inconmensurablemente más profundas, más fuertes y más significativas que aquellas emociones conectadas con los sueños... Podemos ver que, al igual que la imaginación, el pensamiento realista puede tener rasgos de alta emocionalidad y que no hay oposición entre ellos (citado en Smolucha, 1992, p. 64).

Vygotsky concluyó que el juego dramático tiene dos rasgos críticos que, combinados, describen su carácter único y aclaran su rol en el desarrollo: Primero, todo juego representacional crea una situación imaginaria que permite al niño enfrentar deseos irrealizables. El segundo aspecto del juego representacional es que contiene reglas de comportamiento que el niño debe seguir para poder realizar exitosamente la situación del juego. Por ejemplo, cuando un niño se imagina a sí mismo como el padre y a su muñeco como al hijo, se ajusta a las reglas del comportamiento parental; o cuando una niña juega a ser astronauta sigue las reglas que conoce de la física espacial y la manera de comportarse en el espacio (Berk, 1994).

Estos dos atributos del juego, como situación imaginaria gobernada por reglas, proveen la clave para determinar su rol en el desarrollo. De acuerdo con Vygotsky, el juego sostiene la emergencia de dos capacidades complementarias: a) la habilidad de separar el pensamiento de las acciones y objetos, y b) la capacidad de renunciar a la acción impulsiva en favor de una actividad deliberada y regulatoria del ser. ¿Cómo el juego de imaginación le ayuda al niño a separar su

pensamiento del mundo circundante y depender cada vez más de sus ideas para guiar su comportamiento? De acuerdo a Vygotsky, la sustitución de objeto que caracteriza al juego dramático es crucial en este proceso. Cuando los niños usan un palo para representar un caballo o una cobija doblada para representar un bebé que duerme, su relación con la realidad cambia. El palo se convierte en pivote para separar el significado "caballo" de un caballo real. Similarmente, la cobija se convierte en un pivote para distinguir el significado de "bebé" de un bebé real. Este ajuste del pensamiento ocurre porque los niños, al actuar de manera simulada, cambian el significado real del objeto (Berk, 1994).

A diferencia de la teoría de Piaget que plantea la aparición espontánea del símbolo lúdico, Vygotsky propone que los niños aprenden la sustitución de objetos y el juego dramático mediante las interacciones con los adultos de los que dependen o hermanos. Recientes investigaciones han confirmado el rol de las madres en iniciar los episodios de juego dramático en los niños pequeños (Bretherton, 1984; Garvey, 1990; Smolucha, 1992).

Elkonin (1980), quien desarrolló más ampliamente las teorías de Vygotsky en el estudio del juego infantil, le reconoce a Piaget el mérito de plantear el problema del juego en conexión con el paso del intelecto sensomotor al pensamiento en nociones, pero considera demasiado estrecha su explicación del juego como una actividad puramente egocéntrica. El juego protagonizado, según Elkonin, desempeña un papel progresivo en el desarrollo integral de la personalidad del niño, incluido el tránsito del pensamiento a un grado nuevo, más elevado. En el juego, "lo incomprensible llega a ser parcialmente comprensible mediante acciones singulares que orientan al niño a eso incomprensible" (p. 125).

Elkonin caracteriza a este juego dramatizado en términos de ese esfuerzo del niño por comprender la actividad de los adultos y de las relaciones que entablan en su vida laboral y social. El juego refleja, entonces, dichas condiciones concretas de vida.

Sin embargo, como planteara Fein (1987), en el juego dramático se dan a menudo distorsión lúdica, exageración y extravagancia, lo que revela un considerable grado de fuerza afectiva. Vygotsky, si bien reconoció el componente emocional del juego dramático, enfatizó el rol auto-regulatorio del juego en los procesos conscientes del pensamiento, dejando inexplorados planteamientos como el de la gratificación de impulsos y satisfacción de deseos, aspectos sobre los que hasta el momento sólo la teoría psiconalítica ha ofrecido explicación.

Hacia una visión holística del juego dramático

¿Cómo abordar para la selección de un marco teórico, los aportes y al mismo tiempo las discrepancias entre los paradigmas mencionados?

Smolucha & Smolucha (1992) consideran como obstáculo epistemológico el que los psicólogos hayan asumido estos distintos paradigmas como entidades conceptualmente independientes:

Por ejemplo, desde una perspectiva reduccionista, la imaginación creativa o es un proceso de pensamiento consciente o es un proceso inconsciente. La alternativa dialéctica está en formular un marco conceptual dentro del cual la imaginación creativa pueda ser tanto un proceso de pensamiento consciente como inconsciente, (p.p 88-89)

El juego dramático es un fenómeno complejo en el cual confluyen procesos emocionales, cognitivos y socio-culturales. Comprenderlo en su esencia significa no reducir su aproximación a una u otra teoría psicológica, sino contemplar sus posibles convergencias; lo que no

significa, como dice Glassman (1995) minimizar las diferencias de estos paradigmas, sino considerar que tal vez existan combinaciones que todavía no se nos hayan ocurrido. Smolucha & Smolucha (1992) proponen una aproximación no reduccionista que, sin subestimar diferencias o críticas, reconozca los aspectos compatibles. Dicha aproximación, que denominan *sinérgica*, significa que:

En vez de entrar en un improductivo debate sobre cuál de estas teorías es la más válida (Freud vs. Piaget vs. Vygotsky, etc.), la aproximación sinérgica combina los principales aspectos de estas posiciones teóricas en un todo comprensivo, de la misma manera como sus autores sintetizaron elementos de otras teorías existentes para formular sus propias posiciones teóricas.... La combinación de posiciones teóricas dispares en un sistema holístico permite un entendimiento más comprensivo del desarrollo humano, social, cognitivo, emocional y biológico que lo que puede hacer una sola teoría tomada aisladamente (p. 93).

Aunque se hacen cuestionamientos a la posibilidad de una síntesis (Duncan, 1995; Lacasa, 1992), en la actualidad pueden observarse varios esfuerzos en esta dirección: Greenspan & Lieberman (1994) ofrecen una integración de la psicología psicoanalítica y la psicología del desarrollo de Piaget con el objeto de aclarar las relaciones funcionales entre emoción e intelecto, entre la representación afectiva y la representación mental. Ortega (1991) propone, para la construcción de un marco teórico sobre el juego socio-dramático infantil, la articulación entre los constructos teóricos piagetanos (sin negar la crítica a algunos de sus presupuestos) y vygotskianos, en especial lo relacionado con la interacción del contexto en el desarrollo. Nicolopoulou (1993) también propone no una visión reduccionista que fragmente el juego, sino una perspectiva interdisciplinaria que, construyendo sobre aspectos inexplorados de Freud, Piaget y Vygotsky, recoja incluso aportes de sociólogos, antropólogos e historiadores culturales, en un espíritu de

síntesis comprensiva, más que de disperso eclecticismo, y que oriente la investigación hacia el reconocimiento del papel del juego "en la formación de la mente, la formación del ser, además de la definición y reproducción de la cultura" (p. 19).

Las consideraciones anteriores dan fortaleza a ideas previas surgidas durante mi experiencia teatral con niños y niñas que proponían, aunque de manera intuitiva, la necesidad de dar una lectura integral al juego dramático desde una perspectiva cognitiva, afectiva y socio-cultural (Sierra, 1987). El presente estudio avanza en dicha dirección que, además, busca dar respuesta a la dicotomía existente en el contexto educativo entre el espacio para *aprender* (lo lógico, lo cognitivo, lo objetivo, lo racional) y el espacio *para jugar* (lo emotivo, lo afectivo, lo subjetivo, lo irracional), lo que ha implicado la ausencia del juego dramático en la actividad escolar. Al respecto, la propuesta de una psicología cognitiva sociocultural en Del Río & Alvarez (1992) ofrece un espacio importante de sustentación teórica y orientación metodológica para este proyecto, al proponer que la psicología y la educación aborden íntegramente la actividad cognitiva del niño no descontextualizada de su mundo vivencial y cotidiano:

Si el sujeto humano va a lograr un buen desempeño como procesador simbólico, necesita el concurso de mediadores instrumentales cada vez más abstractos y descontextualizados para lograr la *descontextualización simbólica*, es decir, para alcanzar niveles más altos de conocimiento formal, de intercambio objetivo del saber, para acceder a cotas mayores de significado. La paradoja es que el sujeto humano es también un sujeto pragmático, y a la vez necesita la contextualización emocional y vital para anclar y enraizar esos significados en su vida, para hacerlos a la vez que objetivos, subjetivos, (p. 54. Subrayado mío)

/.Declina el juego dramático en la edad escolar?

Klein, Kantor & Fernie (1988) observaron que cuando se les preguntaba a los niños preescolares: "¿Qué hiciste en la escuela hoy?" ellos espontáneamente mencionaban "jugar", lo que evidenciaba la imagen del juego de los niños y niñas pequeños como parte de su experiencia diaria. La situación variaba sustancialmente cuando los niños entraban a la escuela elemental. En tercer grado, los niños contrastaron la naturaleza voluntaria del juego con la obligatoriedad del trabajo, y en quinto grado, contrastaron el tedio del trabajo con el placer del juego.

King (1987), quien también interrogara a 94 niños y niñas de diferentes edades pertenecientes a tres escuelas elementales en Norteamérica, encontró que los estudiantes percibían juego y trabajo como dos categorías completamente separadas y el criterio cualitativo para diferenciarlas era el de actividades placenteras, voluntarias y libres de la directa supervisión del maestro vs. actividades requeridas, evaluadas, difíciles y tediosas. Además, los estudiantes de edades mayores coincidieron en definir recreo como juego; hallazgo similar al realizado con una muestra de escolares colombianos (Sierra, 1985), quienes a la pregunta: "¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?" respondieron en su gran mayoría, "el recreo".

Distintos estudios sobre las actividades lúdicas en la escuela primaria han revelado que durante el recreo, predominan juegos deportivos y de ejercitación física como perseguirse, juegos de palabras, rondas, lucha (King, 1987; Pellegrini, 1995); mientras que en el salón de clases sólo encuentran aceptación entre los educadores los juegos instrumentales o instruccionales, o sea el uso de actividades en forma

lúdica con el objeto de enseñar contenidos académicos (King, 1987). Este autor también mencionó otra categoría que denomina juegos ilícitos, sobre los que se encuentra menos investigación, pero que interesan particularmente para el presente estudio. Dice King que cuando el juego escapa del control de los maestros y se convierte en resistencia de niños y niñas a la intervención del adulto en sus interacciones sociales, el juego ilícito aparece, pero es constantemente suprimido por los maestros que se esfuerzan en reestablecer el control. Ejemplos de dichos juegos al interior del salón de clase son: hacer dibujitos, jugar con pequeños juguetes, pasarse notas o decirse en voz baja cosas, hacer gestos o las risitas entre sí. En el recreo, también puede aparecer el juego ilícito cuando grupos de escolares se reúnen en secreto para cantar canciones conocidas con letras diferentes y así desafiar la autoridad, ridiculizar a los adultos y satirizar normas establecidas de comportamiento. "Tales parodias son particularmente populares en las escuelas de primaria, y les permiten a niños y niñas expresar su desdén por la escuela en general y su resentimiento a maestros específicos en particular" (King, 1987, p. 150).

¿Qué explicación se ha dado desde la psicología a la ausencia del juego y particularmente del juego dramático durante el período escolar?

Freud (1908/1958) planteó que este juego de imaginación declina con la edad pues el sujeto que crece se avergüenza de sus juegos, entonces los oculta, prescinde de todo objeto real y en lugar de jugar, fantasea: "hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos" (p. 46). El adulto se avergüenza de sus creaciones imaginarias por considerarlas "niñerías, como si fueran algo prohibido" (p. 47). Según Freud, cuando los niños, o más tarde los

adultos no pueden encontrar un modo de expresar sus sueños o fantasías, éstas se cancelan o se exacerban y entonces aparecen estados patológicos como la neurosis o la psicosis. Sólo el poeta (que podemos interpretar como el artista, o la persona creativa) puede expresar sus fantasías sin reproche o vergüenza, pues los medios que utiliza son aceptados socialmente. De esta manera, "la creación imaginativa, como los sueños, es una continuación y sustituto del juego de la infancia" (p.53).

Para Piaget (1946/1982) el juego dramático también declina, no como inhibición, producto del efecto represor de la cultura, sino como parte normal del desarrollo al ceder su paso a formas "mas adaptadas" del pensamiento a la realidad. Según Piaget, el juego simbólico declina a partir de los 7 años "porque al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad" (p. 186).

Vygotsky (1931/1991) también observó esta declinación del juego simbólico:

Imaginación en el adolescente es, desde el punto de vista del desarrollo, el sucesor del juego infantil. El niño que crece deja de jugar. Reemplaza el juego con la imaginación. Cuando el niño deja de jugar, deja la búsqueda de apoyarse en objetos concretos. En vez de jugar, ahora fantasea: construye castillos en el aire, crea ensueños (p. 78).

Para Vygotsky (1931/1991), la afirmación "el niño no es reservado con sus juegos, pero el adolescente si es reservado con sus fantasías y las esconde de otros" (p. 86) guarda similitudes con la idea de Freud, pero se diferencia en que el juego de imaginación no declina producto de la inhibición, como de la interiorización del pensamiento: "[la fantasía] se mantiene en secreto de los demás, porque se convierte en una forma

exclusivamente subjetiva de pensamiento, un pensamiento que es exclusivamente para uno mismo" (p. 86). Al mismo tiempo, la transformación del juego de imaginación en la fantasía del adolescente significa el avance a formas mentales superiores: la abstracción de lo concreto, el pensar en conceptos, lo que recuerda a Piaget. Pero recuérdese que Vygotsky no separó los componentes emocionales y cognitivos, que confluyen en lo que él llamó imaginación creativa: "en la imaginación creativa, se da una síntesis de lo abstracto y lo concreto; impulso y pensamiento están combinados complejamente en una nueva actividad, en la actividad de la imaginación creativa" (p. 88).

Para Vygotsky el juego decrece entonces al dar paso a la imaginación creativa que en la adolescencia se ha de expresar principalmente a través de la creatividad literaria. Sin embargo, la línea de desarrollo de la imaginación creativa declina en la mayoría de la gente al momento de fusionarse con la línea de desarrollo de la razón. En "Imaginación. y Creatividad etc I u\A\zó las palabras de Ribot para explicar el desarrollo de la imaginación en la forma de una U invertida:

La imaginación creativa declina-éste es el caso general-. Sólo la imaginación extraordinariamente rica y poco común es la excepción. La mayoría de la gente asume poco a poco el lado prosaico de la vida, cancelando los sueños de la juventud, considerando el amor una quimera, etc. Esto, sin embargo, es sólo una regresión, pero no una eliminación, porque la imaginación creativa no desaparece completamente, aunque solo ocurre al azar (p. 95).

Pocas investigaciones se han dedicado a examinar esta hipótesis sobre la inhibición, declinación o transformación en imaginación del juego dramático. Tampoco existen evidencias que muestren que con el advenimiento de la adolescencia, los jóvenes se atrevan a experimentar y

crear nuevamente como sugirieran Vygotsky (1930/1990) y Gardner, Phelps, & Wolf (1990). Unos cuantos estudios realizados parecen confirmar que el juego de simulación raramente ocurre antes del primer año de edad, y que después de alcanzar su pico entre los 3 y los 5 o 6 años, comienza a dar paso a otras formas lúdicas, pero la información sigue siendo insuficiente (Rubin et al, 1983). Mientras unos autores insisten en explicar dicha declinación como parte del proceso normal del desarrollo (Smilansky, 1990), otros autores se preguntan si un ambiente socialmente sancionado como la escuela, caracterizado por reglas, regulaciones y principios, no contribuirá a la inhibición del juego simbólico infantil:

A medida que los niños crecen, la estimulación de la imaginación creativa a menudo es reemplazada silenciosamente por el estímulo a otros rasgos considerados más importantes como buenas maneras, buenas notas, buena apariencia; éxito académico y social; y el deseo de hacer dinero-rasgos que se creen predicen el éxito en la vida adulta. (Luria en Gardner, Phelps, & Wolf, 1990, p. 93).

Fromberg (1990), quien también revisara estudios sobre esta declinación del juego alrededor de los seis años, se preguntó por la influencia que podría tener la escuela primaria en el desvanecimiento de ciertos logros de la educación preescolar relacionados con la creación imaginaria.

El estudio del juego dramático requiere entonces que no se de por supuesta la enorme influencia que entra a jugar el período escolar en la vida de niñas y niños, y revisar si las variables que contribuyeron con su desarrollo durante el período preescolar (espacio, tiempo y materiales apropiados) siguen presentes en la vida escolar. De este modo se pueden examinar más ampliamente las hipótesis acerca de su declinación en términos de su transformación en sueños diurnos (Freud), su reemplazo

por juegos de reglas debido a la mayor adaptación a la realidad del niño (Piaget) o su interiorización y transformación en pensamiento imaginario (Vygotsky).

MÉTODO

Diseño

La variedad de preguntas formuladas en la sección "El problema y sus antecedentes" indicaban la necesidad de una comprensión del fenómeno del juego dramático como un todo integral. Esta pretensión holística requería de una aproximación metodológica cualitativa, abierta a múltiples respuestas posibles. Desde una perspectiva holística se asume que el todo puede ser mejor comprendido como un sistema cuya complejidad es más que la suma de sus partes. Su enfoque se dirige más hacia la comprensión de diversas interdependencias que a su reducción en variables discretas y relaciones lineales causa-efecto (Patton, 1990; Janesick, 1994).

Esta necesidad de describir y comprender el fenómeno en su totalidad, entraba en conflicto con aspectos de carácter hipotético-deductivo del diseño inicial, que trataban de satisfacer el paradigma positivista predominante en el contexto investigativo de la autora. Según el modelo positivista, son necesarias la especificación de las principales variables y la declaración de las hipótesis específicas de investigación previas a la colección de la información. Por el contrario, según Patton (1990) el método cualitativo es inductivo en tanto el investigador se esfuerza en darle sentido a la situación, evitando que se impongan supuestos preexistentes que pueden sesgar la observación e interpretación.

La autora debe reconocer que, contrario a los planteamientos del paradigma cualitativo, las preguntas se concretaron en cuatro presupuestos básicos que, a modo de hipótesis, guiaron el proyecto en su diseño, desarrollo e inclusive análisis. Dichos presupuestos fueron:

1. El juego dramático en la edad escolar alcanza niveles de mayor complejidad que el juego dramático preescolar, y varía según la edad, el sexo, el grado de escolaridad o experiencias educativas y el contexto socio-económico y cultural.

2. A medida que los niños y niñas crecen, el juego dramático se inhibe, no tanto por falta de interés de los mismos niños sino por la carencia de orientación, tiempo y espacios adecuados en la familia y principalmente en la escuela.

3. A través del juego dramático, niños y niñas en edad escolar presentan su percepción del contexto social y cultural en el cual les ha tocado vivir (representación de la realidad inmediata), así como realidades imaginadas, distantes o deseadas (realidad inexistente o posible).

4. El juego dramático permite al maestro de educación primaria identificar niveles de desarrollo en sus educandos, pues los roles, la interacción entre roles y la representación de eventos presentes o posibles, varían en complejidad de acuerdo a la riqueza de las experiencias que rodean al niño.

Desde una perspectiva cualitativa, estos presupuestos pudieran afectar la validez de la interpretación de la información obtenida, al funcionar como suposiciones o prejuicios que pudieran sesgar al investigador en su análisis. Sin embargo, como señala Janesick (1994), los investigadores cualitativos aceptan el hecho de que no hay

investigación que sea libre de prejuicios o valores predeterminados. Lo importante es identificarlos y de esta manera, estar atento al momento en que dichas ideas preconcebidas pudieran sesgar el estudio.

Es importante anotar que dichos presupuestos o hipótesis de trabajo no surgieron del vacío sino de la experiencia teatral con niños y niñas, lo que implica reconocer como un objetivo implícito del presente estudio el encontrar mayores datos que sustentaran esos hallazgos previos. De cierta manera, este proyecto investigativo no se agota en sí mismo. Más bien pudiera considerarse como un paso más en el proceso de comprender en su esencia el fenómeno del juego dramático al ser el propósito del presente estudio no sólo descubrir nuevos elementos sino verificar hallazgos anteriores, lo cual no se contradice con el método cualitativo: "Descubrimiento y verificación significa moverse de acá para allá entre la inducción y la deducción, entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia, entre mayores y menores grados de la investigación naturalista" (Patton, 1990, p. 60).

El presente estudio puede caracterizarse como cualitativo-fenomenológico (Patton, 1990) en el sentido de búsqueda de aspectos comunes que permitan identificar y describir la esencia del fenómeno de estudio: el juego dramático en edad escolar. Sin embargo, el diseño no se sustrajo al uso de estrategias cuantitativas que pudieran contribuir con comparaciones más sistemáticas, especialmente los análisis de frecuencias.

Pudiera considerarse que las contradicciones metodológicas planteadas (diseño inicial de corte cuantitativo-positivista, análisis e interpretación posterior de corte cualitativo-fenomenológico) fueran un "problema" en sí que afectara la validez del presente estudio. En un

clima postmodernista y con el advenimiento de un mayor reconocimiento del paradigma cualitativo, expresar dichas contradicciones, hacen parte del proceso de aceptar la duda de que cualquier método o teoría, discurso o género, tradición o novedad se reclamen a sí mismos como la "correcta" o privilegiada forma de conocimiento, y más bien aceptar la limitación de que nada está estrictamente determinado, y teorías y métodos se construyen, así como el investigador (Richardson, 1994; Strauss & Corbin, 1994).

El presente estudio dista todavía de dar una respuesta completa a las preguntas planteadas, ofrecer una aproximación metodológica ideal y dar una visión total definitiva acerca del juego dramático. Más que un producto final, debe considerarse como un paso en el proceso de aprehensión de este fenómeno. Pero se espera que los resultados aquí presentados despierten la atención de un equipo más amplio de estudiosos sobre el tema, que generen alternativas metodológicas para su observación y análisis, y enriquezcan la comprensión del juego dramático en futuras investigaciones.

Muestra

Los participantes fueron 72 niños y niñas, entre 6 y 12 años de edad, provenientes de una escuela pública (de un nivel socio-económico bajo) y de un colegio privado (de un nivel socio-económico alto) localizados en la ciudad de Medellín². La edad y el sexo de los participantes aparecen listados en la **tabla 1**.

Usaré las letras C y E para designar el colegio privado y la escuela pública respectivamente. Cuando las letras C y E aparezcan seguidas de los números 1,3 o 5 es porque se hace la referencia al grado escolar, así: E3 = niños de tercer grado de la escuela pública; C5 = Niños de quinto grado del colegio privado.

Tabla 1. Características de los participantes

Nivel escolar	Escuela Pública (E)			Colegio Privado (C)		
	Niñas n	Niños n	Edad Promedio	Niñas n	Niños n	Edad Promedio
Primer Grado	6	6	6.3	6	6	6.7
Tercer Grado	6	6	8.2	6	6	9
Quinto Grado	6	6	10.5	6	6	10.7

Los centros educativos fueron elegidos atendiendo (1) al interés y cooperación que directores y maestros manifestaron hacia el proyecto, (2) la facilidad de tiempo y aulas necesarios para el desarrollo de la experiencia, y (3) la ausencia de experiencias previas del juego dramático en la programación curricular.

Descripción del escenario o lugar de la experiencia

Los niños y niñas del colegio privado (C) provienen de familias de altos recursos económicos que viven en confortables vecindarios localizados en diferentes áreas de la ciudad. Los padres y madres son profesionales en su mayoría, y algunos de ellos están a cargo de importantes empresas o negocios de la ciudad. Los alumnos se desplazan al colegio en buses privados o van en los carros particulares de sus familiares. El costo de la matrícula es uno de los altos de la ciudad, y si los alumnos y alumnas mantienen el nivel académico requerido permanecen en la institución durante la educación primaria y secundaria. El colegio cuenta con un área construida bastante amplia y adecuada con recursos educativos como laboratorios, salas de computadores, bibliotecas (de primaria y bachillerato), salón de música, un auditorio, un estadio, varias canchas y zonas verdes, entre otros. El número promedio de alumnos por maestro es de 25 a 30.

Los niños y niñas de la escuela pública (E) deben caminar para llegar a la escuela, algunos de ellos distancias considerables. La escuela es una sencilla edificación de una planta que cuenta con dos patios, la zona verde con juegos recreativos, una pequeña biblioteca y un auditorio; y aunque queda en una de las zonas marginales de la ciudad donde la mayoría de sus habitantes son subempleados o tienen trabajos

inestables (venta de chance, construcción o confecciones), según los maestros, las condiciones de la escuela son menos deprimidas que las de otras escuelas vecinas pues la escuela recibe el auspicio de una fundación privada. Dicha fundación construyó, por ejemplo, la zona de juegos. Sólo se imparte la educación primaria y el número promedio de alumnos por maestro es de 40 a 45. Las madres están a cargo del restaurante escolar que ofrece almuerzos a los niños o niñas que corren riesgo de mala nutrición.

Procedimiento

Después de visitar los centros educativos y discutir el proyecto con los directores y maestros, los maestros de los grados escolares seleccionados extendieron la invitación a sus estudiantes de participar "en una experiencia de juegos y actividades para evaluar cuáles pudieran aplicarse al aula de clase". Se evitó usar las palabras "drama" o "teatro" por el significado estereotipado de espectáculo que existe en nuestro medio. Entre los alumnos y alumnas que manifestaron su voluntad de cooperar, los maestros seleccionaron al azar los participantes, procurando que el número de niños y niñas fuese el mismo en cada grupo. Los participantes eran libres de retirarse si la experiencia no les era satisfactoria, y no se les ofreció ningún incentivo o crédito extra por colaborar. Así mismo, los participantes debían desatrasarse de la actividad escolar correspondiente al horario de los encuentros.

La asistencia de los 72 niños y niñas fue constante durante todos los encuentros, con la excepción de una niña de C1 que presentaba problemas de adaptación general al colegio, los escasos días que algún participante no asistió al colegio o escuela por problemas de salud, las

dos ocasiones que se cancelaron actividades escolares en la escuela pública lo que implicó contactar los participantes por teléfono dificultándosele la asistencia a tres o cuatro de ellos, y la ocasión en que un niño y una niña de quinto grado del colegio privado prefirieron ir a la clase de educación física y entonces llegaron tarde al encuentro, lo que llevó a que sus compañeros los llamaran al orden y les dijeran que al no estar desde el principio, no podían participar en ese encuentro.

El programa de actividades, basado en juego dramático y cuyo diseño recogía elementos de experiencias previas de la autora con los niños y niñas del Teatro Bambalinas, se desarrolló durante cinco encuentros de una intensidad de hora y media semanales para tercero y quinto grado, y de una hora semanal en primer grado. Cada encuentro consistió en dos momentos básicos:

1. Integración de los participantes a través de juegos de interacción social y ejercicios teatrales. Esta etapa permitió la generación de un ambiente de confianza entre los participantes y la familiarización de la investigadora y su asistente con la manera de relacionarse niños y niñas entre sí.

2. Juego Dramático. Se invitó a los participantes, organizados en pequeños equipos, a inventar historias a representar escénicamente sobre un tema libre o uno sugerido por la investigadora (la familia, la escuela, el mundo que nos rodea), utilizando material no realista (módulos de espuma de diferentes colores y formas geométricas y telas de distintos colores de 1 mt x 2 mts). En el quinto encuentro se agregó material realista (colección de sombreros).

En el apéndice A se presenta una descripción más detallada del programa; en el apéndice B, la transcripción de las historias

representadas o "guiones" producidos durante el juego dramático³, y en el apéndice D se pueden observar fotografías que ilustran el material utilizado, así como momentos de la experiencia.

En el momento del juego dramático se dió a los participantes un tiempo prudencial para preparar sus historias, y luego se les invitó a compartir sus creaciones con los demás compañeros. No se obligó a ningún niño o niña a presentar sus historias ante los compañeros si no querían. Con la excepción de los niños y las niñas de primer grado, quienes prefirieron permanecer en la situación de juego la mayor parte del tiempo sin interés en observar o presentar a los demás compañeros, los participantes de tercer y quinto grado manifestaron interés en compartir sus creaciones con expresiones como "ya estamos listos", o "nosotros primero".

El rol como investigadora fue de observadora participante, conduciendo el programa de actividades y, en el momento del juego dramático, atendiendo los niños y las niñas que específicamente pidieran ayuda para clarificar ideas, ponerse el vestuario u organizar la escenografía. Un asistente estuvo a cargo de la video-grabación, interactuando mínimamente pero amigablemente con los niños y las niñas. La cámara se introdujo desde el primer encuentro y se permitió a los participantes interactuar con ella cada vez que les llamara la atención (por ejemplo, haciendo muecas o preguntas técnicas). Esto permitió que perdieran interés en la cámara en encuentros posteriores.

Al final de cada encuentro se audiograbaron los comentarios evaluativos de los niños y niñas acerca de la experiencia. En el sexto

La palabra guión alude al carácter de texto escrito que adquieren las historias escenificadas al momento de su transcripción.

encuentro, se presentó a los participantes una edición de las videograbaciones, se realizó una evaluación final, y los investigadores se despidieron de los niños y las niñas agradeciendo su participación.

Recolección de la información

Cada encuentro se videograbó, con excepción del momento en que la investigadora y su asistente participaron de los juegos de integración. Durante la invención de los guiones y preparación del vestuario y escenografía, se rotó la cámara para captar los distintos participantes o equipos durante ciertos intervalos (muestreo focal de acuerdo a Pellegrini, 1996). Luego, especialmente con los grados tercero y quinto, se videograbaron totalmente los guiones al momento de su presentación ante los demás participantes (o continuo registro de escenas).

Al final de cada encuentro, el asistente y la investigadora llevaron independientemente un diario, como fuente de información complementaria, en el cual se hacía un recuento retrospectivo de los eventos o comportamientos más llamativos.

Una primera encuesta para identificar los participantes se realizó al comienzo de la experiencia; pero al final de cada encuentro se audiograbaron los comentarios y evaluaciones que los niños y las niñas hicieran sobre la experiencia. Dichas audiograbaciones, que se realizaron en la forma de conversaciones, se transcribieron posteriormente. También se audiograbaron y transcribieron las entrevistas semi-estructurales con las personas a cargo de la dirección de ambos programas de primarias. A ellos se les solicitó describir los rasgos principales de cada institución, sus aspectos positivos y dificultades mayores, condiciones socio-económicas de los alumnos y vinculación de

los padres y madres al proceso educativo de sus hijos e hijas. La información se complementó con entrevistas también semi-estructuradas a los maestros sobre los aspectos positivos y dificultades de su labor en ambos centros educacionales, y sobre aspectos académicos, afectivos y familiares de los participantes. Estas entrevistas se realizaron avanzados los encuentros, para no sesgar las observaciones que se hicieran de los niños y las niñas durante la experiencia. En el apéndice C se muestra la guía de dichas encuestas y entrevistas.

Análisis de la información

La información para el análisis consistió entonces en:

1. Observación directa con distintos niveles de participación.
2. Diario y transcripción del acontecer de cada encuentro registrado en las videgrabaciones.
3. Transcripción de los guiones producidos por los niños y las niñas durante el juego dramático (ver apéndice B).
4. Transcripción de los comentarios evaluativos de los niños y niñas al final de cada encuentro y del encuentro final.
5. Entrevistas a los niños, maestros y directores de las instituciones participantes.

El análisis se basó en el método "grounded theory" diseñado especialmente por Glasser y Strauss (1967) para la construcción y confirmación de teoría a partir de la generación e interpretación de categorías descriptivas emergentes de los datos recogidos (Janesick, 1994; LeCompte, Preissle & Tesch, 1993; Patton, 1990). La pregunta que constantemente acompañó este proceso fue: "¿Cuáles son los aspectos más significativos que permitan caracterizar el juego dramático en esta

muestra en particular?" A través de la continua comparación de ejemplos y el análisis de la frecuencia de comportamientos o situaciones, se incluyeron tantas categorías como fuera posible que permitieran la construcción de una teoría comprensiva y comprobable más adelante estadísticamente, o en estudios posteriores con muestras diferentes.

Un aspecto central en este proceso de generación de teoría fue buscar evidencia que confirmara o confrontara presupuestos o hipótesis iniciales, comparando hallazgos con observaciones previas así como con la información obtenida en las transcripciones, diarios y entrevistas (triangulación de datos). Se compararon también las teorías revisadas con las que se iban construyendo durante el proceso de la investigación (triangulación teórica) procurando ser especialmente sensible a explicaciones alternativas no previstas que pudieran invalidar dichos presupuestos teóricos iniciales y ofrecer otra perspectiva en la interpretación de la información (Patton, 1990; Strauss & Corbin, 1994).

PRESENTACION DE RESULTADOS

El principal objetivo de este estudio era identificar los componentes esenciales que permitieran caracterizar y explicar el juego dramático en niños y niñas en escuela primaria, para inferir desde allí la contribución de esta actividad en el desarrollo infantil y sus posibilidades de aplicación en los procesos de enseñanza. A continuación se relaciona y amplía la definición del juego dramático dada en el marco conceptual, con observaciones derivadas de la presente investigación para posteriormente desglosar uno a uno los componentes que -a partir del análisis e interpretación de los comportamientos, expresiones y representaciones de los participantes- permiten caracterizar más ampliamente dicha actividad en niños y niñas escolares. Finalmente, en la sección dedicada al impacto del estudio, se hará referencia a la importancia del juego dramático en el desarrollo integral de niños y niñas escolares, y a las posibles estrategias que maestros y maestras pueden derivar para su aplicación en el aula.

Caracterización y componentes del juego dramático

En la revisión de la literatura se definió el juego dramático como el comportamiento de simulación no literal, en el que niños y niñas acostumbran transformar las identidades de los objetos, las acciones, y la gente (Pellegrini, 1985). Por ejemplo, cuando uno de los niños participantes utilizó una ponchera como si fuera un casco de soldado y una escoba como si fuera un fusil significó que él hacía uso de dichos

objetos de un modo no literal. Vygotsky se refirió a esta actividad simbólica como sustitución de objeto y enfatizó su rol en el proceso de separar el pensamiento del mundo circundante (Berk, 1994). Pero además, el juego dramático va más allá de la mera transformación de objetos, acciones o personas. Como Piaget señalara (1946/1982), la asimilación de un objeto a otro (como él denominara a esta sustitución de objetos) evoluciona en reproducciones de escenas o combinaciones simbólicas nuevas. El siguiente ejemplo, tomado de una de las creaciones de los participantes de tercer grado, ilustra lo anterior:

Un niño se pone la ponchera a modo de casco de soldado y coge la escoba a modo de fusil, luego le dispara a otro compañero que cae al suelo. Dos niñas gritan: ¡Un muerto! y se acercan a mirar y lo recogen. El niño del fusil, le dispara a otro de los niños y a una de las niñas. El niño que hacía de "muerto" se incorpora y trata de derrotar al del fusil, pero éste le dispara nuevamente. El "muerto", otra vez se incorpora y logra derrotar al del fusil dándole un golpe simulado en la cabeza con la ponchera. Ambos niños coordinan los movimientos muy bien, de tal manera que cuando el uno "golpea" haciendo el sonido de ¡tun! con la voz, el otro cae lentamente al suelo volteando los ojos (E3.1.2⁴).

A través del juego dramático se crean, entonces, situaciones imaginarias completas o "guiones" en los que dichos objetos, personas y acciones se interrelacionan en un todo con sentido y coherencia interna (Bretherton, 1984), que reflejan de un modo u otro las condiciones de vida de los participantes (Elkonin, 1980).

El juego dramático también se diferencia del teatro o representación teatral en que es informal. Esto es, carece de una forma final; es improvisado, con el énfasis puesto en el proceso de la

⁴ Cada representación o escena creada por los niños y las niñas durante el juego dramático se clasificó con un código que significa:

E3.1.2

E = Escuela Pública

3 = Tercer grado

1 = Primer encuentro

2 = Segunda escena

C 1.2.4

C = Colegio Privado.

1 = Primer grado

2 = Segundo encuentro

4 = Cuarta historia

representación y construcción dramática antes que en el producto teatral, y sus objetivos van dirigidos hacia el desarrollo y crecimiento del participante y no al entretenimiento o estimulación del observador (Combs, 1988).

Habría que agregar, a partir de las observaciones recogidas en el presente estudio, la definición del juego dramático como el proceso integral a través del cual se van configurando guiones que por su estructura y contenido se diferencian unos de otros y adquieren identidad propia. Los guiones serían entonces la principal creación o producto del juego dramático. En los cinco encuentros o sesiones con los niños y niñas de la muestra seleccionada se produjo un total de 93 guiones (ver apéndice B), los cuales -al transcribirse para su estudio- se separaron del proceso a través del cual se construyeron, pero no se puede olvidar que son el juego al mismo tiempo.

Los siguientes son ejemplos de dichos guiones, tomados durante las dos primeras sesiones en las que no se sugirió a los niños y niñas participantes tema alguno, sino que ellos inventaron sus propias historias a partir de personajes creados al disfrazarse con telas de distintos colores, o utilizando materiales que se les facilitaron como una escoba, una ponchera y un cedazo:

Ejemplos de guiones creados mediante el juego dramático
en primer grado escolar:

Un niño se amarra una tela blanca a modo de falda y se cubre con una tela negra como si fuera un manto; camina lentamente y dice que es una monja (Cl.2.4)

Un niño, con una tela roja amarrada en los hombros a modo de capa, persigue a una niña hasta que la alcanza y ambos caen abrazados al suelo. El niño hace gestos de morderle el cuello. Ambos explican que eran Drácula y una vampira. Vuelven a perseguirse, pero ahora como karatekas (El.2.1).

Tres niñas se cubren con telas a modo de túnicas y mantos. Caminan elegantemente por el salón. Dicen que son una princesa, la Cenicienta y la Dama Fantasía (C 1.2.1).

Dos niños cubiertos con telas desde la cabeza, se persiguen uno a otro haciendo ¡Uuuuu! como si fueran fantasmas (Cl.2.2).

Ejemplos de guiones creados mediante el juego dramático en tercer grado escolar:

Seis niñas, que representan unas gitanas, les roban "el oro" a seis niños "que eran muy ricos" (ellas cogen las maletas con los útiles de estudio). Los niños las persiguen y las capturan llevándolas a un lado del salón, pero ellas continuamente se escapan. Cuando uno de los niños con desconsuelo protestó al ver que ellas se escapaban, uno de sus compañeros le dijo: "es que ellas tienen muchas vidas". Luego otro de los niños gritó "¡nos están robando las maletas!" y así volvieron a dar comienzo a la persecución (E3.2.4).

Cuatro niñas representan la conocida historia de Caperucita Roja (E3.2.1).

Un niño, con una tela negra a modo de capa, camina como si fuera el "Zorro", dando golpes al aire con un elástico a modo de látigo y diciendo "zas" cada vez que lo azota al aire. "Lucha" con otro compañero que se puso una tela a modo de turbante y da patadas como si fuera un karateka. Reaccionan bastante bien al "golpe" del compañero girando sobre sí mismos y cayendo dramáticamente al impacto de los golpes que se dan. Cuando el uno cae, el otro le pone el pie encima como si fuera el vencedor y viceversa (C3.2.3).

Ejemplos de guiones creados mediante juego dramático en quinto grado escolar

Una niña, como la directora de una orquesta, dirige a dos compañeros y dos compañeras que hacen el papel de músicos usando la ponchera como tambor, un cedazo como un violín y la escoba como si fuera el piano. Entonan la melodía "La Donna e móbile" (E5.1.1).

Una niña vestida con telas como si fuera una dama elegante, llega apurada a su casa y le dice a la criada (un niño también vestido con telas, una de ellas a modo de delantal): "Arréglate y arregla la casa que ya viene mi invitada". La invitada, otra niña, llega, pelea con ella, se dan de cachetadas y la invitada se va. La señora, muy molesta le dice a la criada: "Tráeme la comida que estoy

desesperada". La señora le dice a los compañeros que observan la escena como audiencia que "tienen que adivinar por qué empezamos a pelear" (C5.2.3).

Un niño y su padre van a la playa. Una frutera pasa ofreciendo "¡Sandía! Sandía!" El padre le dice al hijo que va a ir donde una gitana para que le adivine la suerte. Mientras la gitana lo atiende, se oye una voz que grita: "¡Auxilio! ¡Auxilio!". El padre corre a ver y es su hijo que se está ahogando. Lo saca del agua y trata de revivirlo y la gitana con su magia lo salva (E5.2.1).

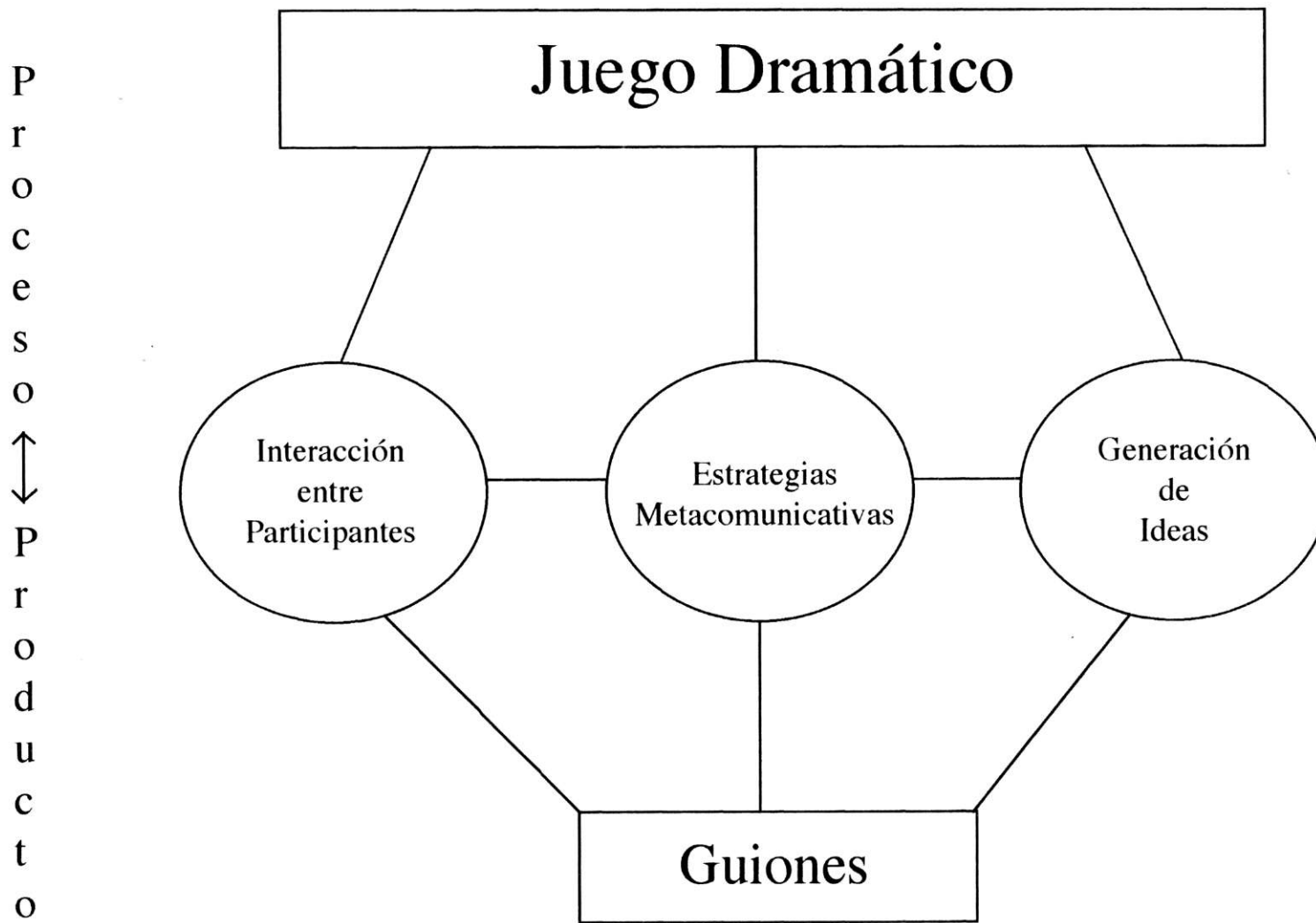
Puede observarse que los guiones anteriores reunieron los criterios mencionados en las definiciones sobre el juego dramático en términos de: (a) su carácter transformacional (de objetos, personas, acciones), (b) la creación de situaciones imaginarias que por su configuración y temática adquieren identidad propia que permite diferenciarlas entre sí, (c) son improvisados, o sea aluden más a un proceso que a un resultado en sí y (d) guardan estrecha relación con la vida de los participantes.

Podría decirse que aquí se satisface uno de los objetivos del presente estudio. Los ejemplos anteriores dan cuenta de la continuación y presencia del juego dramático mas allá de la edad preescolar. Pero ¿cómo caracterizarlo en la edad escolar? Un análisis más detenido da cuenta de grandes variaciones en la estructura y contenido, así como en el proceso de construcción de los guiones. Algunos se crearon individualmente, otros colectivamente. Unos recrearon la realidad inmediata, otros temas fantásticos; unos parecían tener un fin claro, otros se hubieran prolongado indefinidamente si no se hubieran dado restricciones de tiempo; unos se construyeron mientras se actuaba, otros se planearon antes de su representación escénica. La complejidad de los guiones (en términos del mayor número de acontecimientos y concatenación de los eventos) varió, no sólo según la edad, sino a lo largo de las sesiones debido a la familiaridad que los niños y niñas

fueron adquiriendo entre sí y por el carácter expresivo del juego dramático. Igualmente, los contenidos presentaron diferencias según las circunstancias de vida de los participantes.

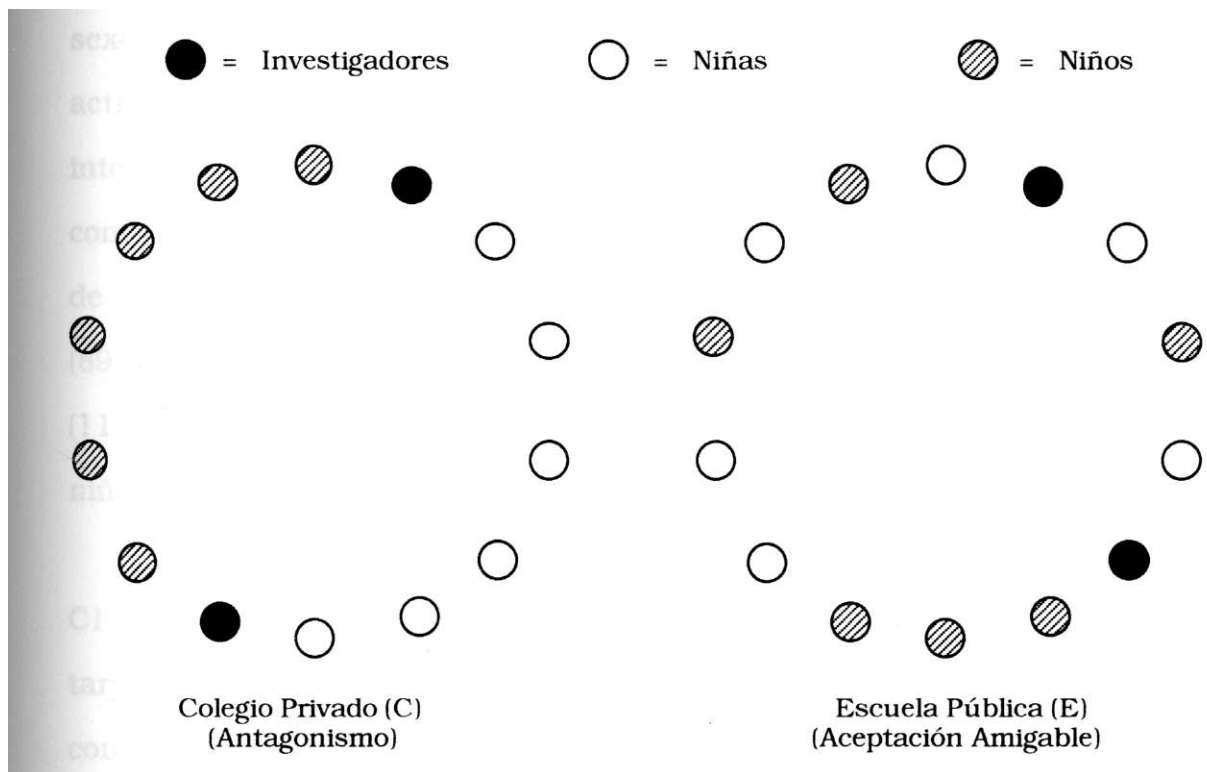
A continuación se presenta un análisis por separado de dichas variaciones organizadas en cuatro categorías o componentes que, interrelacionados entre sí, no sólo permiten el desarrollo del juego dramático, sino que al mismo tiempo explican su versatilidad. Dichos componentes son: (1) interacción entre los participantes, (2) estrategias metacomunicativas, (3) procesos ideacionales, y (4) estructura y contenido de los guiones (ver **gráfica 1**). La tarea de identificarlos y categorizarlos apropiadamente no ha sido fácil, y dista mucho de ser completa, pero ha de considerarse satisfactoria si con ello se convoca la atención de otros estudiosos sobre el tema para su futura discusión.

Gráfica 1. Componentes del Juego Dramático



En la organización de ciertos juegos que requerían la formación de los jugadores en círculo fue necesario que la investigadora y su asistente se colocaran en el medio, separando niños de niñas para facilitar el desarrollo de las actividades. En la **figura 1** se muestran las diferencias en la distribución utilizada por los jugadores e investigadores para los grados primero y tercero de la escuela pública (E) y el colegio privado (C).

Figura 1. Distribución por género durante los juegos de integración



La observación de una niña de C3 evidenció esta situación: Riéndose, nos dijo que en vez de organizados en "equipos de a seis", dijéramos "equipos de niños y niñas". Posiblemente esta observación no hubiese trascendido y se hubiese aceptado la situación como algo natural y propio de la edad, tal cual nos lo expresó una de las profesoras de C, si no es por la situación opuesta encontrada en E. Allí, los niños y niñas no presentaron ninguna dificultad en tomarse de las manos, e

interactuar con los del sexo opuesto. Esto facilitó enormemente la etapa de dar instrucciones, la realización de juegos y actividades y, por supuesto, agilizó el proceso del juego dramático.

En quinto grado de C, se presentó dicho antagonismo de una manera menos acentuada y los niños y las niñas, aunque todavía se agredían verbalmente, aceptaron participar conjuntamente en las actividades.

El conteo de la frecuencia de interacciones entre niños de diferente sexo en C y E permite ilustrar mejor la situación. Del total de actividades realizadas en cada grado escolar que demandaban la interacción grupal, se contabilizó el número de veces que niños y niñas compartieron integradamente (ver **tabla 2** y **gráfica 3**). Los porcentajes de interacción grupal en E para cualquier grado escolar fueron altos (89.5 a 94.4%), mientras que en C, la participación fue menor y variable (11.1 a 63%), observándose incrementos de interacción a medida que los niños y niñas estaban en un grado escolar más alto.

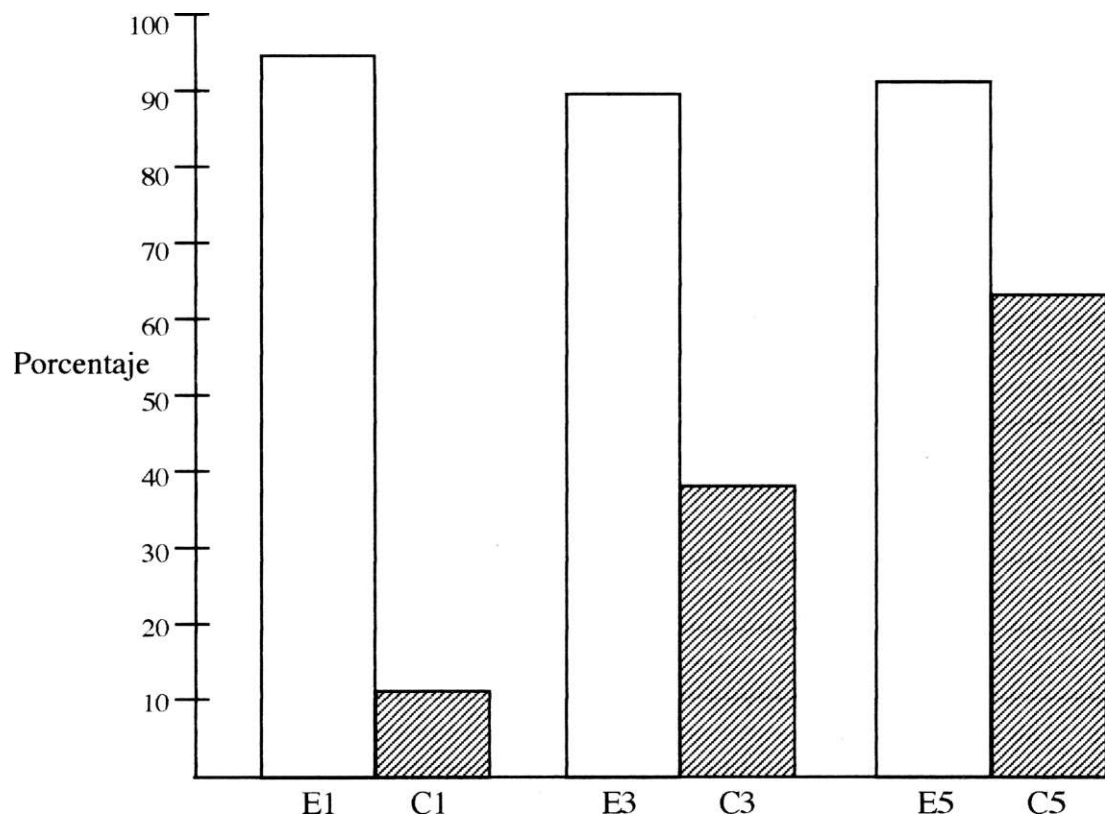
Todos los esfuerzos que se hicieron por mezclar niños y niñas en C1 y C3 resultaron infructuosos. Si se asignaba a los participantes con tarjetas de colores a distintos equipos, volvían a reunirse con los compañeros del mismo sexo o preferían no participar. En la única ocasión en la que niños y niñas de C3 aceptaron dramatizar juntos (ningún caso en C1), se les observó preparando sus escenas separadamente.

Esto no quiere decir que no se dieran diferencias según el género en E, a lo cual me referiré luego. Pero las diferencias de género en C1 y C3 podrían describirse mejor como de profundo antagonismo, el cual se manifestó en actos de agresión mutua e inhibición, especialmente de las

Tabla 2. Frecuencia de la interacción según el género

Grupo	Total de actividades que demandaron interacción	Número de interacciones entre participantes de diferente sexo	Porcentaje
E1	18	17	94.44
C1	18	2	11.11
E3	19	17	89.47
C3	21	8	38.09
E5	22	20	90.90
C5	19	12	63.15

Gráfica 3. Interacción entre los participantes según el género



niñas. Al analizar los videos, es notable la frecuencia de comentarios de los niños de C3 acerca de las presentaciones de sus compañeras como "descache" o "maleta", además de su falta de interés en verlas actuar. Por otro lado, las niñas se expresaban con mayor libertad cuando los niños no estaban, como el caso de B⁵, una niña de C3 que no faltaba a la experiencia, pero siempre rehusaba participar en las distintas dramatizaciones. La explicación de su profesora se centraba en el supuesto carácter tímido de la niña. En el último encuentro, el tiempo se acabó y todavía faltaba el grupo de las niñas por presentar sus creaciones. Acordaron quedarse y los niños salieron. Entonces B, sorprendentemente, decidió actuar y no le tembló la voz al hacer y explicar su parte (ver apéndice B, guión C3.5.5). Por el contrario, la relación entre niños y niñas de E podría catalogarse como amistosa: los niños aceptaban el liderazgo de las niñas y viceversa, e inclusive, reclamaban participar en dramatizaciones en los equipos del sexo contrario.

También se observaron diferencias profundas entre C y E en términos de velar por el bienestar del otro, por cuidar que el otro no se aporrearara o se hiciera daño. En el juego del "Oso y el Tití", por ejemplo, en el que dos participantes con los ojos vendados se buscan al interior del círculo formado por los demás jugadores tomados de las manos, no se mostró preocupación por el bienestar de los jugadores en medio del círculo en los tres grados escolares de C. Por el contrario, molestaban o

Los nombres de los niños se han cambiado para respetar la privacidad de los participantes. Puesto que asignar diferentes nombres a los 72 niños de la muestra hacía muy difícil su identificación en el análisis y manejo de la información, se asignaron letras a los 12 niños de cada grupo así: Niñas (A. B. C. D. E y F) y niños (G. H, I, J, K.yL).

pateaban a los jugadores que estaban con los ojos vendados. Esto hizo que el juego no fuese percibido de una manera agradable. En E, la situación fue bastante diferente en los tres grados escolares, lo que permitió que los niños disfrutaran del juego enormemente.

La confianza en que el otro no los iba a violentar o hacer daño se evidenció para E en la confianza de las niñas al participar en juegos de perseguir, ser atrapadas y hasta juegos de lucha con los niños. En cambio, en C1 y C3, varias niñas prefirieron marginarse de los juegos de perseguir y las niñas de C1 se quejaron de que "los niños son muy bruscos".

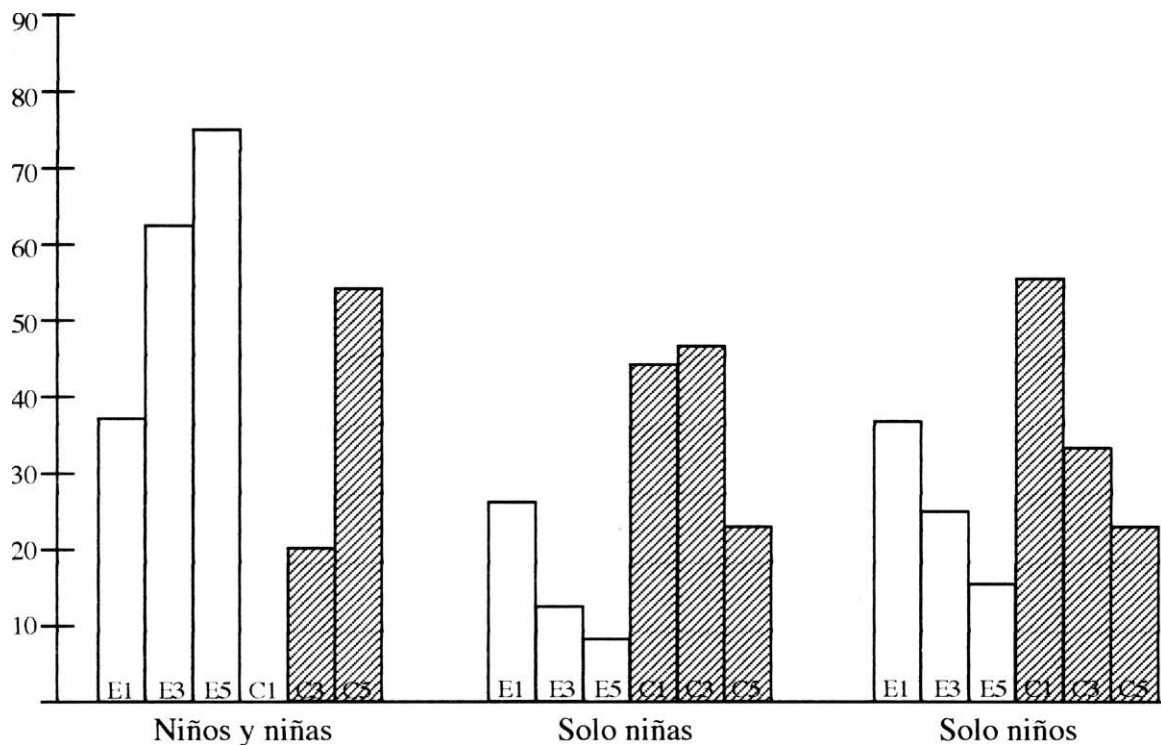
En E el trato fue bastante amigable entre los participantes y no se observó brusquedad o agresión en el trato entre niños y niñas aún en el momento de representar escenas cuyo contenido era violento. El marco de "es-un-juego" no se perdía. En C1, cuando la niña A en el papel de perrito le ladró a uno de los niños que pasó a su lado, éste la pateó realmente en la cara, lo cual dificultó la participación de A en las actividades siguientes.

Son muchos más los casos que ilustran esa animadversión entre niños y niñas en C1 y C3 (en menor grado en C5), por lo que no viene al caso describirlos. Baste agregar que en C1 no se dió ningún juego dramático en el que participaran niños y niñas conjuntamente; y en C3, sólo en una ocasión se integraron a planear y representar una historia. En la **tabla 3** y **gráfica 4**, se muestra la distribución según el género en la creación de los guiones. El porcentaje de guiones creados en equipos conformados por niños y niñas de E fue de 36.84 (E1), 62.5 (E3) y 75 (E5), frente a un 0(C1), 20 (C3) y 53.85 (C5) de C. En C5, se observó menor dificultad en la interacción al momento del juego

Tabla 3. Distribución según el género durante el juego dramático

Grupo	Número de guiones	Porcentaje		
		Niños y Niñas	Solo niñas	Solo niños
E1	19	36.84	26.32	36.84
C1	15	0	44.44	55.56
E3	16	62.5	12.5	25.0
C3	14	20.0	46.67	33.33
E5	12	75.0	8.33	16.67
C5	13	53.85	23.08	23.08

Gráfica 4. Distribución según el género durante el juego dramático



dramático, y niños y niñas aceptaron con menos dificultad el crear historias conjuntamente. En E la integración se presentó tan natural, que desde el primer encuentro niños y niñas establecieron el juego dramático, y fueron más escasas las dramatizaciones realizadas por niños del mismo sexo.

No obstante estas observaciones, no podría inferirse que la relación entre participantes fuera diferente por la procedencia socio-económica, siendo la interacción mayor en la escuela pública. El tamaño limitado de la muestra impide la emisión de una conclusión definitiva, ya que hay otras variables por considerar para explicar con precisión la animadversión observada entre niños y niñas de un establecimiento educativo frente al otro. Sin embargo, es importante cuestionarse acerca de la razón de la relación tan cálida entre los niños en E, a pesar del ambiente de violencia e inestabilidad económica en el que viven, lo congestionado de los salones de clase (42 alumnos promedio vs. 25 en C), y el trato autoritario de algunos de sus educadores.

El que en E no se observara antagonismo al relacionarse niños y niñas, no quiere decir que no se presentaran diferencias según el género en la manera de participar en las actividades⁶. En ambos C y E, las niñas se quejaron de que los niños molestaban mucho, lo que afectaba la concentración de ellas en las actividades. En ambos, C y E, era más difícil lograr que los niños estuvieran quietos a la hora de dar instrucciones o en el momento de conversar y evaluar la experiencia, pues se invitaban a juegos de manos, tirarse unos sobre otros o

Se analizan aquí las diferencias fuera-del-marco del juego dramático. Las diferencias de género observadas en el marco-del-juego (interpretación de roles y selección de temas) se presentarán en la sección de análisis de los guiones que surgieron a partir de las dramatizaciones realizadas.

perseguirse con más frecuencia que las niñas. En el primer encuentro, a la pregunta de qué sugerencias tenían para que la experiencia fuera mejor, algunas niñas en E5 expresaron "que los hombres dejen de ser tan necios"; y en C3, en el segundo encuentro, en medio del desarrollo de una de las actividades, las niñas les pidieron silencio y más seriedad a los niños. Este continuo estar en movimiento afectó el tiempo que los niños dedicaban a la planeación de las dramatizaciones. En E3 y E5, las escasas ocasiones en las que actuaron separados los niños y niñas, se observó más concentradas a las niñas en el momento de planear y preparar sus historias, mientras los niños divagaban alrededor, y se entretenían en distintas cosas, lo que dificultaba la coordinación de ideas en grupo.

Es interesante observar aquí que en los guiones creados sobre la vida familiar y escolar, los que aparecían generando problemas en la casa, o interrupciones e indisciplina en la clase eran los niños en su papel de hijos/alumnos (especialmente en E). Las niñas, en su rol de hijas/alumnas, aparecían trabajando diligentemente (ver sección de análisis de los guiones).

DISCUSION

Diversas circunstancias pudieran contribuir a las diferencias en la manera de relacionarse niños y niñas de un establecimiento público y de un establecimiento privado. Un primer aspecto a considerar para futuros estudios serían las estrategias que se privilegian para alcanzar los objetivos educativos en cada establecimiento educativo. Cuánto influye el énfasis que se haga por satisfacer logros académicos sobre la calidad de la interacción social que se promueve en los estudiantes es un

aspecto importante para evaluar y profundizar. Al respecto, los maestros de C expresaron:

Los niños se muestran motivados, trabajan duro y quieren aprender. Pero la cantidad de pruebas se vuelven una carga. No hay tiempo para proyectos individuales. Se enseña para los tests.

Me siento bajo una gran presión, de la escuela, de los padres, de ayudar a que estos niños sobresalgan académicamente.

Si quiero obtener algún logro de una clase, un objetivo, nunca mezclo los niños. Tienen grandes dificultades para trabajar juntos.

Quisiera hacer cosas más divertidas con ellos, no sólo trabajo académico.

Un aspecto difícil es la falta de valores, respeto por el otro, reglas y orden. Estos niños vienen de familias de muchos recursos y los padres viven muy ocupados. Los padres cuentan con que sea el colegio el que desarrolle estos valores, pero eso debe venir desde el hogar.

Los maestros de E expresaron tener mayor autonomía para el desarrollo de sus actividades escolares, pero que esto exige un gran compromiso por parte de todos los educadores, aspecto que no siempre se logra. Manifestaron que vienen trabajando desde hace tres años en un proyecto de formación integral lo que ha significado incluir en el currículo, además de las actividades académicas, una serie de actividades culturales y recreativas como clases de danzas y natación. Al respecto, dijeron algunos maestros de E:

Veíamos vacíos a nivel intelectual, de desarrollo. Entonces decidimos darle salida a esa situación (...) no trabajar cosas sueltas, sino articular muy bien respecto a esa concepción de formación integral.

Hace cuatro o cinco años, entonces nosotros nos limitábamos a calificar con un número unos contenidos de unos cuadernos y unos contenidos de unos libros, una educación memorística pues, total, entonces estamos empezando en ese proceso, de que realmente sean los procesos de los niños, empezando por la formación de su personalidad de una manera integral.

Los distintos énfasis en los objetivos educacionales parecen contribuir a los diferentes grados de sociabilización que desarrollen los niños; sin embargo, no es posible generalizar a partir de este estudio puesto que dichos objetivos varían enormemente de institución a institución, independientemente si ésta es pública o privada.

Un segundo aspecto de consideración para la comprensión del antagonismo o amistosidad entre niños y niñas, serían los hábitos de crianza y relación con pares de la misma familia o vecinos. El hecho de que una gran mayoría de los niños y niñas de E provinieran de familias numerosas puede explicar en parte el mayor grado de aceptación entre sexos. Estos niños y niñas parece que juegan más en compañía de sus hermanitos y vecinos que solos/as (a la pregunta ¿cuáles son los juguetes que te gustan más? algunos niños y niñas de E mencionaron "jugar con mi hermanito", respuesta que no dieron en C). Algunos casos aislados en E fueron la excepción, como el caso del niño H de E1 quien manifestó quedarse solito en la casa al cuidado de la abuela "muy regañona", mientras la madre trabajaba hasta tarde en la noche aseando un colegio, y fue evidente su menor grado de sociabilización pues escasamente participó en la creación de historias con sus compañeros.

En C fueron frecuentes las alusiones de niños y niñas a la situación de jugar solos en la casa con sus juguetes. Los maestros de C también mencionaron el hecho de que muchos de estos niños y niñas son dejados solos en las casas a cargo de una empleada doméstica, lo que significa que para ellos la oportunidad de compartir con pares se da especialmente en el colegio. Pero si el enfoque es exclusivamente hacia lo académico, esta necesidad queda insatisfecha. Los niños y las niñas de C5, cuando se les pidió evaluar los juegos que realizábamos, expresaron

que son pocas las oportunidades que tienen en clase para hacer otra cosa diferente a estar escribiendo o leyendo, y "que nunca nos ponen a jugar". Así discutieron sobre esta idea:

—Es muy 'bacano' jugar con los compañeros aquí, porque con los compañeros uno se entretiene más que en la casa.

—En el salón, es ahí, todo aburrido escribiendo todo el rato.

—No todo el rato está uno escribiendo.

—No, ¡casi todo el rato!

Y en otra evaluación, a la pregunta de qué les llamaba más la atención sobre las actividades que realizábamos, enfatizaron la importancia de tener la oportunidad de jugar creando juntos:

—Que comparte uno más con los compañeros, además usábamos todas las telas, y nos disfrazábamos, uno se reía mucho cuando veía los disfraces, y cuando se disfrazaba.

—Y en las historias era muy "charro" (muy divertido).

—Muy creativo todo, porque así en equipo [pausa] y no es como compitiendo, sino como jugando, y tratando de que los otros también pasen bueno con lo que uno hace. (Subrayado mío).

Un tercer aspecto a profundizar, respecto a la animadversión entre niños y niñas observada en C, estaría relacionado con los estereotipos sobre los del sexo opuesto que dejaron entrever especialmente los niños durante la experiencia, y que pudiera contribuir a la desconfianza de las niñas para interactuar con ellos. En los juegos que requerían tomarse de las manos para hacer un círculo, un niño de C1 expresó que "los hombres no les cogen las manos a las mujeres". Los niños de C3, además de que no se tomaban de las manos con las niñas, expresaron también que "si los hombres se cogen de las manos son 'gay' (homosexuales)", y para que el juego se pudiera llevar a cabo resolvieron coger ramitas del suelo a través de las cuales unían las manos. En este mismo grupo, en un ejercicio de expresión corporal en el cual de orugas se transformaban en mariposas, dos de los niños dijeron que eran un águila o un

murciélago, pues les preocupaba hacer cosas que parecieran de niñas. En C5, en el juego de las colas del conejo, en el cual cada participante se debía poner un trozo de tela colgando de la cintura en la cadera, los niños dijeron que "muy maluco tocarle la cola a las mujeres", pero como todos tenían interés en hacer el juego, acordaron entonces ponerse los trozos de tela pero en el bolsillo. Como se mencionó antes, este tipo de dificultades no se presentaron en E.

La frecuencia de niños representando roles de mujeres fue mayor en C (14 casos) que en E (solo 1 caso), y por lo general las mujeres fueron representadas o como criadas (muchachas del servicio, sirvientas), o como elementos decorativos (la dama del manicure, modelos, reinas de belleza, travestís o las "locas de la ciudad", prostituta, princesa, señoras). Lo anterior podría explicar los continuos comentarios degradantes de los niños hacia las niñas en C como tontas o incapaces. Los roles masculinos representados por niñas solo fueron 3 en C, entre ellos 2 sacerdotes. En la historia E5.5.2, una niña asumió el rol de la persona que maneja un bus, oficio predominantemente masculino, pero lo representó como si fuera ella misma.

Un aspecto que puede contribuir a ilustrar esta no valoración social de la mujer en C estaría en las respuestas que dieron sobre la ocupación de sus padres y madres. En los casos en que la madre no trabajaba fuera del hogar, los niños y niñas de E y las niñas de C decían que la mamá era "ama de casa" o hacía "oficio en la casa"; en cambio, la mayoría de los niños de C3 y C5 respondieron que la mamá no hacía "nada". (Los niños y niñas de primer grado manifestaron con menor claridad que hacían sus papás y mamás). En E, los roles asumidos por las niñas, relacionados con actividades tradicionalmente asignadas a la

mujer como atender la casa y cocinar no denotaron la subvaloración que se observó en C.

Es importante anotar que en C, las pocas veces que se concentraron en resolver el problema que los juegos les planteaban, niños y niñas lograban olvidarse de sus estereotipos y diferencias, y se persiguieron mutuamente mostrando las niñas igual destreza para correr que los niños, tal como se observó en E.

Más estudios se requieren con una muestra mayor que permita comparar la interacción durante el juego dramático entre niños y niñas de instituciones de similar o diferente contexto socio-económico y cultural para llegar a alguna conclusión respecto a las circunstancias que contribuyen con una relación amigable vs. una de antagonismo entre participantes.

Diferencias en la relación entre participantes por el grado de desarrollo

Los niños y niñas más pequeños mostraron mayor dificultad para coordinar ideas que los de edades mayores, de ahí que se les vió buena parte del tiempo correteando solos o en parejas, embebidos en sus propias creaciones. Sus guiones se caracterizaron por ser de menor longitud e interacción de personajes, en comparación con los guiones de tercer y quinto grado (ver la sección de análisis de guiones donde aparece con mas detalle la información sobre la estructura de los guiones).

La mayoría de las historias de primer grado se concentraron en la recreación de personajes (princesas, fantasmas, karatekas) sin mayor desarrollo argumentativo o escenas simples que devenían en juego de

ejercicio en las que un personaje era perseguido por otro. A continuación ejemplos de guiones sobre recreación de personajes (primer grado):

Guión Cl.3.2:

Los niños I y L corren bajo una tela amarilla. El de adelante la sostiene con la cabeza, cubierto el rostro con la tela. El de atrás la sostiene de las puntas.

A la pregunta: "¿Qué eran?" respondieron: "Una camioneta", pero indicaron que no habían terminado. Se detuvieron y planearon algo.

Vuelven y hacen lo mismo, pero ahora no corren sino que dan saltos. Los niños y niñas del público tratan de adivinar: "¡Una moto!", "¡un descache!", "una camioneta", "un carro". Ellos han seguido en su actuación negando cada frase. Entonces les dicen que finalicen. Al final explican que eran "leones".

Guión El.2.7:

La niña A y la niña B han anudado sus telas en un extremo y sosteniéndolas con las manos de los otros extremos corren con ellas al vuelo.

Explican: "Éramos un globo enredado", un globo "de color".

Guión Cl.2.1:

La niña A, con las telas puestas a modo de túnica y manto, camina elegantemente por el salón, pasa frente a la cámara y dice que es una princesa. La niña C, que se ha tomado todo el tiempo para ponerse varias telas como túnica y manto, dice que ella es la Cenicienta y la niña F la Dama Fantasía.

Los siguientes son ejemplos de historias que recrearon simples situaciones de perseguir y ser perseguido:

Guión El.2.6:

Dos niños, J y K, y dos niñas, C y D, juegan ahora a perseguirse. Los niños explicaron que ellos eran las Gudis, "unos fantasmas chiquiticos" que perseguían a las mujeres para chuparles la sangre. "Éramos vampiritos" agregó el otro. Las niñas dijeron que ellas eran las Mujeres Maravillas y que "ellos (los niños) nos chupaban la sangre".

Guión El.3.1:

Los niños J y K persiguen por todo el espacio al niño O. J Explica que O "era el malo, mató a la familia de nosotros dos, entonces nosotros lo perseguíamos para pagarle la venganza, pagarle la vida". O agrega después, "porque si una persona muere, cómo dejar que una persona la hayan matado, dejarlo así".

Finalmente, J ha atrapado a O y se le sienta encima. Llama a K, "¡Hermano! ¡Hermano!" y hace la mímica de golpear a O con la mano. Se levantan y terminan.

Guión Cl.4.2:

Niños I y K cubiertos con telas luchan. Lo hacen por un rato, luego se persiguen y vuelven a luchar. La audiencia les dice que "ya".

La dificultad de considerar otras perspectivas diferentes de las propias o centración del pensamiento se hizo evidente en el grupo de los niños y niñas de primer grado, en especial Cl, pues predominó el juego dramático solitario en un 44% (frente a un 11% en E1. Ver **tabla 4** y **gráfica 5**) y en las veces en las que se integraron dos o más personajes, cada niño/a se distraía en sus propios intereses, lo que dificultaba la construcción del guión:

Guión Cl.2.2:

Escena 1: Los niño K e I se cubren con telas y hacen "¡Uuuuu!" como fantasmas. K agrega que es un cocinero.

Escena 2: Se integra el niño J que los persigue agachado por el suelo.

Escena 3: Corriendo, K le dice a I: "¡A la cocina!".

El niño K explicó que eran fantasmas y que corrían para que J no los cogiera; y que él enviaba a I a la cocina a preparar el almuerzo. Cuando el niño I oyó lo que explicaba su compañero, agregó: "Pero yo quiero bailar" y salió corriendo.

Guión Cl.5.2:

Escena 1: Los niños J y K se visten con las telas como ninjas y luchan karate y luego cuerpo a cuerpo. J tiene un gorro de piel; K a horcajadas

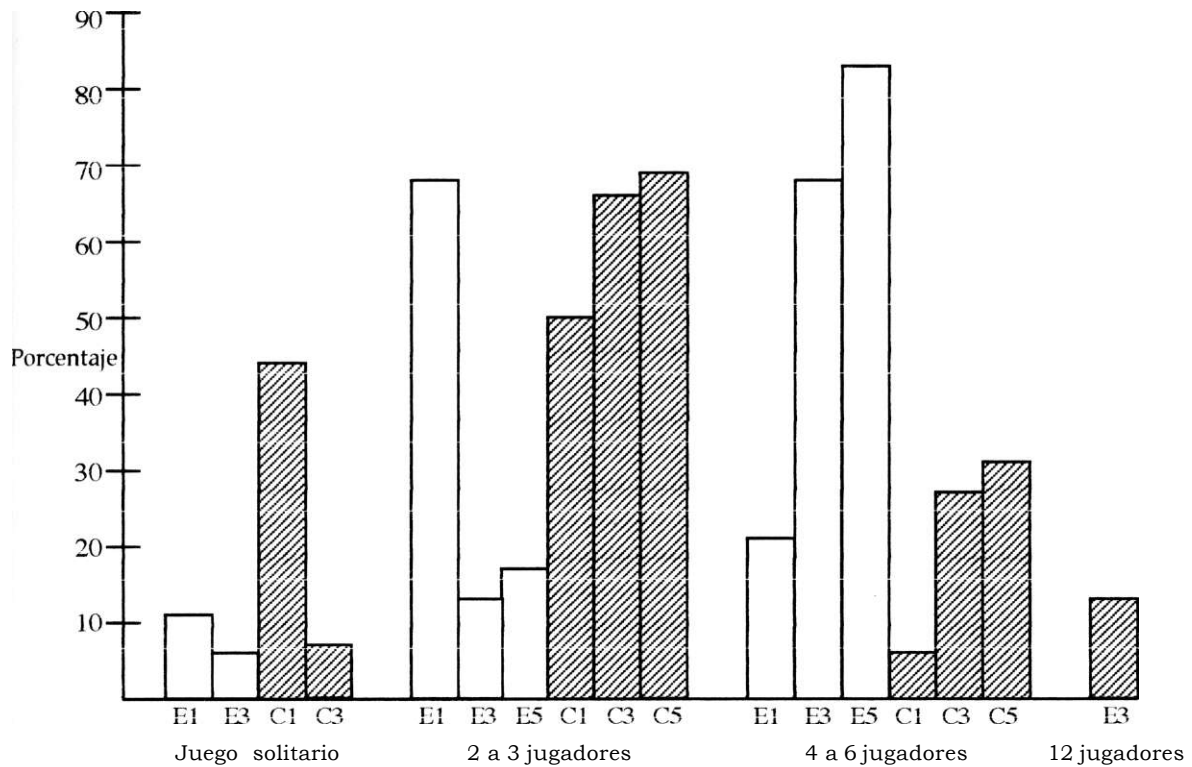
sobre él se lo quita y le dice: "Entonces que tú y tu gorra se convertían en el hombre lobo". J niega con la cabeza y entonces K le dice: "Ah. No. Entonces no juego contigo". Al no ponerse de acuerdo, los niños juegan separados por un rato. K camina ahora sobre dos cubos de espuma a modo de zancos.

Escena 2: Están juntos nuevamente. Están acostados sobre telas que han extendido en el piso y sobre ellas han puesto piezas de espuma. K explica: "Que nosotros estamos en el bosque y que él era [...] y él me quería mucho y se hizo el hombre lobo y que nosotros íbamos a 'campar'". J niega con la cabeza. K insiste: "Sí es así". Le pregunto a J si él era el hombre lobo; no niega ni acepta, oculta la cara en el gorro de piel. Le pregunto si ya se hicieron amigos y contesta con un muy rotundo "No". K explica

Tabla 4. Agrupación de los participantes durante el juego dramático

Grupo	Juego solitario		2 a 3		4 a 6		Todo el grupo		Total guiones
	f	%	f	%	f	%	f	%	
E1	2	11	13	68	4	21	-	-	19
C1	8	44	9	50	1	6	-	-	18
E3	1	6	2	13	11	68	2	13	16
C3	1	7	10	66	4	27	-	-	15
E5	-	-	2	17	10	83	-	-	12
C5	-	-	9	69	4	31	-	-	13

Gráfica 5. Porcentaje de participantes en el juego dramático



que una fila de espuma "son puras armas" y otro cubo sobre el que recuesta la cabeza "es mi almohada". Luego nos ignora y le dice a J: "Bueno, pero que entonces ya si éramos amigos". Ambos hacen como si durmieran.

Escena 3: J ha vuelto a jugar solo y trata de recoger telas y espumas en una especie de bulto. K se ha quedado en el mismo sitio construyendo. Luego explica su proyecto: "Ésta es una ciudad". Indica una parte diciendo: "Por la Cola del Zorro (que es el nombre de una calle del vecindario donde vive), y ésta es la portería y aquí hay un semáforo. Y ésto es la rueda de Chicago y ésta aquí es una piscina también. Ya". Se levanta a ponerse los zapatos pues ya es hora de la clase siguiente. Mientras se los pone se queja de que un niño le desbarató las cosas. Le pregunto nuevamente qué trataba de inventar con J, responde: "Ah, que estábamos en un bosque". Le pregunté por qué no siguieron con esa historia y respondió: "¡Uno con J! Yo le tenía que hacer todo a él".

Aún con la intervención de la investigadora, en el guión C 1.4.1 sobre la escuela, se puede observar la dificultad para tejer conjuntamente la trama pues algunas de las niñas imponían su punto de vista sin considerar o entrar en interacción con las ideas de las demás:

Guión C 1.4.1:

Escena 1: Tres niñas (A, B y E) juegan "chicle", que consiste en saltar sobre un elástico sostenido entre las piernas de dos compañeras. Otras dos niñas (C y F) juegan "Chocolote Stop", una ronda en la que los participantes intentan pisarse entre sí.

Escena 2: La niña C es asumida como la maestra cuando A le pone la queja de que una niña la hizo caer. "Vayase donde la directora", dice C muy tímidamente.

Escena 3: A, B y E siguen jugando "chicle" mientras C y F se quedan sin saber qué hacer. Le pregunto a C si no es hora de que se acabe el recreo. Se miran entre sí, dicen que no y C dice que no. Vuelven a jugar A, B y E. Pregunto nuevamente si ya se acabó el recreo, y B contesta que no "porque nos falta otra cosa". A hace como si se cayera en el juego, B hace como si se burlara de ella y dicen que ahora sí, ya se acabó el recreo.

Escena 4: A le jala la tela a B y la hace caer. B se enoja y le dice: "Esta tela es mía". Aquí son ellas, no están actuando. Las otras niñas arreglan sus disfraces, pero no saben qué hacer. Les digo: "Oigan el timbre" y uno de la audiencia hace el sonido del timbre. C como la maestra dice: "A sus puestos". Pero ninguna le presta atención. Les digo: "A sus puestos, la profesora ya llamó a sus puestos". Se sientan, C comienza a decirles algo como la maestra, pero A no permite que le presten atención pues le jala a C las telas que usa como disfraz. F también se integra a jalarle las telas. A le

dice a C: "Profesora, desnúdese". C dice: "No, gracias". Le jalan la tela con más fuerza, ella dice "no". Logra que no le jalen más las telas y trata de enseñarles una rima o canción, pero A no le presta atención y vuelve a jalarle la tela. E, que siempre ha estado muy callada y pasiva ahora también trata de jalarle la tela a C, pero ella se retira un poco y organiza su disfraz nuevamente.

Escena 5: F se incorpora y dice "chao" y se va. C reacciona ante esta nueva situación diciendo "que era hora de recreo" y toca una campana imaginaria: "Tin tin tin, tin tin tin". Sonríe cuando lo hace. "¿Recreo?" preguntan las otras y C les responde: "Tienen que comer primero". Hacen gestos exagerados de comer. Cuando finalmente parecía que empezaban a coordinar sus ideas, fue necesario decirles que terminaran pues se agotaba el tiempo.

La mayor familiaridad y experiencia en compartir juegos entre los niños y las niñas de El permitió que algunos de sus guiones incluyeran mayor número de escenas y personajes:

Guión El.3.2:

Escena 1: Tres niñas (C, D y E) extendieron una tela en el piso y colgaron otra entre dos sillas a modo de cortina. Acomodaron unas piezas de espuma en una silla y una se acostó en la tela. El niño K se acercó y les preguntó: "¿Qué están haciendo?". C respondió: "Una casita" y explicó: "Esta es la cama y ésta es la cobija". Le pregunté a E quién es y me respondió con su nombre. C comprendió que la pregunta se refería a los personajes y explicó: "Yo soy la mamá y éstas son las hijas". Les pregunté qué hacía la otra niña que organizaba espumas en una silla. C respondió: "Está preparando la comida".

Escena 2: C organiza la cortina para que cubra bien la entrada de la casita. Las otras dos niñas están acostadas en las telas. C explicó: "Tenemos la cobija, y aquí duermo yo y ella allá, y estamos vigilando para que no se dentre nadie". Le pregunté: "¿Y en qué trabaja la mamá de esta casa?" C respondió: "¿Ah? Haciendo oficio". "¿Y el papá de esta casa donde está?", le pregunté. "Se murió", contestó C muy atareada cerrando bien "la puerta".

Escena 3: La niña A ha estado parada mirándolas por un rato. Les digo: "Vean llegó la vecina" y le sugiero a A tocar la puerta, pero C responde: "No, está de noche" y le dice a una de las "hijas": "Apague". La niña E, al ver al resto de sus compañeros que se alistan para irse pues ya se acabó la sesión, se sale del juego, levanta la tela y le hace cosquillas a D. Se ríen y E se va. Pero C sigue en el juego y le dice a A: "Ya puede tocar". Aunque ya el tiempo se acabó, quieren seguir jugando. Se quedan unos minutos más.

Escena 4: C le dice a D: "Doblemos las cobijas y nos vamos p'al centro". Se toman su tiempo doblando las "cobijas". Les pregunto qué van a hacer al centro. C responde: "Ir a mercar a la placita". D

se sirve algo en un "vaso" (un cilindro de espuma) diciendo: "Ay, no. Yo voy a tomar un tintico". Sirve en un vaso, pero toma de otro.

Escena 5: C y E -que ha regresado al juego-, se van caminando por el salón como si fueran "al centro". D se ha quedado arreglando la "casa" y pone piezas de espuma con mucho cuidado en las sillas. Regresan C y E del mercado.

El juego hubiera seguido indefinidamente si no se hubiese hecho necesario enviarlas a clase.

Guión El.4.1:

Aparecen las niñas A y D, y los niños K, J y O abrazados conversando por unos minutos. Dicen que ya tienen su guión y van por los elementos. Definen un sitio, el extremo del salón donde hay varias mesas arrumadas las unas sobre las otras. Cuelgan telas y arman el "hospital".

Escena 1: A arrastra a J, que está herido al interior del hospital. Le dice a él y a K: "Acuéstense pues". O ha armado un toldo aparte. A cubre con una "cobija" a K y J. A la pregunta: "¿Dónde están?" dicen: "En la clínica, en la clínica Noel".

Escena 2: A y D "curan" las cabezas de los heridos sobándolas con piezas de espuma. Lo hacen por un rato. Los "heridos" no aguantan quedarse quietos y juegan entre sí. Mientras A le sigue sobando la cabeza a uno de los heridos, Niñas D y C organizan unas piezas de espuma como "las cosas con las que operamos en el hospital".

Sin bien en la historia anterior se les vió coordinando sus ideas y acciones, en la explicación que dieron puede observarse la manera diferente de interpretar la escena representada:

Las niñas explicaron: "Que a ellos los atropello un carro". Los niños negaron:

K: No, nosotros nos caímos de un muro.

J: De una plancha (la parte superior de una casa en construcción).Estábamos intentando volar como en las películas.

K: Y nos quebramos las manos y los pies.

J: Yo me quebré la cabeza.

K: Yo me hice una 'chamba' por acá (se señala media cara).

En tercer grado se empieza a observar la transición en el proceso de negociar las ideas propias con las de los compañeros, aunque se presentaron casos de juego dramático solitario (7% en C3 y 6% en E3; ver **tabla 4**) por la todavía dificultad frente a la comprensión y

aceptación de los otros. Como en el caso de una niña en C3 que insistió en hacer sola su representación sobre la familia, pues los demás no sabían cómo era que ella vivía. En el caso de las creaciones en grupo, se observaron escenas paralelas o fuera de contexto pues todavía los participantes tendían a hacer su parte sin contar con la de los demás, como la confusión en el guión C3.3.3 en el que una de las niñas quería representar una primera comunión y la otra asumió la idea como si fuera un matrimonio, o la bizarra historia (C3.3.2) del inodoro y el ave mágica.

Un caso excepcional fueron los niños y niñas de E3 quienes en el segundo y último encuentro fueron capaces de desarrollar historias que incluyeron los 12 participantes (ver guiones E3.2.4 y E3.5.6).

En C5 y E5 los guiones adquirieron mayor complejidad (mayor número de escenas y personajes). Los niños y niñas no sólo captaban las ideas que sus compañeros ofrecían, sino que sugerían transformaciones y nuevos desarrollos que correspondieran coherentemente con el tema central propuesto. En ningún caso se presentó juego dramático solitario en E5 y C5, y el tiempo dedicado a la manipulación y exploración del material fue menor que en los grados primero y tercero, dedicándole más tiempo a la creación de la historia. Éstas abarcaron una gama superior de situaciones, conflictos y personajes, notándose inclusive preocupación por la causa social o psicológica que explicara la actuación de éstos (ver por ejemplo, el guión E5.5.2, sobre el problema de la contaminación ambiental y el guión C5.5.4 sobre el hijo del presidente al que echaron de la casa "porque se manejó mal" y unos gamines le enseñaron a robar).

DISCUSION

Las diferencias observadas en la relación entre niños y niñas de acuerdo a la edad o grado escolar, parecen confirmar la tesis piagetiana

del egocentrismo cognoscitivo en niños pequeños. Etapa caracterizada por el predominio de la propia postura del niño o niña en su pensamiento, la imposibilidad de adoptar la perspectiva del otro y admitir la existencia de otros criterios (Piaget, 1946/ 1982). Para Elkonin (1980), el juego protagonizado contribuye a la superación del "egocentrismo cognoscitivo" o descentración del pensamiento al exigir a los jugadores coordinar sus acciones con el papel de sus compañeros:

El juego se presenta como práctica real no sólo del cambio de postura al adoptar el papel, sino también como práctica de relaciones con el compañero de juego desde el punto de vista del papel representado por éste, no sólo como práctica real de acciones con los objetos en congruencia con los significados atribuidos, sino también como práctica de coordinación de los puntos de vista sobre los significados de estos objetos sin manipularlos directamente (p. 262).

Elkonin plantea que para que ocurra este proceso de "descentramiento" permanente, es fundamental la interacción de los niños y niñas con sus pares y adultos, puesto que en el juego individual no hay ninguna necesidad absoluta de cambiar de posición ni de coordinar el punto de vista propio con los de otros participantes en el juego. Según Elkonin, es posible que este juego solitario, lejos de cumplir la función de "descentramiento moral y cognoscitivo", fije más aún el criterio personal, el único del niño, sobre los objetos y las relaciones, esto es el criterio egocéntrico. "Un juego así puede efectivamente desviar al niño del mundo real y enclaustrarlo en el mundo aislado de sus deseos individuales limitados por el estrecho marco de las relaciones familiares" (p. 263). Esto pudiera explicar que en C, al escasear las oportunidades de jugar con pares, se dificultara más la coordinación entre los participantes (los guiones creadas entre 4 o más jugadores sólo fue de un

6% en C1, un 27% en C3 y un 31% en C5 frente a un 21% en E1, un 81% en E3 y un 83% en E5. Ver **tabla 4**).

No se puede concluir que la superación de dicho egocentrismo cognoscitivo se deba exclusivamente al juego dramático pues los niños y niñas mayores dieron muestras de dicha superación sin mayor experiencia, al parecer previa, en el juego dramático. Habría que comprobar si dicho proceso de descentración se incrementa cuando los niños y niñas tienen más oportunidades de involucrarse en juegos colectivos. Al parecer, esto contribuyó a que los niños y niñas de E1 y E3 mostraran mayor capacidad de construir historias en equipo que los niños y niñas de C1 y C3. Podría igualmente afirmarse que el proceso de descentración del pensamiento es un proceso continuo que se da inclusive en la vida adulta, pues cada sujeto interpreta nuevas realidades a su modo, y es en el intercambio de ideas que los sujetos encuentran nuevas perspectivas desde las cuales considerar sus propios puntos de vista.

Sería importante entonces estudiar a fondo el mayor o menor impacto del juego dramático en el continuo avance hacia estados superiores del pensamiento en niños y niñas mayores. Obsérvese al respecto el esfuerzo de las niñas participantes en la historia E.5.5.2 por explicar el punto de vista de sus personajes:

(F = administradora del medio ambiente, A = dueña de fábrica,
C = chofer de bus, D = pasajera)

- A: (Que había estado escuchando la conversación sentada en su escritorio, se viene hacia los que están alrededor del bus e interviene con voz autoritaria y ambas manos en la cintura)
¿Qué es lo que pasa aquí?
- C: Que estos señores me rompieron la licencia y además de eso, ¡me insultan!
- A: Ustedes no tienen derecho de insultarla a ella.

- F: Ya usted, ¿qué le interesa?
- D: Si lo tenemos, porque mire todo lo que está haciendo con todo el medio. ¿A usted le parece muy bueno que [piensa] que usted [piensa] se conta [piensa] usted se le contamine todo su aire y usted se muera? ¿Le parece muy bueno? (Gesticula ampliamente con ambas manos).
- A: No, pero...
- F: Desde hoy su ofi... (mira a D, piensa) ¡su oficina está cerrada! ¡Por órdenes mías! ¡Y del presidente; Y usted, creo que no le va a poner recato al presidente [inaudible].
- A: Bueno, y ellos también tienen derecho! Y usted tampoco tiene derecho a regañarla a ella. Ella pues [piensa] ella no está contaminando el medio am... es ¡el bus! Sale el humo y lo contamina.
- F: Yo sé, pero ¿quién maneja el bus? Ella.
- A: (Como sin argumentos, asiente y se ríe).

Es importante diferenciar aquí el concepto de pensamiento egocéntrico, que acuñara Piaget y que reconociera Elkonin (1980), del concepto lenguaje egocéntrico o habla para sí, del que hablara Vygotsky. Para Piaget (1962), la adaptación a la realidad no siempre es exitosa debido a la dificultad de diferenciar los puntos de vista propios de otros posibles. Esta limitación del pensamiento o "egocentrismo" explica los errores sistemáticos que se dan en el proceso adaptativo. La afirmación de Piaget de que el habla egocéntrica es un reflejo del pensamiento egocéntrico, por lo cual no cumple una función útil en el desarrollo y declina con la progresiva socialización del niño, motivó la crítica de Vygotsky sobre esta concepción autística del habla infantil (Wertsch, 1985). Para Vygotsky (1962) por el contrario, el lenguaje egocéntrico no declina sino que es el punto de partida del lenguaje interior del adulto o "habla para sí mismo", incomprendible para el otro no porque no sea social, sino porque omite lo que es obvio para el hablante. Según Vygotsky, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento de pensamiento propiamente dicho, que sirve a la búsqueda y planeación de la solución a un problema. Este carácter regulador del lenguaje en la

acción humana permitiría explicar por qué para los niños y niñas mayores de este estudio era de suma importancia la planeación verbal de los eventos previa a su actuación.

Diferencias por características individuales de los participantes

En todos los grupos se observaron participantes que preferían trabajar solos o agruparse con determinados niños o niñas por particularidades muy personales. Los niños que por ciertas circunstancias tenían menos experiencia en el juego de creación con pares, mostraron mayor dificultad al momento de interactuar con otros, y terminaban refugiándose en sus propias construcciones o invenciones:

Guión E1.4.2:

Con la idea de las vacaciones en mente, el niño I, y las niñas E y F extienden telas en el piso representando el mar. Dicen que H es el tiburón y los dos niños se quitan la camisa. Se toman su buen tiempo extendiendo las telas, tiempo durante el cual, H chupó dedo, me preguntó si podía coger espumas y se sentó a hacer construcciones. Entonces ya no quiso hacer de tiburón por lo que I estaba muy inconforme y decía que ya no podían hacer la historia: "Sin H no se puede". La niña E le propuso que "el tiburón es usted" lo que I finalmente aceptó. La historia se desarrolló sin la participación de H.

Un niño de C1, que se sentía mayor que sus compañeros, prefirió marginarse de las actividades, pues sus propuestas no encajaban con las más "infantiles" de sus compañeros. Pero no quiso dejar de asistir a las diferentes sesiones y finalmente se animaba a disfrazarse pero sólo lo hacía con otro niño porque éste no le discutía sus ideas. En C3, una niña mostró gran actividad imaginativa al momento de crear historias pues no había terminado de representar una idea y ya se le ocurría una nueva, pero parecía sentirse más a gusto trabajando sola.

En C3 se observó que siempre se hicieran los mismos compañeros aún en equipos del mismo sexo; y en ambos E5 y C5 se observó que el grupo entero mostraba desinterés en trabajar con uno de los niños al que consideraban el más indisciplinado o necio.

Algunos niños o niñas mostraron determinada predilección por ciertos personajes, mientras que otros asumieron una mayor variedad de roles. Pero todos daban cuenta de una motivación emocional personal para la selección de sus roles, lo que confirma la perspectiva psicoanalítica (Peller, 1952/1985). Sin embargo, una mayor continuidad en el contacto con los participantes hubiera sido necesaria para establecer alguna caracterización más aproximada de cada niño o niña de acuerdo a su historia personal.

Lo importante aquí es destacar la riqueza del juego dramático en develar distintas facetas de la personalidad de los niños y niñas, y cómo dichos aspectos personales influyen en el desarrollo del juego. Por ejemplo, en todos los grupos se observaron niños y niñas que con frecuencia tomaban el liderazgo y sus historias eran las que siempre se desarrollaban, mientras que otros niños y niñas, más tímidos o pasivos, se dejaban llevar por lo que sus compañeros más intrépidos sugirieran. Algunos, pacientemente resolvían conflictos, mientras otros se alteraban. Identificar estas situaciones es fundamental para que el educador facilite que los niños y niñas más tímidos también tengan la oportunidad de liderar sus propias historias.

CONCLUSION

Las relaciones entre participantes es uno de los componentes más importantes para considerar en el estudio del juego dramático en edad escolar. De dichas relaciones depende en gran medida la riqueza y

variabilidad del mismo. Pero este estudio sólo alcanza a identificar y caracterizar las diferencias que se observaron en la manera de interactuar los niños y niñas participantes. Futuras investigaciones se requieren para entender el complejo y necesario tejido de relaciones que se establecen al momento de inventar y dramatizar una historia, tejido que remeda la vida social misma; e investigar las variables que caracterizan dichas relaciones de acuerdo al contexto socio-económico y cultural de donde provienen los niños. Así mismo, estudiar la aplicación del juego dramático como instrumento que permita evaluar aspectos cualitativos de dicha interacción como agresión, afecto, respeto, solidaridad, imposición, tolerancia, reciprocidad, entre otros; identificar talentos en la creación de las historias o liderazgo de las mismas; diagnosticar dificultades en la relación a nivel grupal e individual, y diseñar alternativas que enriquezcan y maduren dicha interacción, aspecto fundamental para un mejor desempeño en la vida social adulta de los niños.

.c.II. ESTRATEGIAS METACOMUNICATIVAS

A diferencia del juego de reglas, que parte de unas convenciones previamente establecidas, el juego dramático se construye a partir de las experiencias representacionales de cada participante. Esto quiere decir, que mientras para una niña un bloque de construcción puede ser un florero, para otra niña, este mismo bloque puede ser una lámpara. Cuando un grupo de niños y niñas improvisan una historia, ¿cómo dan a entender su significado personal en la representación de objetos, acciones y personas? ¿Cómo logran comunicar sus ideas a los demás participantes para que éstos las acojan y el juego se desarrolle? Indudablemente, sin un proceso de negociación, el juego dramático colectivo no sería posible. Aunque imponer significados es una estrategia que en más de una ocasión niños y niñas de cualquier edad utilizan, el resultado es con frecuencia frustración y la no realización del juego, como puede verse en el siguiente ejemplo:

Los niños J y K se visten con las telas como ninjas y luchan karate y luego cuerpo a cuerpo. J tiene un gorro de piel; K a horcajadas sobre él se lo quita y le dice: "Entonces que tú y tu gorra se convertían en el hombre lobo". J niega con la cabeza y entonces K le dice: "Ah. No. Entonces no juego contigo" (Cl.5.2.).

De acuerdo con Bretherton (1984), para poder jugar realidades ausentes o imaginadas, niños y niñas requieren no sólo comprender el mensaje "esto es un juego", que propusiera Bateson (1955/1972), sino que requieren técnicas que les permitan negociar contenidos: qué tema o guión se va a jugar, dónde y cómo se va a desenvolver el tema. Giffin (1984), a partir del trabajo de Bateson, denominó estrategias metacomunicativas a los mecanismos de negociación que los niños desarrollan para convenir significados, mecanismos que van en un

continuo, desde estar profundamente inmersos en el marco del juego hasta estar completamente fuera de dicho marco.

De acuerdo con Giffin, las estrategias dentro-del-marco-del juego son las utilizadas para mantener la ilusión de la simulación todo el tiempo que sea posible, pero al mismo tiempo para proporcionar la información necesaria acerca de los cambios en el argumento o los motivos de las acciones. A través de la actuación (posturas y gestos exagerados), niños y niñas transmiten el mensaje "esto es un juego". También pueden sugerir subrepticamente cambios en el guión utilizando la conversación ulterior (preguntando, por ejemplo: "¿No es hora de almorzar?" cuando a los demás jugadores no se les había ocurrido la idea). La acentuación es una forma más abierta de metacomunicación que tiene la apariencia de estar dentro-del-marco-del juego. Expresiones como "serviré la leche", dichas en el momento en que se actúa como si se vertiera un líquido de una jarra vacía, le informa a las otras jugadoras que la jarra "contiene" leche en vez de jugo. La estrategia del relato permite proponer transformaciones verbalmente sin abandonar por completo la ilusión del juego. Se caracteriza por el uso frecuente de verbos en tiempo pasado y la emisión de las frases en una cadencia monótona que comienza con un "y que" (p. e., "y que tú abrías la puerta... y que empezabas a llorar... y que hacías el bizcocho de boda").

Algunas veces, de acuerdo con Giffin, durante el desarrollo y representación de un episodio, un jugador puede salirse brevemente fuera-del-marco-del-juego con el objetivo de clarificar significados y dar nuevas direcciones. A través del apuntar (o soplar), los niños y niñas abandonan momentáneamente sus roles y, en voz baja, definen y dan nuevas orientaciones al guión. Mediante la estructuración implícita, se

negocia y planea la estructura total del episodio: los roles, las escenas principales, las circunstancias futuras, o el escenario. Frecuentemente, esta estrategia precede a la representación del guión. Finalmente, la forma más directa para comunicar transformaciones y asegurar la cooperación de los demás jugadores es la propuesta formal de simulación, estrategia completamente fuera-del-marco-del-juego. A través de frases como "juguemos a que" o "qué tal si jugamos a" que finalizan con una solicitud de confirmación como "¿listo?", niños y niñas abiertamente hablan acerca de su deseo de simular situaciones que les hubieran ocurrido o que quisieran inventar.

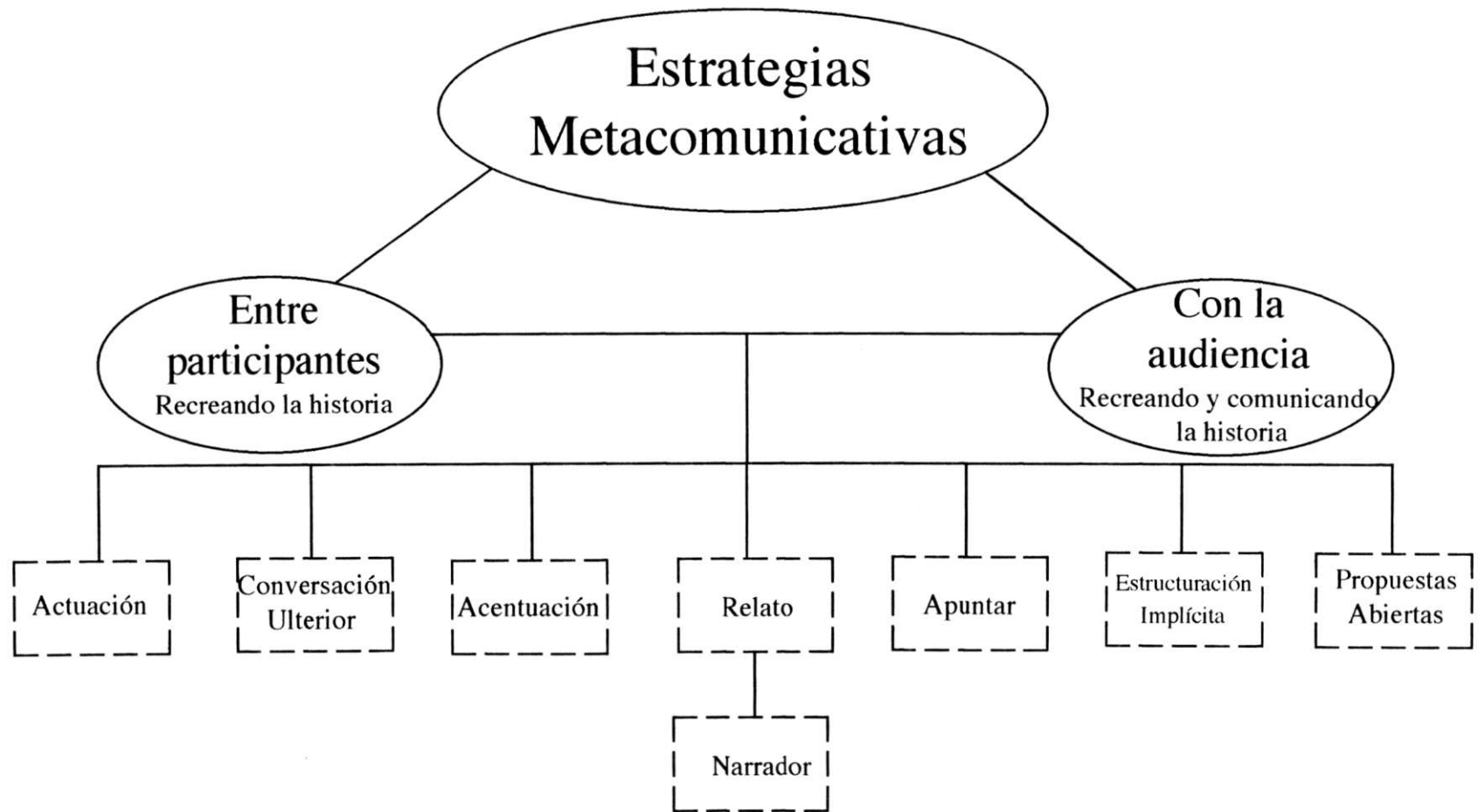
Aunque las categorías metacomunicativas identificadas por Giffin correspondieron a una muestra de niños y niñas entre 3 y 5 años, me pareció importante adoptarlas como guía para darle respuesta a las preguntas: ¿Cómo niñas y niños escolares negocian significados cuando improvisan dramáticamente una historia? ¿Cómo se coordinan para desarrollar y sostener la creencia en la acción simulada? O más específicamente, ¿utilizan niños y niñas de primero, tercero y quinto grado las mismas estrategias metacomunicativas identificadas por Giffin en niños y niñas preescolares? ¿Aparecen nuevas estrategias durante el proceso escolar? ¿Varía la selección de estas estrategias de acuerdo a las diferentes circunstancias educativas de los participantes?

Este estudio permitió identificar la presencia de las estrategias de coordinación de significados mencionadas en niños y niñas de primero, tercero y quinto grado de escolaridad, sólo que la intensidad de su uso variaba según la edad. Ligeras diferencias se observaron en términos de la procedencia escolar de los participantes, a las cuales me referiré al

final de esta sección. Una representación de estas categorías se muestra en la **gráfica 6**.

La forma fundamental de intercambio de ideas y coordinación de significados dentro del marco-del-juego, siguió siendo la actuación en sí misma. El juego dramático se caracteriza precisamente por la representación de roles o acciones que automáticamente incitan la respuesta apropiada, verbal y no verbal de los otros jugadores. Guiones muy familiares no requirieron mayor acuerdo verbal: un niño de tercer grado, al ponerse una tela negra sobre los hombros como una capa y al azotar al aire una cinta negra, transmitió el mensaje: "Soy Zorro" a otro participante quien, inmediatamente, actuó en concordancia, aceptando una lucha que representaron en cámara lenta, como en las películas. La misma tela negra, colocada sobre la cabeza y hombros de un niño de primer grado, quien extendía los brazos como volando envió el mensaje, "soy Drácula" a otro niño que salió corriendo para evitar ser capturado y "que le chuparan la sangre". En el juego de la dueña y las cachorritas (guión C1.5.3), las niñas participantes tampoco necesitaron acordar mayores elementos del juego. El conocimiento compartido de la situación les permitió comunicarse simplemente actuando, de tal manera que si la dueña lanzaba unas piezas de espuma al aire, las "cachorritas" corrían a atraparlas con la boca. Actuando, niños y niñas de tercero y quinto grado le dieron curso a las historias planeadas con anterioridad, y así mismo resolvieron imprevistos. Es el caso de la escena de unos extraterrestres que secuestraban a unas niñas (ejemplo C5.3.1), en la cual un niño que hacía el rol de papá los "mató" antes de tiempo, o sea antes de que secuestraran a las hijas, lo que dejaba la historia trunca. Yacentes en el suelo, los niños en su papel de extraterrestres se dieron

Gráfica 6. Componente 2 del Juego Dramático: Estrategias metacomunicativas (adaptado de Giffin, 1984).



Actuación ←
(Dentro-del-marco del juego)

→ Planeación
(Fuera-del-marco del juego)

cuenta del "error" (una de las niñas les dice al oído que no era así la escena) y con un "bip bip", revivieron, incorporándose lentamente. La niña que hacía el rol de madre reaccionó gritando y la escena transcurrió tal como la habían planeado. Otro excelente ejemplo de comunicación a través de mera actuación en niños mayores, se puede observar en el ejemplo C5.5.6. En la historia, siete personajes intervienen, aunque los actores sólo son tres. Con cambio de sombreros y posturas asumen de una manera tan convincente las caracterizaciones de los personajes adicionales, que no hubo necesidad de aclararle a la audiencia su identidad.

Actuaciones más sofisticadas, lo que conllevaba a la creación de episodios más extensos, aparecieron cuando los participantes tenían un conocimiento mayor y compartido del guión a representar, como en las historias sobre el hospital, la familia o la escuela; pero se requería de un soporte verbal dentro-del-marco-del-juego para desarrollar o sugerir transformaciones. La estrategia de conversación ulterior se presentó en el juego a la casita (E1.3.2), cuando una de las niñas de primer grado dijo: "Doblemos las cobijas y nos vamos pa'l centro", lo que dió pie para el inicio de un nuevo episodio: "ir a mercar", que no se había establecido previamente. Así mismo, cuando el niño que hacía el papel del director, en la historia sobre la escuela (E5.4.2), entró a la clase con telas en la mano diciendo: "Perdón, voy a dejar los vestuarios aquí", le transmitió el mensaje a la niña que hacía el papel de maestra que era hora de que pasaran a la escena de la clase de danzas. En E3.3.1, una de las niñas que hacía el papel de hija definió el paso a una nueva escena diciendo: "A dormir, es a dormir".

La estrategia de la acentuación, manera más abierta de metacomunicación, permitió a los jugadores definir verbalmente la acción o situación mientras actuaban no verbalmente. En varios guiones, los jugadores reforzaban verbalmente con un "tun tun" o un "tilín tilín", cuando se tocaba una puerta o una campana, como para que no quedaran dudas de la acción. En E3.3.2, la frase: "Aquí está el seco, ésta es la sobremesa", que usó la criada pueden parecer redundantes y como dice Giffin (1984), innecesarias en la vida real, pero ayudaron a clarificar las acciones en el juego. En la historia de los narcotraficantes (C3.5.3) que cargan cocaína en un avión, uno de los niños dijo: "Esto es un avión", lo que permitió definir un elemento esencial en la escena. De manera similar, el niño que le quitó la piel al oso en el guión C3.4.2, caminando con la tela dijo: "Está muy pesada", acentuando de este modo su actuación. Un ejemplo bien interesante se dió en el guión E3.3.1 sobre la familia. La niña que hacía el papel de mamá observaba cómo el niño que hacía el papel de papá se "olvidaba" de su rol cuando le tiraba piezas de espuma al niño que hacía el papel del hijo en la escena de la comida. La niña les dijo: "No jueguen con la comida", tratando de mantener la situación dentro-del-marco-del-juego. Al ver que su compañero, que hacía el papel de hijo, persistía en la no ilusión del juego, la niña insistió en mantener la situación dentro-del-marco del juego acentuando su papel de mamá: "Que no jueguen con la comida. Le pego de verdad".

Giffin (1984) consideró como una forma especial de acentuación las soluciones mágicas que le permiten a un jugador representar lo que de otra manera sería imposible o tomaría demasiado tiempo. El personaje que hizo de Aladino tomó la lámpara y dijo: "Bueno, y que yo

me convertí en un príncipe" (guión E5.2.2). En el juego de las gitanas perseguidas por los niños porque les robaron el oro, el niño H mira con desconsuelo cómo se escapan las niñas que ya han atrapado. El niño L le da a entender que no es problema porque "ellas tienen muchas vidas", lo que permite que H reingrese a la ilusión del juego y salga a perseguirlas nuevamente (guión E3.2.4).

A través del relato, los participantes proponían verbalmente transformaciones sin abandonar o interrumpir el juego. En la historia del hospital (E 1.5.1), mientras las doctoras (dos niñas de seis años) finalizaban preparando los elementos "para la operación", una de ellas le dijo a los niños "que ustedes eran los heridos". Luego procedieron a curarles la cabeza. En la historia de la princesa que se escapó con el novio (E3.2.4), una niña de tercer grado, como la criada, trataba de prolongar la historia diciéndole a sus compañeros: "Que nosotros les llevábamos la comida servida, que nosotros les dejábamos la comida servida y que nos volábamos". De esta manera salieron corriendo nuevamente, mientras el rey decía "se voló la reina", acentuando de esta manera las acciones que acababan de definir.

Los niños y las niñas de quinto grado utilizaron menos la estrategia del relato dentro-del-marco del juego que los grupos de edades menores, posiblemente porque planeaban sus acciones, roles y eventos antes de representarlos. Sin embargo, en las ocasiones en las que se hacía necesario redirigir o corregir la acción utilizaron la estrategia de apuntar o soplar. En C5.2.3, la niña que hacía de señora de la casa le dijo: "No, todavía no" a la niña que hacía el personaje de invitada para que ésta no adelantara el conflicto. En E5.3.1, el niño que hacía de papá le corrigió a la niña que hacía de criada por donde abrir la puerta, y en

C5.3.2, episodio 7, se dió un claro ejemplo de cómo, a través de la estrategia de apuntar, se reorientó el curso de una conversación que iba a alterar el orden de la historia:

Príncipe: Buenas tardes su majestad.
 Rey: ¿Fuiste por allá? ¿Por allá? (señala con el dedo distintas partes del salón).
 Príncipe: Es muy grande, necesito que me regalen un avión o un helicóptero para buscarla.
 Rey: ¿O quieres mejor un caballo?
 Príncipe: No, un avión y un helicóptero.
 Rey: No, te regalaré un "Mercedes".
 Príncipe: No me gustan los "Mercedes". Son de muy baja casta. Prefiero un helicóptero, si no...
 Rey: ¿O un jet?
 Príncipe: Tampoco. Necesito un helicóptero.
 Rey: Bueno (se inclina, coge una pieza de espuma y se la da). Ve y cómpralo. (Se oyen gemidos de la princesa). Aquí está la plata, ve y cómpralo.
 Príncipe: Necesito una espada.
 Rey: Mírala ahí (señala una pieza de espuma alargada). ¡Cómprala! (Risas de la audiencia).
 Príncipe: Necesito todo el palacio. O si no, no la buscaré.
 Rey: El palacio, yo no lo puedo regalar.
 Príncipe: No te puedo buscar a tu hija.
 Rey: ¡Pues devuélveme todo lo que te he dado!
 Príncipe: Está bien. No te gusta.
 Rey: (Incorporándose de su trono) Yo voy y la busco. (Pero el **niño H le dice en voz baja que no, que así no es.** La reina y la criada regresan a apoyar la escena. El rey vuelve a sentarse en su trono).
 Reina: (Interviene en el diálogo) Pero sí te dejaremos quedarte con el castillo.
 Rey: Como si fuera tuyo.
 Príncipe: (Se incorpora) Está bien.

Mediante la estructuración implícita (o planeación y preparación de las historias a representar), los jugadores actuaban como ellos mismos mientras establecían el tema, la designación de roles, el escenario o los objetos. Esta estrategia fuera-del-marco del juego fue utilizada principalmente por los participantes de tercer y quinto grado, mientras que los niños y las niñas más pequeños preferían negociar sus significados dentro-del-marco del juego. En primer grado, difícilmente los

niños y niñas conversaban o discutían sobre el tema a representar. La manipulación de los materiales les sugerían ideas que empezaban a actuar inmediatamente, lo que llevaba a que uno o dos compañeros/as se les integraran actuando en consonancia. En tercer grado, los niños y niñas ya conversaban sobre sus ideas, aunque les era difícil no manipular objetos, disfrazarse o desplazarse mientras lo hacían. Pero se les veía planeando un poco más las acciones antes de actuarlas. En quinto grado, definitivamente, la planeación fue paso indispensable previo a la actuación, e inclusive, previo a la organización de escenografía, selección de objetos y vestuario. Con algunas excepciones, se les vió muy concentrados conversando sobre las ideas.

Propuestas formales de simulación se observaron al momento de proponer ideas, lo cual exigía una respuesta afirmativa sin la cual el juego no se daba, como en el siguiente ejemplo de tercer grado:

Los niños H, J y L han pasado el tiempo, cada uno por su lado, entretenidos decidiendo cual sombrero usar. H trató de integrarse al grupo de las niñas y al ver que no lo aceptaron dijo: "Yo no quiero hacer nada". Lleva un sombrero de policía. Entonces L, que tiene un casco amarillo de trabajador de construcción, lo llama a él y a J, que lleva puesto un casco de bombero, para inventar una historia, pero no acuerdan nada. J se puso un sombrero estilo gitano y salió corriendo con una historia que inventó para si mismo. H, ahora con un cachucha de beisbolista le propone a L: "¡Hagamos de beisbolistas, hágale pues!" pero a L no le gusta la idea. Se ha quitado su casco amarillo y se sienta en las escalas desanimado. H le insiste, extendiéndole el casco amarillo: "Beisbolista, ¿No va a presentar?" L niega. H les propone la idea a J y a G que se acercan, pero éstos no aceptan. Entonces H le pone a L el casco en la cabeza y casi que implorando le dice: "¡Todos éramos beisbolistas!", pero L no reacciona. Propone luego "¡una fiesta de disfraces!", idea que tampoco cristaliza. Finalmente acordaron ser maleantes, "que robábamos, contaminábamos quebradas, él nos perseguía, entonces nos disfrazábamos "(para que no los descubriera. E3.5.3).

La emoción del juego retornó y los tres niños pasaron un buen rato organizando la escenografía y utilería necesarios para la representación de su historia (o estructuración implícita).

En general, el uso de la propuesta formal fue poco frecuente debido a la circunstancia de que prácticamente fue la investigadora, en la condición de líder de la experiencia, quien le abriera a los participantes el tiempo y el espacio necesarios para inventar y representar historias. Con expresiones como "inventemos una historia sobre (la familia, la escuela, el mundo alrededor)", se les comunicaba la propuesta de simular una situación y con un "¿listo?" o "¿les parece?" se aseguraba su cooperación. Claro que los niños y las niñas sugerían transformaciones cuando la idea no era de su interés como en la ocasión en que un equipo de primer grado expresó su desinterés en el tema de la escuela y propuso en cambio, la historia de unas vacaciones en el mar y que un tiburón los atacaba (E1.4.2). Así mismo, otro equipo de tercer grado también preguntó si podían "inventar" o introducir elementos fantásticos en su historia sobre el tema escolar, improvisando la explosión de un volcán (C3.4.1). Situación que también se presentó en las historias sobre el tema de la familia en las cuales se introdujeron personajes de reyes, reinas y princesas (E3.3.2 y C5.3.2). Sería importante examinar en otro estudio situaciones en las que niños y niñas escolares propusieran formalmente establecer juego dramático sin la intervención de un adulto.

Las estrategias metacomunicativas según la edad

Se puede afirmar que las diferentes estrategias de comunicación para establecer el juego dramático, observadas por Giffin (1984) en la edad preescolar, siguen presentes en niños y niñas escolares. También en

ellos se observó que dichas categorías no se excluyen mutuamente y pueden incluso sobreponerse. Sin embargo, una diferencia importante se presentó en la intensidad de su uso, pues los niños y niñas mayores le dedicaban enorme cantidad de tiempo a la planeación de las historias, mientras que podría decirse que los niños y niñas pequeños planeaban mientras actuaban. En términos de Giffin se diría que mientras los participantes de primer grado preferían negociar sus ideas dentro-del-marco del juego (directamente actuando, a través de conversaciones ulteriores o formas narrativas), los participantes de quinto grado se apoyaron para la coordinación de ideas, fundamentalmente en las estrategias fuera-del-marco del juego previas a la actuación de sus historias.

Esta diferencia podría atribuirse a la aparición gradual de la noción de audiencia: la presencia de un tercero que no participa como actor sino como espectador (en este estudio, los investigadores, la cámara y los mismos compañeros). Si bien en los tres grados escolares se utilizó la misma forma de invitación al juego dramático así: "En equipos, inventar una historia sobre (tema libre, la familia, la vida escolar, el mundo que nos rodea) para luego presentarla a los compañeros", la respuesta de los niños de los tres grados escolares fue muy diferente. Los niños y niñas de primer grado ignoraron en la mayoría de las sesiones dicha instrucción. Para ellos no existía tal noción de planear y preparar primero antes de presentar a una audiencia; más bien planeaban y actuaban paralelamente. Su preocupación y motivación central estaba en la recreación de sus historias y su inmersión era tal, que ignoraban la presencia de los investigadores y no presentaban mayor interés en presentar o ver a los demás compañeros. Para poder registrar sus

historias, la investigadora y su asistente tuvieron que pasar con la cámara, de equipo en equipo o individualmente, y haciéndoles preguntas.

Los niños y niñas de tercer grado estarían como en una etapa de transición. Como los de primer grado, también requerían desplazarse y manipular elementos mientras planeaban, además de que se dificultaba enormemente que se concentraran al momento de observar a los compañeros, pues no cesaban de sugerirse ideas. Sin embargo, su mayor conciencia de la audiencia se notaba cuando decían "ya estamos listos", o cuando se quejaban de que los del otro equipo no estuvieran dispuestos para observarlos. Cuando les parecía que la escena no era clara, pedían repetir (C3.3.3), hacían correcciones: "No le de la espalda al público" (C3.5.1), o le daban explicaciones a la audiencia: "Y que ellos eran amigos" (E3.1.2); "Está muy lejos el campamento" (C3.4.2). Indudablemente, la presencia o ausencia de la confianza que se tenga en la audiencia facilita o inhibe la actuación de la historia, como en el caso de las niñas de C3 que se expresaron más libremente cuando los niños salieron del salón.

En quinto grado, se hizo palpable la presencia de la noción de audiencia en la gran preocupación e interés por planear con gran detalle todos los elementos de la historia (argumento, roles, escenografía, utilería y vestuario) antes de su actuación. Es como si al placer de representar se añadiera la motivación de contarle la historia al tercero que va a observar. Percibían que la audiencia no era estática ni pasiva, y les preocupaba que no se entendiera o que la audiencia se aburriera de ver lo que estaban representando, pues de vez en vez miraban de soslayo para captar qué reacciones se daban en los espectadores. La conciencia de actuar para una audiencia significa un desafío cognitivo pues ahora

los participantes deben aprender a omitir o sintetizar escenas que sean muy obvias, expandir otras y proveer las claves necesarias para mantener la atención de la audiencia en la historia. Éste no era un problema para los niños y niñas pequeños cuyo disfrute era recrear la historia, mientras que para los más grandes, amén de ésta, aparece una tarea mayor que es contar, comunicar la historia.

El reconocimiento de la audiencia se evidenció también con la aparición de la figura del narrador, evolución de la estrategia metacomunicativa del relato. Como vimos anteriormente, en los niños y niñas pequeños cualquier participante podía sugerir transformaciones en la forma narrativa: "Y que...", pero dichas transformaciones iban dirigidas a los participantes en el juego. En el caso de los niños y niñas mayores, dichas transformaciones aparecieron dadas por un/a narrador/a que de esta manera no sólo se comunicaba con los otros jugadores, sino directamente con la audiencia. Esta nueva forma metacomunicativa fuera-del-marco les permitía ampliar el margen de eventos de las historias pues se podía jugar ahora con el tiempo y con el espacio sin las ataduras del estar inmerso totalmente en la realidad inmediata del juego. Por ejemplo, los niños de primer y tercer grado, para dar el paso del tiempo de un día a otro, requerían representar de una manera realista el acto de dormir y posteriormente levantarse, lo que fatigaba a la audiencia (ver apéndice B, guiones E3.3.1, escena 7; E3.3.2, escena 3, E3.4.1, escena 4). En quinto grado, los actores agilizaban los eventos de la historia mediante el mecanismo del narrador que le comunicaba a la audiencia los cambios de tiempo: "Bueno, ya, que era de noche y nos íbamos a dormir" (E5.3.1); "al siguiente día" (C5.4.1, escenas 3 y 9); o en el caso de un paso largo de tiempo: "8 años más tarde, la

prostituta murió" (C5.5.6, escena 1). También se aplicó la estrategia del narrador para el cambio de locación sin necesidad de representarlo directamente: "En la casa, estamos estudiando" (C5.4.1, escena 8); "bueno, llegaban pues por allá al escondido"; "en la cárcel ya..." (C5.5.3, escenas 2 y 3).

La actuación continuó siendo la forma fundamental de representación de las historias en los niños y niñas mayores, pero la narración les permitió zafarse de la inmediatez de los eventos, lo que permitió enriquecer argumentativamente las historias. Sería importante identificar si es una cuestión de estilo o si la influencia de determinadas experiencias educativas incide en el mayor o menor uso de la estrategia metacomunicativa del narrador/a pues se observó más frecuentemente su uso en los niños de C5 que en los de E5. En el tema de la escuela, mientras los niños de E5 se centraron en representar los eventos de un día de clases (E5.4.1 y E5.4.2), los niños de C5 jugaron más con el tiempo: las historias se sucedieron de un día para otro (C5.4.1) o en el transcurso de un año escolar (C5.4.2). En este último ejemplo, dicho movimiento en el tiempo no se hubiera podido lograr sin el recurso del narrador quien constantemente dio la pauta del cambio del tiempo, tanto para la audiencia como para los actores mismos: "Esto es cuando estamos en el colegio preguntándonos con qué profesora nos va a tocar"; "que en la mitad del año..."; "al final del colegio..."

A modo de conclusión, la mayoría de los niños y niñas mayores utilizaron más frecuentemente el recurso de la planeación previa a la actuación, para estructurar sus historias mediante discusión y acuerdo verbal. La mayor conciencia de la noción de audiencia parece contribuir a este detallado plan previo al momento de actuar. Yo diría que niños y

niñas mayores no sólo disfrutaban el recrear una historia, sino comunicarla a otros también, aunque sería importante explorar otras metodologías de observación del juego dramático en niños y niñas mayores (no sugerir presentar a otro equipo, por ejemplo) para corroborar si se da esta planeación en detalle y si aparece la necesidad de una audiencia.

La estrategia metacomunicativa del relato dentro-del marco del juego evoluciona en la figura del narrador o narradora que libera las historias de la inmediatez del presente y mantiene informada a la audiencia de los cambios en el tiempo y el espacio. Dicha figura del narrador/a no se hizo presente en los niños y niñas de primero y tercer grado, pero sí en los de quinto grado, y se hizo más manifiesta en los participantes del colegio privado, lo que significa estudiar a fondo la influencia de diferentes experiencias educativas en el uso de determinadas estrategias metacomunicativas.

DISCUSION

Las estrategias metacomunicativas hacen parte del desarrollo del lenguaje. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica mas importante pues su función principal es comunicar (Wertsch, 1985). Por lo tanto, es de esperar que este instrumento mediacional se desarrolle en consonancia con las demandas comunicativas, proceso que a su vez contribuye con la formación de los procesos mentales del individuo. En el juego dramático los niños y las niñas practican aquellas estrategias metacomunicativas que han de servirles para negociar, transformar y comunicar significados. Es importante que este proceso no se detenga en la edad preescolar (el trabajo escolar en edades avanzadas se torna cada vez mas en una

actividad individual), y facilitar a los estudiantes de educación primaria iguales oportunidades de interactuar con sus pares.

Sería importante en el futuro, realizar estudios comparativos entre las estrategias metacomunicativas y la conciencia metalingüística de los niños y las niñas. La conciencia metalingüística ha sido definida como la habilidad de reflexionar y manipular las funciones estructurales del lenguaje hablado, tratando al lenguaje en si mismo como un objeto de pensamiento, en oposición al uso del sistema del lenguaje en la comprensión y producción de oraciones (Bialstok, 1993). Se asume que los niños y las niñas que son concientes de los procesos del lenguaje, utilizan éste de una manera mas compleja y sofisticada. Una pregunta a examinar sería: ¿Incrementan la complejidad de sus dramatizaciones, los niños y las niñas que se introduzcan mas tempranamente al uso de la estrategia metacomunicativa de la figura del narrador(a)?

A su vez, la improvisación dramática significa la representación de episodios sin un guión previo establecido. Sin embargo, este estudio mostró que los niños y las niñas mayores preferían planear sus historias (estableciendo un guión verbal previo) antes de representarlas, una estrategia metacomunicativa importante para la negociación de la estructura total del episodio. ¿El desarrollo de esta estrategia, fue un resultado de la experiencia escolar? ¿Qué tanto mas o menos sofisticados pudieran ser los episodios inventados por los niños y las niñas si se les planteara no planear verbalmente sus episodios antes de representarlos, e improvisarlos en escena desde el principio?

Finalmente, un mejor comprensión de las estrategias que los niños y las niñas escolares utilizan para negociar sus ideas en el juego dramático le permite a los educadores identificar dificultades que sus

alumnos presenten al momento de construir historias, y, consecuentemente, programar actividades para que ellos practiquen estas estrategias, y tomen mayor conciencia de ellas. De esta manera, contribuir con el incremento del nivel de sofisticación de sus invenciones.

III. PROCESOS IDEACIONALES EN EL JUEGO DRAMÁTICO

Las ideas o temas representados en los juegos de transformación de objetos y en la construcción de historias fueron tan diferentes que pareciera no existir un modelo que explicara su aparición y desarrollo. En algunos casos, el juego con los elementos (la escoba, las telas, las piezas de espuma) ayudó a definir los personajes a partir de los cuales se construyeron las historias. En el guión de los extra terrestres (C5.3.1), los niños y niñas explicaron que la idea surgió del disfraz de uno de los compañeros que se puso un aro en la cabeza y los otros le agregaron un par de palitos como antenas, lo que hizo que parecieran hombres extraterrestres (esta misma figura, de los dos palitos sostenidos en la cabeza por un aro dio la idea de un toro en el guión C3.3.2). El guión del niño que se ahogaba en la playa (E5.2.1), surgió porque jugando previamente con las piezas de espuma, éstas sugirieron la idea de frutas a una niña que entonces se disfrazó de frutera, y "entonces nos sacamos la idea de que era en una playa".

En otras ocasiones, el tema propuesto (la familia, la escuela, el mundo alrededor) sugirió la historia y con base en esto se construyeron los personajes que a su vez requirieron transformar ciertos objetos a modo de utilería, escenografía o vestuario. Los ejemplos de los guiones sobre la escuela (C3.4, C5.4, E3.4, E5.4) son los más ilustrativos al respecto, ya que sin la idea de representar un evento escolar, las piezas de espuma no se hubieran transformado en cuadernos, lapiceros, exámenes, borradores.

En los juegos de transformación de objetos (la escoba, las piezas de espuma), ciertos niños y niñas requerían manipular primero el

material para visualizar las ideas representables con él; o en otros términos, sin el material en las manos, no habrían generado ideas. En cambio, otros niños/as dieron muestras de tener una idea formada en su mente antes de recibir el material por transformar, pues apenas recibían el objeto no se tomaban ningún tiempo en pensar sino que procedían inmediatamente a su transformación, y lograban comunicar con tanta claridad su idea, que los demás adivinaban inmediatamente, o persistían en su idea cuando les costaba a sus compañeros adivinar qué hacían. El niño H de E1, empezó a darle vueltas al círculo de espuma mientras pensaba. Un compañerito se le acercó a sugerirle ideas, pero se le insistió que la idea tenía que ser individual. Al rato, y después de explorar diferentes posturas, el niño H se puso el círculo en el estómago y empezó a mover los dedos como rasgando una guitarra. En cambio, el niño I, cuando recibió la pieza de espuma, inmediatamente la levantó a la altura de su cabeza. Tratando de adivinar, sus compañeros le decían que era "el sol", otros que "una sombrilla", lo que I negó. Posteriormente contestó sin vacilar diciendo que se trataba de "la lámpara". Un caso similar fue el de la niña D de C5 quien, con una idea muy clara, se paró sobre una silla y comenzó a mover la escoba como estregando algo. Durante unos minutos estuvo contestando negativamente a los intentos de adivinar de sus compañeros/as que le decían: "Limpiando una mesa, limpiando un caballo, sacudiendo, cepillando, lavando la ropa", hasta que después de darse por vencidos le preguntaron, y ella contestó: "Lavando un hipopótamo bebé".

En la creación de algunos guiones, la idea fue propuesta por un/a participante: el niño I lideró el guión C5.4.2 del colegio femenino y el concurso de belleza, y la niña E, el guión E3.3.2 del castillo de los reyes;

pero en otros casos, las ideas se negociaban en el grupo, aunque ello implicara romper con referentes directos y generar transformaciones. En E5.2.2 se combinaron las ideas de los distintos personajes en una historia mezcla de Blancanieves y Aladino. En C3.3.2, la idea de cada miembro del equipo estaba tan arraigada, que la historia que crearon en conjunto resultó bastante extravagante:

Así planearon:

- que yo era el que cagaba.
- yo soy el toro.
- y yo el inodoro (se ríen).
- y que ustedes estaban buscando una cosa del abuelo y que yo la tenía...

Así representaron:

El niño I aparece sentado cubierto con una tela negra y sostiene con las manos un aro rojo de espuma. L, con su traje de árabe, llega y se sienta en el aro. El niño K los cubre con una tela verde. L se incorpora. J, disfrazado como un toro ataca y tumba a I que hace gestos de miedo y tiembla mientras grita: "¡Ahh!" Los demás del equipo se les tiran encima con gruñidos y risas. K grita: "El ave mágica", y todos se van retirando pero vuelven a tirarse unos sobre otros. Luego dicen que "ya" y terminan.

Y así, explicaron:

- Que yo era el inodoro
- y se tragó a una persona
- y se vuelve fantasma.
- Y entonces todos se devuelven y [...] y lo reventaron y entonces nos tocó llamar al plomero (indican a uno de ellos) para que nos lo arreglara. Y el plomero se volvió ... (se tiran unos sobre otros y hacen muy difícil que se escuche lo que dicen).
- Y entonces yo era el Ave Mágica y el Ave Mágica vino y arregló el inodoro.

Como puede verse, los mecanismos ideacionales fueron bastante diferentes. Sin embargo, se pueden abstraer de los numerosos ejemplos dados en las distintas edades, dos procesos distintos que, aunque

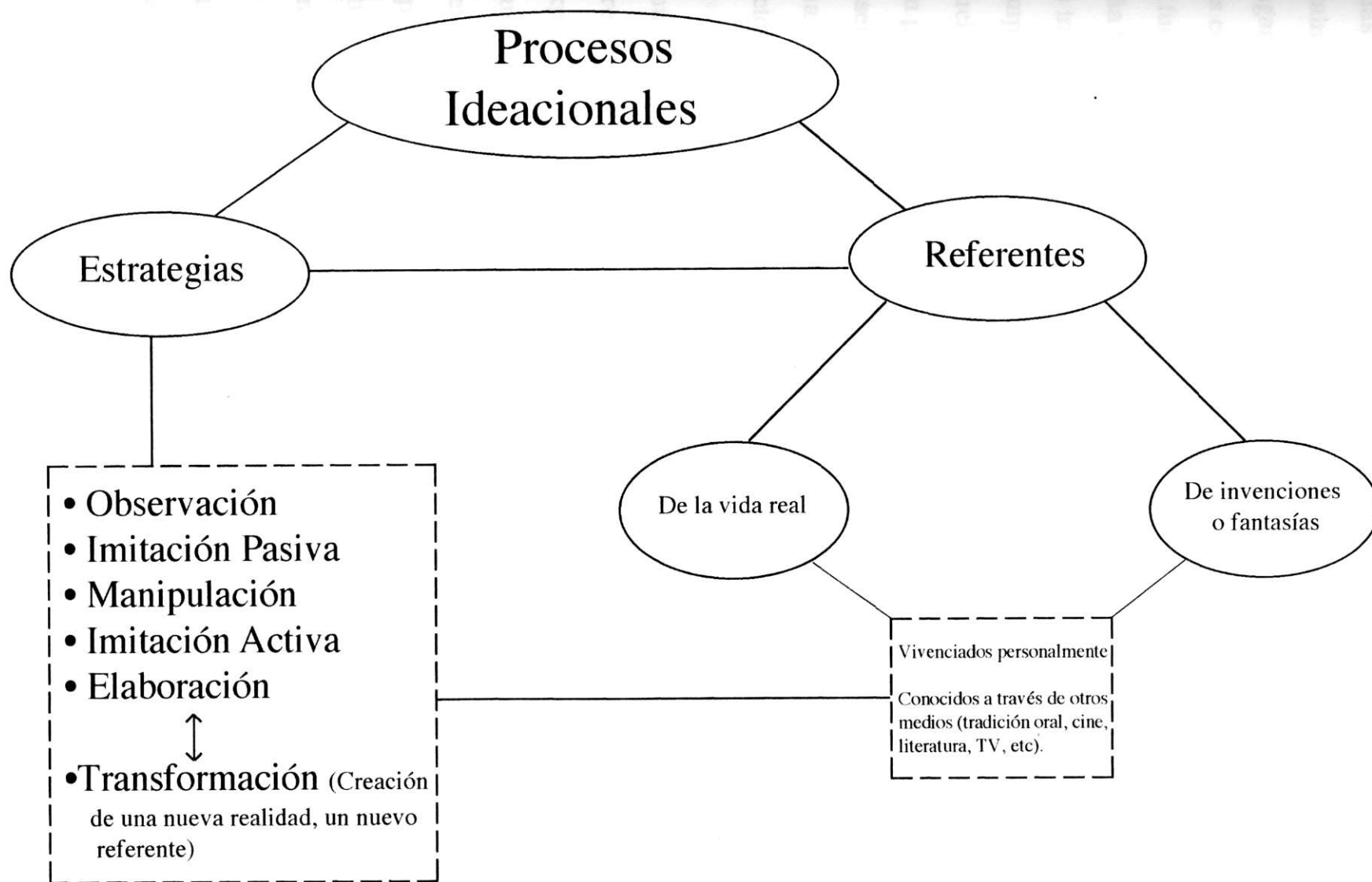
relacionados, trataré independientemente para mayor claridad. Uno de ellos se refiere a las estrategias empleadas por los niños y niñas para la generación de ideas, y el otro a la fuente o referentes utilizados más frecuentemente por ellos para alimentar sus historias (ver **gráfica 7**).

Estrategias para la generación de ideas

Los distintos comportamientos de los niños durante los ejercicios individuales de transformación de objetos, y durante los juegos de construcción con materiales y creación de historias permitieron observar diferentes estrategias o mecanismos empleados para la generación de ideas, que iban desde (a) la mera observación de otros e imitación pasiva, (b) la manipulación del material y (c) la imitación activa de ideas dadas por los compañeros, hasta (d) la elaboración a partir de ideas dadas anteriormente, y (e) las transformaciones completas.

Observación de otros e imitación pasiva. Ciertos niños o niñas, en el momento de la creación individual o grupal se quedaban envarados, o deambulaban por el salón sin saber qué hacer. Cuando tenían un objeto en la mano (la escoba o la tela) lo movían sin ninguna intención aparente de un lado para otro, y más bien se quedaban observando lo que hacían los demás, o se plegaban pasivamente a las ideas dadas por otros. En el juego de transformar la escoba, una niña de C1 la cogió entre las manos y la empezó a mover de un lado para otro, pero sin un motivo claro. Sus compañeros/as empezaron a adivinar diciéndole "jugando", "bastonera", que si era "de una banda" (de música), que "haciendo círculos". Por toda respuesta, la niña seguía moviendo sin sentido aparente la escoba. Persistiendo en adivinar, los compañeros le volvieron a decir "jugando", como si fuera la palabra que pudiera abarcar

Gráfica 7. Componente 3 del juego dramático: Procesos Ideacionales.



todas las posibilidades. La niña, sonriendo, ni negaba ni asentía, pero finalmente cuando le pregunté lo qué estaba haciendo, respondió que "jugando". El niño H, de E1, se pasó las primeras sesiones observando a sus compañeros mientras se chupaba el dedo, después, paulatinamente se fue integrando a algunos juegos dramáticos. La niña E, de C1, y la niña B de C3 expresamente decían que no tenían una idea y, aunque se les insistiera en lo contrario, preferían observar cediéndole el turno a sus compañeros/as, quienes más animosos, insistían en no tener una sino muchas más ideas para representar. En algunos niños y niñas mayores con gran fluidez ideacional, se observó este mismo fenómeno de aparente ausencia de ideas como situación pasajera; y en otros participantes como una constante, pues se les vió con gran frecuencia ejecutando la acciones que otros compañeros/as les indicaran.

Puesto que en el devenir de las sesiones se observó que estos niños y niñas, que frecuentemente manifestaban no tener ideas, empezaron a atreverse a explorar distintos mecanismos para representarlas (explorando a solas el material, discutiendo ideas en creaciones en equipo, y asumiendo mayor autonomía en la selección de personajes y acciones), puede concluirse que no es que hayan niños y niñas de menor capacidad ideacional sino que requieren de mas tiempo, de mayor estímulo o de un ámbito de mayor confianza para generar ideas. Cuando el maestro no está consciente de estas diferencias corre el riesgo de tener en una clase alumnos que siempre terminan marginándose de actividades que requieren idear por sí mismos, convirtiéndose en meros observadores, o plegándose a la voluntad de otros por falta de confianza en sí mismos o en el grupo, por incomprensión de la actividad o

necesidad de mayor tiempo y estímulo para explorar otras estrategias ideacionales.

Manipulación del material en busca de ideas. Para algunos niños y niñas fue necesario entrar en contacto con el material, así como explorarlo y manipularlo, antes de generar una idea a representar. En los distintos juegos de transformación de objetos en los que se rotaba el objeto de transformación entre los participantes, algunos niños y niñas esperaban tener el material en sus manos para experimentar con él distintas formas, hasta que una imagen se fuera formando para representarla con claridad. Por ejemplo, el niño G de E3, al recibir el círculo de espuma, pensó por un rato mientras le daba vueltas, y lo miraba cambiando de forma. Cuando lo dobló, algunos le dijeron: "No lo dañe" y otros empezaron a adivinar: "Un sánduche (sandwich)", "un perro", "una empanada". G asintió y dijo: "Una empanada"; aunque no queda claro si la idea se le ocurrió a él, o surgió de las ideas de sus compañeros, lo que interesa es que sin el material tomando cuerpo en sus manos, la idea posiblemente no se hubiese presentado.

En general, esta necesidad de tener el material en las manos para poder generar ideas caracterizó la creación de historias de los niños y las niñas de primero y tercer grado quienes, cuando se les decía que planearan primero antes de acceder al material, respondían en pocos minutos que ya tenían la historia, pero en realidad lo que querían eran las telas y las piezas de espuma para empezar a disfrazarse y después acordaban el guión a representar en equipo. Sin el material, les fue difícil concentrarse en planear, y más bien parecían mostrarse aburridos. Por el contrario, el nivel de emoción y energía era desbordante en el momento de recibir el material, hasta el punto que comenzaban a representar

personajes y acciones al mismo tiempo que planeaban las historias con sus compañeros.

Los niños y las niñas de quinto grado mostraron menor dificultad en la discusión de ideas sin necesidad de acceso inmediato al material, cuando se les planteó hacerlo así en las últimas sesiones. Se les observó concentrados sugiriendo y negociando ideas para sus representaciones, tomándose su tiempo sentados y conversando. Claro que la discusión de ideas se enriquecía cuando tenían el material en las manos, pues sus propiedades perceptivas les sugerían nuevas ideas o les permitía clarificar ideas acordadas previamente.

Puede concluirse que un mayor desarrollo verbal libera la mente para idear prescindiendo del material. Con los niños y niñas más pequeños se hubiera dificultado mucho la creación de historias en ausencia de material para manipular; material que a la vez les sirvió de medio comunicativo para negociar significados ante la limitación para expresarse verbalmente con claridad.

En general, se observó que en los niños y niñas mayores predominó la planeación previa a la manipulación del material, aunque se observaron excepciones en algunos participantes, especialmente niños, a quienes se les dificultaba enormemente el sentarse a conversar sobre las ideas, pues no resistían la tentación de empezar a disfrazarse con las telas sin acordar previamente ideas con los demás compañeros/as, lo que después influía en la temática de los guiones a representar. El afán de jugar con las telas y disfrazarse como personajes femeninos de los niños J e I en C5 demarcó las temáticas de las historias en las que participaron: la vida en un colegio femenino, vendedoras de frutas y travestís. También en E5, los niños H y J se marginaban de las

discusiones por disfrazarse y, mientras lo hacían improvisaban escenas de árabes, reyes y esclavos, o personajes de la televisión.

Imitación Activa. A diferencia de la imitación pasiva en la que simplemente se seguían acciones o ideas dadas por otros sin un propósito claro y sin mayor convicción o energía; en la imitación activa se exploraban con gran interés y selectivamente las acciones o las ideas realizadas por otros, a modo de extensión de la estrategia de manipulación del material, con el propósito de descubrirle otras posibilidades representativas. Cuando a un niño de E1 se le ocurrió saltar de una plataforma como volando con la tela, los demás corrieron a explorar este movimiento y lo hacían con gran disfrute. Cuando un niño de C5 se disfrazó como mujer, otros trataron de experimentar en sí mismos esta idea. En el juego de construcciones, donde cada participante trabajaba en equipos pequeños, se observó cómo en ocasiones se levantaban a mirar que hacía otro equipo y si veían algo que llamara su atención lo exploraban (por ejemplo, un parque de recreaciones en C1, al que un grupo de niños le ingeniaron movimientos mecánicos utilizando el plano inclinado).

Esta diferencia entre imitación pasiva (plegarse a la idea de otro sin aportar ideas propias) e imitación activa (experimentar en sí mismo ideas de otros sugiriendo modificaciones) también se evidenció en la seguridad o inseguridad que manifestaban al momento de construir las historias. En E1, por ejemplo, las niñas A y F observaban la construcción de una casita por dos de sus compañeras, y las trataron de imitar. Sin embargo, su guión no avanzó por estar observando que hacían, siendo notorio su malestar al ver que las otras progresaban mientras ellas no. Parecía como si su creatividad se hubiera bloqueado

debido al efecto de la imitación pasiva. En sesiones siguientes se las vió con gran ánimo desarrollando sus propias ideas, un hospital, tema que exploraron nuevamente con gran interés y motivación en el encuentro siguiente (imitación activa). Otro ejemplo de imitación activa fue el del niño G quien colgó unas telas de unas mesas, de la misma manera que sus compañeros que armaron el hospital; sin embargo, alteró la idea pues jugó a que estaba acampando todo el tiempo; lo que da paso a la siguiente estrategia.

Elaboración a partir de ideas dadas anteriormente. En varias ocasiones, se observó el esfuerzo de niños y niñas para darle un giro diferente a las ideas previamente desarrolladas por sí mismos o por sus compañeros. En E1, después de que un niño representó una lámpara con una pieza rectangular de espuma, la niña siguiente también la levantó a la altura de su cabeza pero dijo que era una luna. La niña que la seguía hizo la misma acción, pero dijo que era un sol, y la siguiente repitió la misma acción pero le dió forma circular al rectángulo de espuma diciendo también que era un sol. En este mismo grupo, en la sesión de disfrazarse con las telas, varias parejas de niños y niñas imitaron la primera historia de los dos vampiros, el uno persiguiendo al otro hasta alcanzarle y atacarle. Pero al explicar sus historias se esforzaron por variar lo dicho por sus compañeros, así: los primeros explicaron que eran Drácula y una vampira, los siguientes explicaron que "yo le enterré un cuchillo"; "que yo era la bruja que le enterraba un cuchillo a la mujer maravilla"; o que el compañero era el diablo al que le iba a enterrar un "cuchillo. Ah, no, un machete" (guiones E1.2.1 a E1.2.5).

En el guión Cl.3.2, dos niños juegan a correr, ambos debajo de una tela amarilla. Dijeron en la primera ocasión que eran una

camioneta. Repitieron después, con gran disfrute, la misma acción pero variando el correr por saltos y luego expresaron que eran leones.

En C3.5.1, las niñas mueven telas rojas y amarillas como si fueran fuego, idea que apareció en el encuentro anterior. Pero en esta ocasión el fuego no es de un volcán sino el de una casa que se está incendiando.

En E5, en las representaciones sobre la escuela, los dos equipos se emularon continuamente entre sí. Por ejemplo, cuando un equipo puso unas sillas a modo de puerta, el otro también lo hizo; cuando un equipo usó telas a modo de tablero, el otro también, y así sucesivamente. Inclusive expresaban: "Nos están copiando", y finalmente se dieron ideas muy similares en ambas historias, como la del ensayo de danzas para un acto cultural al día siguiente (imitación activa). Sin embargo, también se observó el esfuerzo por variar dichas ideas. Unos incluyeron la escena del director mientras que los otros recrearon una clase de matemáticas, y el segundo grupo en vez de bailar cumbia, dijo que iba a bailar mapalé porque "el cásete de la cumbia no lo encontraron".

Un ejemplo de elaboración a partir de una idea dada por un mismo niño se observó en el niño J de E1. Cuando tomó el rectángulo alargado de espuma, lo arrastró por el suelo y sus compañeros inmediatamente captaron la idea diciendo: "¡Un carrito!". Queriendo continuar con el juego, negó que hubiesen adivinado, y continuó haciendo el mismo movimiento, pero describiendo ahora curvas con él. Los demás le dijeron: "¡Una tractomula! (un camión de doble carga)" pero él nuevamente negó, aunque evidentemente era un vehículo lo que representaba pues cuando le pregunté si era un gusanito se burló y me dijo: "¿Un gusanito con llantas?". Finalmente expresó que era "el metro".

Ideas originales y/o completas transformaciones. De acuerdo a los ejemplos anteriores, puede verse cómo los participantes se apoyaron en ideas dadas por otros para elaborar a partir de ellas sus propias ideas. Pero se dieron casos en los que algunos niños o niñas sugirieron ideas por primera vez, o propusieron elaboraciones que trascendieron de tal manera las ideas originales que dieron pie a ideas nuevas o transformaciones completas. Un ejemplo de lo anterior, es el de las dos niñas en C3.4.1 quienes en el juego de desplazarse por el espacio con las telas, visualizaron movimientos de las telas rojas y amarillas como si fueran fuego. Antes de empezar a crear la historia sobre la escuela, preguntaron si se podía inventar, pues la idea de representar la vida escolar no las satisfacía completamente, y se dedicaron a hacer una montaña con sillas, telas y piezas de espuma rojas y amarillas, mientras sus compañeros armaban la escena escolar. Finalmente representaron la historia de las dos niñas que, enojadas por el injusto regaño del director y molestas con sus compañeros de clase, se fueron a un volcán el cual explotó.

Obsérvese que las estrategias mencionadas no van en un orden lineal, sino que se superponen o aparecen en momentos diferentes según la situación y la necesidad. En el ejemplo anterior del volcán, las niñas volvieron a recurrir a estrategias previas como la de la imitación activa y la elaboración para comunicar mejor sus ideas, pues solicitaron repetir la escena para mejorar el efecto de la explosión del volcán, el cual, según ellas, no resultó como esperaban (pusieron tantas telas que el peso no dejó que el volcán "explotara" fácilmente cuando una de ellas se metió por debajo y empujó las telas hacia afuera). En un encuentro siguiente

usaron el mismo juego de las telas rojas y amarillas, pero recreando el guión C3.5.1 de una señora a la que se le incendiaba la casa.

El guión E3.5.6 es otro excelente ejemplo de elaboración y completa transformación a partir de ideas iniciales. Algunos niños y niñas se habían disfrazado previamente de cantantes, pero deseaban continuar actuando, aunque ya todos los equipos habían presentado. Entonces las niñas inventaron la historia de la ñesta de quince años e integraron a los niños diciendo: "Y llevábamos cantadores". La idea inicial de unos "gamines" (niños de la calle) en el guión C5.5.3, evolucionó en la compleja historia C5.5.6 del hijo del presidente al que unos gamines enseñan a robar usando un cuchillo, y a los que a su vez, el hijo del presidente les enseñaba a robar pero con una tarjeta plástica.

En conclusión, estrategias ideacionales como la observación, la manipulación directa con el material de uso en las representaciones, y la repetición o experimentación de acciones realizadas previamente por los mismos participantes o por otros (imitación pasiva y activa), contribuyeron a la generación de ideas para la creación de historias en el juego dramático, y fueron pasos previos indispensables en el proceso de mayor elaboración o transformación de las mismas.

Referentes utilizados en la generación de ideas

El análisis del contenido de las historias creadas por los niños y niñas a través del juego dramático permite bosquejar los referentes en los que los participantes se apoyaron para generar sus ideas, algo así como la fuente en la que se inspiraron para sus creaciones. La literatura en el tema sobre procesos representativos y simbólicos coincide en señalar que el pensamiento humano imagina a partir de lo que conoce, por lo tanto

su referente es la realidad. Elkonin (1980) subraya una y otra vez que los niños y niñas en sus dramatizaciones juegan a representar lo que conocen de las relaciones entre las personas a su alrededor, y Nelson & Seidman (1984) sostienen que para poder establecer el juego dramático, los niños y las niñas preescolares requieren compartir cierto conocimiento de la realidad a representar.

Sin embargo, en niños y niñas escolares, la realidad que alimenta sus ideas es ya bastante amplia y compleja como para considerar como referentes solo sus vivencias cotidianas. Es importante considerar también la influencia de productos culturales como personajes e historias ficticias, leyendas, mitos, tradiciones, e información oral o escrita del devenir humano, pasado o contemporáneo, recibida a través de distintos medios comunicativos o contenidos curriculares. Referencias tomadas de la vida real así como referencias tomadas de temas ficticios o fantásticos, se consideran entonces en el mismo nivel de influencia en los procesos ideacionales.

Los referentes de la vida real comprenden aquellos temas relacionados con situaciones cotidianas en el contexto de vida de los participantes como la familia, la escuela o el mundo circundante. Esto no significa que estas situaciones tuvieran que ser vivenciadas directamente por los participantes. De muchas de estas temáticas cotidianas, los niños y niñas mostraron tener conocimiento pero a través de otros: por conversaciones de los adultos o la televisión. Por ejemplo, las escenas relacionadas con el personaje de la empleada doméstica se presentaron con igual frecuencia y fueron abordados similarmente en C y E. Pero mientras para los participantes de C, dichas escenas hacían parte de su cotidianidad pues todos ellos tenían empleada doméstica en

sus casas, no era éste el caso para los niños y niñas de E quienes manifestaron no tener empleada doméstica. Sin embargo, las escenas relacionadas con este personaje les eran familiares a través de programas de la televisión y otros medios.

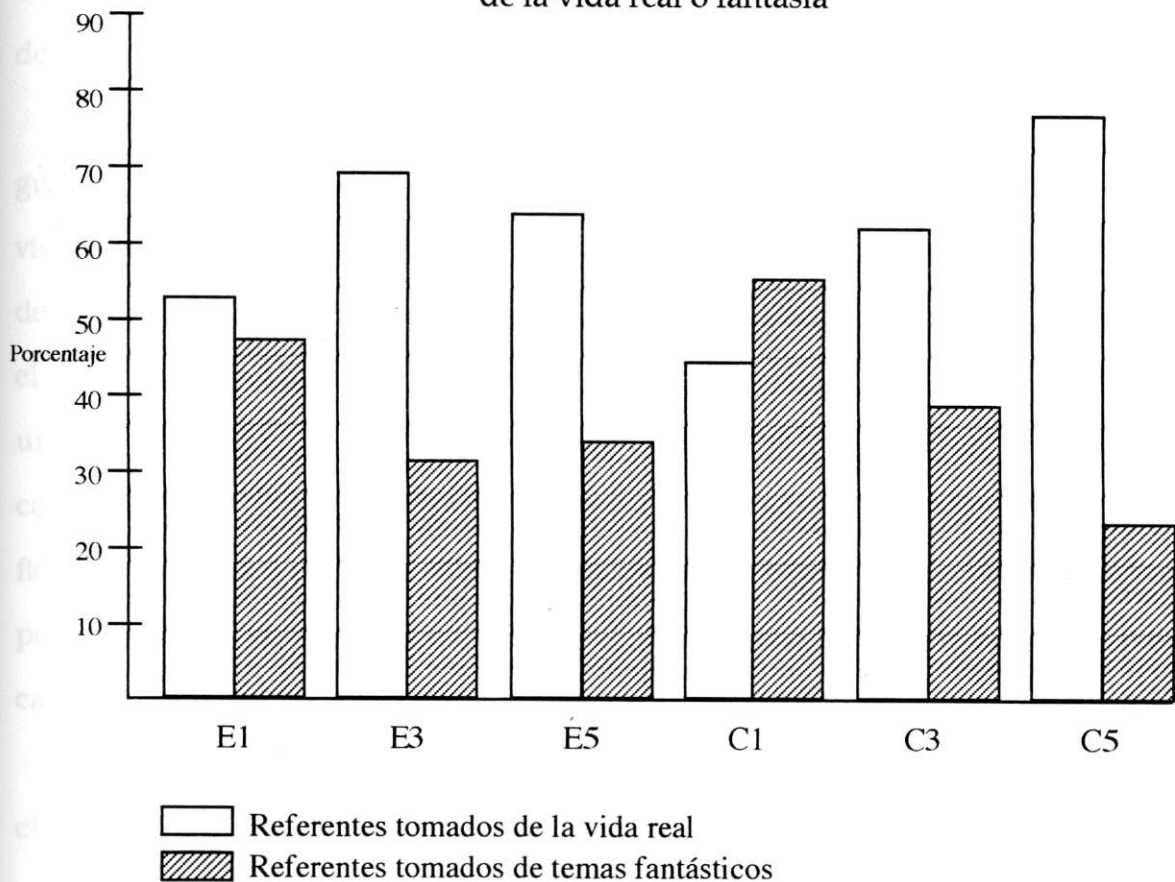
Los referentes tomados de la fantasía incluyen aquellas situaciones o personajes extraídos de la tradición oral o escrita, conocidas por los niños y niñas a través de la literatura, la televisión o el cine, y cuya existencia es socialmente considerada como irreal. Ejemplos de estas situaciones y personajes fueron las historias de vampiros (E1.2.1, C1.2.5); "Los Caballeros del Zodíaco" (C1.5.1); Caperucita Roja (E3.2.1) o "Los extraterrestres" (C5.3.1).

La **tabla 5** y la **gráfica 8** muestran la frecuencia con la que los niños y niñas recrearon historias cuyos referentes predominantes fueron de la vida real o fantásticos. Se puede observar que en tercer y quinto grado prevalecieron temas sobre la vida real (68.75% en E3, 61.54% en C3; 66.66% en E5; y 76.92% en C5). Estos resultados no son de extrañar, pues no hay que olvidar que tres de los temas propuestos por la investigadora se referían a la vida real: la familia, la escuela y el mundo que nos rodea, aunque se les dió completa libertad de recrearlos como quisieran. Los niños y niñas mayores acogieron sin mayor objeción dichos temas propuestos, pero interesa observar que algunos los abordaron fantásticamente (por ejemplo, los guiones E3.3.2. y C5.3.2 que recrearon el tema de la familia pero en forma de cuento de reyes y princesas; el guión C5.3.1, también sobre la familia, pero con personajes extraterrestres, o el guión E5.3.1 sobre la aparición del diablo.

Por otra parte, los participantes de primer grado ignoraron las sugerencias temáticas propuestas por la investigadora y mas bien

Tabla 5. Preferencias en el uso de referentes de la vida real o fantasía

Grupo	Número de guiones	No. Referentes de la vida real	No. Referentes de la fantasía	% Referentes de la vida real	%Referentes de la fantasía
E1	19	10	9	52.63 48.57	47.37
C1	18	8	10	44.5	55.5
E3	16	11	4	68.75 65.15	31.25
C3	13	8	5	61.54	38.46
E5	12	8	4	66.66 61.79	33.33
C5	13	9	3	76.92	23.07

Gráfica 8. Preferencias en el uso de referentes de la vida real o fantasía

escogieron ideas o temas propios, mostrando similar interés tanto por temas de la vida real como por temas fantásticos (52.63% vs. 47.37% en E1; 44.5% vs. 55.5% en C1). Un aspecto interesante de consideración en estudios posteriores sería la realización de secuencias extendidas de juego dramático en las que no se les proponga a los participantes ninguna temática, para observar así sus preferencias comparando en lo posible grupos de distintas edades, género y contexto socio-cultural. Y corroborar si ante una temática propuesta se recurre a representar la realidad tal como es o el mundo de la fantasía.

Estrategias ideacionales de acuerdo al referente

En la producción de ideas a partir de los referentes mencionados sobresalieron dos estrategias utilizadas por los participantes, que iban desde una imitación directa del referente hasta transformaciones a partir del mismo.

Imitación directa del referente. En esta categoría se incluyen los guiones creados a partir de la imitación de sucesos y personajes de la vida real (vividos directamente o conocidos a través de otros), así como de temas fantásticos. Las representaciones de eventos tan disímiles como el padre cuando llega borracho a casa, un día escolar, Caperucita Roja o un programa de televisión como "Los Caballeros del Zodiaco", tienen en común el que los participantes se circunscribieron a recrear lo más fidedignamente posible los guiones conocidos por ellos, imitando los personajes y acciones que en ellos aparecían, sin generar mayores cambios o transformaciones del guión original.

Algunas de las historias sobre la vida familiar de E son un ejemplo claro de esa imitación directa de referentes. Con gran detalle se

representó la preparación de la comida, ir a trabajar y los pequeños conflictos domésticos con los hijos o el esposo (ver E5.1.2, E1.3.2, E3.3.1, E5.3.2).

Escenas de violencia callejera como la del muerto en la calle (E3.1.2), el "malo" que mató a la familia (E1.3.1), los traficantes de cocaína (C3.5.3) o los gamines que le roban a la señora (C5.5.3) se incluyen en esta categoría. Aunque no es posible determinar cuán personalmente les haya tocado vivir estas realidades, son situaciones que nos les eran ajenas, observándose el esfuerzo de los niños por recrearlas lo mejor posible.

Las historias sobre la vida escolar (E3.4.1, E3.4.2, E5.4.1, E5.4.2 y C5.4.1) claramente pueden situarse en esta categoría de imitación del referente. Los niños y las niñas se esmeraron por recrear fidedignamente el salón de clases, los pupitres, cuadernos, lápices, y situaciones regulares que suceden entre alumnos y maestras. También las escenas sobre el hospital (E1.4.1, E1.5.1), la tienda (E1.5.2), las cachorritas y su dueña (C1.5.3), orinando (C1.3.4) o la primera comunión (C3.3.3).

Así mismo, se incluyen en esta categoría, dramatizaciones en las que los niños y las niñas se esforzaron por recrear, hasta donde su conocimiento se los permitió, el guión o los personajes de temas fantásticos conocidos. Dichas dramatizaciones fueron las historias de vampiros (E1.2.1 a E1.2.6), las representaciones de personajes de princesas (C1.2.1, C1.2.3), el rescate de la princesa (C5.3.2), Caperucita Roja (E3.2.1), la Sirenita, (E3.2.3), lucha de Ninjas (E3.2.2), el Zorro (C3.2.3, E1.5.5), "Los Caballeros del Zodíaco" (C1.5.1), "Beavus & Butthead" (C3.5.2) y estrellas de la televisión como cantantes (E3.5.1, E3.5.2) o futbolistas (E3.5.4).

Obsérvese la preocupación por respetar al máximo el guión del referente conocido en la historia sobre los personajes de la televisión "Los Caballeros del Zodíaco" (C 1.5.1):

I (que ha estado jugando con L) se me acerca y me pregunta: "¿Quién es más, una serpiente o un pegaso?" Le digo que no sé quién sea más fuerte. I dice: "Se nota que un pegaso". Le digo "¿Sí?" y agrega, "porque ¿quién gana? ¿Pegaso, Seya ó Shiru?" Y él mismo se responde: "Pegaso. Es más poderoso de los tres". A la pregunta de si él siempre le gana al personaje del niño L contesta: "No, pero si yo hago los poderes de Seya no me puede tocar la serpiente porque yo soy muy grueso y yo... ¿Sabe por qué? Porque un gigante, el martes, que todos los martes presentan, el gigante llegó y hizo una fuerza la tremenda y Seya solamente hizo unos movimientos y no logró tocar a Pegaso". Dicho lo anterior, regresó a jugar nuevamente con L hasta el final de la sesión.

También se consideraron como imitación directa de referentes las historias sobre contenidos curriculares, como la adoración de los indígenas (C3.3.4)

Transformaciones a partir de un referente conocido. En esta categoría se incluyen las dramatizaciones que, apoyadas en referentes tomados de la realidad o de la fantasía, no se circunscribieron totalmente a ellos, sino que los niños y niñas generaron sus propias realidades al alterar la secuencia "normal" de los hechos, añadiendo, o creando situaciones no existentes.

Ejemplos que ilustran esta categoría son: los guiones del fantasma y el cocinero (Cl.2.2); el comienzo de historia sobre el hombre lobo que quería mucho al niño K (Cl.5.2); la camioneta que después se transformó en leones (Cl.3.2); la princesa que se vuela con Wilson, el novio (E3.3.2); las señoras en el mercado que un perro muerde porque no le gusta el color verde (C3.3.1); la extraña historia del Ave Mágica que arregló el inodoro (C3.3.2); los extraterrestres (C5.3.1); las niñas que

castigan en el colegio y entonces se van a un volcán que explota (C3.4.1); el niño que capturó un oso durante un picnic del colegio (C3.4.2); el niño que estudiaba en un colegio femenino (C5.4.2), el rescate del hijo que se ahogaba en el mar (E5.2.1), o la historia del niño a quien se aparece el diablo por no manejarse bien, pero que es salvado por la criada (E5.3.1).

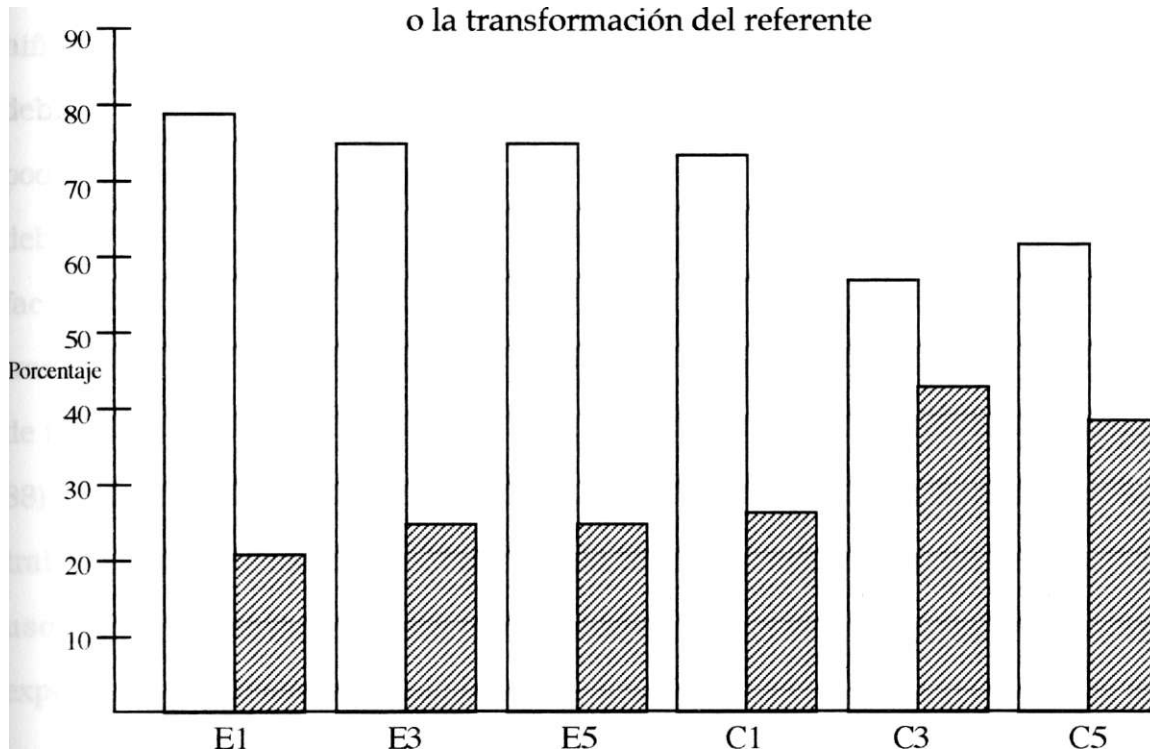
El mayor desarrollo de estas elaboraciones se observó en los grupos de quinto grado. Obsérvese cómo las niñas en C5.5.4 se apoyaron en sus conocimientos sobre costumbres en distintos ámbitos geográficas para inventar la historia de las esposas de Alaska, México y Egipto que se encuentran de turismo en la ciudad y discuten sobre diferencias en sus matrimonios.

Esfuerzos transformativos también se observaron en E5.5.2 sobre la historia de la señora que va a la oficina del medio ambiente a quejarse por la contaminación de un autobús. Aunque en este ejemplo, los niños recrearon con gran realismo elementos escenográficos como el bus (varias sillas unas detrás de otras, las palancas de cambio y la cabrilla), los pasajeros (hechos con piezas de espuma), el humo que sale del bus y contamina un árbol (una tela negra envolviendo un estandarte cubierto con tela verde), las niñas se esforzaron tremendamente en imaginar cómo funcionan los procesos de acción ciudadana ante instancias de poder. Así mismo, puede considerarse en la categoría de transformaciones el guión C5.5.6 sobre el hijo del presidente al que echan de la casa y se ve en la extraña situación de aprender a robar en la calle.

Como puede observarse en la **tabla 6** y **gráfica 9**, la mayor frecuencia de historias entraron en la categoría de imitación directa de referentes de la realidad (un porcentaje promedio del 68.77), mientras que las transformaciones a partir de dichos referentes representaron un

Tabla 6. Frecuencia de guiones producto de la imitación directa o la transformación del referente

Grupo	Número de guiones	No. Imitación Directa	No. Transformación	% Imitación Directa	% Transformación
E1	19	15	4	78.95	21.05
C1	15	11	4	73.33	26.67
E3	16	12	4	75	25
C3	15	8	6	57.14	42.86
E5	12	9	3	75	25
C5	13	8	5	61.54	38.46

Gráfica 9. Frecuencia de guiones producto de la imitación directa o la transformación del referente

I Imitación directa del referente
 Transformación del referente

porcentaje promedio del 31.23. Estas cifras no serían de extrañar puesto que, con excepción del primer encuentro, los niños fueron invitados a representar la realidad que los rodeaba (la familia y la escuela) y se les invitó abiertamente a proponer transformaciones en el último encuentro (representar cómo ven el mundo alrededor y cómo quisieran que fuera). Sin embargo, faltan elementos para explicarse por qué la presencia de historias con transformaciones en sesiones en las que no se les planteó hacerlo, y qué motivos pudieron contribuir para que su frecuencia fuera un tanto más elevada en C3 y C5 (42.85% y 38.46% vs. 25% y 33.33% en E3 y E5. Ver **tabla 6**).

Los estudios sobre creatividad resaltan la importancia de la novedad y la transformación sobre lo conocido como elementos esenciales para considerar el carácter creativo de un producto (Feldman, 1988). Sin embargo, no se puede concluir a partir de este estudio que los niños y las niñas de tercer y quinto grado de C fuesen más creativos debido a esta mayor frecuencia de propuestas transformacionales. Se podría afirmar más bien que su perspectiva del mundo fuera más amplia, debido a la mayor exposición que tienen a otras experiencias, lo que les facilitaba distanciarse de la realidad inmediata y generar mayores transformaciones en sus historias. Barron (1988) refiriéndose al concepto de transformación plantea que "Nuevas formas no vienen de la nada" (p. 88), aspecto que a su vez enfatizan Shank & Cleary (1995) quienes en su trabajo sobre cognición creativa plantean que el conocimiento previo y el uso de conceptos establecidos son necesarios como guía en la exploración de nuevas ideas.

Sin embargo, no sólo un mayor nivel de experiencias y conocimientos facilita un mayor número de propuestas

transformacionales, sino que es necesaria su comprensión. Para ello es necesaria la ejercitación o recreación de contenidos previos para darles mayor sentido y significación, lo que posibilita la reorganización de las ideas y su posterior transformación (Pérez & Gallego, 1994). Ésto podría explicar la importancia y el enorme desafío cognoscitivo que significó para los niños y las niñas participantes el recrear lo más fidedignamente posible, las experiencias producto de su vida cotidiana o conocidas a través de otros medios. Parece ser que esta imitación directa de referentes significativos es una etapa para trasegar en el proceso hacia creaciones originales, lo que corrobora experiencias previas de la autora de este estudio con el teatro infantil Bambalinas de la Universidad de Antioquia (Sierra, 1985, 1994b).

Sin embargo, se requieren más estudios que contribuyan a explicar el momento en el que niños y niñas dejan de replicar la realidad tal como es, para jugar a vislumbrar otras posibilidades de vida y crear realidades no existentes o soñadas.

V. ANÁLISIS DE LOS GUIONES CREADOS MEDIANTE EL JUEGO DRAMÁTICO

El juego dramático es un proceso integral que incluye tanto el momento de la planeación como el de la representación de situaciones imaginarias. Dicho proceso permite que se vayan configurando guiones con temáticas muy definidas. Al registrarse en video y transcribirse, los guiones se independizan del proceso y pueden estudiarse como la creación o producto del juego dramático (aunque no debe olvidarse que son el juego mismo).

Dos preguntas guiaron el análisis de los guiones: qué aspectos estructurales los caracterizaron, y cómo los niños y las niñas abordaron los personajes y temáticas en ellos representados. Mientras la primera pregunta aludía a la forma de los guiones, la segunda se centraba en la interpretación de su contenido (ver **gráfica 10**).

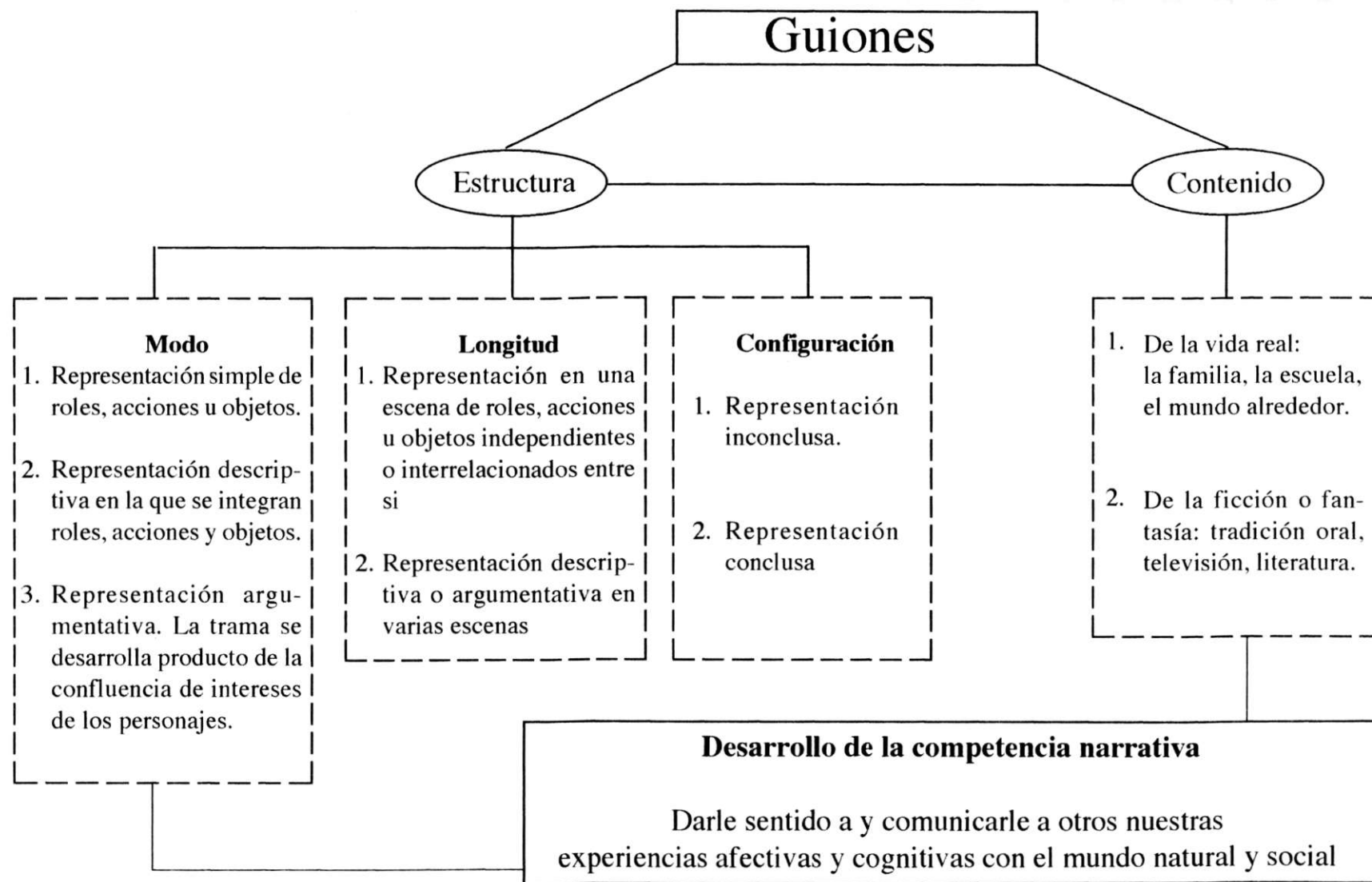
Aspectos estructurales de los guiones

Tres aspectos se analizaron en cada uno de los guiones: (1) el modo en que los niños y las niñas abordaron la representación, (2) la longitud, y (3) la configuración conclusa o inconclusa que fueron adquiriendo los guiones a medida que se desarrollaban. Dichos aspectos permitieron establecer de una manera más clara el nivel de complejidad de los guiones al compararlos entre sí.

Modo

Los guiones se agruparon en tres distintas categorías según el modo en que estos fueron construidos, así:

Gráfica 10. Componente 4 del Juego Dramático: Guiones



Modo 1. Representación no argumentativa de roles, acciones u objetos. En esta categoría se agruparon las dramatizaciones en las cuales niños y niñas simplemente disfrutaban recreando personajes: disfrazarse de Zorro (E1.5.5) o la Cenicienta (C1.2.1); acciones como luchar (C1.3.3) u orinar (C1.3.4); y objetos: usar las telas para representar una camioneta (C.1.3.2), un colchón y la sábana (E1.3.3), o una carpa para acampar (E.1.4.2).

Modo 2. Representación descriptiva de acontecimientos o escenas en las que se integraban roles, acciones y objetos pero sin desarrollar una trama. Por ejemplo, el concierto de una orquesta (E5.1.1); un día familiar (E1.3.2) o el día de votaciones en la escuela (E3.4.1).

Modo 3. Representación argumentativa de acontecimientos o escenas, interrelacionadas entre sí, y que se sucedían como producto de los conflictos entre los distintos personajes. El guión se desarrollaba entonces dramáticamente cuando cada participante debía avanzar la perspectiva de su propio rol interactuando con los intereses de los demás. Por ejemplo, la persecución de un policía a unos narcotraficantes (C3.5.3); un conflicto familiar porque el hijo no se manejaba bien (E5.3.1); el marido que llegaba borracho a la casa (E5.3.2); o el hijo del presidente al que unos gamines le enseñaron a robar (C5.5.6).

En la **tabla 7** se muestran las frecuencias de estructuración de los guiones según el modo en que éstos se construyeron. Puede observarse que los niños y las niñas de primer grado no desarrollaron guiones argumentativos (modo 3), mientras que la mayoría de los guiones de quinto grado incluyeron trama, lo que significa una mayor estructuración de los personajes, pues era la confluencia de sus intereses lo que hacía avanzar la acción.

Tabla 7. Frecuencia de estructura de los guiones según el modo

Grupo	Número de guiones	Modo 1	%	Modo 2	%	Modo 3	%
E1	19	7	36.84	12	63.15	-	-
C1	18	15	83.33	3	16.66	-	-
E3	16	1	6.25	7	43.75	8	50
C3	15	2	13.33	8	53.3	5	33.3
E5	12	-	-	4	33.33	8	66.66
C5	13	1	7.69	4	30.76	8	61.53

Los niños y las niñas de tercer grado pareciera que estuvieran en un proceso de transición entre describir una sucesión de escenas cuya conexión era principalmente temporal (levantarse, desayunar, irse a trabajar, ver modo 2), y la construcción de guiones cuyas escenas se interrelacionaban unas a otras al presentarse conflicto(s) entre los personajes, y desencadenarse de esa manera la acción: las alumnas se enojaron porque las acusaron injustamente ante el director, lo cual las llevó a irse a un volcán que explotó (C3.4.1); el ladrón, para escabullirse del policía que lo persigue, trata de disfrazarse como otra persona (E3.5.3). En quinto grado se observó más la introducción de elementos de las circunstancias de vida de los personajes para justificar su actuación en la generación y/o solución del conflicto: las hijas pelean con el padre porque le descubrieron una novia, llegaba borracho a la casa y "cuidaíto con pegarle a mi mamá" (E5.3.2); el hijo del presidente aprende a robar en la calle porque su madre lo echó de la casa por su mala conducta (C5.5.6); la madre y el padre, ante la grosería de su hijo, le amenazan con la aparición del diablo (E5.3.1).

Es interesante observar las diferencias entre los niños y las niñas de primer grado en la escuela pública (E) y en el colegio privado (C). En E1, algunos de los niños y las niñas no se quedaron en el mero accionar con el material (modo 1), sino que fueron capaces de construir pequeñas situaciones que implicaban la negociación de contenidos simbólicos (modo 2. Ver guión E1.3.2 sobre la mamá y las hijas, los guiones E1.4.1 y E1.5.1 sobre los heridos en el hospital y el guión E1.5.2 sobre la tienda). En cambio, en C1, la menor familiaridad entre los participantes (que se mencionara en la sección I) pareciera explicar la dificultad que tuvieron para construir escenas en las que personajes, objetos y acciones

interaccionaran entre sí, así fuera a un nivel meramente descriptivo. Más bien, cada uno o en parejas se tomaron su tiempo en la construcción y disfrute de sus personajes, pero sin encadenar sus acciones con las de otros (modo 1).

Un aspecto curioso es que, si bien los niños y las niñas de E1 y E3 mostraron mayor capacidad en la construcción de guiones descriptivos y argumentativos que los de C1 y C3 respectivamente (63.15% vs. 16.66% y 50% vs. 33.3%, ver **tabla 7**), en quinto grado la diferencia fue bastante ligera. ¿Cómo se explica el salto de un 33.3% en C3 a un 61.53% en C5 respecto a la construcción de guiones argumentativos? (La progresión en E fue más gradual: de un 50% en tercer grado a un 66.6% en quinto grado). Al parecer diferencias en las experiencias educacionales (mayor acceso a libros de cuentos o películas, además del mayor tiempo escolar dedicado al estudio del lenguaje y el trabajo literario), contribuyen a la capacidad de trascender la escenificación descriptiva y proponer tramas en el momento de representar situaciones. De esta forma, la menor familiaridad entre participantes no afectaría ya tanto la estructuración de los guiones como si lo haría, en cambio, el mayor número de experiencias educacionales a las que los participantes hayan sido expuestos; elemento bastante importante a confirmar en una investigación futura.

Longitud

Otro aspecto que se consideró en el análisis del componente estructural de los guiones fue el examen del número de escenas o acontecimientos representados y la relación que éstos tuvieran entre sí. A modo de ejemplo, obsérvese la subdivisión en escenas de dos guiones

de quinto grado. En uno se representó una orquesta y en el otro, un situación cotidiana familiar

Guión E5.1.1

Escena 1: Los niños G y K, y las niñas B y F representan los músicos de una banda con Niña E como la directora. Con varios butacos superpuestos organizaron el atril. G con la ponchera como tambor, K con el cedazo como un violín, y las dos niñas con la escoba como un piano. Entonan la melodía de "La Donna e Móbile". Cuando E acelera el movimiento, los demás aceleran la canción lo que les da risa. Terminan, los de la audiencia aplauden.

Guión E5.1.2

Escena 1: Los niños H, I y J están sentados en la mesa, mientras la niña D barre y la niña A prepara la comida. El niño L también está sentado en una mesa pero en la parte de atrás. A lleva la comida (la ponchera) a la mesa. D manda los tres niños donde el papá (L). No es bien claro a qué, pero ellos obedecen diciendo "bueno" con tono afectado como de niños pequeños. L se ríe y los niños se molestan estrujándose.

Escena 2: A les dice "se les va a enfriar la comida". I va a la mesa, pero J y H se quedan jugando "lucha". L recibe en su mesa la comida (el cedazo) que le sirve A, y llama a J y H a comer. D sigue barriendo.

Escena 3: I coge la comida (la ponchera) y sale corriendo con ella. Se esconde debajo de la mesa. J y H lo descubren y tratan de sacarlo. D lo regaña. El papá (L) se levanta, "a ver, ¿qué es lo que pasa aquí?" dice y zarandea a J. L dice "ya" dando por terminada la presentación, pero los demás dicen que no, que todavía no, aunque no saben que más actuar. Los niños de la audiencia dicen: "una familia".

Una sola escena da cuenta de la representación de un personaje, acción u objeto; o de la interrelación de estos tres componentes en una situación que se sucede en un momento determinado. Varias escenas, en cambio, dan cuenta de una sucesión de acontecimientos concatenados entre sí y que se desarrollan por representación descriptiva de situaciones que requieren de un transcurrir en el tiempo (preparar la

comida, servir la comida); ó representación argumentativa de conflictos que se dan entre los personajes debido a sus múltiples intereses.

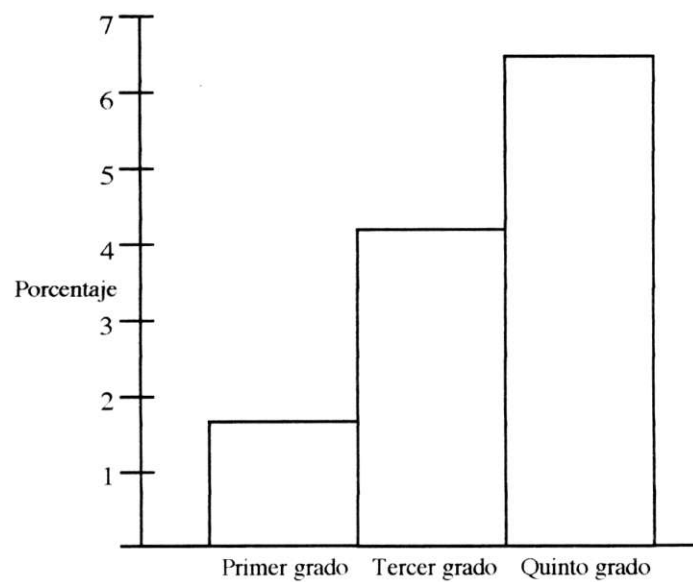
El guión de la orquesta se consideró de una sola escena pues sólo se representó un evento ocurrido en un momento específico. Los intereses de los personajes confluyeron alrededor de la interpretación de la melodía, y no entrañaron una situación nueva o conflicto alguno por resolverse en escenas siguientes. Cuando la melodía se acabó, se acabó el guión. Algo diferente hubiese sucedido representando la orquesta en el momento de ensayar y luego en el momento de su presentación en un auditorio (modo 2); o si uno de los músicos se hubiese dormido en el ensayo, no hubiera preparado su parte, o no hubiera seguido las indicaciones del director, lo que habría generado un conflicto por resolverse en escenas siguientes (modo 3).

El guión E5.1.2 se consideró de varias escenas puesto que requirió para su construcción la representación de varios acontecimientos diferenciables temporalmente entre sí (preparar la comida; servir la comida; llevarse la comida), además del desarrollo de una trama en la cual cada niño y niña debió mantener la perspectiva de su personaje y negociar en escena sus distintos intereses.

En el apéndice aparecen los guiones divididos en escenas de acuerdo a los criterios planteados. En la **tabla 8** se presenta el promedio de escenas en los guiones creados durante los cinco encuentros. Puede observarse en la **gráfica 11** que a mayor edad, mayor número de escenas (un promedio de eventos de 1.64, 4.14 y 6.43, para primero, tercero y quinto grado respectivamente). Además se observó que el número de escenas se incrementó en un mismo grado escolar en los encuentros siguientes. Esto podría explicarse por la mayor familiaridad que los

Tabla 8. Promedio de escenas en los guiones

Encuentros \Tema	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto		Porcentaje por grado escolar
Grupo\	Libre	Libre	Familia	Escuela	Mundo Alrededor	Porcentaje	
E1		1.57	2.25	1.67	1.8	1.82	1.64 1er grado
C1	-	1.4	1.25	1.33	1.54	1.45	
E3	5	3	6.5	5.5	4.8	4.8	4.14 3er grado
C3		2.75	2	4.5	4.0	4.0	
E5	2.5	3.67	7.5	12.5	6	6	6.43 5to grado
C5		2.67	8	10	5	5	

Gráfica 11. Promedio de escenas en los guiones

participantes fueron adquiriendo entre sí y con la experiencia de inventar escenas en equipo, lo que les permitió un mayor uso de estrategias metacomunicativas (ver sección II de este informe) para proponer nuevas secuencias de acontecimientos. De hecho no se volvieron a presentar guiones de una sola escena en quinto grado en las sesiones siguientes a la primera dramatización.

Igualmente, presentaron mayor número de escenas aquellos guiones cuyas temáticas despertaron mayor interés o cuyo conocimiento era más compartido por los participantes, lo que permitió que se involucraran más personajes. Ejemplos de escenas extensas fueron: en primer grado, el guión de la mamá y las hijas en E1.3.2 que se extendió a 5 escenas; en tercer grado, la fiesta de quince años (E3.5.6) que involucró los 12 participantes y se desarrolló en 11 escenas (habrían sido más si el tiempo no se hubiese agotado); y en quinto grado, los guiones sobre la escuela (12 escenas), la familia y el mundo que nos rodea de algunos equipos de C y E.

Si bien el número de escenas indica mayor complejidad de los guiones, esto no debe interpretarse necesariamente como menor duración de los mismos o menor nivel de dificultad según la edad. Hay que considerar que los niños y las niñas de primer grado requerían emplear mayor tiempo para la manipulación y manejo del material en la construcción de sus escenografías o vestuarios. El tiempo avanzaba mientras ellos ensayaban una u otra manera de disfrazarse de fantasmas, princesas o karatekas, o de construir con gran detalle la casita, el hospital o la tienda. La atracción por las propiedades perceptuales del material hacía que su atención se centrara menos en el guión a crear con sus compañeros, lo que alargaba la preparación de los

mismos. Scarlett y Wolf (1979) observaron algo similar respecto a la enorme dependencia de objetos concretos para la construcción de escenas en niños y niñas preescolares mayores. El guión El .4.3 sobre las vacaciones en el mar y el tiburón es un excelente ejemplo para ilustrar lo anterior. Primero, los participantes se tomaron una buena cantidad de tiempo en "hacer el mar" extendiendo las telas por el piso. Aunque se les decía que el tiempo se agotaba, explicaban que necesitaban poner más telas porque era el mar lo que iban a representar. Uno de los niños se fatigó, los observó por un rato, y luego pidió material de espumas. Pensé que quería agregar algo a la escena, pero resolvió sentarse solo a jugar a hacer construcciones. Cuando sus compañeros terminaron les dijo que él ya no quería hacer de tiburón, a lo que uno de sus compañeros respondió de mal humor diciendo que ya no podían hacer nada. La situación al fin se resolvió porque una de las niñas lo convenció de hacer el papel. Aunque el guión se desarrolló sólo en dos escenas (cuando las niñas se bañan en el mar, y cuando el tiburón las persigue y las atrapa), las dificultades de los niños y niñas pequeños para la construcción de estas escenas alargaron considerablemente el tiempo. Habría que agregar las limitaciones para intercambiar ideas por la falta de familiaridad entre los participantes para jugar entre sí, la concentración en la propia idea, o la dificultad al no compartir todos por igual el conocimiento del tema propuesto.

Configuración

Se ha denominado configuración a la manera como los guiones se estructuraron a medida que avanzaba el juego dramático. Analizando la secuencia de las escenas representadas emergieron dos formas básicas de

organización bastante diferenciables entre sí: la configuración inconclusa y la configuración conclusa.

Guiones de configuración inconclusa. Esta categoría describe la indeterminación de la representación de escenas que caracterizó un buen número de los guiones. Los participantes recreaban una situación cuyo comienzo y final eran indefinidos. Si se presentaban uno o varios conflictos, éstos podían aparecer en cualquier momento del guión y no necesariamente conectados a las demás escenas. El principal interés estaba en vivenciar las escenas a representar, es decir, "recrear" mas que "contar un guión" (como se explicara en la sección II). Al no presentarse sentido de la audiencia, los actores se embelesaban en sus personajes y sólo primaba el disfrute de la acción. En el guión E3.2.4 se evidencia su carácter inconcluso pues, acorde con el argumento, unas gitanas pobres les robaban las maletas a unos personajes ricos y éstos las perseguían hasta atraparlas, lo cual daría final al guión. Pero el interés de seguir participando en el juego hizo que las gitanas se volaran. A la reacción de frustración de uno de los captores, el otro justificó diciendo, "es que ellas tienen muchas vidas" y de esta manera pudieron seguir con el juego.

A continuación, ejemplos de guiones de configuración inconclusa:

- a) Recreación de personajes o situaciones sin mayor desarrollo argumentativo: el globo enredado (E1.2.7); fantasmas (E1.2.4); zorro (E1.5.5); y drácula (C1.2.5); casita (E1.3.3); las princesas (C 1.2.1, C1.2.3, C1.5.4); monjas caminando (C1.2.4); desfile de modelos (C 1.3.1); la camioneta que se transforma en leones (C1.3.2); orinando (C1.3.4); acampando (E1.4.2); futbolista y arquero (C1.4.3); la niña "americana" que está jugando (C1.5.5); cubriéndose con telas (C1.5.6); la dama que va al manicure y

después se encuentra un monstruo (C3.2.2); entrevista a futbolista argentino (E3.5.4); entrevista a niña sobre el medio ambiente (C3.5.4).

- b) Escenas de persecución: Un(os) personaje(s) persigue(n) a otro(s); luego lo(s) atrapa(n), lucha(n) y vuelve(n) a perseguirse. Ejemplos: Vampiros (E1.2.1; E1.2.2); bruja y mujer maravilla (E1.2.3); el niño y el diablo (E1.2.5); los fantasmas vampiritos y las mujeres maravilla (E1.2.6); el malo que mató a la familia (E1.3.1); el niño que agarró al monstruo que lo asustaba de noche (E1.3.4); los fantasmas (C1.2.2); los caballeros del zodiaco (C 1.5.1); Freddy Kruger y el payaso malo (E1.5.4).
- c) Escenas de lucha: monjes luchando como karatekas (C1.3.3); el esclavo que se convertía en tortuga fantasma y luchaba con un diablo (C1.4.2); ninjas (C1.5.2); Zorro y un karateka (C3.2.3); escuela de Ninjas (E3.2.2); escena de lucha en el guión del Ave Mágica y el inodoro (C3.3.2).
- d) Escenas con un principio de argumento que devienen en escenas de persecución: la madre que persigue a los hijos (E3.1.1); las gitanas que les roban las maletas a unos personajes ricos (E3.2.4); el cuento del castillo de los reyes en el que los personajes cenan "quesito con parva", duermen, la princesa se vuela, el rey y los caballeros la persiguen, se les escapa, vuelven y la persiguen y hubieran seguido desarrollando más la trama si el tiempo no se hubiera terminado (E3.3.2); el perro que persigue la mamá y la hija en el mercado porque no le gusta el color verde (C3.3.1); el policía y los maleantes (E3.5.3); los narcotraficantes y el policía (C3.5.3); el director que salió en

persecución del alumno (E3.4.2); el amo, las bailarinas y drácula, escena al final (E5.2.3); un mico en el guión de la mascota que se escapó de la familia (E5.3.2); Coco y el Cholo, personajes de la televisión (E5.5.3); las locas de la ciudad (C5.5.5).

- e) Recreaciones de escenas sobre la vida cotidiana. Estas escenas se caracterizaron porque partían de cualquier momento y no se empleaba ninguna síntesis, sino que las escenas progresaban indefinidamente como si se sucedieran en la vida real. Para terminarlas, la investigadora o los mismos compañeros se veían obligados a intervenir diciéndoles que el tiempo se agotaba. De otra manera, los niños habrían seguido dramatizando hasta que el cansancio los venciese. Ejemplos: la casita de la mamá y las hijas que duermen, se levantan y van al mercado (E1.3.2); el hospital (E1.4.1; E1.5.1); las niñas que juegan chicle en el recreo y la maestra (C1.4.1); la tienda (E1.5.1); las cachorritas (C1.5.3); la mamá que le pega al hijo porque no se quiere dormir (E1.5.3); la familia de la mamá y el papá que se van a trabajar mientras las hijas preparan la comida, duermen y van trabajar otra vez, pero "hoy no porque es domingo" (E3.3.1); las trovas inventadas (E3.5.5); la fiesta de quince años (E3.5.6); los personajes estúpidos de la televisión (C3.5.2); la familia en la que la criada sirve el desayuno y la echan por perseguir la mascota de la casa, pero la vuelven a contratar, arreglan la casa, conversan por teléfono y sorprenden al papá con una novia, lo echan de la casa, él se aparece borracho y pelean (E5.3.2); un día en la escuela (E3.4.2; E5.4.1 y E5.4.2); el niño

travieso de una familia (E5.1.2); las vendedoras de frutas (C5.5.1); los gamines que le enseñan a robar al hijo del presidente (C5.5.6).

Guiones de configuración conclusa. En esta categoría se incluyeron escenas en las que los niños y niñas representaron guiones conocidos tomados de la literatura, el cine o la televisión, caracterizados en su estructura por tener un principio, un problema por resolver y una solución; y los guiones inventados cuyos personajes y escenas aparecieron más claramente relacionados de principio a fin y se dio un mayor esfuerzo en sintetizar acontecimientos para que concluyeran, dándoles un mayor sentido de totalidad. En ambos tipos de escenas (reproducción de guiones conocidos, o escenas inventadas) se observó también una mayor conciencia de la audiencia (ver sección II sobre estrategias metacomunicativas) con un mejor manejo del tiempo y de los acontecimientos para que éstos no se prolongaran indefinidamente. Además, los participantes anunciaban con un "ya" cuando daban por terminada su representación. Este carácter conclusivo de los guiones estaría relacionado con la idea planteada anteriormente de que los niños y las niñas mayores, además de "recrear" una situación o historia mostraban interés en "contarla" (comunicarla).

Aunque todavía se observaron rasgos de los guiones inconclusos, pues no faltó el participante que quisiera seguir inmerso en la recreación de las escenas y se olvidaba del hilo central de la situación a representar, en los guiones conclusos se daba un compromiso tácito por parte de cada uno de los miembros del equipo para no desviarse y darle la conclusión previamente acordada o coherente con la lógica de los acontecimientos. Ésto se evidenciaba en los momentos en que se llamaban la atención en

voz baja o se hacían gestos para encauzar los guiones. Por ejemplo, en el guión del asesino de la calle (E3.1.2), el niño I, que ha tratado de detener con un golpe al niño L que es el asesino, cuando ve que éste no se ha percatado de su acción, repite la acción, pero le hace señas a L de que le va a dar un golpe, imaginario por supuesto, desde atrás. Hace el sonido que acentúa con un "pum", entonces L gira los ojos y cae lentamente al suelo. Si no es por este esfuerzo de I, la representación hubiera seguido indefinidamente, pues L no se daba por vencido (de hecho, trató de revivir una vez más). En el ejemplo del rescate de la princesa (C5.3.2), el niño que hacía de príncipe encauzó al personaje del rey diciéndole "así no" cuando vio que se estaba desviando del guión al no aceptar las exigencias que él le hacía a cambio de rescatar la princesa.

A continuación, ejemplos de escenas con configuración conclusa:

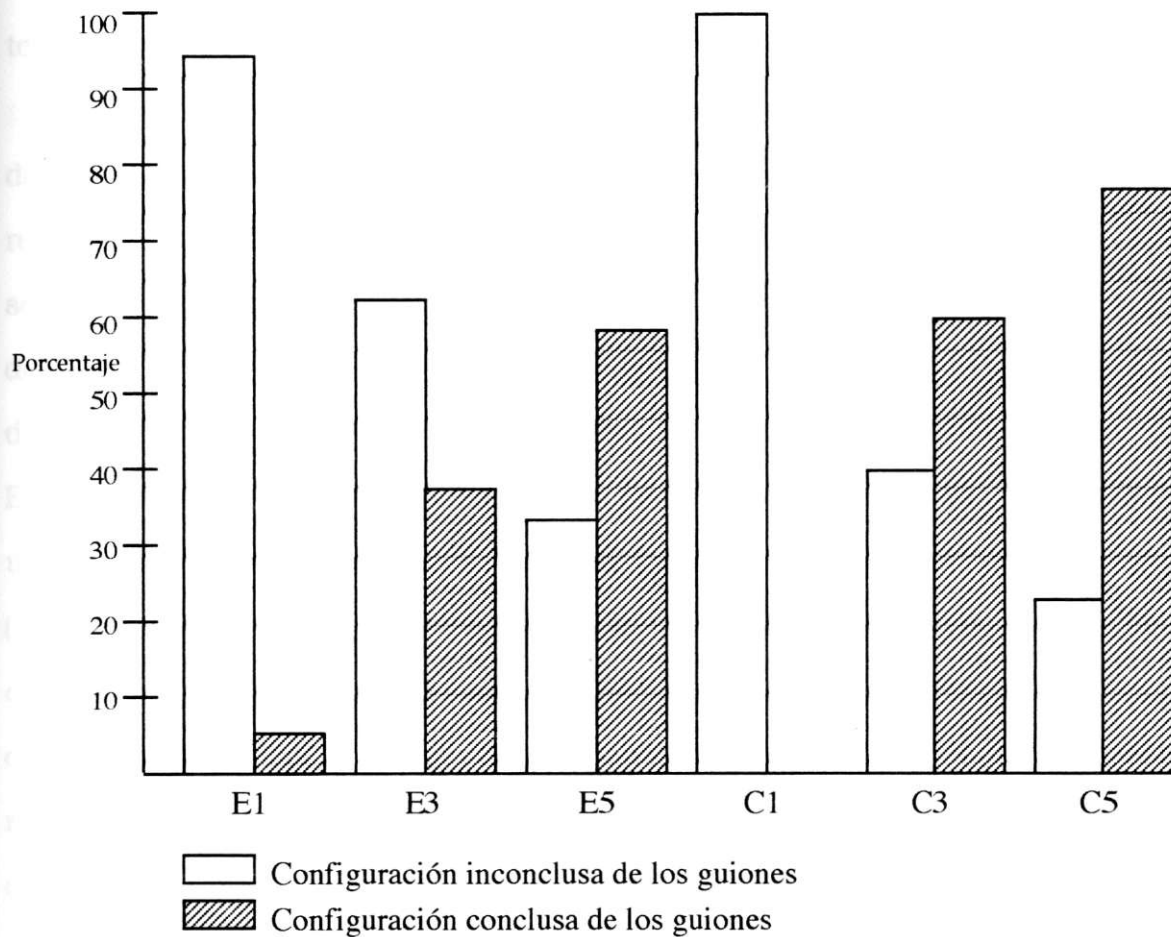
- a) Recreación definida de escenas cotidianas: la primera comunión (C3.3.3); la votación en la escuela (E3.4.1); la presentación del examen (C5.4.1).
- b) Recreación de guiones tomados de la literatura, el cine o la televisión. Algunos de menor complejidad argumentativa por tratarse de escenas únicas como la interpretación de canciones (los cantantes de la televisión en E3.5.1 y E3.5.2, la orquesta en E5.1.1); la adoración de los indígenas al conquistador (C3.3.4); y la adoración a la reina (C5.2.1). Otros con mayor sucesión de escenas como Caperucita Roja (E3.2.1); La Sirenita (E3.2.3); Aladino y Blanca Nieves (E5.2.2).
- c) Escenas inventadas a partir de escenas cotidianas o conocidas. Se caracterizaron por un mayor esfuerzo de síntesis y de encontrarle un final (aunque a veces esto significara cierta

conexión incoherente entre las escenas): El asesino de la calle (E3.1.2); el rescate de la niña (C3.2.4); las niñas que, enojadas porque las castigaron en el colegio, se van a un volcán que explota (C3.4.1); el incendio (C3.5.1); la niña que quería ser maestra (C3.5.5); los esposos que ven un desfile de modas y luego el esposo aparece muerto en la cocina (C5.2.2); la señora que discutió con su invitada (C5.2.3); el rescate del niño que se ahogaba en el mar (E5.2.1); al niño que por grosero se le aparecía el diablo (E5.3.1); el concurso de belleza en el colegio femenino (C5.4.2); el niño que le daña el jardín al vecino (E5.5.1); la queja ante la administradora del medio ambiente (E5.5.2); como queremos que la gente sea (C5.5.2); los gamines, la prostituta y el policía (C5.5.3); las turistas extranjeras que conversan sobre sus diferentes costumbres (C5.5.4). Algunos de estos guiones giraron sobre personajes imaginarios o fantásticos: El tiburón que atrapa dos niñas en el mar (E1.4.3); el monje que cura la niña (C3.2.1); el ave mágica que arregló el inodoro (C3.3.2); el picnic y el oso (C3.4.2); Drácula, las bailarinas y el amo (E5.2.3); los extraterrestres que secuestraban unas niñas (C5.3.1); el rescate de la princesa (C5.3.2).

En la **tabla 9** y **gráfica 12** puede observarse que las configuraciones inconclusas caracterizaron los guiones de los niños y niñas de primer grado de E y C (un porcentaje promedio del 97.37) y fueron declinando con la edad (un porcentaje promedio de un 51.25 en tercer grado y un 28.21 en quinto grado). No podemos concluir de este estudio que dicha mayor estructuración de los guiones en niños y niñas

Tabla 9. Frecuencia de configuración de los guiones

Grupo	Número de guiones	Configuración Inconclusa	Configuración Conclusa	% I	% C	Total porcentaje de Configuración Inconclusa	
E1	19	18	1	94.74	5.26	97.37	Primer grado
C1	15	15	0	100	0		
E3	16	10	6	62.5	37.5	51.25	Tercer grado
C3	15	6	9	40	60		
E5	12	4	7	33.33	58.33	28.21	Quinto grado
C5	13	3	10	23.08	76.92		

Gráfica 12. Configuración de los guiones

mayores se deba a un factor de desarrollo (mayor capacidad de abarcar simultáneamente diferentes acontecimientos y situaciones), o de influencia de los contenidos escolares—entre ellos la mayor aproximación al texto escrito—, o a ambos. Habría que considerar otro factor tomado de mi experiencia previa con niños de diferentes edades en el grupo de teatro Bambalinas. Allí también se observó que niños y niñas mayores demuestran mayor capacidad en la estructuración de escenas. Sin embargo, se da una tendencia a configuraciones inconclusas en participantes de cualquier edad que por primera vez se aproximan a la experiencia teatral basada en el juego dramático, inclusive adolescentes. Niños y niñas con mayor práctica en la construcción de escenas con compañeros desarrollan un mayor sentido de estructuración de las mismas; aunque variables, como el conocimiento que tengan de la temática, puede afectar dicha estructuración.

Es interesante anotar que el 48.21% de los guiones inconclusos devinieron en juego de ejercicio (persecución y lucha) y caracterizaron las representaciones de los niños de primer grado. En tercero y quinto grado se notó el esfuerzo de los participantes por encauzar el guión y evitar que deviniera en juego de ejercicio cuando alguno de los jugadores se distraía del hilo argumentativo central por salir a perseguir a un(a) compañero(a). El guión E5.3.2 es ilustrativo al respecto: allí, la criada (representada por un niño) se olvidó de su rol cuando se fue en persecución de la mascota (un mico representado por otro niño), lo que generó cierta distracción en el transcurrir del guión. La reacción de una de las niñas fue despedir la criada: "Hortensia, coja sus 'chiros' y se va" (estrategia metacomunicativa dentro-del-marco del juego). De esta manera le dió continuidad al guión. El niño, que representaba la criada buscó entonces

la manera de volver a la dramatización. Las niñas lo recontrataron dándole instrucciones muy precisas: "y que no siga persiguiendo al mico".

El ejemplo anterior es también bastante ilustrativo respecto a las diferencias de género en la configuración de los guiones, pues los niños se caracterizaron más que las niñas en transformar el juego dramático en juego de ejercicio. Las niñas, en cambio, representaron con mayor frecuencia escenas sobre acontecimientos cotidianos o imaginarios que no exigían la persecución de unos a otros.

Lo anterior, parece confirmar los hallazgos de Fein (1995) respecto a la diferencia, según el género, en niños de preescolar al momento de inventar escenas mediante el juego dramático usando figuras pequeñas. Los niños preferían el tema del villano-liquidación del villano (que en el presente estudio caracterizó los juegos dramáticos de lucha y persecución), mientras las temáticas de las niñas giraban más alrededor de la recreación de escenas y solución de distintas situaciones. Una de las posibles explicaciones a este fenómeno sería la influencia de la televisión, principal medio contemporáneo contador de historias. Para nadie es desconocido el esquema tradicional del villano y liquidador del villano, en su mayoría roles masculinos, que caracterizan buena parte de los programas de dibujos animados. Un estudio a emprender en el futuro podría ser explorar el acercamiento de niños y niñas a formas narrativas alternas a las ofrecidas por la televisión, y evaluar su incidencia en la creación de historias mediante el juego dramático.

Igualmente sería importante investigar si las competencias estudiadas en la narrativa oral y escrita (Hedberg & Westby, 1994) son las mismas para la narrativa creada a través del juego dramático (como

sugiriera Galda, 1984), entre ellas, el desarrollo de la complejidad estructural, las convenciones literarias, y la calidad literaria.

Las configuraciones son un aspecto bastante importante para comprender la posible transformación de cualquier tema (escogido por los niños y las niñas, o dado por el maestro) en un juego de persecución y lucha, e interpretarlo no como un acto de desatención o indisciplina sino como una de las formas que el juego dramático puede adquirir en una etapa determinada, incluso en niños y niñas mayores.

En síntesis, los participantes estructuraron de distintas maneras las creaciones o guiones producto del juego dramático. Los guiones variaron de acuerdo al modo, longitud y configuración de las escenas que los conformaron. El modo alude a la manera de representar dichas escenas: mera recreación de personajes, acciones u objetos (modo 1); o interrelación de personajes, acciones u objetos, de un modo descriptivo (modo 2) o argumentativo (modo 3). La longitud de los guiones puede considerarse no tanto en términos de su duración en tiempo, que fue mas o menos el mismo para los distintos grupos de la muestra, como en el número de escenas o acontecimientos que los constituyeron. Mientras algunos guiones se sucedieron en una escena, otros requirieron para su desarrollo de varias escenas. Finalmente, algunos guiones se se desarrollaron indefinidamente, mientras que otros plantearon mas claramente un principio, un conflicto central y una solución final, lo que se catalogó como configuración inconclusa y conclusa, respectivamente.

Análisis del contenido de los guiones

En esta categoría se examinó el tratamiento que los participantes le dieron a las temáticas escogidas por ellos o propuestas por la

investigadora (la familia, la escuela, el mundo alrededor). El análisis se centró en la identificación de constantes o particularidades que se presentaron en la manera como los niños y las niñas asumieron sus personajes (el rol del padre, de la madre y de la maestra, entre otros), sus acciones y relaciones con los otros. Desde allí, se trató de inferir la percepción que los participantes tuvieran sobre estas temáticas.

El tema de la familia

El tema de la familia en las dramatizaciones de los niños y las niñas de la escuela pública (E). Representar la familia apareció en E libremente en las primeras sesiones cuando no se tenía planeado realizar ningún juego dramático, sino desarrollar algunas actividades que permitiesen generar la atmósfera de confianza entre los participantes y los investigadores. La familiaridad con la que se relacionaron los niños y las niñas de tercero y quinto grado de E permitió que las actividades fluyeran más ágilmente, y al ver que quedaba tiempo se les sugirió inventar por equipos escenas utilizando la escoba, la ponchera y el cedazo. Aunque los objetos eran de uso doméstico, de los cuatro guiones que surgieron en esta primera sesión, sólo dos desarrollaron el tema sobre la familia (E3.1.1 y E5.1.2), con elementos que se mantendrían constantes en las dramatizaciones siguientes sobre el mismo tema: las niñas asumirían el rol de madres o hermanas y se encargarían de arreglar la casa, cocinar, servirle al esposo, hermanos e hijos y supervisar a estos últimos. Roles que inclusive desde el primer grado aparecieron bastante definidos.

Ejemplo de guión sobre la familia realizado por los participantes de primer grado:

Tres niñas arman casita, cama y cobija con telas, y organizan la cocina con elementos de espuma. La madre cierra bien la "puerta" para que no entre nadie. Su trabajo es "haciendo oficio". Da órdenes a las hijas de irse a dormir y al día siguiente, de doblar las cobijas para irse "a mercar a la placita". Una de las hijas se queda arreglando la casa (guión E1.3.2).

Ejemplo de guión sobre la familia realizado por los participantes de tercer grado:

La madre y el padre se van a trabajar mientras las hijas arreglan la casa. La madre trabaja lavando ropa y el padre en construcción. Las hijas en la casa hablan por teléfono, preparan la comida y la sirven a los que llegan de trabajar. La madre regaña al hijo, "no juegue con la comida" y cuando es de noche da órdenes: "que dejen la bulla y ¡a dormir!" (guión E3.3.1).

Ejemplo de guión sobre la familia realizado por los participantes de quinto grado:

Una niña como si fuera la mamá prepara la comida, mientras una de las hijas barre. La mamá le sirve la comida a uno de los niños que hace de papá y llama a otros dos, sus hijos, a comer diciendo: "Se les va a enfriar la comida"; pero éstos se quedan jugando lucha. Uno de ellos se aproxima a la mesa y coge la comida (la ponchera) y sale corriendo con ella. Se esconde debajo de la mesa. Los demás lo sacan. El papá se levanta y dice: "¿que pasa aquí?" y lo zarandea. Algunos de ellos dan por terminada la presentación de su guión, otros dicen que todavía no han terminado y quieren continuar inventando más situaciones (guión E5.1.2).

Los niños y las niñas de quinto grado incluyeron en dos escenas siguientes (E5.3.1 y E5.3.2) al personaje de la criada. Las niñas en su rol de mamás e hijas se liberaron así del trabajo doméstico, siguiendo sin embargo supervisando el quehacer de la casa y a los hijos. Al faltar la criada en E5.3.2, asumieron nuevamente los roles de aseadoras y

cocineras. Este personaje de la criada se analizará con mayor detenimiento más adelante.

El rol del padre apareció de una manera más difusa. En E1.3.2, a la pregunta "¿Y el papá de la casa donde está?" la niña que hacía de mamá contestó sin dudar "se murió". En E3.1.1 ningún niño asumió el papel de padre y en E3.4.1 sólo la madre acompañó a la hija el día de votaciones en la escuela. En la "fiesta de quince años", el niño que asumió el rol de padre se la pasó sin tener muy claro qué hacer, pues aunque trató de imponer su autoridad no dejando entrar a los músicos (pensó inclusive que era un rey), los demás decidieron ignorarlo y se le vió muy descontento con su papel. Cuando se le preguntó al final "¿qué le tocaba hacer al papá?" contestó molesto: "nada, sentarse allá".

En los guiones de E que abordaron la vida familiar, sólo en una se explicitó qué hacía el papá cuando se iba a trabajar, pero con dificultades: en E3.3.1, al niño que asumió el rol de papá lo enviaron las niñas a trabajar, pero regresó inmediatamente diciendo "ya hice el trabajo", entonces le dijeron que no, que todavía no, "que siga trabajando" y se le vió dando vueltas por el salón sin saber qué hacer y luego saltando en una escalera metálica hasta que la niña que hacía de mamá, trabajando en el lavado de ropa, le asignó a él y al hijo "hacer edificios". Así mismo, en el guión E5.3.1, el padre llegó a la hora de la comida pero no se explicitó de donde venía ni qué hacía.

En las otras escenas en las que se presentó el rol de papá, éste apareció en la mesa a la hora de servir la comida y en ningún caso se le vió ayudando en las tareas domésticas, con excepción de darle órdenes a la criada en los guiones E5.3.1 y E5.3.2. En dos escenas, la esposa peleó con el papá y no en términos amables: en E3.3.1 lo regañó porque se

levantó tarde diciéndole: "¡Zángano, levántate!. ¡Perezoso, a bañarse!", a lo que éste se defendió al poco rato diciéndole: "pero si es domingo, boba"; y en E5.3.2, la esposa se enojó con él y le pegó cuando las hijas le contaron que lo sorprendieron hablando con la novia. Entonces, cuando el papá dijo "me voy de la casa", la esposa le contestó "Pues váyase. A mi que me importa". Luego el niño que hacía de papá improvisó la escena siguiente, llegando borracho a la casa. Las hijas fueron ahora las que intervinieron diciéndole: "¡Sinvergüenza, dónde estabas! Cuidaíto con pegarle a mi mamá", y lo echaron nuevamente de la casa.

Sólo en un guión (E5.2.1), los participantes de E presentaron al papá cumpliendo una función recreativa con el hijo, pues lo llevó a la playa. Pero el niño casi se ahoga cuando el padre se alejó para ir donde una gitana a que le adivinara la suerte. Aunque el padre es quien se tira al mar y rescata al hijo, es la gitana con sus poderes mágicos la que hizo que el niño sobreviviera. En las demás escenas donde aparece la relación padre-hijos, ésta es de regaño cuando se comportan mal: "a ver, qué es lo que pasa aquí?" (E5.1.2) y "se le va a aparecer el diablo" (E5.3.1).

Sólo un grupo de E representó el tema de la familia con motivo fantástico aunque con frecuentes alusiones a la vida cotidiana: En el guión "el castillo de los reyes" (E3.4.2), se escucharon expresiones durante la cena como: "Aquí está el seco, ésta es la sobremesa"; "¡Eso! ¡Quesito con parva!" Ésta fue la única ocasión en la que se mostró a uno de los niños ayudando a llevar los platos a la cocina, aunque la criada le aclaró: "¿Eh? Yo llevo los platos". Más elementos de la vida cotidiana aparecieron en la escena siguiente en la que todos los del palacio se fueron a dormir, y se oyó decir a algunos de los niños: "dejen dormir para ir al trabajo", "¡dejen la bulla que no me dejan escuchar el partido!". En

la escena final, la hija se voló con Wilson, el novio, y el rey y los demás caballeros salieron a perseguirla. Cuando la atraparon, la regañaron y le pegaron. La criada fue la única que la protegió diciendo "no le pegue a la niña". Esta idea de los dos personajes femeninos que se escapan de la tutela del rey-padre será recurrente al proponer las dos niñas, como motivo para continuar la dramatización, "que nosotros les dejábamos la comida servida y que nos volábamos".

En el tema de la familia no podía faltar, por supuesto, el rol de niño o niña, pero éste se analizará más adelante en conjunto con otros temas (como hijo/a, alumno/a, niño de la calle o gamín, etc.).

El tema de la familia en las dramatizaciones de los niños y las niñas del colegio privado (C). El tema con personajes de la familia también apareció espontáneamente en C. En la segunda sesión, dedicada a dramatizar libremente cualquier idea a partir de disfraces creados con telas, dos equipos de quinto grado representaron escenas relacionadas con miembros de la familia: En C5.2.2, un esposo y esposa ven un desfile de modas, al parecer en su casa, pues allí mismo le piden la comida a la criada; y en C5.2.3, la señora de la casa le da órdenes a la criada de arreglar la casa pues "ya viene mi invitada". Sin embargo, los guiones alrededor de esta temática fueron mucho menos frecuentes que en E, con decir que en primer grado ningún grupo representó alguna escena relacionada con la familia; aunque podría considerarse el incluir en esta categoría el guión C1.5.3 sobre una dueña que tenía unas cachorritas, pues en las entrevistas algunos de estos niños y niñas de C mencionaron como juego favorito "jugar con mi perrito", e incluyeron al perro en el número de personas que vivían en la casa.

En tercer grado, sólo un grupo (C3.3.1) abordó, pero muy tangencialmente una situación relacionada con la familia. Se trataba de una madre y su hija que estaban en el mercado y fueron atacadas por un perro al que "no le gustaba el color verde", y una de ellas estaba vestida toda de verde.

Los niños y las niñas de quinto grado abordaron el tema de la familia pero con motivo fantástico, y coincidieron en presentar como conflicto central el secuestro de los hijos(as): En C5.3.1, la madre, sentada en una silla observa a sus hijas mientras juegan en la alfombra, y grita cuando unos extraterrestres tratan de secuestrarlas. El padre salva la situación matando a los extraterrestres con un revólver. Así mismo, en el guión C5.3.2, la princesa del castillo fue secuestrada por una de las criadas. Un príncipe se ofreció a rescatarla a cambio del castillo y casarse con ella. Finalmente, el príncipe la rescató y se casaron. (Que ambos guiones coincidieran con el tema del secuestro no es gratuito si se tiene en cuenta que esta problemática viene afectando enormemente a Colombia en estos tiempos, principalmente a las personas de altos recursos económicos).

Con excepción del último guión mencionado, donde el rey-padre y la reina-madre jugaron un rol más activo, las figuras paternas y maternas aparecieron muy difusamente en C. Sólo en un guión se personificaron de manera más realista (el guión de los extraterrestres), donde la madre aparece sentada en el sofá cuidando a las hijas y el padre fue quien salvó la situación; pero no se especificó que hacían ambos, con excepción de la explicación que dieron cuando terminaron la actuación de que "el papá estaba en un entierro". Las otras apariciones de las figuras paterna o materna no fueron protagonizadas sino referidas. En

C5.5.6 se mencionaron como el factor motivador del guión; así lo explicó uno de los actores: "que yo era el hijo del presidente, pero me porté muy mal y entonces mi mamá me echó de la casa", lo que dió inicio al guión del niño que unos gamines le enseñaron a robar. Y en C5.4.2, uno de los alumnos, al saber que perdió el año expresó: "Entonces, ¿yo que voy a hacer con mi mamá?"

En todos los guiones de C relacionados con este tema de la familia, la actividad doméstica fue asumida por la sirvienta, con excepción del guión del día de campo (C3.4.2), donde las niñas se encargaron de preparar los sandwiches mientras el niño iba a jugar. Cuando el niño les preguntó "¿a qué horas estará el almuerzo?" recibió por parte de las niñas la respuesta de "¡Conchudo!", dando a entender que no les gustaba que él no colaborara con la preparación del almuerzo.

Debido a que el rol de la empleada doméstica apareció con igual frecuencia en los guiones argumentativos de C y E se le dedica una sección aparte.

El rol de la sirvienta o la cultura de la servidumbre.

Una niña, en el papel de la madre llama con voz de mando: "¡Doralba!". otra niña que hace el papel de criada responde con una venia: "¿En qué le puedo servir 'madam'?" (Lo ceremonioso de su actuación la hace reír). Antes de que la señora responda, un niño, en el papel de papá le ordena: "Abra la puerta por favor" (guión E5.3.1).

Esta es la escena introductoria de una de los guiones sobre la familia en las que emergiera el rol de la criada, personaje recurrente en cinco de los seis guiones relacionados con el tópico familiar de los niños y las niñas de quinto grado de C y E. Aunque secundaria en la trama, la criada aparecería continuamente, aunque sólo en función de los otros personajes:

El hijo: ¡Doralba, la comida! ¡Me sirve las crispetas ya!
 ¡No quiero ésto! (lanzando los platos al suelo).

La madre: Doralba, ya te puedes ir a dormir.

El padre: Doralba, las cobijas, arregle la casa.

Sin excepción, en los guiones tanto de C como de E, la estructura de la oración utilizada por los dueños de la casa, incluidos sus hijos fue la misma: Primero se llamaba a la criada por su nombre, y luego se le daba la orden requerida en un tono seco y firme: "Rosa, la comida por favor", "Rosa, puede retirarse" (C5.2.2); "Arréglate y arregla la casa que ya viene mi invitada", "Tráeme la comida que estoy desesperada" (C5.2.3); "Graciela, mi comida", "Graciela, mi oro", "Graciela, puede retirar el plato" (C5.3.2); "Hortensia, sírvanos el tinto que ya vamos para allá"; "Hortensia, ¿nos sirve el desayuno?"; "Hortensia, contesta el teléfono"; "Hortensia, ¡a mercar!"; "Hortensia, coja sus 'chiros' (sus enseres) y se va" (E5.3.2); "Doralba, la comida. Me sirve las crispetas ya" (E5.3.1).

La respuesta de la criada, que no sólo fue representada por niñas (guiones E.5.3.1, C5.2.2, y C5.3.2) sino por niños (guiones C5.2.3 y E5.3.2), fue muy similar también: obedecer diligentemente las órdenes que se les daban.

Curiosamente, estos niños y niñas, aunque de procedencia socio-económica distinta, parecían conocer muy bien las reglas y comportamientos que median la tradicional relación que existe en nuestro medio entre patrones y criadas. Sin embargo, la percepción que tenían de la empleada doméstica, ¿significaba lo mismo para los participantes de C como para los de E? Una mirada más detenida a los guiones permite encontrar diferencias sustanciales en ambos grupos.

Como se mencionó anteriormente (sección III sobre la generación de ideas), el conocimiento de los niños y las niñas de C sobre la relación entre patronos y criadas proviene de su experiencia directa familiar, pues en cada una de sus casas hay una empleada doméstica que, además de cocinar, hacer la limpieza y cuidar de la ropa, termina prácticamente criándolos. Al llenar las encuestas, los niños y las niñas preguntaron que si incluían "la muchacha" en el número de personas que vivían en la casa. Los padres y madres de estos niños y niñas (en especial los padres) son profesionales en los campos de la ingeniería, la arquitectura o la medicina, y muchos de ellos están a cargo de negocios importantes, bancos o industrias, así como en la política. Sus ocupaciones les restan, entonces, tiempo a la vida familiar. En las entrevistas, los maestros expresaron su preocupación porque muchos de los alumnos son dejados al cuidado de las empleadas domésticas, con diversas consecuencias para su desarrollo personal. La persona a cargo de la dirección de la primaria confirmó este problema al expresar que:

A veces la gente más pudiente tiene unos trabajos grandes en la sociedad [por lo cual] no están cerca a sus familias; donde ellos tienen, en un sentido, casi que abandonar a sus familias en el diario, porque tienen que dedicar su tiempo a otras actividades... porque sus trabajos demandan mucho tiempo.

Y agregó más adelante:

Creo que hay estudios, me han comentado pero yo no he leído, que hay factores similares entre los estratos más altos y más bajos, que es muy extraño, pero es el abandono, mientras en la clase media los padres están más con los niños.

En cambio, los niños y las niñas de E dijeron no tener empleadas domésticas en sus casas (con excepción de un niño que dijo que tuvieron una, "pero la echaron porque me pegaba mucho"). Los participantes del guión E5.3.2 explicaron que la idea salió de "Decisiones", "un programa

de televisión sobre casos de la vida real donde hay sirvientas, y hablan por teléfono todo el día". A este conocimiento, podría agregarse el hecho de que algunas de las madres de los participantes se desempeñan en oficios de aseo y cocina (información dada por el director y los maestros).

Lo anterior puede explicar que la valoración hacia las labores domésticas fuese menos subestimada en E que en C. En E, cuando las hijas echaron la criada en el guión E5.3.2, asumieron sin ningún problema el oficio de la casa, y explicaron que inicialmente no habían pensado en tener una criada, pero cuando uno de los niños se ofreció como "Hortensia", aceptaron la idea. El niño asumió este personaje sin signos de burla, realizando sus funciones muy concentrado y seriamente. Se le vio familiarizado con las labores de cocina, algo que habitualmente las madres de estos niños y niñas hacen en casa. Cuando lo echaron de su trabajo (por salir en persecución de la mascota de la casa) buscó la manera de regresar a la escena y asumir nuevamente su papel. Asumir el rol de criada fue la manera que este niño encontró para no ser censurado al integrarse en la dramatización de las niñas y realizar actividades atribuidas a las mujeres.

Por su parte, en C, la palabra "sirvienta" fue utilizada como insulto y mofa (principalmente por los niños) desde la primera sesión en los juegos de transformación de la escoba. En el momento en que un niño o una niña cogía la escoba en sus manos para representar una idea, ya un compañero le estaba diciendo en tono burlón "¡sirvienta!". Inclusive un niño asumió este papel en uno de los ejercicios teatrales iniciales: en el juego de transformación de la escoba (ver programa en el apéndice), en vez de representar una espada, bate de béisbol o lanza, como alguno de sus compañeros, representó en mímica una corta escena

en la que, como sirvienta "me llevé la escoba de la patrona y al otro día me la traje en el autobús". Este fue el comienzo de varias de las representaciones de la criada por niños de C, quienes se reían mientras actuaban este papel, realizando movimientos femeninos de manera estereotipada.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, ¿por qué los niños y las niñas de tan distinto contexto socio-cultural incluyeron el personaje de la criada en sus guiones en vez de representar otros personajes (p.e. primos o tíos) u otras situaciones (p. e. la visita a la abuela o un paseo al parque de recreaciones)? ¿Y por qué, a pesar de la diferencia de la procedencia socio-cultural, la existencia de la empleada doméstica se asumió como algo natural tanto en C como en E, representándola siguiendo diligentemente las órdenes que sus patronas le daban -por arbitrarias que éstas fueran- y sin mostrar ningún signo de crítica o inconformidad?

Las preguntas anteriores implican profundizar en el significado afectivo que para los niños y las niñas de distintos contextos socioeconómicos tienen los personajes femeninos que asumen la importante labor de alimentarlos y cuidarlos. Pareciera que la valoración dada a quienes trabajan en los oficios domésticos fuese menos negativa en E (en especial cuando es la madre o las hermanas) que en C. ¿Pero, por qué era importante para los niños y las niñas de E jugar a tener una criada, sin mediar ninguna consideración crítica al respecto? De acuerdo con Bohman (1984), a través de telenovelas y otros programas de televisión, los jóvenes de los barrios populares de Medellín, aprenden que quienes están en una posición social alta son aquellas personas que ejercen poder sobre otros. Jugar a darle órdenes a una criada

representaría para estos niños y niñas el sueño de la Cenicienta: cambiar sus condiciones negativas de vida al convertirse en alguien de la clase social alta. También, como Schwartzman observara (en Bretherton, 1984), las relaciones de los jugadores entre sí fuera del contexto del juego (amistad, dominación), afecta el contenido y proceso del juego dramático. Los roles asumidos por los participantes tienden a reflejar la estructura de autoridad del grupo. Los niños o las niñas de mayor popularidad o que tienen el reconocimiento de los demás compañeros, tienden a adoptar un rol más activo y dominante que los de más bajo reconocimiento. Es el caso del guión E5.3.1 en el cual el rol de la señora fue asumido por una niña de excelente progreso académico y que recientemente había sido elegida representante estudiantil, mientras la criada fue representada por otra niña muy callada y tímida que, aunque mayor en edad, presentaba retraso en su desarrollo académico.

En C, la situación debe analizarse desde otra perspectiva. Cuando los niños y las niñas de quinto grado introdujeron el personaje de la criada, no jugaban a imaginar situaciones deseadas o soñadas, sino que simplemente reproducían una situación que les era cotidiana y familiar. Lo que interesa preguntarse aquí es: ¿por qué la frecuente mofa hacia el personaje de la empleada doméstica? Quizás este comportamiento de burla sea una expresión del proceso de desapego que estos niños y niñas de familias pudientes deben ejercer hacia las personas más inmediatas de las que dependen: las trabajadoras del servicio. Se podría, en efecto, hablar de cierta ambivalencia afectiva pues si bien estas mujeres son quienes cuidan de ellos, les dan afecto y los alimentan, a su vez no son valoradas socialmente y pueden ser despedidas en cualquier momento. Los niños y las niñas a su cargo deben entonces aprender a no amarlas y

a no sentir respeto hacia ellas debido a su origen pobre, carencia de educación y subestimada labor. Una incongruencia que debe generar en estos niños y niñas un continuo conflicto interno. El siguiente diálogo, tomado de uno de los juegos teatrales (ver programa en apéndice A) ilustra cómo otro niño de C5, con su personaje "Jurliet", comenzaba a percibir la trágica vida de estas mujeres:

(I = Investigadora, N = Niño, 10 años)

- I: (Con un objeto a modo de micrófono se acerca a un personaje que camina contoneándose y con un sombrero de lentejuelas). Aquí, en nuestro programa con personajes de nuestra ciudad, ¿nos encontramos con?
- N: Jurliet (Risas de la audiencia).
- I: ¿Quién es usted?
- N: Una trabajadora del servicio.
- I: ¿Y qué hace por las calles de nuestra ciudad?
- N: No... Tengo día de descanso (voz de la audiencia: "¡no, está consiguiendo mozo!").
- I: ¡Ah! Estamos en domingo, verdad. Cuénteme, ¿cómo se siente usted en la casa que trabaja?
- N: Muy mal.
- I: ¿Porqué?
- N: Porque soy negro (sic).
- I: No me diga, y eso qué significa?
- N: Que me hacen a un lado.

Considero que si estos signos incipientes de toma de conciencia sobre relaciones de inequidad no se convierten en temáticas a profundizar en los ámbitos educativos y familiar, se contribuye al proceso en el cual, los niños y las niñas de distinta procedencia socio-económica aprenden a asumir como algo natural dichas situaciones sociales de opresión y desigualdad.

Personajes infantiles en el juego dramático

En los guiones sobre la familia, algunos participantes no asumieron el rol de adultos como padres, madres o criadas, sino el rol de

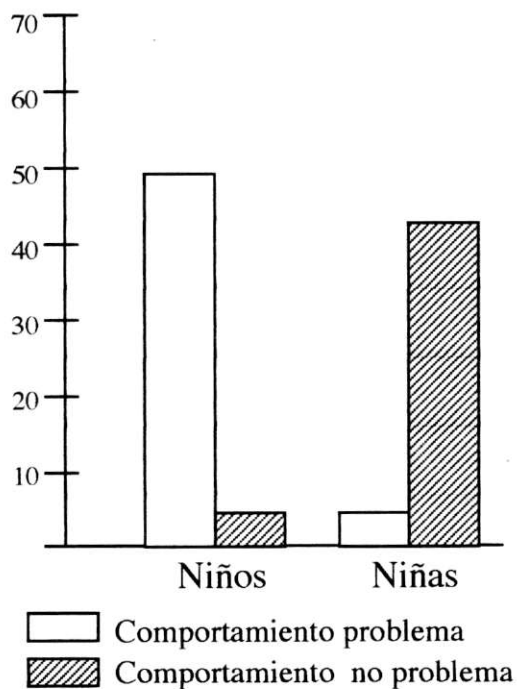
hijos e hijas. Lo interesante por observar es la diferencia dada a estos personajes infantiles según el género: Los personajes niños generaban problemas, mientras los personajes niñas eran dóciles y ayudantes de la madre en las tareas domésticas; esto principalmente en las historias de E. Por ejemplo, en el guión E3.1.1 dos personajes niños salen corriendo y jugando con una ponchera, lo que desencadena la historia que se centra en el esfuerzo de la madre por recuperarla y los regaños que les dirige: "ya mismo nos vamos pa' la casa!". Un guión bastante similar se construyó en E5.1.2: un personaje niño se lleva la comida de la mesa, y el papá y la mamá la recuperan, zarandeándolo y diciendo "a ver, ¿qué es lo que pasa aquí?" En ambas historias, una de las hijas barre muy juiciosamente. En el guión E3.3.1, cuando el hijo desdobra el mantel, la mamá le dice "cansón", y más adelante: "que no juegue con la comida, le pego de verdad". El guión E5.3.1 precisamente giró alrededor de un personaje niño al que, por grosero, se le apareció el diablo; mientras que los guiones E3.3.1 y E5.3.2 mostraron los personajes hijas ayudando en la casa.

Si a los ejemplos anteriores agregamos el análisis de los personajes infantiles representados en los guiones sobre la escuela y el mundo alrededor, la constante se mantiene (ver la **tabla 10** sobre frecuencias de los roles de niños y niñas). La indisciplina provenía generalmente de los personajes niños, quienes eran enviados donde el director para que los castigara, mientras que las niñas-personaje fueron presentadas muy juiciosas en clase, acatando las instrucciones dadas por sus maestras. En C, esta diferencia no es tan marcada. Por ejemplo, en el guión C5.4.1, aunque es un personaje niño el que es sorprendido haciendo trampa en el examen, todos sus compañeros y compañeras son castigados por igual,

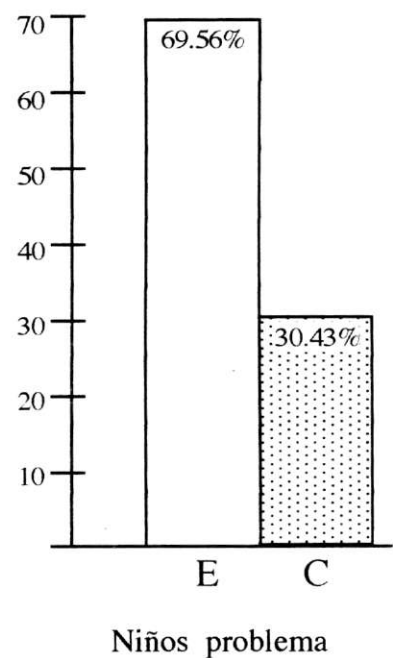
Tabla 10. Frecuencia de roles de niños y niñas

	E	C	Total	%
Niños problema (en la casa, la escuela, gamines)	16	7	23	48.94
Niños no problema	1	1	2	4.26
Niñas problema	0	2	2	4.26
Niñas no problema	11	10	21	42

Gráfica 10a. Diferencias según el género en la representación de niños/as como personajes



Gráfica 10b. Comparación de la representación de niños problema en E & C



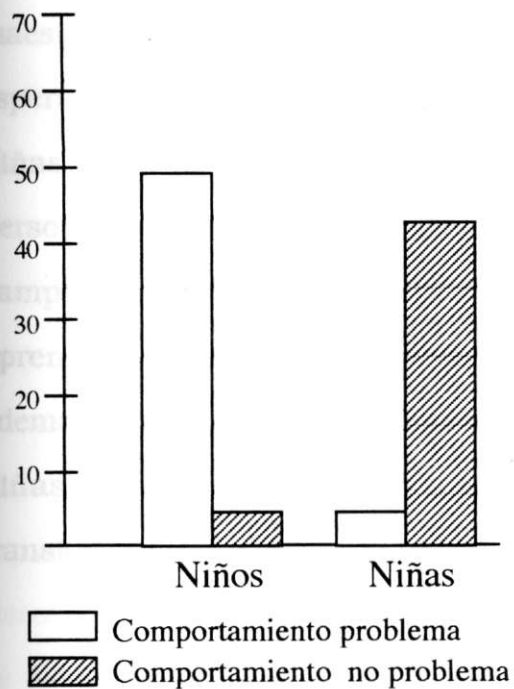
teniendo que repetirlo. Y en el gui3n C3.4.1, dos ni1as son enviadas donde el director, pero porque los ni1os las acusaron injustamente. Pero tambi3n, en el gui3n C5.5.6, es a un personaje ni1o al que por su mal comportamiento echan de la casa, lo que le lleva a volverse un gam3n y aprender a robar.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de las diferencias en los procesos de socializaci3n de ni1os y ni1as en nuestra cultura, que apenas se esbozan aqu3 pues limitaciones de tiempo y espacio no permiten abordar m3s ampliamente este problema. En general, en nuestro medio se espera de las mujeres docilidad y delicadeza, mientras que de los hombres se esperan actitudes m3s activas y fuertes (esta diferencia se aten3a en contextos sociales donde las mujeres logran mayor participaci3n en la sociedad, como es el caso de las ni1as de C). Sin embargo, en contextos educativos a cargo principalmente de mujeres, como es el caso de la familia y la escuela, los ni1os est3n en mayor riesgo de fracaso social y escolar por la incomprensi3n de sus madres y maestras quienes, a pesar de infundir en los ni1os valores masculinos, esperan que ellos satisfagan las mismas expectativas puestas sobre las ni1as de pasividad, obediencia y conformidad. La representaci3n de personajes de la ni1ez realizados por los mismos ni1os y ni1as es un campo de estudio rico en perspectivas para la comprensi3n del aprendizaje de nuestros patrones culturales. Este an3lisis buscar3a adem3s desarrollar estrategias educativas que permitan a los ni1os y las ni1as mirar cr3ticamente estos estereotipos y propender por su transformaci3n.

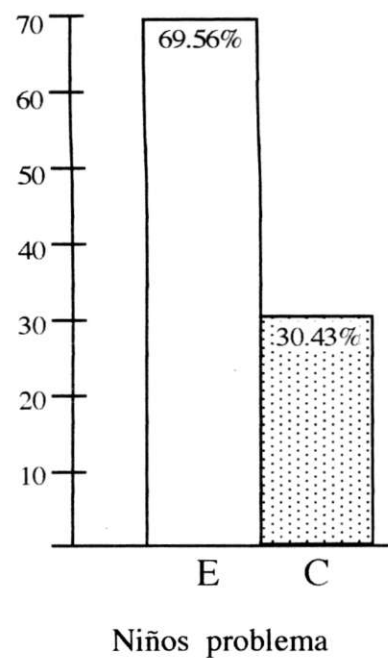
Tabla 10. Frecuencia de roles de niños y niñas

	E	C	Total	%
Niños problema (en la casa, la escuela, gamins)	16	7	23	48.94
Niños no problema	1	1	2	4.26
Niñas problema	0	2	2	4.26
Niñas no problema	11	10	21	42

Gráfica 10a. Diferencias según el género en la representación de niños/as como personajes



Gráfica 10b. Comparación de la representación de niños problema en E & C



teniendo que repetirlo. Y en el guión C3.4.1, dos niñas son enviadas donde el director, pero porque los niños las acusaron injustamente. Pero también, en el guión C5.5.6, es a un personaje niño al que por su mal comportamiento echan de la casa, lo que le lleva a volverse un gamín y aprender a robar.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de las diferencias en los procesos de socialización de niños y niñas en nuestra cultura, que apenas se esbozan aquí pues limitaciones de tiempo y espacio no permiten abordar más ampliamente este problema. En general, en nuestro medio se espera de las mujeres docilidad y delicadeza, mientras que de los hombres se esperan actitudes más activas y fuertes (esta diferencia se atenúa en contextos sociales donde las mujeres logran mayor participación en la sociedad, como es el caso de las niñas de C). Sin embargo, en contextos educativos a cargo principalmente de mujeres, como es el caso de la familia y la escuela, los niños están en mayor riesgo de fracaso social y escolar por la incompreensión de sus madres y maestras quienes, a pesar de infundir en los niños valores masculinos, esperan que ellos satisfagan las mismas expectativas puestas sobre las niñas de pasividad, obediencia y conformidad. La representación de personajes de la niñez realizados por los mismos niños y niñas es un campo de estudio rico en perspectivas para la comprensión del aprendizaje de nuestros patrones culturales. Este análisis buscaría además desarrollar estrategias educativas que permitan a los niños y las niñas mirar críticamente estos estereotipos y propender por su transformación.

El tema de la escuela

El tema de la escuela en las dramatizaciones de los niños y las niñas de la escuela pública (E). Al igual que con el tema de la familia, los participantes de primer grado no se mostraron interesados en abordar el tema de la escuela propuesto por la investigadora, aunque dieron signos de entender la idea. A la pregunta, "¿se puede sobre las vacaciones?", un equipo recreó entonces una historia en el mar con un tiburón que los atacaba (E1.4.2), y los sucesos de un hospital (E1.4.1)

Los niños y las niñas de tercer grado acogieron la idea con gran interés preparando con gran detalle todos los elementos del salón de clases y la oficina del director. Un equipo representó el episodio completo del día de votaciones de representantes escolares (E3.4.1), evento recién acaecido y nuevo en la vida de la institución. El otro equipo recreó el ritual de un día escolar (E3.4.2) con las escenas de la revisión de tareas, los conflictos entre alumnos, los regaños de la profesora, el envío del niño indisciplinado donde el director, etc.

Los niños y las niñas de quinto grado también acogieron con entusiasmo la idea propuesta y se tomaron buena parte del tiempo armando la escenografía necesaria. Los dos equipos se cuidaban de no copiarse las ideas. Al final, los equipos decidieron representar un día escolar (guiones E5.4.1 y E5.4.2), construyendo con bastante similitud el espacio escolar pues ambos incluyeron la puerta de entrada al establecimiento, el salón de clases con tablero, pupitres, cuadernos y lapiceros, y los de un equipo agregaron la oficina del director. Ambos equipos de quinto grado coincidieron en recrear como un ritual eventos escolares diarios como la entrada en fila de los alumnos a la escuela por la mañana; la lista en el tablero de las actividades del día, elaborada por

la maestra; la revisión de cuadernos; las interrupciones de los niños necios, los regaños a los niños que se manejan mal; y el ensayo de las danzas para el acto cívico.

En los distintos guiones sobre el tema escolar, el rol de la maestra fue asumido por niñas, mientras el rol del director por niños. Analizar la manera cómo los participantes asumieron los roles de educadora-director en relación con sus alumnos/as permite identiñcar cómo niños y niñas perciben la relación pedagógica. En este caso, podríamos calificar dicha relación de autoritaria (con excepción del guión E3.4.1 del día de votaciones que no requirió de dicha interacción) pues las voces de los alumnos sólo se escuchaban cuando:

a) Eran autorizadas por la maestra o el director. Por ejemplo, en E5.4.1 cuando la maestra dijo: "un aplauso para A" se aceptó que gritaran "¡Ehh!"; el resto del tiempo debían permanecer en silencio. También la respuesta mecánica, con sonsonete a las preguntas del director en el guión E5.4.2:

Director: Buenos días niños.
 Alumnos: Bue-nos dí-as di-rec-toor.
 Director: ¿Cómo amanecieron todos?
 Alumnos: Bieeen, ¿y usteed?

b) Los alumnos expresaban su inconformidad contraviniendo la autoridad impuesta mediante interrupciones a propósito en la clase:

H coge una "tiza" y "pinta" algo en el tablero. La profesora muy ocupada en sus menesteres no le ha prestado atención. Cuando lo ve, le dice: "¡Grosero! A ver el cuaderno". H se lo lleva, ella escribe algo. H regresa a su puesto y allí espera con los pies sobre el pupitre. G le imita. Las niñas mientras tanto trabajan muy diligentemente, se muestran unas a otras su trabajo y comparan resultados (Escena 6, Guión E5.4.1).

La actitud de la maestra frente a los alumnos/as no fue tanto de explicar y orientar, como de regañar, enviarlos donde el director o

calificar sus trabajos con expresiones como "¡Grosero! ¡A ver el cuaderno!"; "Vea, por cansón". Mientras a unos alumnos se les decía "muy bien" o "¡excelente!", a otros "muy mal, ¡insuficiente!" o "¿qué número es usted?" para rebajarles la nota. A una niña se le pidió el cuaderno diciéndole: "Lo hace firmar, ¿oyó? ¡grosera!". Es interesante observar que la niña que representó la maestra en E5.4.2, organizó su escritorio en una especie de estrado desde el cual les hablaba a sus alumnos. Esta perspectiva vertical y autoritaria del rol de los educadores se observó también en la manera como representaron al director: el guión E3.4.2 de tercer grado coincidió con el guión E5.4.2 de quinto grado en el que se representó la escena del niño que, al manejarse mal según la profesora, se le envió a la oficina del director quien entonces le hizo extender la mano para golpearla con una regla:

La profesora se para en una silla para parecer más alta. Les dice, "Bueno, en la primera hora les toca... ¡Usted! (a J) ¡Se queda callado un ratito!" Entra el director, "vengo a ver quien se ha portado mal". La profesora, "menos mal" y le pone la queja sobre J: "Director, lo mejor es que lo lleve a la rectoría". L lleva a J a su escritorio y J dice, "Director, pero es que por qué... me lleva..." En la oficina, el director coge una espuma alargada amarilla, a modo de regla, le extiende la mano a J y le pega. J grita y regresa a la clase (escenas 5 y 6, guión E5.4.2).

La profesora lleva al niño G donde el director (Niño H) que está en una mesa distante del "salón de clases". La profesora dice: "Este niño le rayó el cuaderno a L". El director: "¿Cómo así?" Le pide que extienda la mano y con un palo amarillo de espuma, a modo de regla, le pega en la mano. Alguien de la audiencia dice: "más duro". Entonces vuelve y le pega con más fuerza. G se ríe, pero se regresa al salón de clases haciendo como si llorara y se sienta en su pupitre (Escena 3, guión E3.4.1).

Al respecto, le pregunté a los niños y las niñas de tercero si la escena del director era invención o si pasaba en realidad. Contestaron, "eso pasa". Se oyeron unos "a mí sí" y otros "a mí no". La niña A dijo: "A mí sí porque me metieron en un chisme, ¿te acordás F? ¿Que estábamos

en primero? Sí, un chisme". El niño H le preguntó: "¿Y le pegaron un reglazo?" Ella contestó: "Sí". H, todavía incrédulo, preguntó: "¿Se lo pegaron?" La niña A asintió.

Más adelante les pregunté qué pensaban de que el director les pegara:

Niño 1: ¡Muy mal hecho!
 Niña 2: Sí, porque uno jode y entonces el director le pega a uno un reglazo y eso duele mucho a uno.
 Investigadora: ¿Y qué se debería hacer cuando molestan?
 Algunos: ¡Regañarlos! ¡Suspenderlos!
 Niña 2: Regañarlos, pero tampoco pegarles con una regla.

En quinto grado también se les invitó a dar su opinión "del Director, ¿que le pega a uno reglazos!" como expresara uno de los niños. Algunos intervinieron diciendo que a ellos también les ha pasado, mientras otros decían que a ellos no. También mencionaron acerca de "profesoras que le pegan a uno cachetadas" y relataron varias anécdotas donde algunas profesoras en vez de regañarlos les han pegado. Luego conversamos sobre qué opinaban al respecto y dijeron:

Niña 1: Pero tienen razón en regañarlos porque hacen muchas bobadas.
 Niño 2: Ellos a uno no lo regañan, sino que le pegan. Está bien que a uno lo reprendan, pero que no le peguen a uno.
 Niña 3: La otra vez nosotros estábamos hablando nosotros (sic) con la profesora, que un profesor no le debería pegar nunca a un alumno, que cuando le pegue deberíamos ir donde el director, pero ¿para qué, siendo que algunos dicen que el director también les pega?".

Al respecto, el director comentó:

[T]ratamos al máximo de no tener que prescindir de un niño. Nosotros le trabajamos en fin, inclusive yo muy rara vez, lo que llamamos un reglacito pedagógico, sí claro... con mucha calma con mucho diálogo con los niños, yo le digo honestamente eso también nos ha dado mucho resultado. Cuando ya la profesora dice "no soy capaz con este niño", no soy capaz", entonces yo llamo al niño y le

digo: "Bueno, ¿qué es lo que está pasando con usted?", entramos en un diálogo un tanto largo si se requiere, y el niño reconociendo su falta y le doy un reglacito, y le comento que es efectivísimo, muy efectivo.

Cuando conversé con una profesora acerca de esta escena representada por los niños, ella expresó:

[E]l problema de 'la reglita', eso se va a tener que acabar porque ellos mismos se encargan de denunciarlo, y de decirlo.... Es que si nosotros hacemos campaña ni los pueden arañar, ni les pueden pegar, ni les pueden gritar... es que una de las formas es ir concientizando también a los niños que él (sic) tiene derechos y eso se está trabajando mucho.... Eso se ha hablado, pero él (el director) dice que no, que eso son suaves, esos reglacitos; así sean muy suaves él (el niño) los siente como un castigo.

Recuérdese que algunas maestras mencionaron los esfuerzos en la escuela por construir un ambiente que propendiera por un desarrollo integral de los niños y las niñas, complementando la actividad académica con actividades artísticas y recreativas. Los participantes de quinto grado mostraron la importancia y significación para ellos de estas actividades al incluir en sus guiones escolares el ensayo de las danzas para un acto cívico. Sin embargo, otro de los esfuerzos pedagógicos propuestos, como es el de construir un ambiente de mayor respeto y tolerancia al interior de la escuela, en el que alumnas y alumnos encuentren más espacios para la autoexpresión (como las votaciones por representante estudiantil) parece todavía bastante distante, pues en sus dramatizaciones, los niños y las niñas mostraron otra realidad: maestras regañonas y directores castigadores. Una incongruencia que deberá estudiarse a fondo para evaluar la efectividad de dichos esfuerzos, y proponer alternativas que enriquezcan y mejoren la relación escolar.

El tema de la escuela dramatizado por los niños y las niñas del colegio privado (C). Los niños y las niñas de primer grado, al igual que en

E, no mostraron interés en este tema propuesto, aunque entendieron la idea, pues uno de ellos exclamó "¡Pero es lo mismo! ¡Otra cosa!", y mejor se dedicaron a disfrazarse y realizar juegos de su interés. Solo tres niñas, después de disfrazarse, se pusieron a jugar "chicle" (una de ellas saltaba un elástico sostenido entre las piernas de las otras dos compañeras) y otras dos a jugar "chocolate stop" (girar en ronda y luego tratar de pisar a una compañera), y generaron por un momento la situación de la escuela cuando una de ellas asumió a otra como la maestra poniéndole la queja de que la hicieron caer en el juego (C1.4.1). Sin embargo, primaban tanto los intereses particulares de algunas de las participantes, que se dificultó enormemente el relacionar las acciones y los personajes en un todo con sentido.

Los niños y las niñas de tercero, en cambio, construyeron episodios más completos sobre el tema de la escuela, introduciendo motivos fantásticos. En el guión C3.4.1, dos niñas, enojadas con los niños porque "las molestaban mucho" y las hicieron enviar injustamente a la oficina del director, escaparon a un volcán que quedaba al lado del colegio, al que cayeron. El otro guión (C3.4.2) sucedió durante un día de campo del colegio, cuando un niño se encontró un oso, al cual mató y le quitó la piel. Ninguna de estas escenas incluyó al personaje del maestro(a).

El quinto grado acogió con entusiasmo la idea y en dos equipos se sentaron por un buen rato a planear sus escenas. El equipo de C.5.4.1 acordó ideas por votación y, durante la dramatización, se ciñeron más o menos al guión acordado previamente, mientras que el guión C5.4.2 tuvo más escenas improvisadas lideradas por uno de los niños. A diferencia de E3, E5 y C3, los niños y las niñas de C5 no se preocuparon tanto por el

detalle en la recreación escenográfica del espacio escolar. El guión C5.4.1 giró alrededor de la presentación de un examen que la profesora les anuló al descubrir que estaban haciendo trampa. Después de llevarlos a la dirección, la directora les ofreció la oportunidad de otro examen ("Hay que estudiar o si no, o si no los suspendo. ¡No lo han ganado! ¡No lo han ganado!"). Los niños y las niñas en la noche estudiaron y se prepararon mejor ("ya si entendí"). Al día siguiente lograron pasar el examen, con la excepción de uno al que, por ser honesto en esta ocasión, la profesora dejó ganar ("ay no profesora, es que usted es muy querida, profesora").

El guión C5.4.2 tuvo elementos "surrealistas", por darle algún nombre a la manera en la que presentaron situaciones insólitas en un marco de coherencia interna. Uno de los niños lideró el guión como narrador (y como autor en su mayor parte): se trataba de un colegio femenino en el cual había un estudiante (el niño narrador). Dos niños asumieron roles femeninos y, junto con otras dos niñas, representaron las estudiantes. El guión giró alrededor de tres ejes paralelos: a) la extraña situación de un estudiante hombre en un colegio femenino ("¡Uy! Un hombre en la clase. ¡Ay no! Los hombres pueden ser peligrosos, tengan cuidado"); b) la inconformidad de las estudiantes con la profesora que les tocó ese año ("Uchss, que pereza con esta profesora"); y c) un reinado de belleza en el cual participó el estudiante varón ("Oh, no, Campo Elias concursó!") y que, al no salir finalista, le concedieron la corona "por ser el único hombre". El inconformismo de los estudiantes se expresó en continuos actos de irreverencia y agresión hacia la profesora: "pongámosle un chinche, pongámosle un chinche". Ésta recuperó el control del grupo pero a través de la nota final ("yo a usted no le voy a entregar sus calificaciones", "usted repite el año"). Los estudiantes

entonces le ofrecieron plata para que los promocionara al grado siguiente, soborno que la profesora aceptó: "bueno, 20.000. Ya pasó el año".

Es interesante observar que la visión del educador apareció menos estereotipada en C; es decir se presentó mas variabilidad ("Es que usted es muy querida, profesora" *versus* "¡Uchsss! ¡Qué pereza con esta profesora!"), tal vez porque están en más contacto con diferentes profesores cuyos estilos de enseñanza varían, o porque la relación de poder entre educador-alumno es menos acentuada que en E. Algunos de los profesores de C se quejaron del trato de algunos padres y estudiantes quienes los ven menos como profesionales que como una extensión de las criadas o cuidadoras de sus hijos/as. A la pregunta sobre qué aspectos resaltarían de su experiencia en C, algunos profesores respondieron:

[Los alumnos] son rudos, te confrontan y desafían tu autoridad. No levantan la mano para pedir permiso para hablar. Están acostumbrados a ser servidos, de la manera que lo hacen sus criadas. El resultado entonces es que esperan que sus profesores organicen las cosas por ellos. Se da una falta de iniciativa. Los niños preguntan "qué puedo conseguir si..." en vez de "hay que comportarse así pues es como se debe".

"No sé que es lo que los padres esperan de nosotros, y cuánto nos respetan como profesionales. Me siento más como una cuidadora de niños. No me gusta que me usen".

La visión del director también fue presentada con mayor variabilidad en C. Mientras en el guión C3.4.1, el director injustamente castigó a las dos niñas; en el guión C5.4.1, el personaje de la directora da opciones: "les voy a dar la oportunidad de otro examen. Hay que estudiar o si no (piensa) o si no los suspendo". Cuando se les preguntó

qué sucede cuando se envía a un estudiante a la oficina, las opiniones se dividieron en C3:

- Los regañan.
- Esas dos personas hablan.
- ¡Y los regañan!
- Esas dos personas hablan.
- ¡Y los regañan!

El tema sobre el mundo que nos rodea y cómo quisiéramos que fuera

Los niños y las niñas de primer grado abordaron el tema propuesto jugando a recrear temas de su interés, que inclusive habían desarrollado en encuentros anteriores como el hospital (E1.5.1), juegos de lucha y persecución con tema fantástico (E1.5.4, C1.5.1), juegos de construcción (C1.5.5, C1.5.6) o juego solitario (E1.5.5, C1.5.4). Otros guiones fueron la tienda (E1.5.2), y la señora y sus cachorritas (C1.5.3).

Para algunos niños y niñas de tercero y quinto grado, la idea de cómo queremos que sea el mundo, estuvo relacionada con el sueño de ser cantantes y bailarinas (E3.5.1, E3.5.2, E3.5.5); personajes de la televisión (E3.5.4, C3.5.2, E5.5.3) o tener una fiesta de quince años (E3.5.6).

Las otras escenas de tercero y quinto grado abordaron temas más realistas que variaron según el género: Los niños abordaron situaciones con personajes de la calle, aunque sin resolverlas (escenas inconclusas) como las de tercer grado que devinieron en juego de persecución (los ladrones perseguidos por el policía, E3.5.3 o los narcotraficantes, C3.5.3); y las de quinto grado en las cuales los niños elaboraron episodios más completos pero sin un final claro (los niños de la calle o "gamines", C5.5.3 y C5.5.6 o el guión E5.5.1 del niño que dañaba el

jardín del vecino). Podrían incluirse aquí los guiones de un equipo de los niños de C5 sobre "cosas que vemos por ahí, en la calle" como las vendedoras de frutas (C5.5.1) o las "locas" o travestis (C5.5.5). Sin embargo, sus creaciones estaban más cerca de los juegos exploratorios del material que caracterizan edades más pequeñas (o novicios en el quehacer teatral), pues se entretuvieron más en el disfrazarse como mujeres y corretear así por el salón que en estructurar sus guiones.

Las niñas de C3 como las de E5 y C5 interpretaron la propuesta en términos de crear escenas conclusas con un "antes" en el que se presentaba un problema y un "después" en el que se daba su solución, como la de la señora a la que se le incendió la casa porque nadie vino a ayudarla, pero después sí le ayudaron a apagar el incendio (C3.5.1); el guión de la niña que quería ser maestra "y al otro día, después de mucho tiempo, nos encontramos caminando por ahí y le pregunté que si ella era buena profesora y me dijo que sí" (C3.5.5); la entrevista de la niña sobre el problema ecológico y cómo piensa ella que debería ser el mundo en el futuro (C3.5.4); el problema de la contaminación del aire (E5.5.2); cómo queremos que la gente sea (C5.5.2); y la vida de las mujeres en otras culturas (C5.5.4).

¿Qué podemos aprender del análisis del contenido de éstos y los demás guiones construidos por los niños y las niñas mediante el juego dramático? ¿Qué se puede inferir acerca de su percepción y comprensión del mundo? Pienso que para responder estas preguntas es necesario detenerse en dos aspectos: 1) el grado de fidelidad con el que los niños y las niñas representaron elementos de la realidad que les rodea; y 2) el proceso de toma de conciencia de dicha realidad. A continuación se presentan algunos elementos para la reflexión de esta problemática.

La representación de la realidad "tal como es".

Varios autores coinciden en afirmar que los niños y las niñas representan en el juego dramático lo que conocen de la realidad (Bretherton, 1984; Elkonin, 1980). Por realidad se ha considerado en este estudio tanto la que los niños y las niñas experimentan en su diario vivir, como la que es percibida mediante productos culturales como la tradición oral, la literatura, la televisión o el cine. Dicha representación difiere de la noción de "copia" por el carácter descontextualizado del juego de simulación: un objeto se usa como si fuera otro, una persona actúa como si fuera otra y situaciones en tiempos y espacios definidos se tratan como si se estuviera en otro tiempo y otro lugar. Sin embargo, como vimos anteriormente (ver sección III sobre procesos ideacionales), dicha representación puede ir desde la recreación de eventos con el máximo posible de fidelidad, hasta elaboraciones que se distancian gradualmente de dicha realidad.

La mayoría de los guiones creados se dieron en el plano de imitación del referente o representación de la realidad "tal como es", la cual variaba según el mayor o menor conocimiento que tuvieran los niños y las niñas de ella. Por ejemplo, fue más fácil para los participantes representar las acciones relacionadas con roles femeninos (la madre, la criada), realidad a la cual han estado más expuestos, mientras que se les dificultaba enormemente representar acciones de roles masculinos (qué hacen los papás) pues comparten con ellos menos actividades. Esta familiaridad o no con el referente pudiera explicar también por qué se les dificultó a los niños y las niñas de primer grado dramatizar sobre la escuela, cuya secuencia de escenas no les era todavía

muy clara, mientras que situaciones como ir al hospital o guiones tomados de la televisión (villanos y héroes) fueron más asequibles.

Sin embargo, no todos los personajes y situaciones representados se seleccionaron con base en el mayor conocimiento que los participantes tuvieran de ellos. Por ejemplo, no podría decirse que los niños de C5 tuvieran un mayor conocimiento de los 'gamines' o niños de la calle, vendedoras de frutas o travestís, personajes que seleccionaron en sus escenas sobre el tema "el mundo que nos rodea" y cuyo conocimiento apenas aproximado los llevó a representarlos de forma estereotipada. Posiblemente hubieran representado con mayor precisión personajes más cercanos en su vida cotidiana. Habría que preguntarse entonces, ¿por qué esta selección?

Es importante señalar que, puesto que el conocimiento es adquirido en contextos sociales (Pratt, 1993), la selección de escenas a representar no es arbitraria, sino que está mediada por el significado emocional que dichas escenas entrañan para los participantes, o sea aquello que las hace memorables e interesantes para contar (Fein, 1995, Bruner, 1990). Por ejemplo, entre los tantos sucesos escolares cuyo conocimiento les fuera familiar, los niños y las niñas de E3 y E5 coincidieron en seleccionar para su representación dos situaciones que les eran emocionalmente significativas: el uso del castigo físico por parte del director (frente a lo cual manifestaron su inconformidad) y el ensayo de las danzas para el acto cívico (bastante apreciado por ellos). Así mismo, entre los tantos personajes del "mundo que nos rodea" que pudieron haber seleccionado los niños de C5 (desde hombres de negocios, políticos, o comerciantes a servidores como choferes, mayordomos, etc.), su atención giró hacia aquellos sectores sociales cuyo incomprensible

carácter de marginalidad pareciera afectarles emocionalmente: gamines, prostitutas, travestis. Esto explicaría también porqué, entre los personajes de distintos contextos geográficos que pudieran conocer las niñas del guión C5.5.4, a través de la televisión o de sus clases de ciencias sociales, ellas hicieran especial referencia a una mujer musulmana, no necesariamente porque sus condiciones de vida les fueran más conocidas, sino por el significado emocional (de frustración) que les significaría como mujeres el vivir bajo otros parámetros:

A = Niña (10 años) en el rol de mujer de Egipto.

E = Niña (11 años) en el rol de mujer de México.

A: ¿Tenés esposo? (Le sopla la respuesta a E)

E: No, me separé.

A: ¿¡Como así!? ¿Y te escapaste de la pena de muerte?

E: ¿Cómo así? ¿Qué pena de muerte?

A: Ay, no. En mi país, si uno llega a separarse, ahí mismo le dan la pena de muerte porque uno debe siempre vivir con el esposo y con sus esposas.

E: ¿Y cuántas esposas tiene?

A: Ay, no. Mi esposo tiene... yo diría que tiene cinco. ¿Y tu esposo?

E: ¿Cómo así? El mío no más tiene una.

A: ¿Sí? Pero en nuestra religión tiene mas de dos.

E: ¿Y tú en qué trabajas?

A: Ay, no. Yo tengo... (y aunque casi no se le entiende, la idea que expresa es que ella se encarga del quehacer doméstico y atender al esposo).

E: ¿Es que él es el que manda en la casa, o qué?

A: Claro.

E: Ah, no. Yo mando en la casa.

Al preguntárseles de dónde sacaron las ideas sobre la vida en Egipto, las niñas contestaron que de películas y lo que "uno escucha por ahí, pero no todo es verdad verdad"; lo que evidencia que no es tanto el conocimiento en sí como el significado emocional respecto al contexto de vida de los participantes lo que influye en la selección de ciertos contenidos. La pregunta que debe hacerse entonces respecto al contenido

de los guiones no es tanto qué conocían los participantes sobre las situaciones representadas (con cuánta fidelidad se aproximaron a su recreación), sino qué fue lo que llamó su atención; por qué fue más significativo representar X evento en vez de Y.

Es esta comprensión de temas significativos para los niños y las niñas, lo que hace del juego dramático una herramienta de mucho valor para los educadores en el proceso de acercarse a su manera de percibir y pensar el mundo. Los contenidos curriculares podrían enriquecerse mucho más, si se tuvieran en cuenta dichos intereses temáticos. El asunto del guión C5.5.4 sobre las diferentes condiciones de vida de las mujeres en distintos contextos geográficos podría convertirse perfectamente en una excelente unidad para la clase de Ciencias Sociales, donde las estudiantes, a partir de su dramatización, fueran invitadas a investigar más a fondo acerca de como viven las mujeres en Egipto, México o Colombia, en países industrializados o semi-industrializados, en áreas urbanas o rurales; e introducir cómo varían dichas circunstancias según las posibilidades educativas y económicas. Igualmente, proponerles y facilitarles recursos informativos sobre la problemática de los gaminos, travestís o prostitutas; o los mecanismos de participación ciudadana en el control del medio ambiente. Lo anterior podría ser una alternativa para contribuir a resolver la continua queja del estudiantado sobre la distancia de los contenidos curriculares con relación a sus intereses y preocupaciones de vida.

La toma de conciencia sobre la realidad representada

El conocimiento que los niños y las niñas mostraron sobre ciertos temas, ¿significaba una real comprensión de los mismos? El análisis del contenido de los guiones permitió observar que en las representaciones

dramáticas sobre la violencia familiar, el abandono y supervivencia de los niños de la calle, o el autoritarismo de los educadores, los participantes mostraron el conocimiento que tenían sobre estas realidades, mas no necesariamente su comprensión (explicación causal y evaluación crítica). El hecho, por ejemplo, de que no se mostrara ningún signo de inconformidad en los guiones sobre el trato abusivo a las empleadas domésticas permite pensar que representar la realidad no implica necesariamente interpretar la realidad. Para ambos participantes de C y E, la función de la criada y el trato socialmente instituido hacia ella parecían asumirse como algo natural; así como los roles tradicionalmente asignados a la mujer. Obsérvese la afirmación de una de las niñas de tercer grado de la escuela pública en la discusión generada al final de la sesión 2, cuando se les solicitó colaborar en recoger las telas:

Niño H:	Que lo hagan las niñas que es cosa de ellas.
Otros niños:	— Los hombres también deben ayudar. — Para darle ejemplo a los hijos.
Niña B:	A mi no me importa pues es lo que uno va a hacer cuando grande (lo dice con orgullo).
Investigadora:	¿Qué es lo que vas a hacer cuando seas grande?
Niña B:	El oficio.

Perret-Clermont (en Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde, 1985) proponía ampliar la noción de cognición, de una visión estrecha como mera adquisición de información a la noción de cognición como "la capacidad de darle sentido a lo que está sucediendo en el ambiente natural y social" (p. 104); lo que recuerda a Vygotsky (Wertsch, 1985), quien al definir los procesos superiores del pensamiento se refería a la reflexión no como recepción de la información, sino como representación y activa transformación de la realidad.

Es necesario preguntarse, entonces, por los mecanismos que conduzcan a niveles más elevados de reflexión o toma de conciencia sobre la realidad circundante, lo que requiere la intervención del adulto haciendo preguntas y generando la discusión sobre los temas develados en las dramatizaciones. La siguiente conversación ilustra lo anterior. Surgió después de la representación del guión E3.4.1 sobre las votaciones escolares que giró alrededor del proceso reciente vivido en la escuela de elección del representante estudiantil y en el que saliera elegida una niña. De acuerdo con los participantes, sus funciones iban desde reemplazar a una maestra en su ausencia hasta decirle a los alumnos que no tiraran basura al suelo.. El diálogo giró luego sobre su aceptación por los demás estudiantes:

(I = Investigadora, N = Niños y niñas de tercer grado (promedio de edad, 9 años))

- I: Votaron por la personera, ¿para qué sirve la personera?
 Niño K: Como para dirigir la escuela, para que los niños no tiren basuras. Para decirles que no tiren las basuras sino a las canecas.
- I: ¿Y eso le toca hacerlo todo el tiempo?
 Niña F: (Asiente) En el recreo.
- I: ¿Y qué otras cosas le toca hacer?
 Niña F: (Le soplan algunos) y también el aseo, también regar las matas, cuidar la escuela.
- Niña C: Como el hermano.
 I: Eso ya lo había antes?
 Niños: No.
- I: Y qué les parece la idea?
 Niños: Muy buena.
- I: Yo entendí que el personero era para resolver problemas entre un estudiante y un profesor.
 Niña F: No. También puede que si el profesor se va ella lo reemplaza.
- Niño K: Ella cuida el salón.
 I: ¿Y hay un personero en cada salón?
 Niños: No, un representante de grupo.
 Niña C: Ella se tiene que encargar de...

- Nña F: ... de todos los niños. Que si por ejemplo, están jugando en el parque muy bruscos.
- I: ¿Y sí le hacen caso los compañeros?
- Niñas: Sí.
- Niño K: No, como ella es una mujer, los hombres no le hacen caso.
- I: ¿Y por qué los hombres no le hacen caso?
- Niño K: Porque los hombres dicen que ellos son más machos que las mujeres.
- I: ¿Y eso qué tiene que ver?
- Niño K: Que porque nosotros somos más fuertes. Que ellas no pueden mandar porque nosotros somos libres.
- I: Ah, ¿y ellas no?
- Niño K: Si, pero...
- I: Pero, y si los hombres están haciendo algo mal hecho, ¿no importa? ¿Los deben dejar?
- Niño K: No, pero es que a ellos les gusta hacer eso y si uno les dice que no pueden jugar, entonces siguen jugando.
- I: Y tú, ¿qué piensas de eso?
- Niño K: Pues mal.
- I: ¿Por qué?
- Niño K: Pues si donde la presidente, la que manda a Colombia, sería una mujer, /no le vamos a hacer caso? Yo creo que sí le hacemos caso. (Subrayado mío)

A modo de síntesis, el análisis de la estructura y contenido de los guiones creados a través del juego dramático dan cuenta de la manera como niños y niñas le dan sentido a sus experiencias y le cuentan a otros su comprensión del mundo mediante la construcción de historias, lo que se ha denominado competencia narrativa:

La competencia narrativa básica ha sido definida como la habilidad de construir una historia que combina un escenario apropiado con personajes que reaccionan a un problema central a través de la secuencia de eventos que progresan hasta llegar a una conclusión lógica (Galda, 1984, p. 105).

Sin embargo, las competencias narrativas de niños y niñas han sido estudiadas más profusamente en la expresión oral y escrita que en la dramática, aunque se reconoce el papel de ésta en el desarrollo de la primeras. Por ejemplo, el estudio de Pelligrini & Galda (1982) mostró que la comprensión de historias leídas a niños de preescolar y primer grado

se incrementaba cuando se les proponía reconstruir la trama a través del juego dramático en el que los niños y niñas debían interactuar con sus pares, a diferencia de cuando el investigador dirigía las preguntas individualmente a cada uno. Sería importante realizar similares estudios en grados escolares avanzados, y también mirar la incidencia de la literatura u otras formas narrativas en la calidad de la estructura y contenido de las representaciones dramáticas de los niños y las niñas.

A su vez, el juego dramático exige ciertas estrategias interpretativas por parte de los educadores para captar el sentido de los guiones creados por los niños y las niñas. En el análisis del contenido de los guiones se sugirieron ciertos elementos para su interpretación, considerando componentes cognoscitivos, afectivos y socio-culturales de quienes los crearon. Es allí donde reside uno de los potenciales educativos que encierra el juego dramático. Los educadores, al acceder a la percepción de los niños y las niñas sobre el mundo que les rodea, puedan interactuar mas apropiadamente con preguntas y discusiones, o generando nuevas dramatizaciones, que les permitan a los participantes no sólo recrear sino comprender críticamente el significado de las realidades representadas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el desarrollo de la investigación sobre el juego dramático en la edad escolar, se fueron delimitando los alcances, las temáticas y los obstáculos que posibilitan o entorpecen su realización como mecanismo fundamental para la construcción simbólica, a partir de la cual los niños y las niñas estructuran su yo y le otorgan una dimensión social. En esta sección se retoman los presupuestos que motivaron el presente estudio para, a partir de ellos, globalizar algunas de las conclusiones y sugerencias delineadas en la parte final de cada capítulo.

La complejidad del juego dramático en la edad escolar

La psicología evolutiva ha resaltado la importancia de la función simbólica en el desarrollo humano. Ésta ha sido definida como "la capacidad de evocar significados ausentes, no percibidos o no visibles, mediante el empleo de significantes que están claramente diferenciados de tales significantes" (Riviére, 1990, p. 117). Los símbolos son, entonces, los vehículos principales de la intersubjetividad y la relación social.

El juego dramático, además del lenguaje, constituye uno de los recursos iniciales de simbolización empleado por los niños y las niñas. Éste se expresa mediante la imitación de personas, objetos u acciones fuera de su contexto habitual, y/o la invención de situaciones no existentes a través del juego de ficción. En la cultura occidental, con la introducción de los niños y las niñas, a partir de los 6 años, al sistema simbólico escrito a través de la escolarización, el juego dramático se desestimula y gradualmente deja de ser un recurso pedagógico que

permita a los niños y a las niñas dar sentido, intercambiar y comunicar ideas y sentimientos acerca de su experiencia con el mundo natural y social.

Sin embargo, cuando se facilitan el tiempo, espacio y elementos necesarios, el juego dramático se despliega y evoluciona en la edad escolar como un sistema simbólico complejo en el que interactúan distintos procesos, a saber:

- Relaciones entre participantes. Éstas varían de acuerdo a la conformación genérica y numérica del grupo, la historia personal de cada participante, la familiaridad o no que los niños y las niñas tengan entre sí y su procedencia socio-cultural. El proceso de interacción entre participantes durante el juego dramático afecta entonces su estructuración y contenido

- Estrategias metacomunicativas. La oportunidad de interactuar con otros, ligado a procesos cognitivos como la adopción de otras perspectivas o descentración del pensamiento, exige a los participantes hacer uso de mecanismos de negociación y comunicación de significados más refinados y eficaces; entre ellos la planeación de escenas antes de su representación, o la regulación de las acciones propias y con los otros a través del lenguaje.

- Procesos ideacionales. El contexto de vida de los participantes, y las distintas experiencias y áreas del conocimiento a las que tengan acceso son la fuente de ideas de la que se nutren las historias o guiones contruidos a través del juego dramático. Para su creación los niños y las niñas deben hacer uso de distintas estrategias ideacionales que van desde la simple imitación a elaboraciones y transformaciones cada vez más descontextualizadas del referente. La práctica del juego dramático

ejercita, entonces, aquellas funciones relacionadas con el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

- Construcción de guiones. A través del juego dramático se generan realidades simbólicas diferenciadas de y enraizadas en el contexto de vida de los participantes. Con la representación de objetos, personas y acciones se adquiere la capacidad de integrar en un todo con sentido dichas personas, objetos y acciones. Los guiones así contruidos dan cuenta de la capacidad narrativa de los niños y las niñas, es decir, de la capacidad de dar sentido y comunicar a otros sus experiencias afectivas y cognitivas del mundo natural y social.

La representación de la realidad en el juego dramático

La tendencia mayoritaria en la creación de guiones, fue la recreación—con gran fidelidad—de situaciones de los contextos de vida de los participantes, confirmándose la teoría vygotskiana sobre el juego dramático como reflejo de las condiciones de existencia de los niños y las niñas. Pero al mismo tiempo se evidenciaron momentos donde los participantes elaboraban o transformaban dichas situaciones, distanciándolas así de sus más inmediatos referentes (aspecto asimilativo del juego simbólico según Piaget).

De acuerdo con Bruner (1972), el juego cumple con varias funciones. Entre ellas: (1) el juego es un medio de minimizar las consecuencias de las propias acciones y de aprendizaje en situaciones de menos riesgo; y (2) el juego provee una oportunidad excelente de probar combinaciones de comportamientos que, bajo presiones funcionales, nunca se tratarían. Aprender a relacionarse con otros, a negociar y comunicarse, a sugerir ideas e inventar nuevas posibilidades de

existencia, y a darle sentido al mundo que nos rodea son comportamientos humanos sin los cuales los sujetos no podrían establecer relaciones sanas y satisfactorias con el mundo natural y social. Pero, para su aprendizaje, estos comportamientos requieren de su continua ejercitación en ambientes libres de presión. Mediante el juego de simulación de situaciones reales o imaginadas, los niños y las niñas aprenden a prepararse con mayor solvencia para enfrentar situaciones de la vida real en las que se puedan presentar malos entendimientos e incomprensión, así como dificultades o conflictos que requieran de soluciones no pensadas hasta entonces. Esta ejercitación no debe ser sólo un privilegio de la edad preescolar; debe posibilitarse su continuidad durante los años escolares.

La no declinación del juego dramático en la edad escolar

Mi experiencia con escolares me permite afirmar que, contrario a los presupuestos psicológicos sobre la declinación del juego dramático en la edad escolar, éste no deja de ser significativo; pero es la ausencia de un tiempo, espacio y materiales apropiados para el desarrollo de esta actividad, en la familia y la escuela primaria, lo que genera que se inhiba su expresión, a diferencia de lo que sucede en la edad preescolar. Así lo dejaron entrever los participantes de quinto grado, al expresar sus impresiones sobre la experiencia:

- | | |
|----------------|---|
| Niña 1: | Chiquita, yo jugaba con mi hermanito y mi hermanita, con unas sábanas, y jugábamos como que si fuéramos reinas. |
| Investigadora: | ¿Cuántos años tenías en ese entonces? |
| Niña: | Tenía más o menos 7 años . |
| Investigadora: | ¿Lo has vuelto a hacer? |
| Niña 1: | No porque a mi mamá no le gusta que le desordenemos las sábanas. (Evaluación C5, segundo encuentro). |

- Investigadora: ¿Por qué no has vuelto a jugar disfrazándote con telas?
- Niño 1: ¡Porque ya estoy muy grande!
- Investigadora: ¿Pero lo jugaste cuando eras más chiquito?
- Niño 1: Sí, cuando estaba más chiquito.
- Investigadora: ¿Y hoy cómo te sentiste jugando con las telas?
- Niño 1: ¡Ah, muy bien!
- Investigadora: ¿No era problema?
- Niño 1: No.
- Niño 2: Y era muy bacano el juego.
- Niño 1: Y me di cuenta que no es infantil.
- Niño 2: Pues un poco, pero no lo es. (Evaluación C5, segundo encuentro).
-
- Investigadora: ¿Por qué les gustaron los juegos realizados?
- Niña: Porque son divertidos.
- Niño 3: Porque nunca podemos hacer eso en la clase.
- Niño 4: Porque gastamos tiempo.
- Investigadora: ¿Qué quiere decir porque gastamos tiempo?
- Niño 5: No. Porque tenemos otras oportunidades para hacer otra cosa diferente a estar escribiendo, leyendo, pues, tenemos oportunidades de hacer otras actividades diferentes. (Evaluación C5, primer encuentro).
-
- Niña 1: Yo me sentí muy bien porque ustedes lo tratan muy bien a uno, porque nos divertimos mucho, aprendimos juegos que no sabíamos jugar, y que muy bueno que sigan viniendo.
- Niña 2: Profe, yo me sentí muy bien, porque aprendimos muchas cosas, y además es otra forma de recrearnos.
- Niña 3: Que yo me sentí muy bien, que pasé un ratito muy agradable.
- Niño 1: Que nos reímos mucho. Como hay veces lo pasamos muy tristes, entonces nos divertimos cuando hacíamos los juegos.
- Investigadora: ¿Cómo así que a veces pasan tristes?
- Niño 1: Porque de pronto algún compañero está mal, o lo que pasó alguna parte en la casa. (Evaluación E5, primer encuentro).

Se observó que si bien la forma y contenido del juego dramático variaba de acuerdo a la edad, género y experiencia de los participantes, la motivación, espontaneidad y placer—que lo caracteriza en los años preescolares— permanecieron constantes en los niños y las niñas de

grados escolares mayores, quienes inclusive sugerían mas tiempo para el desarrollo de la actividad dramática:

A mí me gustó cuando hicimos la historia con todas las telas, disfrazándonos todos, y que eso es bueno porque se puede uno mismo formar una historia por uno mismo. (Evaluación E5, tercer encuentro).

Que comparte uno más con los compañeros, además usábamos todas las telas, y nos disfrazábamos, uno se reía mucho cuando veía los disfraces, y cuando se disfrazaba. (Evaluación C5, tercer encuentro).

Investigadora: ¿Tendrían alguna sugerencia qué hacer para las próximas sesiones, alguna otra idea?
Niños: - Más larguito.
- Y otros días fuera del lunes.
- Que fueran más días. (Evaluación C3, tercer encuentro).

Como pudo apreciarse en los guiones transcritos, a mayor edad se presentó: (a) una mayor eficacia operacional, lo cual les permitió a los participantes considerar varios perspectivas a la vez (de otros participantes, de los mismos personajes y de las situaciones a representar); (b) una mejora en las estrategias comunicativas e ideacionales, lo que posibilitó jugar con una gama más amplia de posibilidades a representar; y (c) un mayor conocimiento, tanto de la tarea en sí (inventar y representar historias con los demás compañeros), como de contenidos, lo que permitía ampliar temáticas y escenas en las dramatizaciones.

El potencial educativo del juego dramático

Se pueden derivar del presente estudio varias recomendaciones a explorar por los educadores:

El juego dramático es una fuente de conocimiento riquísima acerca de los procesos de crecimiento de los niños y las niñas, su historia

personal; la manera de relacionarse con otros (de liderazgo o pasividad, de cooperación o agresividad, por ejemplo); la percepción que tienen del mundo; y las temáticas que emocionalmente les impactan. Si los educadores desde el comienzo del año, al mismo tiempo que avanzan en los contenidos escolares facilitarían la expresión de sus alumnos a través del juego dramático encontrarían un invaluable material para nutrir los contenidos de sus cursos, así como para intervenir adecuadamente en aspectos formativos. Por ejemplo, es importante para el maestro diferenciar y comprender las distintas maneras como los niños y las niñas escolares estructuran sus creaciones dramáticas. En etapas iniciales, la propiedad perceptiva de los materiales y la novedad de disfrazarse para representar personajes puede llevar a que los participantes no pasen de la mera recreación de los mismos y no entren en mayor interrelación con otros personajes. El maestro o la maestra puede, amén de procurar el tiempo suficiente para que los niños y las niñas traseguen por esta etapa, sugerir temas más concretos que faciliten su interacción bien sea mediante la construcción de guiones descriptivos (ir de vacaciones, un día escolar) o argumentativos (seleccionar un cuento para su representación o colaborarles en el proceso de invención de una historia).

A su vez, se requiere de la oportuna y continua interacción del educador para estimular a los participantes de menor liderazgo, sugerir alternativas en momentos en que un participante quiera imponer ideas a otros, o generar discusiones críticas frente a problemáticas emergentes en los guiones como, por ejemplo, relaciones de opresión (en la familia, en la escuela y el mundo social) o los estereotipos culturales referidos a roles genéricos

Es importante entonces, considerar la calidad de la relación que establezcan los participantes con el/la líder de la actividad en su calidad de educador(a), coordinador(a) teatral o investigador(a). De esta persona depende en buena parte un ambiente favorable o no al desarrollo del juego dramático: entre otros, respeto y comprensión de las creaciones de los niños y las niñas; imaginación y creatividad para sugerir propuestas de juego dramático; y sensibilidad para interpretar comportamientos personales y grupales, así como los contenidos manifiestos en los guiones.

El juego dramático puede considerarse también como una alternativa importante que equilibre el aprendizaje individual que se ha venido privilegiando en la escuela. De acuerdo a la teoría de Vygotsky, avances culturales en las artes, las ciencias y la tecnología, más que aciertos individuales son productos de la interacción social. La creación de guiones mediante el juego dramático, permite a los niños y a las niñas ejercitar la capacidad de crear con otros nuevas realidades, que pueden llegar a mayores niveles de elaboración estética y representación consciente con la ayuda del educador.

La interacción social se afecta negativamente cuando los individuos no han desarrollado propiamente su autoconcepto y autoestima que les permita expresar con confianza sus propias ideas, y actuar con autonomía para no proceder bajo presiones de otros. Uno de los aspectos más interesantes del juego dramático es que, al ser una actividad social por excelencia y al exigir la continua negociación de ideas entre los participantes, contribuye enormemente al desarrollo de la dimensión social del yo, la volaración de sí mismo, y la identidad y tipificación sexuales.

El análisis de los distintos componentes del juego dramático ofrece entonces una guía a los educadores para evaluar los procesos cognitivos, afectivos y sociales que, de acuerdo a la edad, se potencian a través de esta actividad. Así mismo, los profesionales del teatro interesados en el quehacer teatral con niños y niñas encontrarán que el juego dramático, además de contribuir con su desarrollo personal, ofrece elementos temáticos y argumentativos a elaborar estéticamente en una obra teatral, que estén más acorde con los intereses y necesidades de los participantes.

Es importante tener en cuenta las condiciones bajo las cuales se pueda desarrollar el juego dramático de una manera mas óptima. Es ideal contar con un salón sin sillas, propio para ejercicios teatrales, de expresión corporal y transformación de objetos. Igualmente procurar que quede alejado, para no perturbar otras actividades escolares, o no restringir a los participantes a que guarden silencio durante el desarrollo de las actividades. Podría argumentarse que es mucho pedir, y que dichas condiciones no existen en nuestros establecimientos educativos. Hoy nadie discute la importancia de un espacio adecuado para la educación física (suficientemente abierto y aparte de los salones para que no se interrumpan las clases por los gritos de alegría y entusiasmo que despliegan los niños y las niñas durante el desarrollo de estas actividades). ¿Por qué no se puede pensar que en un futuro, los establecimientos educativos tengan un salón especial para la práctica de la danza, la expresión corporal y teatral? Igualmente, es importante tener en cuenta el número de participantes y el tiempo de dedicación a la actividad. En mi experiencia he visto que lo ideal es un promedio de 15 participantes por coordinador, durante un mínimo de 2 horas. Claro que

si el líder de la actividad es el maestro (la maestra) regular de clases, el (ella) pueden jugar mas con el tiempo y distribuir las actividades de preparación de las historias o guiones, y de presentación durante la semana. En la medida que se expanda esta actividad, será posible evaluar con mayor claridad las condiciones que mejor la favorecen, o descubrir otras alternativas para su desarrollo y promoción en la vida de los escolares.

Futuros estudios se requieren para determinar con precisión la influencia del juego dramático en los procesos afectivos, intelectuales y sociales de los niños y las niñas escolares. Pero hace falta el concurso interdisciplinario de saberes para enriquecer el análisis e interpretación del juego dramático no sólo desde una perspectiva psicológica y pedagógica, sino también antropológica, sociológica y lingüística. Igualmente, es necesario confrontar los presentes resultados con muestras más amplias y diversas que permitan comparar las creaciones de niños y niñas de diferentes barrios de la ciudad, de un mismo o diferente nivel socio-económico, de diferente procedencia étnica y de distintas regiones culturales del país. De esta manera, los procesos educativos podrán contar con un recurso invaluable para acercarse a la manera como los niños y las niñas colombianos perciben el mundo que les rodea y, de este modo, ajustar los contenidos curriculares a sus necesidades reales, sus sueños y deseos.

APÉNDICES

- APÉNDICE A.** Programa de expresión teatral con base en juego dramático.
- APÉNDICE B.** Transcripción de los guiones creados mediante juego dramático.
- APÉNDICE C.** Encuesta realizada a los participantes, y guía de entrevista realizada a los maestros.
- APÉNDICE D.** Fotografías que ilustran la experiencia.

**PROGRAMA DE EXPRESION TEATRAL
CON BASE
EN EL JUEGO DRAMATICO⁷**

Primer Encuentro

1.1. Juegos de integración y ejercicios teatrales

1.1.1. Juego de los nombres: En un círculo, cada participante dice su nombre antes de tirar un bola pequeña a otro participante. Luego el juego cambia cuando cada persona debe decir el nombre de un participante antes de lanzarle la bola.

1.1.2. Juego de los saludos: Un participante corre alrededor de la parte externa de un círculo formado por los otros participantes. Cuando toca en la espalda a un jugador, éste debe correr en dirección opuesta al primer jugador, para ver cuál de los dos llega primero al espacio vacío dejado en el círculo. Cuando ambos jugadores se encuentren a medio camino de su meta, se deben saludar diciéndose el nombre.

1.1.3. Los animales cazadores: El grupo se divide en dos equipos. Cada equipo elige el nombre de un animal y los jugadores se colocan en línea, cara a cara de los jugadores del equipo contrario. La persona coordinadora de la actividad tira una moneda al aire y de acuerdo al resultado, cara o sello, dice el nombre del equipo que debe salir en persecución de los jugadores del equipo contrario. Éstos se salvan si

⁷ En el apéndice D aparecen fotografías que ilustran los materiales utilizados y algunos momentos de desarrollo de las actividades.

llegan a la línea o pared designada. Si son capturados, se convierten en miembros del equipo contrario.

1.1.4. Descubrir el espacio y a los compañeros: Se invita a los niños y niñas a desplazarse alrededor del salón siguiendo diferentes instrucciones como caminar, correr, saltar, agruparse por parejas o de a tres o más y, en esos grupos, crear formas como un carro o un castillo. Individualmente, congelar el movimiento e imaginarse que son una fotografía y entonces deben decir qué estaban haciendo en ese momento.

1.1.5. Transformación de objetos: Individualmente, transformar un objeto familiar, una escoba por ejemplo, en algo diferente. El resto del grupo debe adivinar de qué se trata el nuevo objeto. Se hace el mismo ejercicio con una ponchera y un colador.

1.2. Juego Dramático

Es opcional, si se cuenta con tiempo adicional. Organizados en dos equipos, crear una historia usando la escoba, la ponchera y el colador.

Segundo Encuentro

2.1 Juegos de integración y ejercicios teatrales

2.1.1. Juego de los nombres: Igual que el juego 1.1.1., pero se agregan dos bolas, para un total de tres bolas que se lanzan en el círculo de participantes, quienes tienen que estar muy atentos para atraparlas.

2.1.2. Juego de Mambrú: En un círculo, cada niño(a) se sienta en una pieza de tela doblada que representa su casa. Un(a) líder sale corriendo rítmicamente alrededor del círculo, mientras entona la canción de Mambrú, y va tocando a cada participante quien tiene que seguir avanzando detrás de él(ella). Cuando el(la) líder dice "¡Ya!" todos

los participantes corren a sentarse en una de las casas, incluido el(la líder). La persona que quede sin casa pasa a ser la nueva líder.

2.1.3. Islas: Los participantes, organizados en dos grupos, son náufragos en una isla (una pieza de tela de 2 m x 1.50 m). Todo el equipo tiene que hacer el esfuerzo de permanecer en la tela, porque si no los tiburones lo alcanzan. Cuando la marea sube, la isla se vuelve más pequeña (el coordinador les dirá que se hagan a un lado mientras se dobla la tela a la mitad). El equipo ha de resolver el problema de ayudarse unos a otros y permanecer en la tela. Se repite varias veces la subida de la marea, empequeñeciendo la tela, para ver cuál equipo logra acomodarse en la tela más pequeña.

2.1.4. Descubrir el espacio y los compañeros utilizando telas de colores: Se invita a los participantes a desplazarse por el espacio, cada uno con una pieza de tela, siguiendo el ritmo de la música. Luego se les dan diferentes orientaciones como expresar sentimientos usando la tela (tristeza, alegría, confusión, ira, etc.); crear figuras individualmente, por parejas o en equipos (como una roca, una semilla que crece, una oruga que se transforma en mariposa, un bote o una cometa).

2.1.5. Creación de personajes: Usando la tela y un elástico, se invita a cada participante a disfrazarse como un personaje de su elección. Luego cada niño(a), actuando como el personaje, se presenta a sí mismo(a) ante los demás que deben adivinar qué figura representa.

2.2. Juego dramático sobre Tema Libre

Se asigna a cada participante a un equipo al azar. Cada equipo ha de inventar una historia usando los personajes escogidos en el ejercicio anterior.

Tercer Encuentro

3.1. Juegos de integración y ejercicios teatrales

3.1.1. Adivina cuál es mi oficio: Dos equipos como en el juego 1.1.3. Cada equipo escoge un oficio y lo representa frente al equipo contrario que debe adivinar. Cuando el equipo contrario adivina correctamente, sale en persecución del equipo que estaba representando el oficio. Los jugadores que son capturados pasan a ser miembros del equipo que los capturó.

3.1.2. Construcciones con piezas de espuma: Se dividen los participantes en pequeños equipos y se les proveen piezas de espuma (aproximadamente de 4" x 4" x 4") de diferentes colores y formas geométricas para crear lo que deseen con ese material.

3.1.3. Transformación de objetos: Sentados en círculo, se pasan piezas de espuma (un rectángulo delgado y un círculo) que cada participante usa como si fuera un objeto diferente. Los demás tratan de adivinar de qué se trata el nuevo objeto.

3.2. Juego dramático sobre "la familia"

Los participantes, divididos en dos equipos, preparan, para presentar a los demás, una historia que gire alrededor del tema de la familia. Como elementos de vestuario y utilería se utilizan las telas y piezas de espuma.

Cuarto Encuentro

4.1. Juegos de integración y ejercicios teatrales

4.1.1. Juego de las colas del conejo: En un círculo amplio se colocan los jugadores en parejas, una persona delante de la otra. Todos son conejos y llevan, a modo de cola, un pañuelo colgando de la cintura. En el centro, un(a) participante sin cola, la zorra, persigue a otro(a)

participante, un conejo, quien trata de protegerse entrando en una cueva (colocándose en la parte de atrás de las parejas), lo que obliga a salir a un tercer conejo que, para escapar de la zorra, debe correr a protegerse colocándose en la parte de atrás de otra pareja. Cuando la zorra coja la cola del conejo perseguido, pasa a ser conejo, y el conejo sin cola, zorra.

4.1.2. Gente con gente: Por parejas, los participantes siguen las órdenes de un(a) líder que les indica qué hacer con sus cuerpos (espalda con espalda, manos con hombros, etc). A la orden "gente con gente" todos deben cambiar de pareja, y el(la) líder aprovecha para quedar con alguien como pareja, quedando la persona sola como nuevo(a) líder.

4.1.3. Espejo: Un(a) jugador(a) que hace de espejo, imita los movimientos de su pareja.

4.2. Juego dramático sobre "la escuela"

Dividos en equipos, se invita a los participantes a inventar una historia que gire alrededor del tema escolar, usando las telas y las piezas de espuma como elementos de vestuario y escenografía.

Quinto Encuentro

5.1. Juegos de integración y ejercicios teatrales

5.1.1. El oso de anteojos y el mono tití: Los participantes en círculo se toman de las manos. Al centro, dos jugadores están con los ojos vendados, uno es el oso, el otro es el tití. Cuando la jugadora que hace de oso pregunta: "¿Tití donde estás?", el jugador que hace de tití debe contestar inmediatamente: "Aquí, aquí". El oso trata de atrapar al tití siguiendo su voz.

5.1.2. Personajes con sombrero: Se provee a los participantes con sombreros diferentes. Cada participante escoge un sombrero a su gusto y

se presenta ante los demás como un personaje del vecindario o ciudad en la que vive. La persona coordinadora de la actividad, actuando como reportero(a) de TV, entrevista al personaje con preguntas como quién es y qué hace.

5.2. Juego dramático sobre "el mundo que nos rodea"

En equipos, se invita a los participantes a preparar y presentar ante los demás una historia sobre cómo ven el mundo y cómo les gustaría que fuera.

Sexto Encuentro

Se presenta a los(las) participantes un video corto con imágenes de las creaciones realizadas por ellos durante los encuentros anteriores. Luego se les invita a evaluar las experiencias y comentar sobre sus aspectos positivos, negativos y sugerencias. Es también el momento de agradecerles su participación y despedirse de ellos(ellas).

TRANSCRIPCION DE LOS GUIONES CREADOS MEDIANTE EL JUEGO DRAMATICO

Cada guión es la transcripción de las grabaciones en video, complementada con notas de campo y explicaciones verbales dadas por los niños y niñas a la investigadora durante, o al final de sus representaciones. Cuando aparezcan puntos suspensivos '...' quiere decir que la frase quedó entrecortada. En paréntesis se indican gestos o acciones y en corchetes se indican dificultades en la audición de la grabación. El código al principio de cada guión significa:

E1.2.1

E = Escuela Pública
1 = Primer grado
2 = Segunda sesión
1 = Primera escena

C3.3.4

C = Colegio Privado.
3 = Tercer grado
3 = Tercera sesión
4 = Cuarta escena

Primer Encuentro. Juego dramático libre

Organizados en equipos, se les propuso inventar una historia en la que tuvieran que utilizar los elementos propios del juego de transformación de objetos: la escoba, la ponchera y el colador.

E3.1.1

- Escena 1: El niño H⁸ sale corriendo con la ponchera, luego la lanza al niño K (tienen cuidado de no lanzarla duro, casi que la entregan). La niña E, como si fuera la mamá, les dice: "¡Deménla!". La niña A, con la escoba en la mano, los observa.
- Escena 2: Las niñas C y F ayudan a perseguir a los niños, y por un rato la representación se vuelve juego de ejercicio pues disfrutaban persiguiéndose unos a otros.
- Escena 3: E logra quitarles la ponchera y dice: "Ya mismo nos vamos pa' la casa". A los regaña también. K "llora" tratando de recuperar la ponchera. Ahora halan de ella con excepción de A y C que observan. E sigue regañando.

E3.1.2

Los nombres de los niños se han cambiado para respetar la privacidad de los participantes. Puesto que asignar diferentes nombres a los 72 niños de la muestra hacía muy difícil su identificación en el análisis y manejo de la información, se asignaron letras a los 12 niños de cada grupo escolar así: Niñas (A, B, C, D, E y F) y Niños (G, H, I, J, K, y L).

- Escena 1: L se pone la ponchera a modo de casco y la escoba como fusil. Sube y baja unas escaleras. Lo detienen los compañeros sugiriendo otras ideas. "Listo, hágale" se les oye decir. El niño I dirige a sus compañeros organizando dos niñas (B y D) a un lado y dos niños al otro (G y H). L impaciente espera y le dice a la audiencia: "Y que ellos eran amigos".
- Escena 2: L le dispara a I quien cae al suelo. Las dos niñas dicen "¡Un muerto!" y se acercan e inclinan a mirar.
- Escena 3: Cuando G y J se acercan a mirar al muerto, L le dispara a G y éste cae. Luego le dispara a J quien también cae. Del público le gritan: "¡Asesino!"
- Escena 4: Las dos niñas recogen al muerto. L mira a quién más dispararle, pero no intenta hacerlo a las niñas sino que remata a G y J. Luego va en busca de I que es arrastrado por las niñas y le dispara nuevamente. Ahora le dispara a D y le dice: "La maté". La niña se tira al suelo. Del público le dicen: "¡Eh! Ave María. ¡Asesino! ¡Qué guerrilla!".
- Escena 5: El "muerto", el niño I se ha incorporado y se ha quedado observando la escena. Entonces toma la ponchera, que hacía las veces de casco de soldado de L y que se le había caído, y se le acerca por detrás a L, como para ponérsela o derribarlo con ella. Pero L se da vuelta y le dispara nuevamente.
- Escena 6: J, que también se ha incorporado, lucha por quitarle el arma a L y entonces I, que nuevamente se ha incorporado, se acerca por detrás de L y hace el gesto de darle un golpe con la ponchera en la cabeza; pero como L está de espaldas no ve. Entonces I con gestos le hace entender que le va a dar con la ponchera. Y nuevamente, de espaldas a L hace el sonido "pum" y el gesto de asestarle un golpe en la cabeza. Al sonido de "pum", L gira los ojos y cae lentamente (simulando una escena de las películas). J también cae lentamente con las manos en el estómago como herido de un disparo.
- Escena 7: L se va a incorporar nuevamente, pero I ha tomado el arma y le dispara nuevamente.

£5.1.1

- Escena 1: Los niños G y K, y las niñas B y F representan los músicos de una banda con la niña E como la directora. Con varios butacos superpuestos organizaron el atril. G con la ponchera como tambor, K con el cedazo como un violín, y las dos niñas con la escoba como un piano. Entonan la melodía "La Donna e móbile". Cuando E acelera el movimiento, los demás aceleran la canción lo que les da risa. Los de la audiencia aplauden.

E5.1.2

- Escena 1: Los niños H, I y J están sentados en la mesa, mientras las niñas D y A barren y preparan la comida respectivamente.
- Escena 2: El niño L también está sentado en una mesa pero más atrás. A lleva la comida (la ponchera) a la mesa. D manda los tres niños donde el papá (L). No es muy claro a qué, pero ellos obedecen diciendo: "Bueno" con tono afectado como de niños pequeños. L se ríe y los niños se molestan de manos.
- Escena 3: A les dice: "Se les va a enfriar la comida". I va a la mesa, pero J y H se quedan jugando lucha. L recibe en su mesa la comida (el cedazo) que le sirve A, y llama a J y H a comer. D sigue barriendo.
- Escena 4: I coge la comida (la ponchera) y sale corriendo con ella. Se esconde debajo de la mesa. J y H lo descubren y tratan de sacarlo. D lo regaña. El papá (L) se levanta: "A ver, ¿qué es lo que pasa aquí?" dice y zarandea a J. L dice: "Ya" dando por terminada la presentación, pero los demás dicen que no, que todavía no, aunque no saben que más actuar. Los niños de la audiencia dicen: "Una familia".

Segundo Encuentro. Juego dramático libre

Inventar y representar en grupo una historia, a partir de la creación individual de personajes y usando telas de colores.

E1.2.1

- Escena 1: El niño I con una tela roja a modo de capa persigue a la niña E quien también tiene una tela amarrada al cuello.
- Escena 2: Luego I se acurruca y se cubre con la tela para levantarse nuevamente a perseguir a E.
- Escena 3: Cuando I alcanza a E, ambos caen abrazados al suelo y el niño hace gestos de morderle el cuello.

Los dos niños explicaron que eran Drácula y una vampira. Siguieron con el juego de perseguirse, pero después el niño dijo que eran karatecas.

E1.2.2

- Escena 1: Las niñas F y A, cada una con su tela amarrada al cuello, corren persiguiéndose.
- Escena 2: Luego caen al suelo y allí se quedan por un momento abrazadas.

Ambas dijeron que eran vampiras y la niña F explicó: "Que yo le enterré un colmillo". Un niño de la audiencia dijo: "Que estaban haciendo el amor".

E1.2.3

Escena 1: Las niñas D y C, como los dos equipos anteriores, corren persiguiéndose con capas amarradas al cuello.

Esoena 2: Luego caen juntas al suelo y D le "muerde" el cuello a C.

Explicaron que la una era la bruja y la otra la Mujer Maravilla, y la bruja estaba "enterrándole un cuchillo" a la Mujer Maravilla.

E1.2.4

Escena 1: Los niños J y K amarraron un extremo de sus telas con el elástico para correr después sosteniéndolas del otro extremo. Se dejan caer al suelo al final.

Explicaron que eran fantasmas.

E1.2.5

Escena 1: El niño G y el niño L se persiguen cada uno con su tela a modo de capa amarrada al cuello.

G explicó que su compañero era el diablo y que le "iba a enterrar un cuchillo". "Ah, no", corrigió, "Un machete".

E1.2.6

Escena 1: Dos niños, J y K, y dos niñas, C y D, juegan ahora a perseguirse.

Los niños explicaron que ellos eran los Gudis, "unos fantasmas chiquiticos" que perseguían a las mujeres para chuparles la sangre. "Éramos vampiritos" agrega el otro. Las niñas dicen que ellas eran las Mujeres Maravillas y que "ellos (los niños) nos chupaban la sangre".

E1.2.7

Escena 1: Las niñas A y B han amarrado sus telas como E1.2.4 y corren con ellas al vuelo.

Explicaron que: "Éramos un globo enredado", un globo "de color".

El niño H no se integró a ningún equipo y se quedó observando a los demás sentado en una silla mientras chupaba dedo.

C1.2.1

Esoena 1: La niña A, con telas puestas a modo de túnica y manto, camina elegantemente por el salón, pasa frente a la cámara y dice que es una princesa. La niña C, que se ha tomado todo el tiempo para ponerse varias telas como túnica y manto, dice que ella es la Cenicienta y la niña F dice que es la Dama Fantasía.

C1.2.2

- Escena 1: Los niños K e I se cubren con telas y hacen: "¡Uuuuu!" como fantasmas. K agrega que es un cocinero.
 Escena 2: Se integra el niño J que los persigue agachado.
 Escena 3: Corriendo, K le dice a I: "¡A la cocina!".

El niño K explicó que eran fantasmas y que corrían para que J no los cogiera; y que él enviaba a I a la cocina a preparar el almuerzo. Cuando el niño I oyó lo que explicaba su compañero, agregó: "Pero yo quiero bailar" y salió corriendo.

C1.2.3

- Escena 1: Las niñas B y D han estado jugando a meterse entre las telas sin construir todavía personajes o escenas. Luego se ponen telas como túnicas, caminan y dicen que son "una princesa del campo" y "una reina".

C1.2.4

- Escena 1: El niño H se ha puesto un manto negro y una tela blanca alrededor de la cintura. Camina despacio, sus compañeros creen que es un viejito, pero él dice que es una monja. Luego se integra el niño G que se disfraza como él.

C1.2.5

- Escena 1: El niño L, con una tela a modo de capa dice con voz impostada: "Yo soy drácula y le voy a chupar la sangre". Luego camina y dice: "Yo me voy para una ciudad volando". Se tapa la cara y agrega, "Je,je,je". Luego corre moviendo las manos como volando y dando aullidos.

Observación C1.2: Se les fue la mayor parte del tiempo manipulando y disfrazándose con las telas. No hubo tiempo para construir historias a partir de los personajes planteados.

E3.2.1

- Escena 1: La niña F toca una puerta imaginaria: "Tun, tun".
 La niña E, acostada en el suelo pregunta: "Quién es?"
 F responde, "Yo, Caperucita".
 Escena 2: E (como el lobo), se incorpora y persigue por un buen rato a F (como Caperucita), por todo el salón.
 Escena 3: F da instrucciones para que actúen a las niñas C (la abuelita) y A (el cazador). Ellas se acercan y hacen el gesto de sacar del cuerpo del lobo a la abuelita y empujar el lobo al río. E como el lobo, cae con gestos exagerados y rueda por el piso.
 Escena 4: Caperucita abraza a la abuelita y al cazador.

Explicaron "que el lobo se comió a la abuelita y que salimos corriendo pa' abrirle el ombligo, pa' sacarle a la abuelita".

£3.2.2

Esoena 1: El grupo de los niños se distribuye por parejas que luchan entre sí como Ninjas. Se derriban unos a otros y vuelven a luchar. Lanzan expresiones como "¡Aaahh! ¡Tú tampoco!"

El niño L explicó "que nosotros teníamos un maestro que nos enseñaba mucho karate, y a nosotros cuando nos hacían mal ejemplo, nosotros les decíamos que no nos molestaran que de pronto nos lastimábamos." El niño K agregó "que nosotros éramos unos guerreros que peliábamos pero por el dinero, porque si nosotros ganábamos nos daban mucho dinero y eso era para vivir nosotros".

E3.2.3

El grupo de las niñas ha estado planeando otra historia. La niña F dice: "Necesitamos un hombre". Varios niños se ofrecen diciendo: "Yo, yo". Le asignaron al niño K el papel de rey.

Escena 1: Las niñas A, C y E, vestidas las tres con telas rosadas "nadan" en el piso como sirenas. F también pero con una tela negra.

Escena 2: El rey persigue a F, pero las tres niñas en telas rosadas lo detienen. "Lo van a matar" y lo sacan de escena. Vuelven al "agua" y "nadan".

Escena 3: F persigue a las tres niñas A, C y E y arrastra a una de ellas. El rey vuelve a perseguir a F y ahora corren por el espacio hasta que finalmente el rey atrapa a F.

Escena 4: F cae al piso y el rey le "clava" una "lanza" representada por un palo de madera, en el pecho. Niña E ayuda a sostener el palo de madera bajo el brazo de F para que de la sensación de que le atravesaron el pecho.

F explicó: "Y yo era el tiburón y ellas eran las sirenitas, y que él (K) era el papá de ellas."

E3.2.4

Los niños quieren preparar otra historia. Una niña les dice: "Yo actúo", pero H le responde que no porque: "Usted ya había actuado mucho". Interviene en la conversación L y, en su esfuerzo por conciliar, da pie para la siguiente representación. L le dice a H: "Que ellas eran unas grandulonas y ustedes las mataban". H acepta: "¡Ah listo!" y llama a las niñas y les explica qué hacer. L también les da instrucciones: "Que ustedes [inaudible] y que nos iban a robar". La niña E también participa organizando a las otras niñas. Se colaboran unos a otros y los doce niños, con gran excitación dan ahora comienzo a la representación.

Esoena 1: Las niñas atacan los niños para robarles (cogen las maletas con los útiles de estudio que están contra una de las paredes del salón).

Escena 2: Los niños las persiguen y las capturan llevándolas a un lado del salón, pero ellas se vuelan. H mira desconsolado y protesta al ver que ellas se vuelan, pero L le dice que "ellas tienen muchas vidas".

Esoena 3: "¡Nos están robando las maletas!" grita uno de los niños y corren a perseguirlas nuevamente. Dos de las niñas que habían estado al margen en las anteriores presentaciones ahora participan con el grupo.

A la pregunta ¿De qué trataba la historia? respondieron:

Niño H: De que ellas nos robaban.

Niño L: De que nosotros teníamos mucha plata y ellas eran pobres y entonces ellas siempre nos querían robar la plata.

Niño H: Y que ellas nos iban a robar a nosotros y nosotros no las dejábamos porque ellas eran muy robonas y nos robaban las cosas de nosotros y nosotros nos quedábamos pobres.

Niña E: Y que nosotras éramos unas gitanas, que éramos muy pobres y que nosotros salíamos a robar por las noches y que ellos nos cogían y nos maltrataban y todo y entonces nosotros nos volábamos.

Niño I: Y que ellas robaban el oro de nosotros, y que nosotros éramos ricos, entonces nosotros las cogíamos, las amarrábamos y entonces que ellas tenían mucha vida y se volaban.

C3.2.1

Escena 1: La niña F cabalga sobre la niña D. Usan la cinta elástica como rienda.

Esoena2: F se cae, se queja y pide socorro.

Esoena 3: El niño L la lleva donde "el padre", (el niño H) quien le dice: "Tírese al suelo". Ella lo hace, y H le hace un gesto sobre su cabeza. F se incorpora.

C3.2.2

Esoena 1: El niño J, quien se puso un elástico en el pie a modo de sandalia, camina como una modelo y dice: "Necesito ir al manicure". Se dirige donde el niño G y le muestra su pierna.

Esoena 2: G, que ha estado reluctante en participar en la idea de J, cuando éste le levanta la pierna para que le haga el "manicure" se la golpea. J se menea y se queja: "¡Ay!". (La audiencia se ríe).

Escena 2a: (Inconexo con los escenas anteriores) J se devuelve. De pronto se detiene y grita: "Un monstruo, un monstruo" y se coge el estómago como si lo hubiesen golpeado allí. Cae con gestos exagerados al piso y allí se queda extendido como muerto. G se le acerca nuevamente y lo observa sin saber qué hacer. Está bastante inhibido por el tono burlón de los demás

compañeros que lo observan. Lo patea sin brusquedad en la cabeza y terminan. (La audiencia les grita: "¡Besos! ¡Besos!").

C3.2.3

Escena 1: El niño I, disfrazado como el Zorro con capa negra, da golpes con el elástico a modo de látigo y hace el sonido: "¡Zas!" cada vez que lo azota al aire. El niño K se puso una tela como un turbante y da patadas como un karateka. Ambos luchan. Cuando uno cae al suelo, el otro le pone el pie encima o viceversa y reaccionan bastante bien al "golpe" del compañero (por ejemplo, cuando K patea a I, éste gira sobre sí mismo como si el giro fuera efecto de la patada).

C3.2.4

Esoena 1: La niña C arrastra por el salón a la niña E que está envuelta en una tela.

Escena 2: Luego C, se pone una tela azul a modo de manto y dice: "Policía, encuentren una niña que está en una...una florecita".

Escena 3: C se acerca nuevamente a E, pero caminando sin la tela como si fuera otro personaje y como si no supiera qué ha pasado pues mira a lado y lado y dice: "Eh?" cuando "encuentra" a E. Le apunta con el dedo diciendo: "¡Pum!" y "que yo la mataba".

Escena 4: C camina y luego regresa por E y la arrastra nuevamente refiriéndose a ella como "la pobre señora". Les da risa y terminan.

Observación C3.2. No quedó registrada la audiograbación de las explicaciones dadas por los niños sobre sus representaciones.

E5.2.1

Escena 1: El hijo (el niño J) y su padre (el niño G) están en la playa. Han extendido telas de color amarillo y telas de color azul en el piso para indicar la playa y el mar. Una frutera (la niña D) pasa ofreciendo "¡Sandía! ¡Sandía!"

Esoena2: El padre le dice al hijo que va a ir donde una gitana para que le adivine la suerte. La gitana (la niña F) está sentada en una mesa que ha cubierto con telas. La gitana le dice al padre: "Siéntate".

Escena 3: Se oye la voz de "¡Auxilio! ¡Auxilio!". El papá corre a ver qué pasa. Su hijo, que estaba en la playa se está ahogando (géstica en la tela azul). El papá se tira al "agua" y saca a su hijo hacia la "playa". Le presiona el pecho.

Escena 2a: La gitana se aproxima y trata de ayudar. Hace gestos con una tela. El papá llama a la frutera. Terminan, diciendo: "Ya".

La niña D explicó: "Era que estábamos en una playa, entonces, se estaba ahogando un niño, y entonces el papá se había ido, entonces cuando vió al niño que se estaba ahogando se tiró al mar y rescató al niño. Y que entonces ahí llegó una bruja y entonces que sacó al niño porque le echó poderes de ella, y entonces el niño sobrevivió". Explican que la historia surgió cuando D se disfrazó de frutera, "entonces nos sacamos la idea de que era en una playa".

E5.2.2

- Escena 1: El niño L (Aladino) y la niña A (princesa) van donde el rey (el niño K) a pedirle la mano de la princesa. Caminan sobre una tela que han extendido como tapete.
- Escena 2: Una bruja (la niña B) le hace un encantamiento a Aladino. Éste cae, pero se incorpora y tocando la lámpara dice: "Bueno, y que yo me convertí en un príncipe".
- Escena 3: Aladino camina nuevamente hacia donde está el rey, pero la bruja le ha hecho algo ahora a la princesa que yace en el piso (le ha dado una manzana envenenada). El príncipe la salva.
- Escena 4: El príncipe y la princesa bailan. (Le hacen gestos a B para que se aproxime). El príncipe saca a bailar a la bruja y entonces la mata.

La niña A explicó: "Que Aladino estaba enamorado de mí, y que entonces la bruja no nos dejaba ser felices, y me dió una manzana pa' envenenarme y que mi papá tampoco me dejaba casar con Aladino". Otro agregó "y que al fin fueron felices". La historia surgió de los disfraces que habían hecho antes.

E5.2.3

- Escena 1: Un amo (el niño J) está sentado en una tela. Dos bailarinas (las niñas C y E) danzan frente a él.
- Escena 2: Drácula (el niño H), que estaba acostado bajo unas telas, se incorpora y ataca a una de las bailarinas. J se levanta y ataca a Drácula, le ayuda una de las bailarinas y finalmente lo matan.
- Escena 3: Drácula revive y le clava los dientes al amo. Las bailarinas tratan de separarlos pero no pueden. Cuando finalmente Drácula se incorpora, las dos bailarinas lo echan persiguiéndole y golpeándole con sus telas.

La niña E explicó que "era un amo que dos árabes le bailaban, luego llegó el drácula y chupó la sangre de una persona, luego el amo mató a Drácula". La historia surgió de los disfraces que previamente habían hecho de bailarinas árabes y Drácula.

C5.2.1

Escena 1: Dos niños (H y L) y una niña (B) arrodillados frente a frente le hacen venias a la niña E que como una reina pasa por el medio de ellos y vuelve a pasar.

Los niños de la audiencia tratan de adivinar: "La reina y los demás los esclavos", "Los esclavos adoran a la reina". El niño K agrega, "los esclavos odian a la reina, pero la alaban mientras ella está mirando". Los del equipo hacen gestos afirmativos a cada una de las intervenciones de sus compañeros.

C5.2.2

Ponen dos sillas en el medio del espacio que sirve como escenario.

Escena 1: Los niños K e I como el esposo y la esposa respectivamente, sentados, ven un desfile de modas. El niño G como la modelo pasa frente a ellos.

Escena 2: La esposa dice: "Rosa, la comida por favor". Las niñas D y C como las sirvientas hacen la mímica de traer un charol. El esposo dice: "Ta he terminado mi comida" y se despide. La esposa le dice: "Chao mi amor".

Escena 3: La sirvienta viene (a recoger los platos). La esposa dice: "Rosa, puede retirarse". La modelo vuelve a desfilar.

Escena 4: Las dos sirvientas encuentran al marido muerto en la cocina y lo llevan jalándolo de los pies donde la esposa. La esposa dice: "Amor mío, mi amor, ¿qué te pasó?" Llorando arrodillada a su lado.

C5.2.3.

Los tres participantes vestidos con las telas de colores se preparan. Los tres tienen faldas, Las niñas telas en el cuello a modo de estolas y el niño J una tela amarrada en la parte atrás del cuello a modo de delantal.

Escena 1: La señora (niña A) llega a su casa. Timbra. "Din don din don". Pero tiene que hacerle gestos a la criada (niño J) que baila alrededor. Este le abre la puerta y ella entra a la casa diciendo: "Hola, el baile estuvo maravilloso", y luego se dirige a la sirvienta que sigue bailando: "Arréglate y arregla la casa que ya viene mi invitada. ¿Me entendió?" Al ver que J sigue bailando se incorpora, y lo llama por su nombre: "¿J, me entendió?". Tiene que ir a cogerlo y lo empuja suave pero firmemente hacia "la casa". La señora organiza dos sillas y se sienta en una de ellas.

Escena 2: La invitada (la niña G) llega, acerca una silla al lado de la señora y con gesto adusto le da una cachetada (lo hace mímicamente), pero la niña A la detiene y le dice pasito: "No, todavía no", y trata de empezar una conversación: "¿Cómo te va?", pero G se incorpora y de mala manera le responde: "Muy mal". La niña A se levanta también y responde, "¿Cómo

te atreves?" y también le da una cachetada. La invitada se va furiosa: "Yo mejor me voy". La señora la sigue como empujándola fuera de la casa.

Esoena 3: La señora se deja caer en una silla y le dice a la criada: "Tráeme la comida que estoy desesperada". Mientras se la trae, la niña A le dice a la audiencia que "tiene que adivinar por qué empezamos a pelear". Los niños y niñas de la audiencia dicen: "Porque estaba muy desordenado", "porque usted le dijo que la risa era muy mal", "porque bailó con el novio de usted". Mientras siguen adivinando, la criada le sirve comida y ella hace la mímica de comer.

La niña A explicó que pelearon porque ella no la invitó a la fiesta.

Tercer Encuentro. Juego dramático sobre la familia

Se les invitó a organizarse por equipos para inventar una escena sobre la familia, usando el material de las telas de colores y las piezas de espuma con las que previamente habían hecho elementos como vestuario y utilería.

E1.3.1

Esoena 1: Los niños J y K persiguen por todo el espacio al niño O.

J explicó que O "era el malo, mató a la familia de nosotros dos, entonces nosotros lo perseguíamos para pagarle la venganza, pagarle la vida". O agregó después: "Porque si una persona muere, cómo dejar que una persona la hayan matado, dejarlo así".

Escena2: J ha atrapado a O y se le sienta encima. Llama a K: "¡Hermano! ¡Hermano!" y hace la mímica de golpear a O con la mano. Se levantan y terminan.

E1.3.2

Esoena 1: Tres niñas (C, D y E) extendieron una tela en el piso y colgaron otra entre dos sillas a modo de cortina. Acomodaron unas piezas de espuma en una silla y una se acostó en la tela.

El niño K se acerca y les pregunta: "Qué están haciendo?". C responde: "Una casita" y explica: "Ésta es la cama y ésta es la cobija". Le pregunto a E quién es y me responde con su nombre. C entiende que la pregunta es sobre los personajes y explica: "Yo soy la mamá y éstas son las hijas". Pregunto qué hace la otra niña que organiza espumas en una silla. C responde: "Está preparando la comida".

Esoena 2: C organiza la cortina para que cubra bien la entrada de la casita. Las otras dos niñas están acostadas en las telas.

C explica: "Tenemos la cobija, y aquí duermo yo y ella allá, y estamos vigilando para que no se dentre nadie". Le pregunto: "¿Y en qué trabaja la mamá de esta casa?" C responde: "¿Ah? Haciendo oficio". "¿Y el papá de esta casa donde está?", le pregunto. "Se murió", contesta C muy atareada cerrando bien "la puerta".

Esoena 3: La niña A ha estado parada mirándolas por un rato. Les digo: "Vean llegó la vecina" y le sugiero a A tocar la puerta, pero C responde: "No, está de noche" y le dice a una de las "hijas": "Apague".

La niña E, al ver a sus compañeros que se alistan para irse, se sale del juego, levanta la tela y le hace cosquillas a D. Se ríen y E se va. Pero C sigue en el juego y le dice a A: "Ya puede tocar". Aunque ya el tiempo se acabó, quieren seguir jugando. Se quedan unos minutos más.

Escena 4: C le dice a D: "Doblemos las cobijas y nos vamos p'al centro". Se toman su tiempo doblando las "cobijas". Les pregunto qué van a hacer al centro. C responde: "Ir a mercar a la placita". D se sirve algo en un "vaso" (un cilindro de espuma) diciendo: "Ay, no. Yo voy a tomar un tintico". Sirve en un vaso, pero toma de otro.

Escena 5: C y E—que ha regresado al juego—, se van caminando por el salón como si fueran "al centro". D se ha quedado arreglando la "casa" y pone piezas de espuma con mucho cuidado en las sillas. Regresan C y E del mercado.

El juego hubiera seguido indefinidamente si no se hubiese precisado enviarlas a clase. Dicen antes de irse que jugaron "a la casita" y les pareció muy bueno porque "nos íbamos a mercar y todo eso, y que pasábamos muy bueno aquí".

E1.3.3

Las niñas A y F tratan de armar una casita como en E1.3.2. F explica: "Ésta es la sábana y éste es el colchón", mostrando una tela debajo de la otra. 'Y ésta es la cortina" indicando unas espumas amarradas con un elástico que cuelga entre dos sillas. La niña A aclara: "No, eso no es. Esto es donde ponemos el tinto". Pero no construyeron una historia. Se embelesaron observando a sus compañeras.

E1.3.4

Escena 1: El niño H, que prefería quedarse solo, ahora juega a la lucha con el niño I. Caen al suelo, donde I, sobre él, impide que se mueva.

H dice: "Me tiene agarrado". I explica "que yo de noche siempre soñaba agarrando un monstruo pa' matarlo". Vuelven a perseguirse y a luchar.

C1.3.1

Escena 1: Tres niñas (A, B y D) desfilan cubiertas de telas. Los niños de la audiencia tratan de adivinar: "¡Bailarinas!" "¡Reinas!" (Niegan). "¡Princesas!" (niegan, aunque D dice que sí). "¡Modelos!" Dicen que "Sí", contentas.

C1.3.2

Esoena 1: Niños I y L corren bajo una tela amarilla. El de adelante la sostiene con la cabeza, cubriéndole la tela el rostro. El de atrás la sostiene de las puntas.

A la pregunta "¿Qué eran?" respondieron: "Una camioneta". Pero indican que no han terminado. Se detienen y planean algo.

Esoena 2: Vuelven y hacen lo mismo, pero ahora no corren sino que dan saltos. Los niños y niñas del público tratan de adivinar: "¡Una moto!", "¡Un descache!", "Una camioneta", "Un carro". Ellos han seguido en su actuación negando cada frase. Entonces les dicen que "ya". Al final explican que eran "leones".

C1.3.3

Esoena 1: Niños J y K luchan como karatekas. La audiencia trata de adivinar: "¿Karatekas?", "¿Yudo?", "¿Ninjas?". Niegan y siguen luchando. Al final explican que eran "monjes".

C1.3.4

Esoena 1: Los niños G y H se paran frente al público y usan dos piezas de espuma a modo de penes. Hacen como si orinaran. "¡Orinando!" les dicen y ellos afirman.

Las niñas C y E no presentaron su historia pues E no quiso.

Observación C1.3. Nuevamente se les fue el tiempo en disfrazarse o corretear por el espacio con las telas al vuelo. "Yo quiero ser un fantasma", dijo uno. "Entonces haz la historia de una familia donde hay un fantasma", le sugerí. Sin embargo, no se acogieron a la temática propuesta. Unos jugaban como ninjas, otro dijo: "Yo soy Superman". Una de las niñas danzaba diciendo que era la princesa Blanca Nieves. Finalmente todos aceptaron sentarse para ver las historias de los compañeros.

E3.3.1

Se han tomado todo el tiempo para organizar con las telas, las piezas de espuma y algunas sillas y pupitres lo que serían la sala y la cocina de la casa. Los pupitres los cubren con "manteles". La planeación la hacen mientras actúan y luego, en la representación frente a los demás

compañeros, repiten las mismas escenas pero hacen con más detalle las acciones.

- Escena 1: Tres niñas (A,B y F) organizan la casa. A le dice a la niña D y al niño G: "Que usted se va con él a trabajar". Los dos niños se dan una vuelta por el salón. En la repetición agregan: "Vamonos a trabajar" cuando salen de la casa.
- Escena2: Regresa G y se sienta a la mesa. Dice: "Ya hice el trabajo". Las niñas le dicen que todavía no, que "siga trabajando". La niña A y el niño G, que son la mamá y el papá hacen la mímica de trabajar. A explica: 'Yo estaba lavando y él estaba haciendo un edificio y ellas son las hijas que estaban haciendo la comida" (en la repetición de la historia, A hace con gran detalle toda la mímica de la acción de lavar: abre o cierra el grifo, estrega con jabón, escurre, cuelga y así sucesivamente con otras "prendas"). El niño J se les acerca y el asistente de la investigación les pregunta: "¿Y éste es tu hijo? "No", dice G. Se ríen y luego dicen "Sí".
- Esoena 3: Las hijas han estado muy concentradas en los quehaceres de la cocina. La una le dice a la otra que pase al teléfono y mientras ella habla, las otras dos comen. Usan las piezas de espuma como cucharas (rectángulos delgados) o como vasos (los cilindros) con los que se "toman el jugo". El "hijo" llega y se sienta a la mesa, pero le dicen que "todavía no".
- Escena4: Llegan los que estaban trabajando. El papá entra directo a sentarse a la mesa mientras la mamá "toca la puerta" diciendo: "Tun, tun". La niña F le abre, ambas se saludan y se besan. "Hija, ¿la comida ya está?" "Sí", le responden.
- Esoena 5: Les sirven la comida. G va por su "hijo" y lo sienta a la mesa. El "hijo", al coger un "plato" (un círculo de espuma), desdobra el mantel. La máma y una de las hijas lo regañan. "Cansón", le dicen. El "hijo se toma el jugo y cuando puede le busca juego a G que se olvida que es el papá y le juega a tirarse piezas de espuma también. La mamá, muy metida en su papel les dice: "Ah Ah. No se tiren la comida. Usted ya acabó y usted también (quitándoles los "utensilios"). ¡No jueguen con la comida!". La niña los mira, se sonríe y les dice nuevamente: "Que no jueguen con la comida". Y luego le dice al niño que hace el papel de hijo: "Le pego de verdad".
- Escena 6: Padre, madre e hijo se quedan en la mesa sin saber qué hacer mientras las tres hijas, muy ajetreadas organizan la cocina. La mamá dice: "Vamos al trabajo otra vez". Entonces una de las hijas aclara: "A dormir, es a dormir".
- Escena 2a: Tiran unas telas en el piso y se acuestan sobre ellas. Usan piezas de espuma a modo de almohadas. La niña F se incorpora y pregunta "¿Ya?" preguntando que si ya terminaban la escena del dormir. Le dicen que no, entonces ella vuelve y se acuesta. La mamá dice: "Que dejen la bulla ¡y

a dormir!". Impacientes algunos niños/as actores y los del público les dicen que ya.

Escena 8: Se levantan. Las hijas van a la cocina mientras la mamá se baña. El padre y el hijo siguen durmiendo. La mamá va a la sala, pero se regresa a despertar al papá. Con una tela lo golpea diciéndole: "Zángano, levántate. ¡Perezoso! ¡A bañarse!". El niño que hace de papá se ríe, no resiste y se va para el comedor. Allí reacciona y le dice golpeándola con una pieza de espuma: "Es domingo, boba" (no hay violencia en sus actos, cuando se pegan lo hacen jugando). El hijo desayuna y después se va a bañar.

Aquí planean e improvisan nuevas situaciones y la historia hubiera seguido indefinidamente, sólo que el otro grupo reclama su turno para presentar su historia.

E3.3.2

Escena 1: Aparecen los niños y niñas del equipo sentados en una mesa de banquete que prepararon juntando varios pupitres y colocándoles telas a modo de manteles. La niña E, como la criada les lleva la comida. "Aquí está el seco, ésta es la sobremesa". Ha organizado por colores los platos, vasos y cubiertos de cada uno, lo que sorprende a sus compañeros. Comen y hablan todos a la vez en la mesa. Unos dicen: "Eso, quesito con parva". Se oye decir a E: "Le voy a llevar una rebanada de queso al rey".

Escena 2: Uno de los niños termina de comer y de manera ceremoniosa lleva los platos a la "cocina". E le dice: "¿Eh? Yo llevo los platos". Sin embargo otra niña y uno de los niños le ayudan a recoger la mesa.

Escena 3: E les tiende unas telas en el piso y todos hacen como si durmieran. Cuando el niño H dice: "Ya es de día", vuelve a acostarse al observar que la niña que hace el papel de criada contesta el teléfono. La criada le dice a la niña C: "Señora C, un muchacho que se llama dizque Wilson, dizque su novio" y le lleva el teléfono. Sin embargo, parece que C, quien estaba acostada de espaldas, no comprende toda la acción anterior, pues recibe el "teléfono" y va y lo pone en la mesa. Siguen todos en la acción de la dormida. El niño I expresa: "¡Dejen dormir para ir al trabajo! ¡Dejen la bulla que no me dejan escuchar el partido!". Otros se soplan ideas al oído.

Escena4: C se levanta, le dice algo al oído a la que hace el papel de criada y se va. La criada dice en voz alta: "¿Donde está mi hija? Dijo que iba a ir al baño y no ha vuelto". La criada va donde el rey y le dice "Se ha volado nuestra hija" y luego aclara, "Se ha volado tu hija".

Escena 5: Salen corriendo detrás de C por todo el salón. Uno de ellos corre como si cabalgara. La cogen, pero se les vuela otra vez.

El rey la regaña y uno de los "caballeros" le pega. La criada la protege y dice: "No le pegue a la niña".

Regresan al castillo, y siguen improvisando y sugiriéndose nuevas ideas. Se oye decir a E: "Que nosotros les llevábamos la cena servida" y luego: "Que nosotros les dejábamos la comida servida y que nos volábamos". Salen E y C corriendo. El rey dice: "Se voló la reina" y vuelven a perseguirse. Cuando les digo que ya es hora de terminar dicen: "Pero si todavía no se ha acabado", "todavía nos falta". Al final explicaron que su historia era como un cuento, "el cuento del castillo de los reyes".

C3.3.1

Esoena 1: La niña A, con una capa roja, persigue a las niñas D y E, esta última está vestida de verde. D y E tratan de defenderse, pero E cae al piso. Se ríen.

D explicó que "la mamá y la hija estaban en el mercado y al perro no le gustaba el color verde". E agregó: "Y yo estaba todo verde", y se rieron nuevamente.

Esoena 2: Pidieron volver a actuar. Repitieron la escena 1 y explicaron "que el perro mató a E, y entonces yo llamé a la policía".

C3.3.2

Durante un buen rato se la pasaron disfrazándose, cada uno por su lado. J, con las telas a modo de árabe, caminó por el salón diciendo con voz impostada: "Encontramos a la princesa. Ta ta ta ta" (simulación de música de películas), y después "salvamos a la princesa". Unos decían "que Ud. era el papá y ud. es el hijo", pero no trascendió. Uno se disfrazó de toro y otros quisieron imitarlo. Finalmente, sentados para ver la representación de las niñas planearon:

—que yo era el que cagaba.

—yo soy el toro.

—y yo el inodoro (se ríen).

—y que ustedes estaban buscando una cosa del abuelo y que yo la tenía...

Escena 1: El niño I aparece sentado cubierto con una tela negra y sostiene con las manos un aro rojo de espuma. L, con su traje de árabe, llega y se sienta en el aro. La audiencia dice: "Los reyes magos".

Esoena2: El niño K los cubre con una tela verde. L se incorpora. J, disfrazado como un toro ataca y tumba a I que hace gestos de miedo y tiembla mientras grita "¡Ahh!"

Esoena 3: Los demás niños se les tiran encima con gruñidos y risas.

Esoena 4: K grita: "El ave mágica", y todos se van retirando, pero vuelven a tirarse unos sobre otros. Luego dicen: "Ya" y terminan.

Explicaron: —Que yo era el inodoro
 —y se tragó a una persona
 —y se vuelve fantasma
 —Y entonces todos se devuelven y [inaudible] y lo reventaron y entonces nos tocó llamar al plomero (indica a uno de ellos) para que nos lo arreglara. Y el plomero se volvió ... (se tiran unos sobre otros y hacen muy difícil que se escuche lo que dicen).
 —Y entonces yo era el Ave Mágica y el Ave Mágica vino y arregló el inodoro.

C3.3.3

Escena 1: Sobre unas telas extendidas en el piso, la niña F camina. Al otro extremo de las telas la espera la niña C que dice: "¡La reina del mundo!". Cuando F llega donde C, se persigna. Lo vuelven a repetir porque F dice que C hizo su parte muy rápido. Los de la audiencia creen que es un matrimonio y tararean la marcha nupcial mientras F camina por el "tapete" de telas. Cuando llega donde C ésta dice unas frases ininteligibles y la bendice. F se regresa caminando por las telas.

Explicaron que era una primera comunión.

C3.3.4

Escena 1: Las niñas C y F quieren actuar nuevamente. F camina, se para frente a C y se agacha extendiendo los brazos al frente. C, como un sacerdote hace gestos con las manos. C se incorpora y dan por terminada la representación.

C explicó: "Que en la época pasada, los indígenas creían que el conquistador era un dios y lo adoraban".

C pregunta que si hay tiempo porque ella quiere hacer ahora una representación de un cementerio, y va y coge una tela negra. Pero era hora de enviarlos a clase.

E5.3.1

Escena 1: La señora (niña E) llama a la criada (niña F) por su propio nombre. La criada: "¿En qué le puedo servir 'madam'?" Hace una venia y le da risa. El señor (niño L) le ordena: "Abra la puerta por favor". F hace un gesto de abrir una puerta, pero L le indica que ahí no, que más allá. F se desplaza y "abre la puerta".

Escena2: Entra el hijo (niño I) el padre lo saluda "'Quiay' mijo", pero el hijo le hace un gesto despectivo y va y se acuesta (donde han colocado unas telas extendidas en el piso). El padre lo regaña: "¡Grosero!" y la madre le dice: "Por la noche se le va a aparecer el diablo". El hijo le grita: "¡Mentirosa!" y se cubre

- con la cobija. Luego el hijo le grita a la criada: "¡F, la comida! ¡Me sirve las crispetas ya!" Los padres nuevamente le dicen: "Grosero, mal educado" y van y le pegan.
- Escena 3: La criada llama "a comer" y todos van a la mesa. F usa las piezas de espuma para recrear con gran detalle la servida de la comida. L le sopla al oído algo a I y éste inmediatamente le sigue la idea, y como hijo lanza de un manotazo todo el servicio de la mesa diciendo: "¿Cómo? Yo no quiero eso". Los padres lo regañan nuevamente, y esto le da risa a E. El hijo regresa a la "cama" protestando.
- Escena 4: L dice: "Bueno, ya, que era de noche y nos íbamos a dormir". La señora le dice a la criada "F, ya te puedes ir a dormir". El hijo le grita a la criada (que está recogiendo platos y demás): "F, sírvame la comida por favor". El señor y la señora le piden las cobijas a la criada. Obedientemente, la criada les pone telas encima. El padre le grita al hijo: "Se le va a aparecer el diablo". "Hasta mañana" se dicen. "Hasta el otro día", dice el hijo.
- Escena 5: Duermen. Entra el niño G como el diablo y a la manera de Drácula se inclina y rodea al hijo con su capa (risas de la audiencia). El hijo grita. Los padres preguntan "¿Qué pasa?" y todos se levantan.
- Escena 6: La criada con una tela le pega al diablo que sigue aferrado al hijo lo que hace reír a L y a E. La criada sigue golpeando al diablo hasta que éste se incorpora y sale corriendo.
- Escena 7: El padre le pregunta a la criada "¿Qué pasó? ¿A qué horas se acostó?" y luego exclama "¡Qué pillada!". El hijo le dice a la mamá: "Mami, yo no voy a volver a ser malo". La madre le apunta con el dedo diciéndole: "Resuelva". El señor de la casa le da otra orden a la criada: "Arregle la casa" y terminan, diciendo: "Ya". Los del público los aplauden.

A la pregunta de que si tenían sirvientas en la casa, dijeron que no. Sólo L dijo que habían tenido una pero "la echaron porque me pegaba mucho".

E5.3.2

- Escena 1: El niño H está encaramado en una ventana. "Es que él es un mico" aclaran, o sea, la mascota de la casa. Todos los demás están acostados en telas que extendieron en el piso. La mamá (la niña C) llama a la criada (el niño K): "¡Hortensia! Sírvanos el tinto en la sala que ya vamos para allá". Levanta a los demás y se va con el papá (el niño J) a la sala. La criada lleva los pocillos y platos a la sala, pero se le caen. Les da risa a todos. Se toman el tinto.
- Escena 5: Las hijas (niñas A y D) llaman a la criada: "¡Hortensia! ¡Hortensia! ¿Nos sirve el desayuno?" La mamá va ahora al tocador (todos los elementos hechos con gran detalle con las piezas de espuma) y se peina. "¡Hortensia! ¡Contesta el

teléfono!", dice una de las hijas. La otra hija contesta: "¿Aló?" y llama a J a que pase al teléfono. Le dicen que le diga "papá". J hace mímica de hablar por el teléfono. H parece ser ahora un miembro de la familia porque lo llaman a desayunar.

- Esoena 3: El papá ahora es el que le grita a la criada: "¡Hortensia! a mercar". La criada les sirve a las hijas en la pieza, la regañan: "¡En la mesa! Usted no ha aprendido ¿eh?". La criada lleva los platos a la mesa, cuando pasa una de las hijas le pega con una tela. La otra hija clama: "¡Hortensia! El jugo".
- Esoena 4: Ahora el mico se ha escapado y hay gran agitación. Una de las hijas trata de coger al mico por una mano y la otra regaña a la criada: "Hortensia, vas a tener que poner más cuidado. Mira que el mico se estaba tomando la leche". El mico (el niño H) corre ahora por todo el salón y A lo persigue.
- Esoena 5: Vuelven y llaman a todos a la mesa. El papá dice: "Hortensia, la comida". Pero Hortensia que llevaba los platos a la mesa, ve venir al mico y sale a perseguirlo. Entonces una de las hijas la echa de la casa: "Hortensia, coja sus 'chiros' y se va", le dice.
- Esoena 6: En la casa, las hijas hablan por teléfono y asumen las funciones de Hortensia y arreglan la cocina. "¿De dónde nos vamos a conseguir otra?" se preguntan. Vuelven a contratar a Hortensia, pero le dan instrucciones muy claras de como hacer las cosas y que "no siga persiguiendo al mico".
- Escena 7: Improvisan. Quieren seguir pero no tienen claro qué. Entonces una de las hijas le dice a la mamá que sorprendió al papá hablando con la novia por teléfono. La mamá se enoja y le pega. Él dice: "Me voy de la casa, me voy de la casa". "Pues váyase", dice la mamá, "a mi que me importa". Lo empuja y una de las hijas ayuda. El mico ahora se cae, el papá regresa, coge un cilindro amarillo de la cocina, vuelven y lo echan. Hortensia mientras tanto hace arepas.
- Escena 8: Todos acostados, suena el timbre. Abren la puerta y entra el papá borracho con una botella (el cilindro amarillo) en la mano. Las hijas le dicen "¡Sinvergüenza! ¡Dónde estabas!" "Cuidaíto con pegarle a mi mamá". Lo empujan fuera de la casa. El niño H aparece ahora como hijo y aprovecha la situación para tirársele encima a J. Terminan.

Explicaron que su historia salió de "Decisiones", "un programa de televisión sobre casos de la vida real donde hay sirvientas y hablan por teléfono todo el día". Admitieron no tener sirvientas en sus casas. Agregaron que no tenían planeado tener una criada pero que al niño K se le ocurrió hacer el papel de Hortensia.

C5.3.1

Antes de empezar introdujeron sus personajes.

- Escena 1: Las niñas B y C representan un par de hijas pequeñas que juegan a levantar una torre (con las piezas de espuma).
- Escena 2: Los niños G y K, como dos extraterrestres entran a la casa. Ambos están envueltos en telas azules, caminan juntos, llevan en la cabeza antenitas y dicen "bip bip". Las hijas gritan: "¡Hay extraterrestres en la casa! ¡Hay extraterrestres en la casa!" y les lanzan piezas de espuma. La mamá (niña A) grita: "¡Aléjense! Aléjense!"
- Escena 3: Llega el papá (el niño L) y les dispara. Los dos extraterrestres giran hacia él y caen en cámara lenta al suelo.

Se quedaron así unos momentos, luego a la niña A le dió risa y dijo: "Volvámoslo a hacer" (de acuerdo con lo que habían planeado previamente, ese no era el momento de matarlos). La niña B les sopla algo al oído a los extraterrestres quienes se quedan como pensando la idea que ella les acaba de dar.

- Escena 4: Los extraterrestres con un "bip bip" se incorporan y jalan la tela en la que están sentadas las hijas. Nuevamente la madre grita y las hijas les lanzan espumas, pero ellos logran llevárselas fuera de la "casa".
- Escena 5: Llega el padre nuevamente y les dispara rescatando así a sus hijas.

Uno de los niños extraterrestres explicó: "que llegaron extraterrestres a la casa, y que querían llevarse a las niñas y llegó el papá y nos mató a G y a mí, pero nosotros revivimos y nos llevamos a las niñas...". Otros agregaron "y la mamá estaba muy nerviosa", "el papá estaba en un entierro", " y cuando ya íbamos a salir para ya irnos, para donde nosotros vivimos, nos mató otra vez". Una de las niñas aclaró, "a ellos no los iban a matar, se supone que ellos los cogían y ya. Pero como el otro bobo llegó y los mató, pues qué se va a hacer. Tuvimos que ponerle otra parte". Y otro agregó: "El papá los mata después de haber cogido a las niñas, y entonces se adelantó. Los extraterrestres se supone que no revivían, pero tuvieron que volver a revivir para poder coger a las niñas". Finalmente explicaron que la idea surgió del disfraz de uno de los compañeros que se puso un aro en la cabeza y le pusieron un par de palitos como antenas y "parecían hombres extraterrestres".

C5.3.2

Al igual que el equipo anterior introducen sus personajes y el título de la obra: "El príncipe del castillo". Corrigen: "La princesa del castillo".

- Escena 1: El rey (el niño J), la reina (la niña F) y la princesa (niño I) están sentados en sus tronos. La princesa dice: "Graciela, la comida" y el rey: "Graciela, mi oro". La niña E, como criada

- los atiende. Los tres hacen como si comieran las piezas de espuma que a modo de comida les trae E. El rey dice: "Gracias" y la princesa: "Graciela puede retirar el plato". La criada se lleva las piezas de espuma.
- Esoena 2: El rey le dice a la princesa: "Dime cuales son los deseos que quieres" Y la reina agrega: "¿Cuáles son los los deseos?. Diga un deseo". La princesa responde "Conseguidme un esposo, mami". El rey y la reina se levantan impacientes negando la petición. La princesa "llora".
- Escena 3: Una de las criadas (la niña D), con una tela negra cubre a la princesa y se la lleva. El rey regresa y grita llamando a la reina: "¡Rubiela, Rubiela! ¡Han secuestrado a nuestra hija!" Les da risa.
- Escena 4: Llaman a la criada Graciela: "¡Busque a todos los príncipes de la tierra!". La niña E va hacia el niño H y le dice: "Príncipe, príncipe". Él responde: "¿Qué quiere?" y la criada le dice: "Ve donde el rey de Rubiela". H pregunta: "¿Y quién es el rey de Rubiela?" La niña E se ríe y lo empuja hacia el rey y la reina.
- Esoena 5: H se acerca a los reyes, se inclina quitándose el sombrero (un aro de espuma). La conversación se produce en los siguientes términos:
- Rey: Secuestraron a nuestra hija. Ve y búscala.
 Príncipe: (Se incorpora y se pone el sombrero) ¿Qué desean los señores?
 Rey: Que vaya en busca de nuestra hija J. (al usar el nombre del niño J, le aclaran que "Enriqueta").
 Príncipe: (Vuelve y se arrodilla) Como ordene, me llamo Campo Elías.
 Rey: (Con voz menos imperiosa) Vaya y busque a nuestra hija que la tienen secuestrada (se oyen gritos de la princesa).
 Príncipe: ¿Me prometen que me casaré con ella?
 Rey: Sííí!
 Reina: Y le daremos... (mira al rey).
 Rey: El príncipe. (La reina le aclara que un tesoro. Entonces J se agacha, coge unas piezas de espuma y se las extiende a H).
 Príncipe: Bueno, yo volveré sus majestades. (Se incorpora, se pone el sombrero y sale).
- Escena 6: Se aproximan las criadas y la que secuestró a la princesa, la niña D, dice: "¿Algo pasa sus majestades?" El rey contesta: "Secuestraron a nuestra hija!". D dice: "¿¡Cómo puede ser!? ¿¡Qué habrá hecho!?". El rey dice, "Yo vi quién fue, pero no sé". La reina ordena a la criada E: "Cierra todas las puertas del castillo. Asegúrate que nadie entre". Salen las criadas. La reina también se retira.
- Escena 7: El príncipe regresa sin éxito. Le hace una venia de saludo al rey.

- Príncipe: Buenas tardes su majestad.
 Rey: ¿Fuiste por allá? ¿Por allá? (señala con el dedo distintas partes del salón).
 Príncipe: Es muy grande, necesito que me regalen un avión o un helicóptero para buscarla.
 Rey: ¿O quieres mejor un caballo?
 Príncipe: No, un avión y un helicóptero.
 Rey: No, te regalaré un "Mercedes".
 Príncipe: No me gustan los "Mercedes". Son de muy baja casta. Prefiero un helicóptero, si no...
 Rey: ¿O un jet?
 Príncipe: Tampoco. Necesito un helicóptero.
 Rey: Bueno (se inclina, coge una pieza de espuma y se la da). Ve y cómpralo. (Se oyen gemidos de la princesa). Aquí está la plata, ve y cómpralo.
 Príncipe: Necesito una espada.
 Rey: Mírala ahí (señala una pieza de espuma alargada). ¡Cómprala! (Risas de la audiencia).
 Príncipe: Necesito todo el palacio. O si no, no la buscaré.
 Rey: El palacio, yo no lo puedo regalar.
 Príncipe: No te puedo buscar a tu hija.
 Rey: ¡Pues devuélveme todo lo que te he dado!
 Príncipe: Está bien. No te gusta.
 Rey: (Incorporándose de su trono) Yo voy y la busco. (Pero el niño H le dice en voz baja que no, que así no es. La reina y la criada regresan a colaborar en la escena. El rey vuelve a sentarse en su trono).
 Reina: (Interviene en el diálogo) "Pero si dejaremos quedarte con el castillo."
 Rey: Como si fuera tuyo.
 Príncipe: (Se incorpora) Está bien.
 Rey: Y te puedes casar con ella.
- Esoena 8: H sale y se dirige al lugar de donde provienen los gemidos. Allí esta la criada (la niña D) de guardia. El príncipe con el palo de espuma como espada la ataca mientras dice: "¿Qué está haciendo con mi... con mi... con mi futura esposa, señora?" Corre, la persigue. Luego D lo "golpea" y H cae. La princesa grita: "Príncipe, sálvame". El rey va hacia donde yace H y le pregunta a D, la criada: "¿Qué le pasó al príncipe?" Ella responde: "Le pegaron". ¿"Quiénes?", pregunta el rey. La criada responde: "Los que estaban por allá" y señala detrás de la puerta del salón. El príncipe se incorpora, y ataca a la criada que corre hacia donde está escondida la princesa. Finalmente rescatan a la princesa.
- Escena 2a: El rey dice: "Apareció nuestra hija" (se ríen porque el niño I, la princesa, se enreda entre las telas de su vestido y se resbala). El rey le pregunta: "¿Te quieres casar con el príncipe que te rescató?" La princesa dice "Oh, sí".

- Escena 10: La niña D como narradora dice: "Días después, la ceremonia". Se organizan. El niño J (el rey) dice: "Yo llevo a I (el príncipe)". Y se va corriendo hacia donde él está. Tararean la marcha nupcial. El rey le entrega la novia al príncipe y van donde el cura representado por la Niña D. La novia se desmaya, hacen que se levante. El cura dice: "Los declaro marido y mujer". La niña E empuja a la princesa hacia el príncipe pero inmediatamente los dos niños se separan.
- Escena 11: Aunque aparentemente ya terminaron, I empieza a dar instrucciones para seguir el juego. Le dice a cada uno de los reyes: "Muérase, muérase". Éstos entonces caen al piso. I como la princesa le dice a H, el príncipe: "Vamos al castillo". Y allí si terminan la historia.

A la pregunta: "¿De qué murieron?" J respondió: "Nos desmayamos de la felicidad". Dijeron que la historia les salió como querían, como la habían planeado. El niño I explicó: "Teníamos que era de un castillo, y que pues era con un príncipe y princesa, pero también con... como parte con... como con acción y entonces, por eso era cuando me secuestraban a mí".

Cuarto Encuentro. Juego dramático sobre la escuela

Organizados en equipos, se les propuso inventar una historia sobre la vida escolar. Se les planteó que en esta ocasión planearan primero la historia antes de seleccionar el material.

E1.4.1

Las niñas A y D, y los niños K, J y O se les ve abrazados conversando por unos minutos. Dicen que ya tienen su historia y van por los elementos. Definen un sitio, el extremo del salón donde hay varias mesas arrumadas las unas sobre las otras. Cuelgan telas y arman el "hospital".

Escena 1: A arrastra a J, que está herido, al interior del hospital. Le dice a J y a K: "Acuéstense pues". A cubre con una "cobija" a KyJ.

Cuando se les pregunta "¿Dónde están?" dijeron: "En la clínica, en la Clínica Noel".

Escena 2: A y D "curan" las cabezas de los heridos sobándolas con piezas de espuma. Lo hacen por un rato. Los "heridos" no aguantan quedarse quietos y juegan entre sí. Mientras A le sigue sobando la cabeza a uno de los heridos, las niñas D y C organizan unas piezas de espuma representando las cosas "con las que operamos en el hospital".

Las niñas explicaron la historia: "Que a ellos los atropello un carro". Los niños negaron:

- K: "No, nosotros nos caímos de un muro.
 J: "De una plancha (la parte superior de una casa en construcción). Estábamos intentando volar como en las películas.
 K: 'Y nos quebramos las manos y los pies.
 J: 'Yo me quebré la cabeza.
 K: "Yo me hice una 'chamba' por acá (se señala media cara).

Agregaron que los llevaron a La Intermedia (un centro de salud) y que allá los atendieron "las doctoras". A explica que le estaba lavando la cabeza, mientras C explica que "yo arreglaba la clínica pa' operarlo". J se queja de lo duro que le hacía A en la cabeza. "Lo dejó sin cerebro" comenta otro.

E1.4.2

La historia de O no tuvo nada que ver con los del hospital, aunque él armó su toldo al lado de ellos. Dijo que estaba "campando".

E1.4.3

El niño I y dos niñas, E y F, extienden telas en el piso representando el mar. Dicen que H es el tiburón y los dos niños se quitan la camisa. Se toman su buen tiempo extendiendo las telas, tiempo durante el cual, H chupó dedo, preguntó si podía coger espumas y se sentó a hacer construcciones. Entonces ya no quiso hacer de tiburón por lo que I estaba muy inconforme y decía que ya no podían hacer la historia: "Sin H no se puede". La niña E le propuso: "El tiburón es usted", lo que H aceptó.

Escena 1: Se "tiran" todos a "nadar" en el agua.

Escena 2: El tiburón ataca a F que al principio no reacciona pero después sale "nadando" huyendo del tiburón. El tiburón atrapa entonces a E y la saca del agua. Los niños que observan la escena le dicen que siga a F. El tiburón la persigue "nadando" y la atrapa. Finaliza la historia.

Explicaron que estaban en la playa porque: "Cuando pasamos vacaciones en la escuela, nos fuimos a la playa". Algunos mencionaron que los habían llevado a piscina. Al preguntárseles quiénes habían ido a la playa, ninguno dio una respuesta afirmativa.

Observación E1.4: Sólo estuvieron presentes 8 niños a quienes la profesora contactó por teléfono, pues no había clases. Aunque ningún equipo desarrolló una historia sobre la vida escolar, al parecer entendieron la temática propuesta, porque el niño I preguntó si se podía representar sobre las vacaciones.

C1.4.1

Con la participación de la investigadora.

- Esoena 1: Tres niñas (A, B y E) juegan "chicle", que consiste en saltar sobre un elástico sostenido entre las piernas de dos compañeras. Otras dos niñas (C y F) juegan "Chocolate Stop", un juego de ronda en que se congela el movimiento de los participantes con la voz: "Uno, dos, tres, chocolate stop" y cada uno debe estar atento a no dejarse pisar los pies de sus contrincantes.
- Escena 2: A la niña C la asumen como la maestra cuando A le pone la queja de que una niña la hizo caer. "Vayase donde la directora", dice C muy tímidamente. A, B y E siguen jugando "chicle" mientras C y F se quedan sin saber qué hacer. Le pregunto a C si no es hora de que se acabe el recreo. Se miran entre sí, dicen que no y C dice que no. Vuelven a jugar A, B y E. Les pregunto nuevamente si ya se acabó el recreo, y B contesta que no: "Porque nos falta otra cosa". A hace como si se cayera en el juego, B hace como si se burlara de ella y dicen que ahora sí se acabó el recreo. A le jala la tela a B y la hace caer. B se enoja y le dice: "Esta tela es mía". Aquí son ellas, no están actuando. Las otras niñas arreglan sus disfraces, pero no saben qué hacer. Les digo: "Oigan el timbre" y uno de la audiencia hace el sonido del timbre.
- Escena 4: C como la maestra dice: "A sus puestos". Pero ninguna le presta atención. Les digo: "A sus puestos, la profesora ya llamó a sus puestos". Se sientan, C comienza a decirles algo, pero A no permite que le presten atención pues le jala a C las telas que usa como disfraz. F también se integra a jalarle las telas. A le dice a C: "Profesora, desnúdese". C dice: "No, gracias". Le jalan la tela con más fuerza, ella dice: "No". Logra que no le jalen más las telas y trata de enseñarles una rima o canción, pero A no le presta atención y vuelve a jalarle la tela. E, que siempre ha estado muy callada y pasiva ahora también trata de jalarle la tela a C, pero ella se retira un poco y se organiza su disfraz nuevamente.
- Escena 5: F se incorpora y dice: "Chao" y se va. C reacciona ante esta nueva situación diciendo: "Que era hora de recreo" y toca una campana imaginaria: "Tin tin tin, tin tin tin". Sonríe cuando lo hace. "¿Recreo?" preguntan las otras y C les responde: "Tienen que comer primero". Hacen gestos exagerados de comer. Les digo que hay que terminar porque sigue el otro grupo.

C1.4.2.

Escena 1: Los niños I y K cubiertos con telas luchan. Lo hacen por un rato, luego se persiguen y vuelven a luchar. La audiencia les dice que "ya".

I explicó: "Que él (K) era un esclavo mío y entonces se convertía en una tortuga y yo era un diablo..." K sorprendido intervino diciendo: "¿Tortuga?" pues no sabía de esta idea de I. Les pregunté por qué luchaban y K respondió: "Porque él era el malo", I también dijo que "cuando él se quitaba esa capa era... era malo y que se convertía en fantasma". K complementa: "La Tortuga fantasma". I agregó que estaban en una cueva. Parece ser que la sudadera y tela de color verde que tenía I llevó a K a idear a su compañero como tortuga, aspecto que no conocía I.

C1.4.3

Escena 1: Los niños G y H lanzan una bola de tela. No actúan más sino que explican: "Que yo era un futbolista en el colegio". "Ah, yo también. Que yo era el arquero".

Observación C1.4. La idea de representar sobre la vida en el colegio también la entendieron pero no parece haberles interesado pues K expresó "¡Pero es lo mismo, otra cosa!"

E3.4.1

Esoena 1: Ante el niño K, que está sentado en una mesa, llegan las niñas, C y F (madre e hija) y dicen: "Buenas tardes, nosotras venimos a votar". Le presentan a K unos rectángulos verdes a modo de papeletas de votación, y él las firma.

Esoena 2: Las dos niñas van ahora a una segunda mesa donde está el niño J. Allí ellas hacen como si escribieran en las papeletas.

Escena 3: Regresan a la primera mesa donde K, e improvisan una urna, con uno de los aros de espuma que ponen hacia afuera de la mesa y en él "depositan" las papeletas de votación.

Esoena 4: Madre e hija dan un rodeo como si tuvieran que ir lejos antes de llegar a "la casa" (una tela en el piso con espumas a modo de almohadas. En una mesa tienen la cocina y los platos). Se acuestan a dormir. Se quedan así por un rato.

Escena 5: Se levantan y se dirigen a la primera mesa, donde K, apoyada la cabeza en la mesa, también duerme. Las niñas dicen: "Venimos a ver quien ganó la votación" K les dice: "La niña E". Responden "Ah", y dicen a la audiencia: "Ta", dando por terminada la representación.

Explicaron que en una de las mesas estaba el director de la escuela: "Que estaba en el... ¿como se llama? ¿currículo?. Yo no sé como se llama eso (quieren decir cubículo). Y que veníamos aquí y echábamos a la urna". "Votamos por la Personera, por la niña E (que es una participante de la experiencia y que en realidad quedó elegida como personera de la escuela). Les pregunté si la mamá también votaba, dijeron que sí. Otro

niño explica en detalle el proceso, el conteo y número de los votos. Según una de las maestras de tercer grado, los niños primero iban a registrar el carné (primera mesa), luego, dentro del cubículo, el director les daba el tarjetón para que marcaran en él a la persona escogida por ellos. Luego lo depositaban en la urna. Los padres y madres también votaban por la junta de padres de la escuela. La elección de personero/a es una nueva experiencia en la escuela. Mientras se preparaba el otro grupo, conversé con ellos acerca de esta experiencia:

(I = Investigadora, N = Niños y niñas de tercer grado
(promedio de edad, 9 años)

- I: Votaron por la personera, ¿para qué sirve la personera?
Niño K: Como para dirigir la escuela, para que los niños no tiren basuras. Para decirles que no tiren las basuras sino a las canecas.
- I: ¿Y eso le toca hacerlo todo el tiempo?
Niña F: (Asiente) En el recreo.
- I: ¿Y qué otras cosas le toca hacer?
Niña F: (Le soplan algunos) y también el aseo, también regar las matas, cuidar la escuela.
- Niña C: Como el hermano.
I: Eso ya lo había antes?
Niños: No.
- I: Y qué les parece la idea?
Niños: Muy buena.
- I: Yo entendí que el personero era para resolver problemas entre un estudiante y un profesor.
Niña F: No. También puede que si el profesor se va ella lo reemplaza.
- Niño K: Ella cuida el salón.
I: ¿Y hay un personero en cada salón?
Niños: No, un representante de grupo.
Niña C: Ella se tiene que encargar de...
Niña F: ... de todos los niños. Que si por ejemplo, están jugando en el parque muy bruscos.
- I: ¿Y sí le hacen caso los compañeros?
Niñas: Sí.
- Niño K: No, como ella es una mujer, los hombres no le hacen caso.
- I: ¿Y por qué los hombres no le hacen caso?
Niño K: Porque los hombres dicen que ellos son más machos que las mujeres.
- I: ¿Y eso qué tiene que ver?
Niño K: Que porque nosotros somos más fuertes. Que ellas no pueden mandar porque nosotros somos libres.
- I: Ah, ¿y ellas no?
Niño K: Si, pero...

I: Pero, y si los hombres están haciendo algo mal hecho, ¿no importa? ¿Los deben dejar?
 Niño K: No, pero es que a ellos les gusta hacer eso y si uno les dice que no pueden jugar, entonces siguen jugando.
 I: Y tú, ¿qué piensas de eso?
 Niño K: Pues mal.
 I: ¿Porqué?
 Niño K: Pues si donde la presidente, la que manda a Colombia, sería una mujer, ¿no le vamos a hacer caso? Yo creo que sí le hacemos caso.

E3.4.2

Escena 1: Han organizado la escenografía de un salón de clases. La niña A como la profesora, le dice a los alumnos: "Me hacen el favor las tareas. El niño G molesta al niño L quien se queja con voz de niño pequeño a la profesora: "Mire, vea, me rayó el cuaderno". La profesora a G: "¿Y por qué le rayó el cuaderno? Vamos donde el director".

Esoena 2: La profesora lleva al niño G donde el director (el niño H) que está en una mesa distante del "salón de clases". La profesora: "Este niño le rayó el cuaderno a L". El director: "¿Cómo así?" Le pide que extienda la mano y con un palo amarillo de espuma, a modo de regla, le pega en la mano. Alguien de la audiencia dice: "Más duro". Entonces vuelve y le pega con más fuerza. G se ríe, pero regresa al salón de clases haciendo como si llorara y se sienta en su pupitre.

Escena 3: El director llama al niño L y le dice: "Usted le pegó a ese niño". Le pide que extienda la mano. Le coloca la palma hacia arriba y le pega, pero L retira la mano. El director dice "otro" y repiten la acción. L se ríe mientras le pegan, hace un gesto de compungido y se regresa como si nada a su puesto. Le da una palmadita en la cabeza a G. Se ríen.

Esoena4: A petición de H, la audiencia empieza a adivinar a qué profesora se parece A. La niña A se desconcierta y no sabe que más hacer. Hay una tela extendida atrás, y la audiencia pregunta que si es una escuela, por qué hay una cama. A sigue sin saber qué hacer, sus compañeros le sugieren ideas, el director hace "tilín tilín" simulando la campana del recreo.

Escena 3: G y L se van a jugar y se enfrascan en una lucha libre. H apremia a A para que actúe. La profesora les pregunta: "¿Por qué están peleando? Pero H decidió actuar por su cuenta, agarra a los dos niños y les dice": "Vengan ustedes". Le hacen resistencia. Se ríen. Finalmente G se escapa y el director lleva a L a su oficina. Le da varios reglazos en la mano y luego sale a atrapar a G. La audiencia le dice: "El director no corre". H persigue a G por todo el salón, cuando lo atrapa le da en la cabeza con una pieza de espuma. H

regresa a su "oficina" y toca la campana "tilín, tilín". Vuelve a coger a G a pegarle con las espumas.

Escena 4: La profesora "escribe" en el tablero. Les dice: "Sin hablar pues". H le da instrucciones, para que les diga más cosas. Ella dice: "Qué es esa habladuría pues" y sigue como si escribiera algo en el tablero. Vuelve a consultar a H con la mirada como preguntando "¿qué mas hago?". Él con gestos le indica pregunta si toca la campana. Ella con gestos le dice que le parece bien y H vuelve a hacer : "Tilín tilín: A salir". Pero los dos niños que hacen el papel de alumnos están disfrutando su rol de estudiantes. Hacen como si escribieran y no cesan de molestarse el uno al otro. Les pregunto si ya terminaron. Asienten.

Uno de los alumnos (L) explicó: "Es que él era mi hermano, entonces él me molestaba mucho, entonces yo tenía mucha rabia de él, entonces era pegándole así (le da palmadas en la espalda) que no me molestara, entonces él se ponía mas bravo y me tiraba las cosas". Les pregunté si la escena del director era invención de ellos o si pasaba en realidad. Contestaron: "Eso pasa". Se oyeron expresiones de "a mí sí" y otros "a mí no". La niña A dijo: "A mí sí porque me metieron en un chisme... ¿te acordás F? Que estábamos en primero... sí... un chisme". El niño H le preguntó: "¿Y le pegaron un reglazo?" Ella contestó: "Sí". H como para sí entonces dijo: "¡Se lo pegaron!" Les pregunté qué era la tela que tenían en el piso con espumas. Contestaron que una cama. Los niños de la audiencia exclamaron: "¿¡Una cama en la escuela!?" El niño H dijo "¿Ah?", se dió un manotazo en la frente, pensó por un momento y luego aclaró: "Ah, no. Eso era una colchoneta" (se refería a las que se usan en clase de deporte).

C3.4.1

No se mostraron muy entusiasmados al oír la propuesta de preparar una historia sobre la escuela y preguntaron si se podía inventar algo, a lo que se les respondió afirmativamente.

Escena 1: Tres niños (G, H y L) y dos niñas (E y F) aparecen sentados escribiendo en sus "pupitres" (preparados con cartones cubiertos con telas y con piezas de espuma a modo de útiles).

Escena 2: Uno de los niños le dice con voz aññada a F: "Boba, boba" y luego "linda, linda". La niña responde: "Beeee". Luego E se levanta y le destruye los pupitres a los tres niños, y L empuja a F.

Escena 3: El director (El niño J), que ha estado sentado en su escritorio (el cual organizó con gran detalle incluido "computador") dice con voz fuerte: "¡Ya! ¡Basta! ¿Qué pasó?" E le responde con voz aññada que la culpa es de L, y éste a su vez, que la culpa es de ella, y luego todos, con voz siempre aññada, se señalan los unos a los otros. El director dice

"¡Todos a sentarse, ya mismo!" Van a sus puestos alegando como niños pequeños.

Esoena 4: Mientras los niños tratan de armar sus escritorios nuevamente, las niñas se han ido hacia el volcán (un arrume de telas y piezas de espuma rojas y amarillas que organizaron previamente entre unas sillas). Se meten debajo de las sillas. F le hace gestos a L de que se aproxime. Cuando ellos empiezan a moverse bajo las telas él grita, "¡Ah! ¡Está eruptando!". Las niñas tratan de lanzar las telas y espumas hacia arriba, pero F tiene que salir debajo de las telas para hacerlo. Dicen: "Ya", dando por terminada la dramatización del equipo. E se ríe mientras explica que no les funcionó lo del volcán (le pusieron tantas telas que por pesado no "explotó" como querían). Pregunta si lo pueden volver a hacer, pero que cuando presente el segundo equipo.

Las niñas explicaron que los niños las molestaban mucho "y entonces que a nosotros nos mandaban a la oficina, y a nosotros nos daba tanta rabia que nos íbamos al volcán que era al lado del colegio, y entonces nos caíamos". Les pregunté por qué les daba tanta rabia, y responden: "Porque nos habían mandado a la oficina y nosotros no habíamos hecho nada". Cuando les pregunté qué sucede en la oficina, se presentó la siguiente pequeña discusión:

—Los regañan.
 —Esas dos personas hablan.
 —¡Y los regañan!
 —Esas dos personas hablan.
 —¡Y los regañan!

C3.4.2

Escena 1: Un picnic del colegio. Las niñas (A, B, C y D) sentadas en una tela preparan los "sanduches" usando piezas de espuma. El niño K les pregunta a qué horas estará el almuerzo a lo que D le contesta: "¡Conchudo!". A añade: "Todavía no está listo, venga dentro de un rato".

Escena 2: K se va a dar una vuelta, y llega a la "cueva" del oso (el niño I). K patea al oso, lo despierta y luego le dispara.

Escena 3: La niña D grita: "El niño, el niño". K arrastra al "oso" y lo lleva hacia el campamento diciendo: "Miren lo que acabo de matar". Pero la niña C le hace señas de que no, de que "un momentico". (Parece ser que falta que lo vayan a buscar). La niña B sale a buscarlo pero lo encuentra muy pronto y cuando le hace señas a sus compañeras, A le dice que así no es (como planearon). K dice en voz alta, como aclarándole a la audiencia: "Está muy lejos el campamento", mientras se aleja del sitio donde están sus compañeras.

Escena 5: K despelleja al oso. Con un cuchillo de espuma le quita la piel (una tela). El oso se va aullando a su cueva.

Esoena 5: Las niñas están recogiendo el campamento. K llega donde ellas cargando la piel "que está muy pesada". Les entrega la piel, pero luego la coge. La falta de claridad en lo que han de hacer en esta parte lleva a que C diga: "Ay no" y que se haga un poco al margen. K con su "pistola" ahora le apunta a todos. Las niñas hacen unos atados con las cosas y caminan. K las sigue. Luego se sientan y dicen: "Ya", dando por terminada su representación.

Explicaron que K se fue del campamento a jugar con una pelota, y que la pelota se le perdió. El niño K agrega que se encontró un oso, "y le saqué la piel, y entonces estaba muy largo el camino, hasta que llegué al colegio con esta piel muy pesada". Y después se fueron para la casa. Explicaron que el picnic es una actividad que hicieron en el colegio cuando fueron un día de paseo con los compañeros.

E5.4.1

Con gran detalle han armado el salón de clases, los pupitres y el escritorio de la profesora. Cuelgan telas en las ventanas a modo de tableros, y con telas sobre sillas armaron la "puerta" de la escuela. Con piezas de espuma representaron las tizas, cuadernos y lápices; pero algunos pidieron bolígrafos y papel pues querían escribir realmente.

Escena 1: Los alumnos (Niñas A y C, y Niños G y H) hacen fila para entrar a la escuela. La niña E como la profesora hace el sonido del timbre de la puerta y ella misma va a abrirla. "Abre la puerta", levantando las telas y todos pasan, pero uno de ellos tumba una parte y a todos les da risa. La niña A se toma su tiempo en volver a armarla. E le dice: "A, venga pues", entonces A va y se sienta.

Escena 2: La profesora les dice: "Hoy a la primera hora nos toca matemáticas (escribe en el "tablero", una tela rosada que colgaron, la lista de lo que van a hacer). Vamos a escribir, a hacer... después explico sobre las multiplicaciones abreviadas, después un taller por parejas y después la tarea". Todos copian lo que ella escribe en el tablero.

Esoena 3: "Voy a empezar a hacer el cálculo mental: 7×9 ". Camina alrededor de los pupitres, todos piensan. Cuando H dice en voz alta 7×9 , la profesora le dice: "¡Shiito!". La profesora continúa, "menos 3, dividido 10, por dos, menos dos, dividido 5, menos 2". Algunos escriben, otros lo hacen mentalmente. "Cero", dicen. Levantan la mano y dicen "cero". "Muy bien", les dice la profesora. A aplaude. "¿Quién cuenta conmigo?" pregunta la profesora, A dice: "Yo" y en voz alta repiten la misma operación, A contestando en cada paso el resultado. La profesora le corrige sólo una vez y luego dice a los demás: "Un aplauso para A". Todos aplauden con un "¡Eehh!"

- Escena 4: Va al tablero, "tacha" el primer punto y dice: "Siguen las divisiones abreviadas" (le da risa). G y H se molestan en el puesto dándose palmadas en la cabeza. H brinca en su silla. La "profesora" dice: "Les voy a poner unos ejercicios que ustedes ya saben, las divisiones abreviadas".
- Escena 5: Coge el cuaderno de A, se sienta en su escritorio y les dice a los demás: "Traigan sus cuadernos". Escribe algo en el de A y se lo entrega. Cada uno se levanta y va hacia donde está la profesora.
- Esoena6: H coge una "tiza" y "pinta" algo en el tablero. La profesora muy ocupada en sus menesteres no lo ha determinado. Cuando lo ve, le dice "¡Grosero! A ver el cuaderno". H se lo lleva, ella escribe algo. H regresa a su puesto y allí espera con los pies sobre el pupitre. G le imita. Las niñas mientras tanto trabajan muy diligentemente, se muestran unas a otras su trabajo y comparan resultados.
- Esoena 7: H va por su cuaderno y la profesora se lo entrega bruscamente: "Vea, ¡por cansón!". Les dice a los demás: "¡Rapidito pues!". Todos van a entregar los resultados a la mesa de la profesora. Allí se agolpan, ella les corrige. H mientras tanto "borra" el tablero. A y C obtienen un: "¡Muy Bien!" mientras que G un: "¡Muy mal! ¡Insuficiente!" H le dice: "Y yo qué profe, no me ha calificado". Pero ella ya está borrando el punto número 2 en el tablero, diciendo: "Ahora vamos a ensayar la cumbia para el acto público de mañana". H se sienta, disgustado.
- Escena 8: Coge unas telas y se las da a las niñas, quienes se hacen faldas con ellas. Le baja el pie a David que lo tiene sobre el pupitre y empuja a H hacia A: "Usted con ella", le dice. Éste se cae y se ríen. Luego le dice a G: "Usted con C". H y G toman unos aros de espuma y se los ponen en la cabeza a modo de sombreros. Se los tumban unos a otros, la profesora los regaña: "P'allá pues, ¡cansones!" Las niñas se amarran sus faldas, la profesora les dice: "Háganle pues, rápido".
- Escena 9: Se cuadran en parejas, la una detrás de la otra y esperan a que la profesora les haga el ritmo en un tambor. E no es capaz de llevar el ritmo, H se ofrece, y ella finalmente lo hace. Las niñas ondean sus faldas y los niños se levantan los "sombrosos". Luego una pareja pasa debajo de la otra. No dejan de reírse pero hacen muy bien los pases clásicos de esta danza tradicional. Las parejas han tenido cuidado en que coincidan el color de la tela de la falda con el color del sombrero. La profesora les dice: "¡Están muy desordenados! ¡Nota para todos! y los manda al salón, quitándoles los elementos del baile. Protestan, se enojan, pero le obedecen y se van al "salón".
- Esoena 1G La profesora le pide el cuaderno a C y le dice: "¡Lo hace firmar! ¿Oyó? ¡Grosera!" A le trata de decir algo pero no se

entiende bien, les da risa. Ahora la profesora se ofusca con todos, en especial con G y H que tienen los pies sobre los pupitres. Los regaña. Del público preguntan si "ya" han concluido. E mira y dice: "Sí, ya". Aplauden los de la audiencia y los actores vitorean entre sí.

Explicaron que la historia "trató de una escuela con cuatro alumnos y había un niño muy desaplicado, y entonces, le teníamos que poner muchas notas, y después teníamos que ensayar para un acto cívico que era al día siguiente, y la historia surgió de aquí, de la escuela, porque mañana va a haber un acto cívico, por eso".

E5.4.2

También con gran detalle han organizado el "salón de clases", sólo que el sitio de la profesora lo pusieron alto, encima de una mesa. Durante la planeación estuvieron muy preocupados porque no les copiaran ideas los del equipo anterior, y viceversa. Tienen ideas muy similares y es muy difícil saber quién le copió a quién pues ambos equipos prepararon al mismo tiempo la escenografía y se sentaron luego a observar a los compañeros; pero indudablemente el siguiente guión recupera muchos de los elementos dados por el equipo anterior.

Escena 1: Los alumnos (la niña D y los niños J y H), entran por la "puerta" de la escuela (representada por dos columnas de sillitas colocadas unas sobre otras). La profesora (la niña B) los saluda: "Buenos días niños". Los niños le devuelven el saludo: "Buenos días".

Esoena2: Unos van directamente a sentarse, pero otros recuerdan hacer la "formación" y se filan a un lado de los pupitres. El director (el niño L) los saluda: "Buenos días niños" (le da risa). "Buenos días director", le responden con sonsonete. L se ríe como con pena, mira a B que está muy concentrada, entonces sigue en su papel de director: "¿Cómo amanecieron todos?". Niños: "Bien ¿Y usted?" con sonsonete. El director: "Bueno, manos arriba". Los alumnos obedecen, luego les indica que se sienten, y no para de reírse, se tapa la boca y mira a B. Su risa, fuera-del-marco del juego, aumenta cuando se cae una de las columnas de sillitas que sostienen "la puerta". L dice: "Temblor" y nuevamente se ríe. Parece asombrado de su osadía de representar al director. Uno de los niños de la audiencia interviene: "¡Alerta! ¡Alerta! La escuela se está cayendo". L le pide el favor que vaya a arreglarles la puerta y sigue riéndose. Les digo que traten de concentrarse en su papel.

Escena 3: El director dice a los alumnos que ahora están sentados en sus pupitres: "Les tengo una... circular", pero B le dice: "Ay, venga yo hablo" y como la profesora dice: "Buenos días niños", los niños le contestan en sonsonete: "Bue-nos dí-as pro-fe-so-ra". La directora les dice: "Bueno, les voy a contar

mañana qué vamos a hacer. Mañana vamos a hacer un acto cívico. Entonces hoy necesitamos ensayar. ¿Qué vamos a bailar? Vamos a bailar mapalé. ¿Por qué? Porque el cásete de la cumbia no lo encontraron. Por eso. Bueno, entonces el profesor José ahora pasa por todos los salones pa' decirles cuándo es el acto cívico. Creo que pasado mañana". Uno de la audiencia trata de llamarle la atención sobre la contradicción con el tiempo, pero B sigue: "¿Se manejan bien? Los niños responden: "Sí, pro-fe-so-ra".

Esoena4: El director entra y les dice: "Se me paran". Los alumnos se levantan y hacen una fila. J le dice algo, y él le pega con una espuma que tiene en la mano y le dice: "¡Bueno pues!". J trata de ir hacia los pupitres, y el director lo retiene: "¡Se para aquí!" y lo pone nuevamente en la fila. J molesta a D dándole con el pie, ésta le responde de la misma forma. El director dice: "Ahora sí, en fila van a sus pupitres y se sientan".

Esoena 5: La profesora se para en una silla para parecer más alta. Les dice: "Bueno, en la primera hora les toca... ¡Usted se queda callado un ratico!", le dice a J. Entra el director: "Vengo a ver quién se ha portado mal". La profesora dice: "Menos mal" y le pone la queja sobre J: "Director, lo mejor es que lo lleve a la rectoría". L lleva a J a su escritorio y J dice: "Director, pero es que por qué... me lleva..."

Escena 6: En la oficina, el director coge una espuma alargada amarilla, a modo de regla, le extiende la mano a J y le pega. J grita y regresa a la clase.

Escena 7: Los alumnos D y H, muy juiciosos "escriben" en sus pupitres. Usan elementos de espuma como útiles. La maestra "escribe" en el tablero (una tela verde que colgaron): "Bueno, primero les voy a poner la historia, el cuento que les puse a redactar". J protesta, ella dice: "Quién dice por allá?" y se voltea. Entonces la niña D, con sonsonete, dice: "Pro-fe-so-ra Jua-ni-to" (señalando a J). La profesora dice: "No, a Juanito lo veo muy quieto" y sigue escribiendo en el tablero. J insiste en hacer alguna manifestación de indisciplina, pero la profesora no lo nota pues sigue embebida en escribir la lista de actividades en el tablero: "Bueno, revisar la tareas, segundo, evaluación". Ahora sí le llama la atención a J: "Juanito, deje estudiar" y sigue escribiendo: "Tercero copiar y cuarto... para mañana les reviso la tarea".

Esoena 8: La profesora, ahora de cara a los alumnos les dice: "Primero, revisar". Va donde D quien le entrega un rectángulo verde de espuma a modo de cuaderno. La profesora le pone una marca diciendo: "¡Excelente!". Sigue donde J: "A ver la tarea, Juanito. Creo que fue el único que la trajo". Coge un rectángulo y le hace unas marcas: "¡Excelente!", pero cae en cuenta que J es el alumno necio. Entonces reacciona y dice: "No hizo la tarea, ¡Juanito! El director llega y también

- regaña a J. La profesora revisa ahora la tarea de H y le dice: "Muy bien, excelente". H celebra con las manos en alto.
- Escena 9: La profesora vuelve al tablero y dice: "Bueno, copien"; pero observa que L está ahí, entonces le dice: "Bueno director, váyase pa' allá". El director dice: "Yo vine a decirles que seguía clase de danzas". Ella le responde: "Todavía no".
- Escena 1G: La profesora vuelve a su quehacer en el tablero: "Bueno, segundo... J murmura algo como protestando y ella se vuelve diciendo: "¿Quién dijo algo?" J señala a H y éste a su vez a J. La directora le dice: "Le va mal" y va hacia su "escritorio" que han puesto sobre una mesa grande. "¿Qué número es usted?", le pregunta y apunta en un cuaderno real algo. Los de la audiencia hacen comentarios entre ellos sobre la profesora.
- Escena 11: J se queja de que su compañera le está pegando. Ésta enojada dice con sonsonete: "Mentiras profe, que es él" y luego le dice a J: "Vivi-fácil". J le contesta: "¡Respete! ¡Usted!". La profesora ha bajado de su estrado y les dice: "Silencio".
- Escena 12: Muy confusa la situación pues a cada uno se le ocurre una cosa diferente. J le dice a la profesora: "Profe, usted esta muy buena". Ella sorprendida dice: ¿Cómo?" y J agrega: "De rechupete" e inmediatamente le pregunta: "Profe, ¿me deja ir al baño?" "Vaya", le contesta ella. Luego le pregunta a D "Juliana, ¿qué está haciendo?" y le da risa. D le responde "Buscando las palabras en el diccionario". La profesora dice "Ahora vamos a..." pero la interrumpe L que entra cargado de telas y busca aros de espuma en los pupitres. El director dice: "Perdón, voy a dejar los vestuarios aquí". "Sí, por favor", le responde la profesora. Ahora regresa J, y con tanta interrupción B pierde aún más la idea a seguir: "¡Ay! No. ¿Qué sigue?"
- Esoena 13: Al entrar saltando H, B se da cuenta que ha estado sin dos de sus alumnos por un rato y pregunta: "¿Qué se hizo Juanito?" Le contestan: "Véalo aquí". Se sientan, ella trata de seguir: "Vamos... vean... la profesora Elena está enferma... (recoge una espuma del piso y se sube al estrado) ...está en parto, entonces se la llevaron a las 6 de la mañana... (les hace señas para que hagan silencio y grita) ...shss... ¡por favor! Entonces yo les voy a tener que enseñar danzas. Y ¿qué vamos a bailar? Vamos a bailar mapalé. Yo lo sé bailar, entonces (se baja del estrado) el director va a cantar... (se ríen, D mira a la audiencia) ...va a (hace gestos de tocar el tambor) ... bueno, por favor, eh... váyanse todos para allá. Por favor, se paran".
- Escena 2a: Los niños se ponen sombreros y se organizan en parejas con D y B, que se han colocado al frente y la profesora dice: "Bueno, vamos a bailar mapalé". L, con un par de palitos lleva el ritmo en una silla. Hacen los pasos tradicionales del

mapalé Incluida la parte donde los niños se tiran al piso, y las niñas les pasan danzando por encima. Se ríen cada vez que hay un tropiezo o pierden el ritmo. "Bueno, niños, ya p'al salón", les dice la profesora.

Esoena 15: Se sientan todos, L comenta: "Ya se acabó", pero B dice: "Bueno, segundo, la clase de Matemáticas" y siguen otro rato más, ella alabando el trabajo de D y regañando a J hasta que le hago señas a B de ir terminando. Ella improvisa un poco más, regaña a los dos niños que ahora se pelean, les hace gestos para que hagan silencio hasta que Analmente dice: "Mañana, por favor a las tres. Hasta luego".

D explicó que la historia "trató de un niño que era muy desaplicado y yo le decía vivi-fácil" y a continuación explicó lo que quiere decir: "Vivi-fácil es una persona que hace las cosas y dice después que no fue". Otros agregaron, "y le gustaba mucho pegarle a los compañeros, no hacía las tareas", "y mirarle a los compañeros", "y era muy egoísta con todos los compañeros". De dónde sacaron la idea, les pregunté y contestaron: "A nosotros nos dieron una fotocopia que se trata de eso". Luego, a la pregunta sobre de dónde sacaron la idea de la escena en la oficina del director, L contestó: "Del Director, que le pega a uno reglazos", algunos confirmaron, otros dijeron que a ellos no les ha tocado. También mencionaron acerca de "profesoras que le pegan a uno cachetadas" y relataron varias anécdotas donde el director o algunas profesoras en vez de regañarlos les han pegado. Luego conversamos sobre lo que opinaban al respecto y dijeron:

—Pero tienen razón en regañarlos porque hacen muchas bobadas.

—Ellos a uno no lo regañan, sino que le pegan. Está bien que a uno lo reprendan, pero que no le peguen a uno.

—La otra vez nosotros estábamos hablando con la profesora, que un profesor no le debería pegar nunca a un alumno, que cuando le pegue deberíamos ir donde el Director, pero ¿para qué?, siendo que algunos dicen que el director también les pega.

C5.4.1

Planearon primero, y después, con piezas de espuma organizaron sus útiles por colores (cuadernos, lápices y borradores). Decidieron colectivamente dicha transformación de objeto: "Necesito un lápiz" "¿Este es el borrador?" A veces se mostraban sorprendidos, a veces les daba risa mientras ensayaban a "escribir". Después, casi como actuando la primera escena definieron los nombres de los personajes, pues la niña D, como la profesora, recogió los cuadernos y les preguntó el nombre. K dijo: "Que L se llamaba Emilio y que él José, ah no, Querubín". C dijo su mismo nombre, pero A le propuso que "Anacleta" lo que C aceptó. A no sabía qué nombre ponerse a sí misma. K le sugirió nombres y finalmente ella decidió llamarse "Norelly". Le preguntaron a la profesora cómo se

llama, le sugieren que "Ruby", pero ella escoge el nombre de "Sorey". Cuando se presentaron a los demás cambiaron algunos de los nombres.

- Escena 1: (La niña D introduce los personajes)
 El niño K como Leonel,
 El niño L como Peterson,
 La niña C como Anacleto,
 La niña A como Norelly
 y yo como Rubiela.
 D agrega: "Y ella es la profesora y nosotros los estudiantes". La profesora es la única con dos aros de espuma en la cabeza.
- Escena 2: La profesora dice: "Hola mi clase". Los alumnos responden: "Buenos días profesora, maestra". La profesora: "Les voy a enseñar un examen que será mañana".
- Escena 3: K dice: "Al siguiente día", y C agrega: "Al día siguiente..." La profesora entra con unos rectángulos de espuma en la mano: "Buenos días estudiantes". Le contestan: "Buenos días profesora". Le entrega a cada uno un rectángulo, el "examen" y se sienta en una silla casi dándoles la espalda.
- Escena 4: K le dice a L: "Yo no estudié, ¿vos estudiaste?" A dice: "Pasá el pastel". K: "Ay, que no vea, que no vea", aunque dicen esto en voz alta. Miran de reojo a la maestra que parece no darse cuenta. "Copian" del pastel.
- Escena 5: La profesora se levanta: "¿Qué están haciendo?" K responde: "No, nada profe". Ella se inclina sobre L: "¿Qué es esto? ¿Qué cogieron?" Le responden: "Nada". K le sugiere a sus compañeros en unas palabras muy rápidas y confusas, algo así como decirle a la profesora que le van a sacar punta al lápiz para, así, poder esconder el pastel. La profesora se inclina sobre A y le quita una de las piezas de espuma diciendo: "¿Qué es esto?". Luego lo mismo a K que le dice: "No, ¡pero si yo soy muy buen estudiante!". La profesora: "¡Me lo entrega!" y K responde: "No, yo no tengo. Pero si yo soy muy buen estudiante". La profesora insiste: "¡Me lo entrega!" K le entrega otra pieza de espuma. La profesora les quita a todos los rectángulos de espuma que representaban el examen. A dice: "Pero si yo ya iba a terminar, profesora". Y alguien más dice: "¡Odiosa!".
- Escena 6: La profesora, haciendo gestos de romper las piezas de espuma (los exámenes), les dice: "Ésto se los anuncio como perdido". Algunos de la audiencia le dicen que rompa los rectángulos de verdad. Ella los mira e ignora continuando con su acción de "romper", pero sin dañar el material. Termina lanzando las espumas a la audiencia. Los estudiantes reaccionan. "Pero si no estábamos copiando", dice C; "no me bote el examen, no, no" dice K. A también dice algo, pero L se muestra pasivo.

- Escena 7: "Vamos para la rectoría", les dice la profesora; los cuatro alumnos se levantan y la siguen hacia un lado del salón. Allí la profesora asume el papel de la dirección quitándose los aros. Los interroga y los alumnos reconocen que lo hicieron. "¿Por qué?" pregunta, pero todos hablan al mismo tiempo y no se les entiende. Luego les dice: "Les voy a dar la oportunidad de otro examen. Hay que estudiar o si no,... (piensa) o si no los suspendo. ¡No lo han ganado! ¡No lo han ganado!"
- Escena 8: K, como narrador: "En la casa, estamos estudiando". Se sientan todos alrededor de piezas de espuma que representan libros. Cada uno hace la acción de estudiar y "leer" en los rectángulos de espuma. A ha organizado un libro con tres rectángulos superpuestos de tal manera que hace como si pasara las hojas. Dice: "Terminé este libro". C: "Ay no, qué pereza repetir otra vez el examen". L hace las acciones que hacen los demás. K: "Ya sí entendí".
- Escena 9: D anuncia: "Al siguiente día..." Los alumnos se incorporan y van a sentarse en sus puestos. La profesora los saluda: "Buenos días estudiantes". Le responden: "Buenos días profesora" y uno agrega: "'Quiubo' Rubiela". D, en vez de entregarles, les tira los exámenes. K dice: "Yo sí estudié". Ahora D se sienta al frente y los alumnos, muy diligentemente, responden el examen. Hacen como si escribieran mucho y D como si leyera mientras tanto. K dice: "Bueno, ya terminé" y le tira a la profesora el examen. L dice: "Yo también". D recoge los exámenes de los demás y les dice: "Pueden ir a recreo".
- Escena 10: K: "Bueno, después de recreo en la clase". D les regresa, siempre tirándoles en vez de entregarles, el examen. Dice: "A, ¡lo ganaste! Todos lo ganaron excepto Peterson. Pero se lo voy a hacer *ganar* por ser... honesto". K responde: "Ay no, profesora. Es que usted es muy querida, profesora". D hace el sonido: "Ta ta ta" y gestos para dar a entender que terminó.

Explicaron "que queríamos como pastelear". Y luego agregaron: "Uno no debe pastelear porque [...]. Uno se pone a estudiar mucho porque uno debe estudiar. Porque si pastelea le va muy mal".

C5.4.2

Planearon primero muy concentrados, después vinieron por el material y se disfrazaron. Todos con túnicas, la profesora con un aro de espuma azul en la cabeza, que coincide con el color de su túnica. Algunos tienen "libros" de espuma en la mano. Expresiones de suspenso y emoción manifestaron a punto de comenzar.

- Escena 1: (I los presenta)
"G como..." y G dice "Zoraida".

"H como..." y H dice "Leidy Antonieta.

"F como..." y F dice "Enriqueta" (se ríe).

"E como..." y E dice "María Antonieta".

I agrega: "Y yo como narrador y Campo Elías. Esto es cuando estamos en el colegio preguntándonos con qué profesora nos va a tocar".

Escena 2: Se desplazan por el escenario. H, con voz afectada, le dice a G: "Ay que pereza este colegio femenino. ¿No te gustaría con hombres?" Risas del público. I, en el otro extremo del salón dice: "Cómo así, ¿aquí no hay ni un hombre?" E dice: "Ay, qué miedo. ¿Con quién me irá a tocar?" Todos hablan con acento bogotano o 'cachaco'. G y H ven a I y comentan entre sí: "Ay, allí hay un hombre, qué miedo"; y se van hacia atrás.

Escena 3: F, la profesora, está sentada en una silla. "Toca" una especie de "campana" haciendo la voz de "tilín tilín". I y E se aproximan con un: "Buenos días profesora". La profesora dice: "Por favor, se sientan". Todos lo hacen. H dice "pero si no tenemos cuadernos". I le tira unas espumas a la profesora, pero como ella tiene las suyas, no las recoge. Le dice: "Pero cójalas, profe". Ella se agacha y las recoge. H, va a sentarse junto a E, pero dice: "¡Ah, que pereza! con ella, no" y se distancia de ella. Mientras tanto, todos le entregan cuadernos a la profesora. Esta acción de recoger los cuadernos surgió en el momento. H refiriéndose a I, dice: "Uy, ¿un hombre en la clase? Ay, no", y va a sentarse a otro lado: "Los hombres pueden ser peligrosos, tengan cuidado". Se esconde detrás de G cuando ve que I se le acerca, y lo que parecía una clara invitación al juego de perseguirse no prospera, pues I, en su papel de narrador dice:

Escena 4: "Que en la mitad del año, un concurso hicieron en el colegio. Que el que... que el que tenga las mejores medidas". La profesora que parecía sin saber qué hacer con los "cuadernos" en la mano, se dirige a entregarlos a los alumnos. Pero cuando escucha la narración de I se detiene dubitativa. Le soplan qué hacer, ella dice: "Mmm... bueno. Hoy... va a haber un concurso de... (H le sopla la palabra 'belleza') belleza". H celebra con un: "¡Eeeh!" La profesora continúa: "Esto será el miércoles de Noviembre [...].

H, con voz afectada, dice: "¿Quién quiere desfilarse algo?" y le dice a E: "María Rubiela, comienza a desfilarse". I señala que cada uno "tiene que decir sus medidas por el micrófono". H dice: "Yo digo las medidas", pero I enfático dice: "No, cada uno dice las de uno". H le sopla las medidas a E, ella avanza hacia la audiencia y dice con voz afectada mientras desfila: "10, 20, 10". La profesora en su silla observa. Le dicen a G que le toca a él. G sale y desfila meneando el cuerpo y las telas mientras dice: "1000, 20, 185". Se ríe. Luego desfila I que dice: "0, 1, 2" y luego desfila H dando saltos: "4000, 20,

- 2000". Mientras salta, se sostiene los "senos" o piezas de espuma que se ha colocado debajo de la camiseta.
- Escena 5: Se quedan mirando a la profesora que entonces dice: "Por favor, todos, todas las mujeres pasen al frente". I, que se acercaba junto a los demás, hace un "¡Ah!" de protesta y se aleja. "El primer puesto lo ganó:... (F les averigua los nombres) "¡María Antonieta! Primer lugar". H se da la vuelta hacia el público y saluda con las manos. La profesora continúa: "Primer lugar... ¡María Antonieta!" (I se le acerca diciéndole: "¡Y yo! Soy una niña", pero F lo ignora concentrada en asignar los premios) "Segundo lugar... María Rubiela" E se coloca al lado de H. I se queda parado frente a la profesora y se cuadra su túnica a la altura de los "senos", echando el pecho hacia atrás para mostrarlos más. La profesora continúa: "Tercer lugar... (aclara en voz baja el nombre de G) ¡Zoraida!" G se tira al piso y saluda de rodillas al estilo de un futbolista cuando hace un gol. Sin saber qué hacer con él, F se queda mirando a I, que también, sin moverse sigue inquiriéndola. H reacciona y le dice a G en voz baja: "Oh, no. Campo Elias concursó". I se cubre con una tela la cara y la profesora dice: "Se terminó el concurso". I hace un gemido como de llanto y H dice: "Ay, esto es lo que no me gusta de este colegio".
- Escena 6: I como narrador dice: "Al ñnal del colegio, la ganadora (se quita un aro que tiene en la cabeza) obtendrá la corona de la belleza". Le pone el aro a E, que se lo pasa a H. Éste se cuadra la corona mientras se menea contento, pero luego se la quita y se la pone a I diciéndole: "Te lo concedo por ser el único hombre". I repone: "Gracias". H le dice: "Te amo" y se va hacia el otro lado riéndose. I siguiéndole: 'Y yo también'. Algunos se vuelven hacia la audiencia y dicen: "Ya" dando por terminada la representación, pero I les dice entre dientes: "Al ñnal del colegio...".
- Escena 7: Uno de ellos, a modo de narrador, dice en voz alta, : "Al final del colegio..." I dice: "¡Uchhss! ¡Qué pereza con esta profesora! ¡Gas!". F que los miraba para cómo seguir con la historia, hace como si entonces no los mirara y se voltea hacia otro lado diciendo: "Se me sientan ya". Pero entonces se alejan de ella, negándose y criticándola. E dice: "No. Nos pone 'atención' todos los días". Se ríen, se mueven sin sentido alguno. H golpea el cuerpo de I y le dice: "Estúpido". Risas del público. Algunos dicen: "Ya", como dando por terminada la historia, pero otros siguen. Pasan al lado de la profesora diciéndole: "¡Uchhss!". Ella les dice: "Se me sientan". "No", le responden, y vuelven a pasar diciéndole: "¡Uchhss!". La profesora se levanta y trata de agarrarlos, pero se le escapan. Sin control absoluto de la situación, mira a la audiencia, sonríe y dice: "Ya".

- Escena 8: Pero H dice: "No. Tenemos que terminar el año". I asiente y entonces F regresa a la escena nuevamente. Les dice "buenos días, hoy les voy a dar su calificación" y recoge piezas de espuma que le sirvan como calificaciones. Mientras hace esto, los alumnos planean hacerle una travesura. "Pongámosle un chinche a la profesora donde se sienta", se oye decir e I lo hace diciendo: "¡Pongámosle un chinche! ¡Pongámosle un chinche!" Ponen un cilindro de espuma en la silla de F. Cuando la profesora va a sentarse, los alumnos hacen como si no estuvieran haciendo nada. F se sienta, se ríe mientras exclama: "¡Auchhs!", quita el "chinche" y los amenaza. Se ríen, ella también.
- Escena 9: F le dice a H: "Usted se me va para la oficina. O si no, se me quita esas cosas de la camisa". Risas. H incorporándose responde con voz afectada: "Qué culpa tengo de tener la silicona". F: "Yo a usted no le voy a entregar sus calificaciones". Le entrega un rectángulo de espuma a I que las recibe diciendo: "Gracias" y hace como si las leyera: "Menos, menos y..." E, al recibir las calificaciones exclama: "¡Perdí el año!". A G también se las entrega.
- Escena 10: H con voz afectada pregunta: "Entonces, ¿yo que voy a hacer con mi mamá?" La profesora le responde: "Usted repite el año". H: "No, eso no puede ser así". (Va hacia I) "Mi novio me tiene que ayudar". Les da risa. Del público alguien les dice: "H, pírdalo para que queden juntos". H le ofrece dinero a la profesora: "145... 5 millones de pesos". La profesora responde: "No, gracias". I le propone una idea al oído pero ella niega con la cabeza. H insiste: "20,18". La profesora finalmente recibe la "plata" diciendo: "Ya, pasó el año, váyase". I se le acerca arrodillado implorándole con gestos que quiere quedarse con H. F estira la mano como para recibir algo y dice: "Bueno, 20.000. Ya pasó el año". Dicen "fin". Los de la audiencia les tiran espumas mientras aplauden y les dicen: "¡Uy, que descache!"

Dijeron que la idea la dió I. Éste explica: "Pues como que fuera una... (y dió el nombre de otro colegio privado exclusivo para niñas) en el que "ni soborna, ni se deja sobornar". Comentaron que "uno nunca debe pagar plata" y que sí han oído que se pague a los profesores por "pasar el año", pero en otros colegios.

Quinto Encuentro. Juego dramático sobre el mundo que nos rodea y cómo quisiéramos que fuera

Se les propuso a los participantes, organizarse en equipos, según su gusto, para inventar y representar una historia que comprendiera dos partes: una sobre el mundo (el barrio, la ciudad) en el que vivimos y una segunda parte sobre cómo nos gustaría que fuera. Los niños tuvieron

acceso al material de espumas, telas y unos sombreros de distinta clase y material con que estuvieron explorando personajes en la primera parte de la sesión.

E1.5.1

- Escena 1: Las niñas A, B, E y F y los niños I y J, colgaron telas en las mesas que estaban arrumadas en una esquina del salón y armaron "el hospital" tal como lo hicieron en la sesión anterior (E1.4.1). Mientras organizaban explicaron que en la parte de abajo está el doctor y el espacio para los que llegan heridos. La parte de arriba está dividida en dos "cuartos". Uno con telas rosadas donde están las doctoras y enfermeras y el otro con telas azules en el que están las camas y los camarotes donde llevan los heridos a lavarles la cabeza. El niño I dice: "¡Respeten mi cama!, ¡respeten mi cama que yo voy a dormir acá!". Se oye una voz que dice: "Ay, yo me voy a poner a dormir". "Tan tan, abran la puerta", dice otra voz, pero nadie parece prestarle atención pues organizar las telas parece no tener fin. Les digo que el tiempo está por acabarse.
- Escena 2: "¿Qué sigue pues?" pregunta A. E le dice a los niños: "Que ustedes eran los heridos". A y E se pasan al cuarto de los niños a limpiarles las heridas de la cabeza. El niño K que, aunque ha estado planeando con otro grupo, viene a observar qué hacen sus compañeros en el hospital, se ofusca con A pues ésta le empieza a estregar la cabeza. Él le dice a ella que a él no, que a I. Éste grita como un herido: "No, no". Las niñas lo curan. Rien y más gritos.

Explicaron que "habían unos enfermos". A agregó: "A I le dolía la cabeza y la oreja".

E1.5.2

- Escena 1: Las niñas C y D. en el mismo sitio donde hicieron la casita en la sesión anterior (E1.4.2) organizaron telas. C explica que ellas dos son unas gitanas, que venden cosas y que están esperando que llegue la gente a comprarles. El niño K las observa. C organiza elementos de espuma en una silla, muestra un cilindro amarillo y dice que es una cerveza.
- Escena 2: K se aproxima y dice: "Un aguardiente por favor, una botella". C, toma dos cilindros que pone uno encima del otro para representar la botella y le entrega a K que le dice: "Gracias".
- Escena 3: Las niñas A, E y F se han acercado a mirarlos. C se molesta con F que se sienta en el mostrador para poder observar mejor. C le dice: "No, no" y sin violencia pero con firmeza le da a entender que ahí no se siente. F entiende y se retira. K les dice: "Tiene que venir uno". Se oyen varias expresiones de "yo, yo" de las niñas del otro grupo, que se quieren integrar a esta historia. E acerca una silla y se sienta al frente del

mostrador. C le dice: "Usted tiene que decirme: "Un fresco o cualquier cosa para que ellos oigan". F se le adelanta diciendo: "Yo primero" y pide un fresco. C involucra a A diciendo: "¿Dos frescos?" las dos niñas dicen "sí" y E agrega: "Tres frescos". C y K las atienden. Uno de los niños se acerca y dice: "¿Me da uno?". K le pregunta: "¿Un qué, un fresco?". Otra voz dice: "A mí otro", pero C contesta: "Ah no, no hay más".

Escena 4: Un niño le pregunta a C: "¿Tiene papitas?" C dice primero que no, pero luego pregunta: "¿Cuántas?". Le dicen cuatro. C exclama: "¡Ay! ¡hijuepueca! No hay más papitas". K, que ya venía repartiendo "papitas", al oír la exclamación de C vuelve a poner en la silla dos rectángulos de espuma que había cogido para entregar a modo de papitas. C se muestra ofuscada con la congestión que se formó al llegar todos los otros niños. Dice: "Ay, así no se puede", se confunde y trata de sacar a K del mostrador, pero K le dice: "Yo también vendo". Las niñas clientes toman fresco y comen papitas. E dice: "Deme otro fresco". Cuando les avisé que el tiempo se había acabado, las "papitas" y "frescos" inmediatamente dejaron de serlo, pues arrumaron las piezas de espuma al centro de la mesa.

E1.5.3

Escena 1: La niña D, que estaba haciendo lo de la tienda con C, se replegó al fondo de la tienda y armó una casita. El niño H se integró a jugar con ella. D explica que es la mamá de H y con una tela lo "golpea" y se le oye decir: "¡No se quiere dormir!" Le pregunté a D qué hacía la mamá y D contestó: "Le estoy pegando porque él no se quiere dormir y son las doce de la noche".

E1.5.4

Escena 1: El niño G armó su toldo al lado de la escena del hospital, y se le integró el niño J; jugaron a perseguirse todo el rato el uno al otro. Cada uno con su disfraz, capa y sombrero. Cuando se atrapaban, luchaban abrazados en el suelo y volvían a correr persiguiéndose.

Explicaron que eran "Freddy Kruger y el payaso malo".

E1.5.5

Escena 1: El niño L, con capa y sombrero de color negro, pasó el tiempo solo, caminando y dando saltos, jugando a que era el Zorro.

Cuando se le preguntó: ¿Qué hace el zorro? contestó tímidamente: "ayudando a las mujeres".

C1.5.1

El niño I coge una tela roja y dice que va a ser un diablo. Se la pone a modo de túnica y se coloca un aro de espuma en la cabeza. Camina cantando "Cruella de Vil" (la canción de la película "101 Dálmatas") y luego sale corriendo pues el niño L lo persigue con los párpados volteados.

Esoena 1: Ahora los dos niños conversan amigablemente y se disfrazan como los personajes de "Los Caballeros del Zodiaco". Cuando ya están disfrazados, I explica que él es uno de los caballeros y el otro su maestra, y que "estamos combatiendo el mal (gestos con los puños) porque nosotros somos del karate y somos buenos". Siguen así por un buen rato, se persiguen, luchan, caen al piso.

Escena 2: luego I agrega: que su armadura se llama Pegaso porque es un caballo con alas. L explica: "Yo tengo una máscara (se ha puesto una tela en la cabeza que sostiene con las orejas) y cuando me la quitan..." Sigue explicando pero con el cuerpo representando una lucha contra I pero no cuerpo a cuerpo, sino usando poderes mágicos. Entonces I le toca el pecho haciendo sonidos de música de acción: "¡Tara, tara!" y L cae al suelo. Entonces I me mira, encoge los hombros, y hace un gesto con ambas manos como diciéndome que eso es lo que pasa cuando él usa los poderes que tiene.

Escena 3: Unos minutos después, I se me acerca y me pregunta: "¿Quién es más, una serpiente o un pegaso?" Le digo que no sé quién sea más fuerte. I dice: "Se nota que un pegaso". Le digo: "¿Sí?" y agrega: "Porque ¿quién gana? ¿Pegaso, Seya ó Shiru?" Y él mismo se responde: "Pegaso. Es más poderoso de los tres". Cuando le pregunté que si él siempre le ganaba al niño L o que si L también le ganaba a él, contestó: "No, pero si yo hago los poderes de Seya no me puede tocar la serpiente porque yo soy muy grueso y yo... ¿sabe por qué? Porque un gigante, el martes, que todos los martes presentan, el gigante llegó y hizo una fuerza la tremenda y Seya solamente hizo unos movimientos y no logró tocar a Pegaso". Regresó a jugar así nuevamente con L hasta el final de la sesión.

C1.5.2

Esoena 1: Los niños J y K se visten con las telas como Ninjas y luchan karate y luego cuerpo a cuerpo. J tiene un gorro de piel; K a horcajadas sobre él se lo quita y le dice: "Entonces que tú y tu gorra se convertían en el hombre lobo". J niega con la cabeza y entonces K le dice: "Ah. No. Entonces no juego contigo".

Al no ponerse de acuerdo, los niños juegan separados por un rato. K camina ahora sobre dos cubos de espuma a modo de zancos.

Escena 2: Están juntos nuevamente. Están acostados sobre telas que han extendido en el piso y sobre ellas han puesto piezas de espuma. K explica: "Que nosotros estamos en el bosque y que él era [...] y él me quería mucho y se hizo el hombre lobo y que nosotros íbamos a 'campar'". J niega con la cabeza. K insiste: "Sí es así". Le pregunto a J si él era el hombre lobo, no niega ni acepta, oculta la cara en el gorro de piel. Le pregunto si ya se hicieron amigos y contesta con un muy rotundo: "¡No!". K explica que una fila de espuma "son puras armas" y otro cubo sobre el que recuesta la cabeza: "Es mi almohada". Luego nos ignora y le dice a J: "Bueno, pero que entonces ya si éramos amigos". Ambos hacen como si durmieran.

J ha vuelto a jugar solo y trata de recoger como en un bulto telas y espumas. K se ha quedado en el mismo sitio construyendo. Luego explica su proyecto: "Esta es una ciudad". Indica una parte diciendo: "Por lá Cola del Zorro (es el nombre de una calle del vecindario en donde vive), y ésta es la portería y aquí hay un semáforo. Y ésto es la rueda de Chicago y ésta aquí es una piscina también. Ya". Se levanta a ponerse los zapatos pues ya es hora de la clase siguiente. Mientras se los pone se queja de que un niño le desbarató las cosas. Le pregunto nuevamente qué trataba de inventar con J. Responde: "Ah, que estábamos en un bosque". Le pregunté por qué no siguieron con esa historia y respondió: "¡Uno con J! Yo le tenía que hacer todo a él".

C1.5.3

Escena 1: Las niñas A, B y D después de un rato sin saber qué hacer, se integraron, armaron con las telas como camitas en el piso y se acostaron en ellas. B les decía: "Háganme bien la filita". B explicó que ella recogió dos cachorritos (A y D). D señalando a A dijo: "Ella es una cachorrita menor que yo".

Escena 2: B les tira piezas de espuma que las dos cachorritas corren a coger con la boca y le entregan a B en la mano. Las cachorritas dan pequeños ladridos y contestan con ladridos cuando se les pregunta quiénes son. La niña F que las ha estado mirando desde hace rato decide integrarse y contestar con ladridos también. La aceptaron sin problema.

Escena 3: B pregunta con voz imperiosa: "¿Quién molesta a mis perritas?". Dice que ella es la dueña y las perritas se le tiran encima ladrando. Dice el nombre de las perritas: "Ésta se llama Tom (refiriéndose a D), ésta Anita (refiriéndose a A) y ésta... (le soplan al oído) Susana" (refiriéndose a F, la nueva cachorrita). Siguen jugando así durante toda la sesión.

C1.5.4

La niña F se dedicó por un buen rato, muy concentrada, a vestirse con gran esmero con las telas. Una a modo de falda, la otra como un velo sostenido con un aro de espuma en la cabeza. Se sentó luego en unas

sillas que estaban las unas sobre las otras como si fuera un trono y desde allí se quedó mirando a las del grupo Cl.5.3. Luego se me acercó, me dijo al oído que ella era una princesa y que si se podían hacer en grupos de cuatro o que si tenían que ser de tres. Le respondí que como quisieran. Regresé donde las de Cl.5.3 a mirar qué hacían nuevamente. Luego decidió integrarse a la historia de ellas dejando de ser princesa para convertirse en cachorrita.

C1.5.5

La niña C se vistió con una tela a modo de túnica que le colgaba de la cabeza, sostenida con un aro de espuma. No representó un personaje en particular, sino que se vistió por el gusto de hacerlo y después de mirar qué hacían sus compañeras, y al ver que no se podía integrar en el juego de ellas, se fue a un rincón del salón, donde el brinconear de los niños no la perturbara y allí extendió una tela en el piso. Sobre la tela se dedicó todo el rato a construir con las piezas de espuma. Trató en varias ocasiones que F se le integrara, pero en vano. Miró con desconuelo cuando dos niños pasaron corriendo y le arrugaron la tela. Intervine para que se la extendieran como ella la tenía, y luego muy tímidamente explicó: "Que ésta era la casa y éste era el carrito". "¿Y tú quién eres?", le pregunté. "Yo estaba jugando" respondió ella misma sin representar a ningún personaje. Le pregunté para clarificar: "¿Y tú qué personaje eres? Pensó mientras contestaba: "Una... una... una... una... una de las que... de las..." y siguió construyendo. Luego como si ya tuviera clara la idea dijo: "Yo soy una americana" y sonrió. "¿Y qué hace la americana?", le pregunté nuevamente. "Yo casi siempre me mantengo jugando" respondió.

C1.5.6

Los niños G y H se tiraron al piso a jugar entre las telas y a cubrirse con ellas. Jugaban a que los descubriera, pues se me acercó uno y me preguntaba si yo sabía dónde estaba el otro, a lo que yo respondí haciendo como si no lo veía para después descubrirlo haciéndole cosquillas. No generaron una historia, y al final H construyó un muñeco con las telas y sombreros con G debajo de ellas. Cuando le pregunté cuál era su idea, H simplemente respondió : "¿Ah? Tápalo".

E3.5.1

Las seis niñas se han hecho juntas en esta ocasión. Los niños K y H trataron de integrarse pero ellas no los determinaron embebidas en su idea. Se disfrazaron con sombreros y telas. Las unas ayudaban a las otras y finalmente aceptaron a uno de los niños (K) que andaba disfrazado de imitador de la televisión, puesto que su personaje tenía más relación con lo que estaban planeando.

Escena 1: Se cuadran como en una coreografía de cantantes y bailarinas de la televisión. Cantan "Amigos para siempre". K como el galán va de una en una cantando y las abraza. Se desplazan

por todo lo ancho y largo del salón repitiendo el estribillo varias veces:

"Amigos para siempre
siempre con el viento
caminando al mismo tiempo
riendo riendo
amigos para siempre".

Escena2: Las niñas se abrazan también. Todos se ven muy contentos. Cuando se les caen los sombreros los recogen como si nada y siguen cantando. La niña F da por terminada la presentación diciendo: "Bueno ya. Otra profe, tenemos otra". Vuelven y se cuadran, K sale de escena y ellas cantan: "La Cucaracha". Muy felices, menean cuerpo y telas. Terminan la canción unas primero que otras y luego dicen: "Ya".

E3.5.2

El niño K, ha escogido un sombrero negro estilo años 30 y se ha disfrazado de imitador argentino de la televisión (ha hecho una demostración antes). Sigue haciendo este rol solo y por ello no se ha integrado con los otros niños que también andan cada uno por aparte. De pronto se queda mirando a las niñas, que muy organizadas discuten sus ideas y dice: "Mejor con la niñas", pero éstas han decidido trabajar aparte y no lo determinaron embobadas en su historia. Por un momento se abraza con G a quien le hace su papel de imitador.

K se pone ahora, terciada al hombro, una tela roja a modo de capa y dice: "Abran paso al mejor torero del mundo". El niño I se integra como el toro, aunque éste está vestido con un sombrero mejicano y capa o poncho también terciado al hombro.

Escena 1: Después de participar en E3.5.1, K acuerda una idea con I. Se les acercó G, pero como no encajaba en lo que estaban planeando lo hicieron a un lado. Cada uno con su sombrero y poncho al hombro, cantaron a dúo ante los demás una mezcla de rancheras mejicanas:

"Con dinero y sin dinero
hago siempre lo que quiero
y mi palabra es la ley
pero verás que tu me quisiste..."

(Se miran a ver qué sigue, K se deja guiar por la voz ronca y fuerte de I).

"pero vos estás muy triste
(Improvisado este verso)

"pero tendrás que llorar, llorar y llorar.
Una piedra en el camino
me enseñó que mi destino
era rodar"

(K, que conoce menos la canción sigue la melodía pero con palabras distintas. En vez de repetir rodar y rodar dice:)

"llorar y llorar"

(Les da risa al ver que cada uno va por su lado).

"Con dinero y sin dinero
hago siempre lo que quiero
y mi palabra es la ley".

Terminan. La audiencia los aplaude. Ellos dicen que quieren hacer otra representación.

E3.5.3

Los niños H, J y L han pasado, cada uno por su lado, entretenidos entre los sombreros decidiendo cuál usar. H trató de integrarse al grupo de las niñas y al ver que no lo aceptaron dijo: "Yo no quiero hacer nada". Lleva un sombrero de policía. Entonces L, que tiene un casco amarillo de trabajador de construcción, lo llama a él y a J, que lleva puesto un casco de bombero, para inventar una historia, pero no acordaron nada. J se puso un sombrero estilo gitano y salió corriendo, como representando una historia que inventara para sí mismo. H, ahora con una cachucha de beisbolista le propone a L: "¡Hagámos de beisbolistas, hágale pues!" pero a L no le gusta la idea. Se ha quitado su casco amarillo y se sienta en las escalas desanimado. H le insiste, extendiéndole el casco amarillo: "Beisbolista. ¿No va a presentar?" L niega. H les propone la idea a J y a G que se acercan, pero éstos no aceptan. Entonces H le pone a L el casco en la cabeza y casi que implorando le dice: "¡Todos éramos beisbolistas!", pero L no reacciona. Propone luego "¡una fiesta de disfraces!", idea que tampoco cristaliza. Finalmente acuerdan una historia. Extienden una tela verde en el piso y en una mesa ponen varios sombreros

- Esoena 1: K y L con gorros de lana azul, traman algo como si fueran un par de ladrones. H los persigue como el policía.
- Esoena 2: Cuando está a punto de capturar a L, éste se sienta en la mesa donde ha dispuesto una serie de sombreros. L se coloca un sombrero diferente, y cuando llega H, el policía, le habla con voz impostada como si no fuera el ladrón si no una persona distinta, y le señala que al que persigue está en otro lado.
- Esoena 3: H le quita el sombrero a L, y le pone el que llevaba anteriormente probándole que él si es el ladrón que andaba buscando.
- Escena 4: H captura a L y sale en persecución de K llevando del cuello a L. H tira a L sobre una tela verde diciendo: "Lo tiraré a la laguna". L cae como muerto. Luego H atrapa a K y también lo tira a la "laguna". Los golpea pero gesticamente y les lanza los gorros. Parece que terminan.
- Esoena 5: L se incorpora y dice a H con voz impostada "nosotros somos ricos. Tome esa plata" y hace el gesto de ponerle algo en la palma de la mano. H no acepta y sale nuevamente en su persecución.
- Esoena 6: K cubre a H con la tela y ahora son los dos ladrones los que tienen en su poder a H, que se defiende, y se enfrascan ahora en una lucha cuerpo a cuerpo. No quieren terminar y el

juego de lucha hubiese continuado indefinidamente si no se les dice que falta la presentación de un compañero. Se incorporan y L hace una venia.

Explicaron que eran maleantes, "que robábamos, contaminábamos quebradas, él nos perseguía, entonces nos disfrazábamos".

E3.5.4

El niño G, quien pasó solo la mayor parte del tiempo, sin aceptar ideas que le proponían y sin definir claramente qué sombrero usar, finalmente se le ve definiendo su personaje. Se puso un gorro de piel, una capa verde y empezó a caminar hablando cosas inteligibles sólo para él. Cuando es su turno para presentar, L se ofrece a actuar con él, pero G no acepta.

Escena 1: G imita a un jugador argentino de fútbol que comenta sobre un partido. "Che... ¿Ustedes vieron el partido? Yo cometí el penalty... Bueno, ustedes saben. Ustedes me tienen que perdonar, che. Aunque estuvo muy regalado ese partido porque estaban muy mal... (le da vueltas en la mano al gorro de piel). Se la pasé al arquero... chi-la-ve ¡y me la repooortan!. ¡Claro! por un traidor miserable que... (Los demás empiezan a hablar como él). G termina.

E3.5.5

Esoena 1: Los niños H, I, J, KyL quieren actuar otra vez. Van a cantar trovas. Se han puesto todos sombreros y ponchos terciados al hombro. Se cuadran los cinco frente al público, muy elegantes y erguidos, y designan quién empieza primero su parte. Hay expectativa entre ellos y emoción.

Escena 2: Improvisan los versos:

L: Gracias a Dios que tengo dos camisas
una que se me dañó, y otra que voy a empezar.
(H tira su poncho al aire diciendo "Y úpale").

K: Trove trove compañero
que aquí el que gana soy yo
y nadie me lo puede quitar
porque soy el mejor de aquí.

I: Nadie me lo puede quitar (canta muy entonado)
porque soy el mejor de aquí
yo soy el mejor de Méjico
y por eso vengo aquí.

H: (Sacude su mano y dice: "Ay, se me olvido lo que iba a decir").

L: Yo vengo de Bogotá
le enseñó a cantar
vaya pa' la escuela (dirigiéndose a H)
pa' que sepa a sumar.

- H: (Dice muy preocupado: "A mí se me olvidó qué iba a cantar". Trato de tranquilizarlo. Sus compañeros esperan).
- K: (Decide continuar)
 Que yo quiero sumar
 eso no necesita usted
 vaya pa' la escuela
 para con... (Se le escapa la idea, se ríe. Nuevamente mira a ver si sigue H y entonces continúa)
 Todos estos son malísimos
 yo soy el mejor de aquí
 y estos son unos bichi
 porque no digo más ahí.
- I: Porque no digo más ahí
 usted es...usted es el más trovador (se dirige a K)
 que no le canta ni pío
 ni le canta al amor.
- (K va a responder. Intercedo para que le toque el turno a L)
- L: Que usted le canta al amor
 yo no creía en eso
 vaya búsquese una novia
 pa' que tenga mucho amor.
- (Es el turno de H, pero él dice nuevamente: "No, es que se me olvida". Animo a J para que trove, pues se ha quedado muy tímidamente a un lado).
- J: Que yo tengo una novia
 más que la que tiene
 eso es para machos
 no para... (Se corta. Se ríe).

El último verso siempre es el más difícil pues es el que debe rematar la trova improvisada. Terminan todos, H dice que ahora él va a torear.

E3.5.6

Las niñas quieren hacer otra presentación, pero ahora dicen: "Necesitamos todos los hombres", pues la idea es representar una fiesta de quince años. Mientras ellas organizan vestuarios y escenografías, I, K y L siguen trovando. La niña C le da instrucciones al niño G que se va a organizar espumas en una mesa como los pasantes. Las niñas dan instrucciones a los niños: "...Y llevamos cantadores". L dice: "Señoras y señores, bienvenidos a una fiesta". Hay agitación por todo el salón. Ideas van y vienen, definiendo por donde entran los personajes. Otros preparan su papel, como L que sigue trovando, pero pasa C y le dice: "Shhssss". A J lo han organizado en una silla elegante que encontraron. Dos niñas ensayan unos pases de bailes y las demás extienden telas en el piso a modo de alfombras. H está muy entusiasmado coordinando ideas con las niñas. Todos ayudan, se sugieren ideas. Hay un gran ánimo de cooperación. Es difícil dar la pauta de comienzo. F le dice a los niños: "Ya, vengan pues" pero todavía siguen organizando por un rato más. Dos

niñas disfrutaban subiendo y bajando por los "tapetes". E da instrucciones a los niños para que esperen a un lado del salón y silencio a K que grita emocionado. Todos toman sus puestos, asignados por ellos mismos. Intervengo para decirles que comiencen pues el tiempo se agota, pero es difícil acallar tal excitación.

- Escena 1: Las niñas avanzan en parejas, caminando ceremoniosamente por el tapete de telas, arrastrando las colas de sus vestidos. Se dan vuelta y se quedan de pie mirando hacia el sitio de donde han de venir los niños.
- Escena 2: Los niños preguntan: "¿Ya?" y F les dice: "Vengan pues". Los muchachos avanzan. Se oye decir: "Miren nuestros hombres". Los niños se detienen, L se quita el sombrero, hace una venia y con voz impostada dice: "Paso a los hombres". Hace nuevamente una venia y dice: "Aquí, a sus órdenes".
- Escena 3: J se ha levantado de su silla y pregunta a las niñas: "¿Podemos dejarlos entrar?", pero H le sopla algo al oído y J entonces dice con voz firme: "No, porque yo soy el papá, mijo". K les dice a las niñas: "Vean que es su papá y no quiere dejarnos entrar".
- Escena 4: Lo que sigue es confuso porque van cuadrando el guión a medida que las escenas se van sucediendo. Una de las niñas dice que no dejen entrar los niños sino uno "que entre y escoja a la novia". H no entiende por qué J pide permiso a las niñas para que entren los niños y éste le responde: "Porque yo soy el papá". Nuevamente K dice a las niñas: "Vean que su papá no quiere dejarlo entrar". F no entiende cuál es el problema y se acerca a donde los niños están. Para ella, J iba a ser el papá, pero ella no esperaba que se lo tomara tan en serio. Entonces le explica: "Es igual a las niñas, es a bailar y listo!" La niña E introduce una nueva idea: "No, que se escojan la novia" lo que turba a los niños y les da risa.
- Escena 5: H toma la iniciativa de avanzar. Los demás lo siguen. L avanza con caminado y tonadilla alegres, bastante divertidos. El "papá" se queda mirándolos impotente como sin saber qué más le toca hacer.
- Escena 6: La proximidad de los niños hace que ninguna de las niñas asuma la iniciativa de empezar el baile y se repliegan todas hacia el área del "comedor" donde G se la ha pasado muy entretenido organizando los pasantes. Allí las niñas proponen "que ella era la sirvienta", refiriéndose a la niña D y la empujan hacia el comedor a asumir el papel. Ella no protesta pero G sí, pues no entiende cómo no se acuerdan que él es el mesero. Y les quita de las manos las piezas de espuma que han tomado, diciendo: "No". D se queda quieta y luego le ayuda a poner todo como estaba. Los niños se han acercado. I coge un 'pasante', G se lo quita. I le dice:

"Necesitamos cosas", y H refuerza: "Sí necesitamos cosas", pero G lo aleja con un empujón. H lo mira sin entender, ofendido, pero se aleja al ver que los otros niños planean algo.

Esoena 7: K pregunta ofuscado a las niñas: "Bueno, nos necesitaban o no nos necesitaban pues", pero se une a los otros niños que planean una idea. L dice: "Señoras y señores" y hace una venia arrodillándose, pero H le propone que la venia sólo sea una inclinación ligera de las rodillas lo cual acuerdan. Repiten para que todos hagan la venia y cuentan "1, 2 y 3" y comienzan a cantar. Pero les da risa. Entonces L se para al frente del grupo de niños, como si fuera un director de orquesta y cuenta "one, two, three". Con las manos les hace gestos de empezar y así los dirige en la siguiente canción:

"Quince primaveras vas a cumplir
quince primaveras que te harán feliz
quince primaveras
y una vida entera por vivir".

Escena 8: Repiten la canción, las niñas los aplauden y los niños dicen: "Ahora les vamos a cantar otra". E les detiene: "Ya, por favor, todos se van". Pero esta idea difiere de la de F que les dice: "No, vayan bailen ya". H dice: "Pongan el radio", pero E insiste: "Ya. Se van" y hace gestos de echarlos.

Escena 9: Entonces L reacciona y reclama: "La plata, la plata". E les da la espalda, y ellos le alegan por la plata y el precio, especialmente K. Las otras niñas se han quedado pasivamente observando el alegato.

Escena 10: D le ha seguido ayudando a G, que no está de acuerdo con cada cosa que la niña mueve de su lugar. I viene hacia la mesa y le pregunta a G qué son unas de las piezas de espuma. G responde: "Palitos de queso". H que también se había marginado de la discusión, se acerca y pide: "Hey, un palito de queso". Le muestran el grupo de piezas que representan los palitos de queso, toma una y se aleja.

Escena 11: K insiste en seguir la discusión sobre la plata, pero las niñas lo ignoran. Los niños se retiran al sitio del salón de donde vinieron. Las niñas comienzan a bailar entre ellas cantando la canción de las quince primaveras. F dice: "¡Los hombres, vengan a bailar los hombres!" Ellos no saben si aceptan o no. Se devuelven, pero las niñas siguen bailando entre ellas, y ninguno de ellos toma la iniciativa de bailar con las niñas. F insiste que uno de ellos baile con la que está cumpliendo años. Les aviso que el tiempo se acabó. "Ah" comentan con desconsuelo y los invito a sentarse para evaluar.

E explicó que "se trataba de que A (le soplan que C) y... C estaban cumpliendo 15 años, entonces nosotros les hacíamos una fiesta y los hombres venían y cantaban". L agregó "y les cantábamos unas canciones", "y bailábamos" le complementa la niña E. "¿Bailaban? ¡Si

ustedes no quisieron bailar!" le discute H y se genera una pequeña discusión. L siguió explicando "que a él (K) lo contrataron, pero como él no sabía cantar canciones, nos contrató a nosotros también, entonces nosotros le venimos a cantar canciones y él dijo que nos había contratado". G dice que él era el mesero y J que él era el rey. Le aclaran a J que no, que él era el papá. Le pregunté qué le tocaba hacer al papá y contestó: "Nada, sentarse allá". I, levantó la mano y dijo: "Pido la palabra" y volvió a hacer el reíento que habían hecho sus compañeros: "que todos... que había una fiesta. Entonces que ellas organizaban unas cosas aquí y entonces nos fuimos por ahí y ahí nos bajamos y (señala con la mano los lugares donde se desplazaron) y nos colocamos ahí, y no cantamos sino una canción que porque no nos...no nos habíamos inventado más". Dijeron que la pasaron muy bien porque "vimos juegos muy divertidos y nos divertimos mucho", y "que nos rindió mucho el tiempo". Preguntaron si podían jugar otro ratito. Les quedaban cinco minutos, les pregunté qué querían hacer. Dijeron: "Jugar" y salieron todos corriendo por el salón gritando contentos. Estuvieron así unos minutos. J, que estaba ayudando a doblar las telas, se los quedó mirando asombrado.

C3.5.1

Captaron la idea en términos de "un antes y un después".

Escena 1: La niña D en la casa cocina "arepas".

Escena 2: Grita: "¡Ay! ¡Un incendio! Un incendio! Las niñas A y E mueven telas rojas y amarillas (según lo ensayado previamente para dar el efecto de fuego).

Escena 3: D organiza nuevamente los elementos de la casa. A le dice: "No le de la espalda al público" entonces ella gira. D dice: "Segunda escena" y vuelve y grita: "¡incendio!", pero rápidamente aparece E con el sombrero de bombero y una tela enrollada en forma de manguera. Con un sonido de "Shhhsss" apaga el incendio. E le tira elementos de espuma al incendio (y también a D). "Ya" dice D.

A explicó que la primera escena se trataba de que a D no le ayudaron y entonces se le incendió la casa, y en la segunda escena, sí le ayudaron a apagar el incendio.

C3.5.2

Han organizado con mucho esmero sus personajes y un televisor, que armaron con una caja de cartón cubierta con telas. Las sillas también las cubrieron con telas.

Escena 1: Los niños I y J sentados frente al televisor con un control remoto (una pieza de espuma) discuten sobre cómo prenderlo. J le indica el botón "power". I lo oprime y dice sorprendido: "¡Funciona! Funciona!".

- Escena 2: Luchan por el control. Luego lo dejan en "Discovery Channel", un programa que no les gusta pues hacen exageradas caras de disgusto.
- Escena 3: I sintoniza en el TV un canal que sí les gusta pues hacen comentarios sobre las acciones de los personajes.
- Escena 4: J coge ahora el control, I se abalanza a quitárselo. I dice: "Guns and Roses! ¡Yeah!", se levanta, menea el cuerpo frenéticamente y con el puño en alto.
- Escena 5: I destruye el televisor. Les da risa. J también ayuda a destruirlo mientras hace sonidos guturales.
- Escena 6: J propone que salgan afuera y hace como si se estrellaran contra una pared. Sonidos guturales. Regresan a la "casa" y tumban las sillas. Alguien del público les dice: "Hey, ya, la segunda parte". Ellos indican que todavía están en la primera parte.
- Escena 7: Patean todo, vuelven a la 'pared' y J hace como si pintara la pared con un aerosol. I le tira piezas de espuma. Regresan a la casa y se tiran más cosas de espuma. Les digo que terminen, pues hay que darle tiempo a los que siguen.

Explicaron que se trataba de unos personajes de la televisión "Beavus y Butthead". La niña C intervino refiriéndose a los personajes: "Ellos son estúpidos". Les pregunté qué es lo que hacían esos personajes. I respondió: "Ellos hacen problemas en la calle y en la casa". J agregó: "Ellos, cuando les van a dar a los pájaros (gesto de pistola con la mano), le dan es a los aviones". I hace el gesto de J.

C3.5.3

También han preparado con esmero la escenografía y sus personajes.

- Escena 1: Entre dos sillas han puesto un cartón que encontraron en el salón como si fuera un escondite. Los niños (G, H y K) se meten debajo (los tres llevan sombreros negros años 30 y capas azules). Alrededor, L camina con gorra militar y capa verde).
- Escena 2: Los del escondite dicen: "Tenemos que [...] cargar de coca un avión".
- Escena 3: G, H y K salen de su escondite. K indica un sitio diciendo: "Esto es un avión". L llega y con exclamaciones ("¡Ahhh!") trata de capturarlos, pero ellos corren al otro extremo del salón y se esconden detrás de unas sillas. L dice: "Esto fue la primera escena".
- Escena 4: L se sienta en una de las sillas que pusieron en el medio. Dice: "Yo no iré. No tengo tiempo para buscarlos" y hace como si se quedara dormido (ronca con un silbido).
- Escena 5: Los tres niños tratan de volver a su guarida, pero L se despierta y trata de capturarlos. Forcejean. En un momento ellos lo tienen tirado en el piso, luego L los agarra, se le vuelan y se esconden detrás de unas sillas. L se pone su

gorra y los persigue. Se le escapan. L se distrae tratando de organizar su capa verde.

Escena 6: L vuelve a sentarse en una de las sillas que sirven de escondite. Los tres "narcotraficantes" regresan por detrás a esconderse allí, pero le hacen señas a L (tocándole el pie) para darle a entender que ya están ahí. L se abalanza sobre ellos, tumba la guarida y sale a perseguirlos. Luchan. L siempre con el sonido de "¡Arrr, Arrr!". Le dominan los tres. Intervengo para decirles que se les está acabando el tiempo, entonces invierten la situación y los tres niños hacen la gástica de caer derrotados.

L explicó "que ellos eran unos narcotraficantes de cocaína y yo era el policía que los quería coger". K agregó, "pero que no podía casi porque nosotros teníamos muy buen escondite". L dice: "Y yo no podía entrar allá". Le pregunté a L si al fin pudo alcanzarlos. L contestó: "Yo sí, yo sí pude".

C3.5.4

La niña C ha pedido hacerlo sola: "Voy a hacer una entrevista", y me pidió que le colaborara, dándome las pautas de como hacerlo. La idea de la entrevista proviene de la actividad anterior, de creación de personaje usando los sombreros, donde cada uno presentó su personaje a través de una entrevista imaginaria para la televisión que yo les hacía.

Escena 1: (I = Investigadora, C = niña, 9 años)

I: "¿Me puede decir qué es usted? ¿Cómo es su nombre? ¿Qué hace?"

C: "Yo soy una niña normal, me llamo (da su nombre y apellido reales) y estudio en tercero.

I: "C, estamos muy interesados en saber cómo piensan los niños de ahora que debería ser el mundo. ¿Tú podrías contarnos cómo piensas tú que debería ser el mundo?"

C: "El mundo debería ser con las personas que cuidan la naturaleza, hacer una campaña de decirle a las personas como las de las... como las de las... (me mira) ¿fábricas? de las fábricas... que paren conta... que paren de tirar humo, pues que no tiren humo y que no contaminen y que los que cortan árboles para hacer el papel no corten tanto árbol y que cuiden la naturaleza, los animales, que no echen basura a los ríos.

I: "¡Muy interesante! C, ¿tú que sientes que puedes hacer para que el mundo sea mejor?"

C: Poder organizar, pues, cuando sea más grande, una campaña y decir esas cosas.

I: ¿Una última palabra a las personas que te están viendo, C?"

C: Quiero decir que por favor paren de echar humo y que paren de tirar cosas a los ríos y que reciclen".

C3.5.5

Escena 1: La niña F, sentada en el piso mira un rectángulo azul de espuma, doblado. La niña B llega y se sienta a su lado en una silla. B pregunta: "F, ¿qué estás haciendo?" F, con voz de niña responde que leyendo un cuento. B pregunta nuevamente: "F, ¿qué quieres ser cuando seas grande?" F responde escribiendo algo en el "cuaderno" y se lo muestra a B que hace como si leyera. B dice: "Muy bien". F dice a la audiencia: "Primera parte".

Escena 2: La niña B sentada en una silla. F entra y le pregunta: "Hola niña, ¿cómo le fue?" La respuesta de F no se escucha pues quedó sentada de espaldas a la audiencia. F da por terminada la escena diciendo "ya".

B explicó: "Que primero F quería ser una profesora". Le pregunté si eso fue lo que ella escribió en el cuaderno y dijo "Sí, ella lo dibujó". Mirando a F: "¿Cierto?" y continuó: "Y al otro día, después de mucho tiempo, nos encontramos caminando por ahí y le pregunté a F que si ella era buena profesora y F me dijo que sí y entonces yo me di cuenta que sí era buena profesora porque yo estuve en una de las clases de ella".

E5.5.1

Los niños G y L planearon primero y prepararon luego la escenografía. Luego se disfrazaron. G estuvo a disgusto al principio pues él quería trabajar en el equipo de las niñas, pero ellas por primera vez en el transcurrir de las sesiones quisieron trabajar solas. G y L a su vez no quisieron trabajar con los niños H y J pues éstos se distraen fácilmente del proceso de planeación, pues disfrutaban molestándose entre sí.

Escena 1: G camina pisoteando el "jardín" de L: una tela verde que extendieron en el piso con figuras hechas en espuma a modo de flores.

Escena 2: L le dice a G: Niño, no me dañe el jardín. G responde: "Viejo pendejo" y sigue pisoteando. L nuevamente le dice: "Niño, no me dañe el jardín" y G nuevamente responde: "Viejo pendejo".

Escena 3: L muy "enojado" trata de golpearlo y se dan con las espumas (les da risa cuando hacen ésto). L gira hacia el "árbol", una tela verde sobre unas sillas que están rodeadas de una tela café a modo de tronco. L le dice a G: "Niño, vea, respete el jardín" (se pegan nuevamente).

Escena 4: L trata de organizar su jardín. "Bueno, ahora a organizar la manguita", dice. G sigue en su tarea destructora y ahora tumba los frutos (unos cubos rojos de espuma) que estaban en el árbol. L le sopla algo al oído a G que luego camina sin saber bien qué hacer. Luego se detiene y dice: "Debemos de

cuidar los parques y las flores", y agrega "ya" dando por terminada la presentación. Aplausos de los compañeros.

L explicó que "hay veces, por allá en (dice su barrio) ha sucedido que los niños van y dañan todo o sea que se apoderan de los arbolitos y cogen todo... pisan los jardines...". L cree que hacen eso "de envidia" porque "ellos no tienen, por ejemplo, árboles de dónde coger, o sea, frutas, en cambio uno sí y de pura envidia, usted los regaña, y con más gusto siguen cogiendo". A la pregunta de cómo creen ellos que eso se pueda resolver, L dijo que "aconsejándolos" y D agregó "que debemos pedir permiso para uno poder coger". L luego dice: "Porque yo le dije que vea que eso todo no era mío sino que era de todos, que lo cuidáramos".

E5.5.2 *J*

Las niñas decidieron por primera vez trabajar juntas. Planearon con mucho entusiasmo y después con los elementos armaron la escenografía que ocupó un espacio lateral del salón. Luego se disfrazaron. Se ayudaron todo el tiempo unas a otras.

- Escena 1: La niña D camina sobre unas telas extendidas en el piso a modo de acera. Tose, como si algo le molestara en la garganta, y extiende la mano haciéndole la seña de parada a un bus.
- Escena 2: La niña C es el chofer del bus (varias sillas en fila a lado y lado con pasajeros armados con las piezas de espuma. Otras piezas de espuma le sirven de freno, acelerador y pedal de cambios. C está sentada a horcajadas en una silla, y mueve un círculo de espuma como si fuera la cabrilla). C detiene el bus. D se sube y se sienta en la parte de atrás. Luego dice: "Señor, por favor aquí". Gestos de parar el bus. D se baja.
- Escena 3: D se dirige a la "oficina" de la niña F que la recibe con un "muy buenos días" y la hace sentar en la silla al frente de su escritorio. D le explica: "Señor, a ver, lo que pasa es yo me [...] en un bus y el conductor que manejaba ese bus iba muy rápido y... y estaba contaminando mucho el aire". F se queda pensando antes de responder. D le hace señas de que responda rápido. F dice: "Ah, muy bien. Voy a hablar [...]". D responde: "Bueno, muchas gracias". Ambas se incorporan, F se dirige hacia el bus.
- Escena 4: F a C: "Permiso, señorita. Yo soy la administradora [...]". Se dan y estrechan la mano. F continúa, "a mí me pusieron la queja de que usted está contaminando mucho el aire". C le responde: "¿Y por qué no se queja con la administradora mayor de contaminación del medio ambiente?" F le responde, pero habla muy pasito y de espaldas a la audiencia. C dice: "Bueno".
- Escena 5: F se dirige a la "oficina" de la niña A que armó una puerta con unas sillas y telas. F toca: "Tin tin", A le abre y se sienta nuevamente en su escritorio. F otra vez habla con voz muy

baja. A inquieta mira a la audiencia notando el problema, entonces con voz fuerte dice: "¿Yo? ¿Acaso yo soy un bus? ¡Regáñelo!" F dice: "¿No ve que es una máquina de contaminación?" e indica una tela enrollada que pusieron en una ventana. D a un lado observa la conversación. F le contesta "¿Usted no ve... usted no ve... que el aire, la vida, se puede quedar sin respirar y uno se puede morir?" A responde: "¿Yo acaso tengo hijos?". F: "Pero, y además, usted puede conseguir un novio y tener hijos". A: "Yo [...] a esta administración. Esto es de ... de... del almacén. [...] Y yo tampoco tengo la culpa [...] dígame a los trabajadores". F: "Y los trabajadores por qué hacen eso? ¡Por mandato suyo!" A se queda pensando y dice: "Bueno, perdón señora, yo no sabía". F: "¿No sabía? ¡Yo quiero que usted me tra-ba-je!" A se incorpora y le da un manotazo al escritorio: "¿Y por qué?", le dice. A lo que F replica: "¡Porque usted está dañando el medio ambiente!" A insiste: "¡Yo no lo estoy dañando, son los humos!" (Les da algo de risa lo acalorado de la "discusión", pero se contienen). F pregunta: "¿Y quién hace los humos?" A señala con la mano en alto la puerta "¡se me va de aquí!" F gritando: "¿Y quién se cree usted para que me regañe?" A: "Soy la administradora de este almacén y se me va". F: "Soy la administradora del medio ambiente y tengo más derechos que usted. La voy a demandar por descarada y atrevida". D: "Vaya ponga la queja donde le de la gana y se me va". F: "Sí, me voy porque me estoy contaminando aquí con semejante peste". Sale muy indignada por la puerta. Camina muy erguida y regresa a su "oficina".

- Escena 6: D sale a tomar el bus nuevamente. Le paga a C y se sienta en una de las sillas. C le pregunta: "¿A dónde?" D contesta "A... a La Alpujarra" (el centro administrativo de la ciudad. D se ríe de su ocurrencia, pero lo disimula). C hace los gestos de manejar el bus; cuando D dice "aquí, por favor", C frena y ambas niñas coordinan muy bien los movimientos del frenazo, echándose primero hacia atrás y luego hacia adelante.
- Escena 7: D se dirige nuevamente a la oficina de F. Toca una puerta imaginaria, haciendo el sonido con los nudillos en una mesa. F está al teléfono, termina la conversación y la atiende. D le dice: "Señora, no sé que hacer". Da puños en la mesa y da dificultad entenderle pues está de espaldas a la audiencia. Se le oye finalizar con un "y estamos todos enfermos". F: "Señora, ya está todo arreglado. Acabo de hablar con el presidente. Ya se acabó todo eso (coge su cartera, se levanta e invita con el gesto a C a que vaya con ella hacia el bus).
- Escena 5: F a C: "Señorita, deme su licencia, su permiso, por favor, del bus". C le entrega un papel imaginario. F: "Mire lo que hago

(gestos de romperlo). Desde hoy no vuelve a trabajar aquí". C: "¿Por qué?" F: "Porque ya va a conseguir el permiso del presidente". C: "¿Y por qué?" F, dice "porque" y continúa la frase, pero en gestos, mostrándole el humo que sale del bus, una tela negra enrollada y atada a otra verde que cuelga de un estandarte y que representa un árbol. C: "Yo no soy el bus". F: "¿Y quién maneja el bus? ¡Usted!" C: "Yo. Pero yo no soy el bus, se-ño-ri-ta!" F le va a contestar: "Yo sé que no es el bus..." pero la interrumpe D: "Señora, mire los árboles. ¿Usted que es lo que está haciendo? Mire: lleno de puros granos de tóxicos". F: "No sigue manejando el bus. ¿Por qué no se consigue mejor otro trabajo decente y honrado?"

Escena 9: A, que había estado escuchando la conversación sentada en su escritorio, viene hacia el bus e interviene con voz autoritaria y ambas manos en la cintura: "¿Qué es lo que pasa aquí?" C: "Que estos señores me rompieron la licencia y además de eso, ¡me insultan!" A: "Ustedes no tienen derecho de insultarla a ella". F: "Y a usted, ¿qué le interesa?" D: "Sí lo tenemos, porque mire todo lo que está haciendo con todo el medio. ¿A usted le parece muy bueno que... que usted... se conta... usted se le contamine todo su aire y usted se muera? ¿Le parece muy bueno?" Gesticula ampliamente con ambas manos. A: "No, pero..." F: "Desde hoy su ofi... (mira a D, piensa) ¡su oficina está cerrada! ¡Por órdenes mías! ¡Y del presidente! Y usted creo que no le va a poner recato al presidente [...]". A: "¡Bueno, y ellos también tienen derecho! Y usted tampoco tiene derecho a regañarla a ella. Ella pues... ella no está contaminando el medio am... es ¡el bus! Sale el humo y lo contamina". F: "Yo sé, pero ¿quién maneja el bus? Ella". A, como sin argumentos, asiente y se ríe. D agrega: "¡Sí! pero esta mañana me monté yo en el bus ¡y que frenazo! Casi nos morimos". A a C: "Y usted también tenga más cuidado". "Bueno, ya" dicen dando por terminada su obra. Sin embargo D se dirige a la audiencia y dice: "El mensaje que les vamos a decir es que..." A le sopla algo al oído, entonces las tres dicen a coro, "todos debemos cuidar el medio ambiente". D continúa: "Que en el día de mañana, para poder vivir y tener... una vida mejor".

Explicaron que la idea les surgió cuando vieron un estandarte que estaba en el salón. Entonces A dijo "que eso era un árbol y un carro venía y lo estaba contaminando con el humo, entonces cogimos esa tela negra y se la pusimos ahí". A agregó que la tela negra en la ventana "era humo que salía de la fábrica, de la fábrica mía. Y yo era del medio ambiente, pero yo quería dañar y ella (se refiere a F) era la administradora de la fábrica que lo quería era fabricar bien, y por eso alegábamos y así". A la pregunta de si habían hecho una representación similar en la escuela, dijeron que no.

E5.5.3

Los niños J y H por organizar con gran esmero su escenografía, telas extendidas sobre el piso y una mesa también cubierta con telas y objetos de espuma, no le prestaron atención a la obra de sus compañeros.

Escena 1: J, con un sombrero años 30 y capa, usa un palo de espuma a modo de micrófono, lee en un rectángulo de espuma como si fuera la programación y dice: "Señoras y señores, para todos ustedes ¡Coco y el Cholo!" (ambos personajes de un programa de televisión).

Escena 2: J va hacia atrás y se cambia el sombrero por el gorro de piel quedando parecido a H que tiene un gorro de lana. J regresa hacia la audiencia diciendo: "Bueno, acá les presentamos a Coco". Él mismo, como Coco, levanta las manos y saluda. El público los aplaude. H también saluda y coge un palo de espuma a modo de micrófono también.

Escena 3: Cuentan: "Un dos, un dos tres" y cantan "La cucaracha" con abundancia de gestos. H le tumba el gorro a J y hace la voz del personaje que imita.

Escena 4: Se van hacia atrás, H le sugiere ideas a J que dice que no, H le insiste: "Usted, hágale usted, deje de ser miedoso". Planean más y finalmente J dice que "bueno, pues". Regresan al frente de la audiencia. J: "Bueno, para ustedes, los malabaristas!" Cogen los aros, se preparan a lanzarlos, pero H se los tira a J, y éste sale en su persecución. Corren por todo el salón, regresan donde está el público. J se deja caer y H se le tira encima. Hace como si le golpeará mientras J grita: "Ay Dios, Ay Dios". Se ríen. Ahora, H le aprieta el cuello a J; luego se incorpora y lo pateo mientras le dice algo con voz impostada difícil de entender y se aleja dejándolo en el piso. J se incorpora y dice: "Le voy a decir a mi papá". Vuelven a perseguirse hasta que J dice ya no más.

Escena 5: J se pone ahora una capa. Se dicen frases incomprensibles pero que remedan las de los personajes que imitan y nuevamente se persiguen. Les digo: "Vamos terminando". Corren otro poco y J dice: "Ta profe, ya terminamos".

Explicaron que la historia de ellos salió de un programa de televisión Oky Doky. Es muy difícil sostener una conversación con ellos pues constantemente se molestan empujándose con las manos, o hacen las voces de los personajes, así: H le dice a J: "A ver viejo Coco, explíqueme usted que siempre la embarra". J, con la voz del personaje: "A ver, a ver, de amigazos, de todo profe". H agrega: "Les íbamos a cantar amigos, pero este cochino siempre..." le hace aspavientos y empiezan a jugar entre ellos. La niña D interviene diciendo que así no es el programa pues en él los personajes no se pegan así, se enojan pero no se pegan. Otros intervienen contando más detalles del programa en mención y una de las canciones. Parece ser que les gusta mucho a todos.

C5.5.1

- Escena 1: Los niños J, I y L se han disfrazado de vendedoras de frutas. Llevan pañoletas en la cabeza, y bajo el vestido, con piezas de espuma, se colocaron "senos". Las frutas que llevan sostenidas en la cabeza también son piezas de espuma. Caminan contoneándose y pregonando "patilla, patilla"; "naranja", "fruta"; "vendo patilla manzana deliciosa"; "la naranja, la naranja".
- Escena 2: Se quejan de calor y se abanicán con la mano. Mencionan lo bueno que serían unos "ventiladores", "algo que refresque"; porque "uno en la costa, con este calor, vendiendo frutas y caminando todo el día", dice J. I pregona: "Patilla, limón", y J sugiere que "no, ah, apuntémosle al negocio" a lo que I dice: "Ay, sí" y se refrescan "comiendo" de sus frutas.
- Escena 3: Siguen caminando y voceando "ricas y sabrosas mis frutas". J dice que va a ir donde Doña Lucita a vender sus frutas. Le ofrecen al público y hacen que tocan la puerta del salón como la de una casa para ofrecer su mercancía. Los de la audiencia les dicen que pasen a la segunda parte.
- Escena 4: J les dice a I y a L: "Oigan, niñas, ustedes no notan hoy un día muy fresco". Ambos responden que sí, pero I agrega que "para que quede más fresco, vamos a comprar uno de esos aparatejos con alas". Se desplazan, J se rezaga porque se le cae una fruta de las que lleva en la cabeza, la recoge y dice: "Y ahora estas locas pa' donde se fueron". I le dice: "Mira, por aquí. Mira estos aparatejos con alas". J coge un papel que ha doblado a modo de abanico, I hace la mímica de abanicarse y L los imita con una pieza de espuma. Se abanicán y hacen el ruido de un motor con la boca. I dice: "Ay, me siento refrescante. Deliciosa y refrescante me siento". J: "Ay, mira el cielo tan azul". I: "Uy", se ríe. J: "Ya no hay contaminación".

C5.5.2

- Escena 1: La niña F, con un sombrero azul de pana, ha dispuesto los demás sombreros en fila contra la pared. La niña C explica que van a mostrar "cómo es la gente de hoy y cómo queremos que sea". Se pone un sombrero negro años 30 y dice: "Hay gente muy creída" (F actúa en consonancia: se arregla el pelo y menea la cabeza). "Hay gente agradable" (F se cambia de sombrero y se pone ahora el bombín de colores. Se ríen entre ellas). "Hay gente muy tranquila" (F se pone el sombrero azul de pescador y cruza los brazos). "Hay gente irresponsable" (F se pone una cachucha militar hacia atrás y hace el signo de paz como los hippies. Risas). "Y hay gente chistosa" (F se pone un sombrero negro de pana y trata de hacer un gesto gracioso).
- Escena 5: C: "Y cómo queríamos que la gente fuera". Se quita su sombrero y dice: "Nosotros quisiéramos que la gente fuera

agradable (F se pone otro sombrero años 30). "Que la gente no fuera tan creída, que la gente nunca tuviera que preocuparse de como le van a robar que porque... siempre [...] toda la gente tuvieran más amigos (F se ha quedado con el último sombrero, quieta, escuchando lo que dice C. Al final se pone el bombín de colores. Ambas niñas se dan la mano y saludan al público).

C5.5.3

Escena 1: El niño H, disfrazado como dama elegante (velo en la cara, sombrero de lentejuelas y falda), camina por la escena donde está el niño K, con casco amarillo de constructor, quien hace como si pegara ladrillos.

Escena 2: El niño K cambia de personaje pues se quita el casco amarillo y se queda con una boina azul que tenía debajo. Llama a su compañero, el niño G, diciéndole con voz de gamín: "Oiga chino, venga". K como narrador dice: "Bueno, llegaban pues por allá al escondido". K y G le roban a la señora representada por H diciéndole "pase pues el dineral". H trata de evitarlos diciéndoles, "dejen ahí de hablar...". G hace como si sacara una navaja y la atacan. En el altercado se caen K y H. Éste, con voz afectada, dice: "Voy a llamar a la policía".

Escena 3: K asume ahora el papel de policía. Le hace señas a H para que salga de la escena y le dice a G: "Pa' la cárcel, pa' la cárcel".

Escena 4: K como narrador dice: "En la cárcel ya, nos atraparon a él y a mí". Va por su sombrero anterior, la boina azul, y actúa nuevamente como niño de la calle. Con voz de gamín le dice a un personaje imaginario: "No nos chambonee, no, ¡así no se puede!".

Escena 5: H, como la dama, le pregunta a un oficial imaginario: "¿Puedo entrar a visitarlos?" K como narrador dice: "Que ella entraba". H dice: "Bueno, está bien. Yo me voy, nunca volveré. Yo no tengo la culpa de ser puta". Se despide del oficial imaginario: "Bueno, chao".

Escena 6: K como narrador: "Bueno, que ellos volvían a salir". K y G corren a su escondite. Allí está H y planean más ideas para la historia. G le hace un gesto a la audiencia de que espere.

Escena 7: K, con la voz de gamín, les dice a G y H: "Bueno, cambien. Así no se puede, así no se puede". Se quitan el vestuario y le dicen a la audiencia "se acabó", pero siguen entre ellos haciéndose comentarios como si se les hubiese olvidado hacer una parte.

K explicó que la idea de la historia se la inventaron y que sacaron la idea del "ambiente que estamos viviendo todos", y agregó "a lo último, todos mejoraron".

C5.5.4

- Escena 1: Las niñas A, B y E se presentan: A introduce a "E como..." y E, con risa tímida dice: "Leslié de Méjico" (lleva túnica y sombrero de paja estilo mejicano). A: "Yo como Anacleto de Egipto", (con telas a modos de velos) y B: 'Yo como Laura de Alaska (usa gorro de piel y está cubierta con telas). A como narradora dice: "Que nosotras tres veníamos a esta ciudad a visitar... a visitar el país y después nos encontrábamos en un bus" (se sientan en el piso).
- Escena 2: A como narradora continúa: "Bueno, y entonces estábamos en el bus y nos hacíamos amigas". B trata de empezar la conversación con acento mejicano, pero le da risa, entonces A comienza:
 A: ¿Y cómo están?
 E: Yo muy bien.
 A: ¿Tenés esposo? (Le sopla la respuesta a E)
 E: No, me separé.
 A: ¿¡Como así!? ¿Y te escapaste de la pena de muerte?
 E: ¿Cómo así? ¿Qué pena de muerte?
 A: Ay, no. En mi país, si uno llega a separarse, ahí mismo le dan la pena de muerte porque uno debe siempre vivir con el esposo y con sus esposas.
 E: ¿Y cuántas esposas tiene?
 A: Ay, no. Mi esposo tiene... yo diría que tiene cinco. ¿Y tu esposo?
 E: ¿Cómo así? El mío no más tiene una.
 A: ¿Sí? Pero en nuestra religión tienen más de dos.
 B: (Que callada las venía observando interviene) "¿Y por qué? (Su intervención las coge por sorpresa y les da risa).
- Escena 3: E: (Dirigiéndose a A) "¿Y tú en qué trabajas?
 A: Ay, no. Yo tengo... (y aunque casi no se le entiende, la idea que expresa es que ella se encarga del quehacer doméstico y atender al esposo).
 B: ¿Es que él es el que manda en la casa, o qué?
 A: Claro.
 B: Ah, no. Yo mando en la casa.
 A: No.
- Escena 4: A: Yo... En mi país, yo hubiera traído de las cosas que hacen por allá, pero se arrimó una vaca y se las tuve que dar.
 E: ¿Porqué?
 A: Porque en mi país las vacas son como dioses.
 E: (Hace un comentario que no se entiende y les da risa).
- Escena 2a: A: Ah, pues ya llegamos. Vamos a visitar. ¿Dónde te vas a quedar?
 B: ¿Yo? En el Inter (se refiere a uno de los hoteles mas costosos de la ciudad).
 (Se levantan y planean un poco más).

- Escena 6: A: (A la audiencia) Segunda parte. (Les pregunta a E y B)
 "¿No vas a volver por allá con tu familia?"
 E Yo no sé.
 B Yo no voy a volver por allá.
 A ¿Y cuál es tu familia?
 B Yo no tengo.
 A ¿Cómo así? ¿Y no te pensás volver allá?
 B Depende.
 A ¿Y vos? (a E)
 E Yo me quiero quedar.
 A Ay, no. Yo no me quiero volver con mi familia. Yo mejor me voy porque es que [...]
- Escena 7: A: Oigan, vamos a conocer la ciudad.
 (Una de ellas dice "pero esto está muy bonito").
 E: Sí, yo me voy a quedar aquí.
 A: ¿Qué hacemos con ésto? (Muestra algo imaginario entre las manos).
 B: Regalémoslo a los pobres.
 A: Vamos, pues. (Se desplazan, hacen gestos de darle algo a alguien). Terminan.

A la pregunta sobre qué era lo que le iban a "dar a los pobres", explicaron que eran "los tiquetes, porque como ya nos pensábamos quedar". Dijeron que lo que les gustó de la ciudad fue "la naturaleza, conocer y como que nos aburrimos de la vida que teníamos allá", y que las ideas sobre la vida en Egipto las sacaron de películas, "uno escucha por ahí, pero no todo es verdad, verdad".

C5.5.5

- Escena 1: Los niños J, I y L, vestidos como mujeres, se presentan. J: "La loca Rosanda". I introduce a L pero no se entiende el nombre, y él se presenta como narrador y "la loca Albertina". Salen corriendo y gritando: "Somos las locas". J corre con una capa y dice: "Yo soy Superman" para luego estrellar sus "senos" contra la pared. Lo mismo hace I, L simplemente lo sigue.
- Escena 2: J le pregunta a I: "¿Querés marihuana?" I responde: "Ay, sí querida, yo tengo por aquí". Sacan unos palos de espuma y los "fuman". I: "¿Tenés candela?" A J se le cae la falda y dice: "Ay, se me cayó". Fuman.
- Escena 3: J: "¿Vamos a conseguir muchachos?" I: "Vamos". J se acerca a la audiencia y jala de los pies a G. I se arregla mientras tanto los "senos" que se le han caído. Luego, con I, va y le ayuda a J a agarrar a G. Lo cubren con una tela y le preguntan: "Y adivina quién te tiene: las locas de la ciudad". Se ríen y cantan: "Este hombre es mío". Miran si los de la audiencia se ríen, estrujan a G con la tela. Les digo que vayan terminando.

Explicaron que la idea de esa historia la sacaron de las cosas "que vemos por ahí, las locas en la calle". Uno de ellos agregó que "por lo charro". Dijeron que son "muy atrevidas, a todas horas. Por ejemplo, en Cartagena, son hombres que se bajan la ropa, ¡en pelota!" J añadió que "yo también lo he visto acá".

C5.5.6

- Escena 1: El niño H, como dándole continuación a la historia anterior, dice como narrador: "8 años más tarde, la prostituta murió. Este es otro cuento". El niño K agrega: "Y que estábamos nosotros por allá". Ahora cambia la voz a la de gamín y le dice a G: "Mirá, mirá a aquel" (refiriéndose a H). H les dice: "Yo no tengo nada, me echaron de la casa". Le dan ropa como la de ellos: "Quítese ese sombrero, y póngase éste". H: "Éste está muy sucio". Le explican que le van a "enseñar a vivir en la calle como ellos y cómo pedir limosna".
- Escena 2: K se cambia de sombrero y hace como si manejara un carro. H se le acerca y le dice: "Señor, ¿me hace el favor y me da una limosna?" K: "No". H: "Gracias". K como narrador explica a la audiencia: "A otro señor..." mientras se cambia el sombrero por el casco de construcción y asume una postura diferente. H, tápandose el rostro como con pena, le dice: "Señor, por favor una limosna". K: "No tengo, vaya pida allá". K ahora se pone una pañoleta como una señora. H: "Señora, ¿me da una limosna? K: "No tengo mijito, ¿no ve que yo también tengo que pedir limosna?"
- Escena 3: K regresa a su personaje de gamín con G, que tiene la camisa arremangada. Le entregan a H un "cuchillo" diciéndole: "Y si no le dan el dineral, se lo saca garantizado".
- Escena 4: K vuelve a su transformación de personajes, y asume el papel del que maneja un carro. H se le acerca con el cuchillo escondido en la espalda. Le dice: "Señor, ¿me regala una limosnita?". K: "No tengo". H extiende la mano con el cuchillo en la palma de la mano, sin amenazar, y dice: "Por favor, señor". K mira con terror el cuchillo y dice: "Tome todo, amigo, y váyase". H dice: "Ohhh", como sorprendido y se dirige al constructor (K con el casco amarillo). H: "Señor, ¿me da algo por este cuchillo?" K, mostrando susto, se esculca los bolsillos y le da plata. H, a la señora (K disfrazado con la pañoleta): "Señora, me puede comprar este cuchillo?" K: "Vea mijito que yo no tengo... Tome esto... vea".
- Escena 5: H se reencuentra con los otros dos gamines. No se entiende en detalle lo que se dicen, pero se capta la idea de que G y K le reclaman su parte a H y le indican que baje el cuchillo. El conflicto se zanja cuando le dicen a H: "Pague el cuchillo y zape de acá".
- Escena 5: K asume un nuevo personaje, y cuando H se le aproxima diciéndole que si le compra ese cuchillo, K le contesta: ""No sea bobo, lo llevo a la policía, no más esas violencias". G se

le acerca a K, lo amenaza diciéndole: "A ver 200 pesos". Pero H detiene a G diciéndole que ya sabe cómo hacer y entonces amenaza a K con el cuchillo y le dice que le de toda la plata. (Al moverse H, sin proponérselo, le da un manotazo a G. Este reacciona cayéndose al recibir el golpe. La audiencia se ríe. G trata de proponer el juego del herido, pero al ver a los otros dos que siguen imbuidos en la escena anterior, se queda observándolos).

Escena 7: K le dice a H "no tengo más". H: "Sacá la tarjeta que tenés ahí, la amarillita. Que me digás el código". H le dice a G que se quede vigilando a K mientras el va al cajero automático a sacar la plata. Les digo que vayan terminando.

K continuó hablando como el personaje gamín cuando explicaban cómo surgió la historia "a lo bien... 'sillas'. Este 'man' (reñéndose a H) es un 'sillas". Le pregunté a quién era él antes de volverse gamín, y explicó: "Que yo era el hijo del presidente, pero me porté muy mal y entonces mi mamá me echó de la casa, pero estos amigos ya me enseñaron a conseguir limosna y yo aprendí a conseguir lo mío. Lo de la tarjeta, no lo conocían ellos, pero yo sí porque yo como era el hijo del presidente..." Le pregunté de donde salió la idea de que K esperara, mientras H se iba a ensayar el número y H dijo: "Porque a un señor que yo conozco le hicieron eso". G y K, como gamines, agregaron: "Este 'man' si nos sacó todo con la tarjeta. Este 'man' si nos sacó el dineral a lo bien".

ENCUESTA A LOS PARTICIPANTES

Nombre: Grado Escolar:

Edad:

Ocupación del padre:

Ocupación de la madre:

Cuántos hermanos tienes?

Número de personas que viven en tu casa:

¿Cuáles son las tres actividades que te gustan mas en el colegio/la escuela?

1.....

2.....

3.....

¿Cuáles son las tres actividades que menos te gustan del colegio/la escuela?

1.....

2.....

3.....

¿Cuáles son los tres juegos que te gusta jugar más?

1.....

2.....

3.....

¿Cuáles son los tres juguetes que te gustan más?

1.....

2.....

3.....

GUIA DE ENTREVISTA REALIZADA A LOS MAESTROS

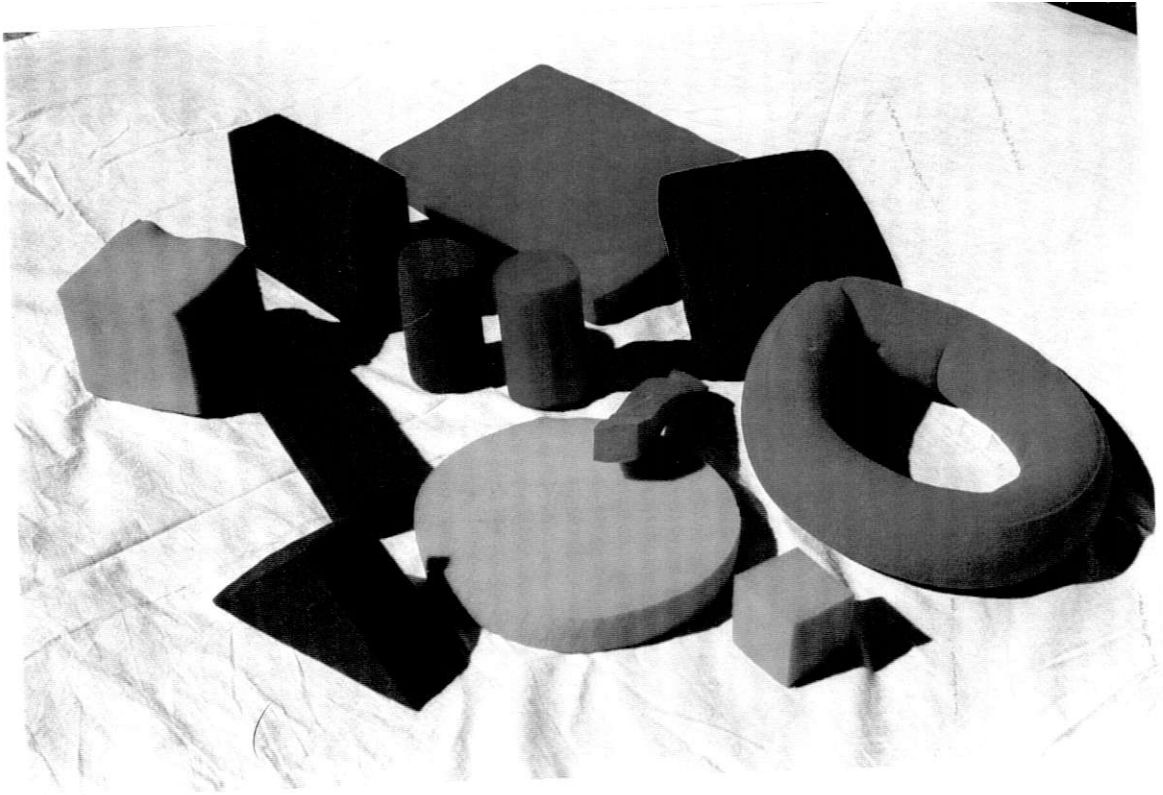
1. Percepción de la Escuela/Colegio:
¿Cuáles son los aspectos mas interesantes de la Escuela/Colegio?
¿Cuáles las mayores dificultades?

2. ¿Cómo se enfrentan los aspectos disciplinarios en la Escuela/Colegio? ¿Y en su clase?

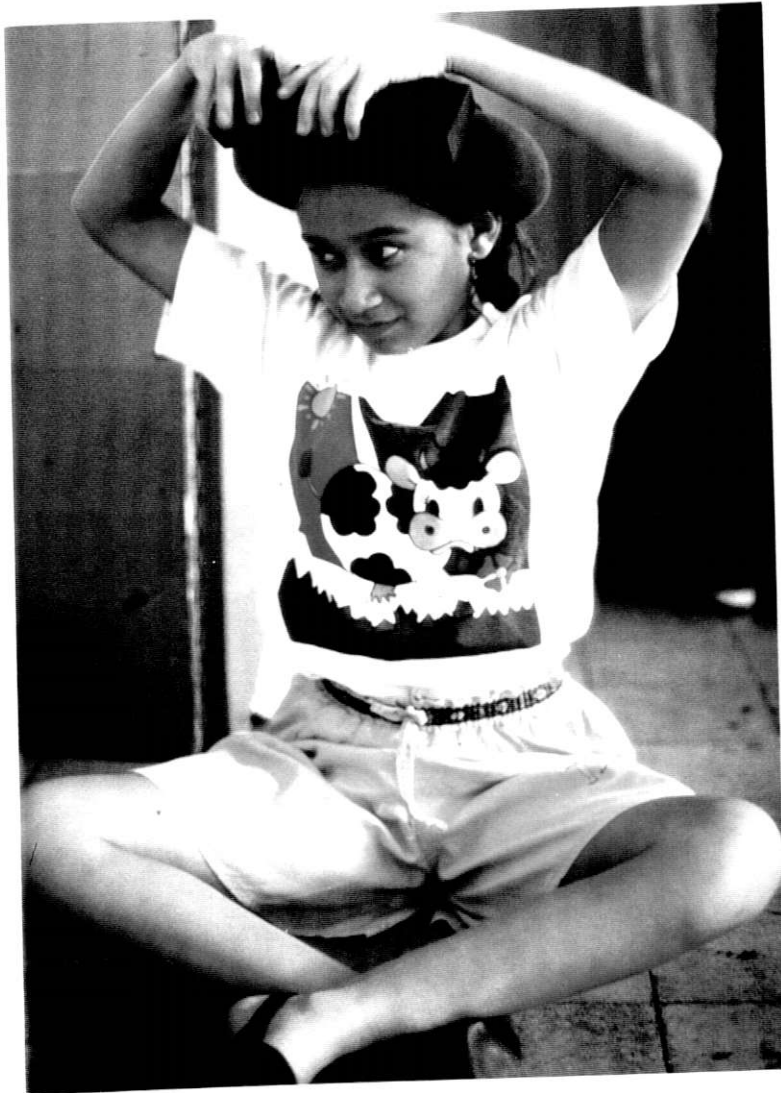
3. ¿Cómo describiría a los/las participantes en: lo académico, lo familiar, lo personal?

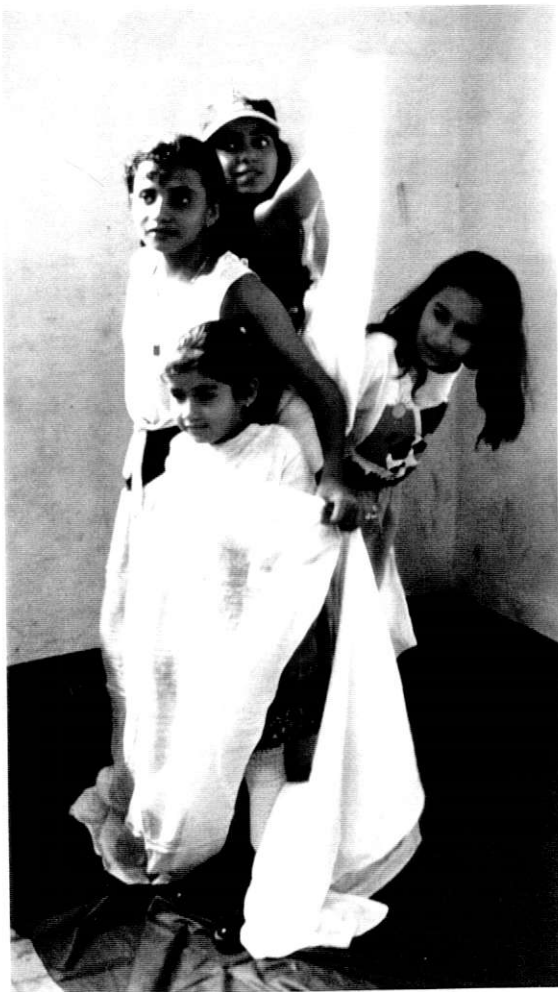
FOTOGRAFIAS

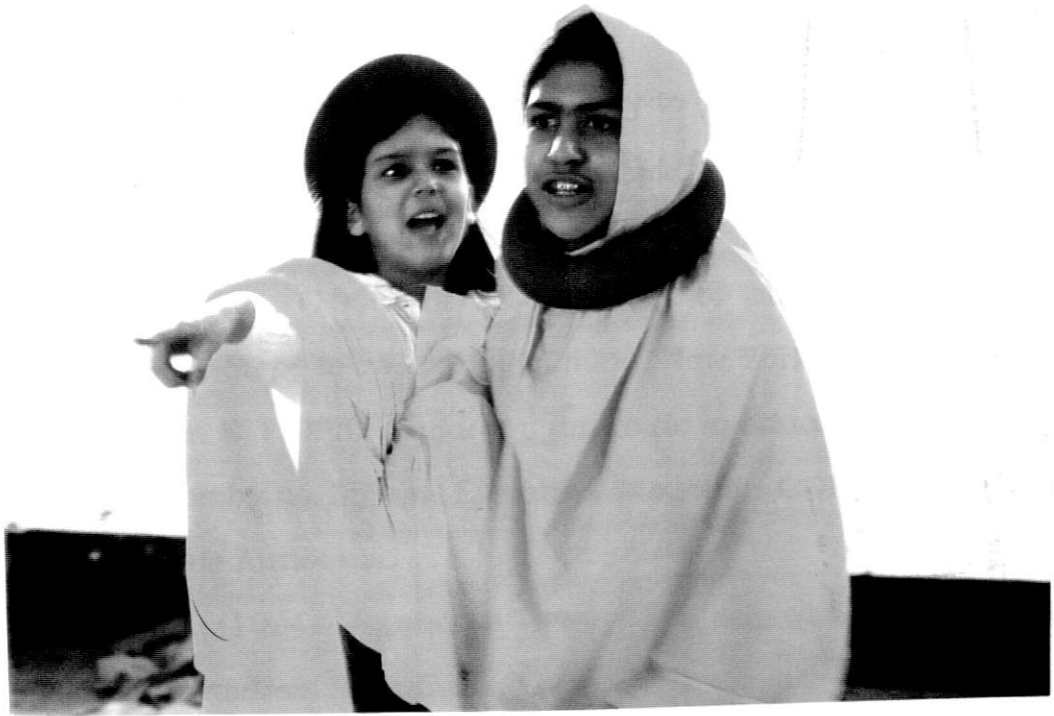












BIBLIOGRAFÍA

Barron, F. (1988). Putting creativity to work. En R. Stenberg (Ed.), *The nature of creativity* [pp.76-98]. New York, NY: Cambridge University Press.

Bateson, G. (1955/1972). A theory of play and fantasy. In G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Chandler.

Batista, E. (1993). *Calidad y futuro de la educación en la región del occidente colombiano. Informe Ejecutivo*. Medellín: CORPES de Occidente-Universidad de Antioquia.

Berk, L. (1994). Vygotsky's Theory: The importance of Make-Believe Play. *Young Children*, November, 30-39.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. En C. Pratt & A. Garton, *Systems of representations in children* [pp. 211-234]. New York, NY: Wiley & Sons.

Bohman, K. (1984). *Women of the barrio: Class and gender in a Colombian city*. Minab/Gotab: Stockholm Studies in Social Anthropology.

Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: reality and fantasy. En I. Bretherton. (Ed.), *Symbolic play. The development of social understanding* [pp. 1-41]. Orlando, FL: Academic Press.

Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 8, 28-60.

Castagnino, Raúl. (1981). *Teorías sobre texto dramático y representación teatral* Buenos Aires: Plus Ultra.

Combs, C.(1988). Theater and Drama in Education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience. *Youth Theatre Journal*, 2, 3, 9-

Del Río, P. & Alvarez, A.(1992) Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-61.

Drucker, J. (1994). Constructing metaphors: The role of symbolization in the treatment of children. En A. Slade & D. Wolf (Eds.), *Children at play. clinical and developmental approaches to meaning and representation* [pp. 62-80], New York, NY: Oxford University Press.

Duncan, R. (1995). Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation? *Developmental Review*, 15, 4, 458-72

Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.

Feldman, D. H. (1988). Creativity: dreams, insights, and transformations. En R. Stenberg (Ed.), *The nature of creativity* [pp. 271-297], New York, NY: Cambridge University Press.

Fein, G. (1987). Pretend play. In D. Górlitz & J. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination and play*. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.

Fein, G. (1995). Toys and Stories. En A. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* [151-164]. Albany, NY: State University of New York Press.

Flórez, R. (1986). El futuro de los maestros, inteligencia con dignidad. *Revista Educación y Cultura*, 9, 49-54.

Freud, S. (1908/1958). The poet and day-dreaming. En S. Freud (selected writings), *On creativity and the unconscious*. New York, NY: Harper and Brothers.

Fromberg, D. (1990). An agenda for research on play in early childhood education. In Klugman, E. & Smilansky, S. (Eds.). *Children's play and learning*. New York: Teachers College Press.

Galda, L. (1984). Narrative Competence: Play, Storytelling, and Story Comprehension. In A. Pellegrini & T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Gardner, H.; Phelps, E. & Wolf, D. (1990). The roots of adult creativity in children's symbolic products. En C. Alexander & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giffin, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. En I. Bretherton (Ed.). *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando, FL: Academic Press.

Glasser, B, & Strauss, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing.

Glassman, M. (1995). The difference between Piaget and Vygotsky: A response to Duncan. *Developmental Review*, 15, 4, 473-82.

Greenspan, S. & Lieberman, A. (1994) Representational elaboration and differentiation: A clinical quantitative approach to the assessment of 2- to 4- year olds. En A. Slade & D. Wolf (Eds.), *Children at play. Clinical and developmental approaches to meaning and representation* [pp. 3-32]. New York, NY: Oxford University.

Hedberg, N. & Westby, C. (1993). *Analyzing storytelling skills: theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

Hinde, R., Perret-Clermont, A. & Stevenson-Hinde, J. (Eds.). (1985). *Social relationships and cognitive development*. New York: Oxford University Press.

Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* [209-219], Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Johnson, J. (1990). The role of play in cognitive development. En E. Klugman & S. Smilansky, S. (Eds.), *Children's play and learning*. New York, NY: Teachers College Press.

King, N. (1987). Elementary school play: Theory and research. En J.H. Block & N.R. King (Eds.), *School play: A source book* [pp. 143-165]. New York: Garland Publishing.

Klein, E., Kantor, R. & Fernie, D. (1988). What do young children know about school. *Young Children*, 43, 5, 32-39.

Lacasa, P. (1992). Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación? Comentarios a: "Tres pies al gato: significado y cultura cotidiana en educación", ponencia de P. del Río y A. Alvarez. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 63-72.

LeCompte, M., Preissle, J. & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.

Levin, H. & Wardwell, E. (1962/1985). The research uses of doll play. En R. Herrón & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's Play* [pp.145-195]. Malabar, FL: Krieger Pub. Co.

MEN-SABER (1992) Ministerio de Educación de Colombia/Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Informe de 1992-1993*. Santafé de Bogotá: MEN.

Nelson, K. & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. En I. Bretherton. (Ed.), *Symbolic play. The development of social understanding*. Orlando, FL: Academic Press.

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1-23.

Olson, J. & Campbell, R. (1993) Constructing representations. En C. Pratt & A. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: development and use* [pp. 11-26]. Chichester, NY: Wiley & Sons.

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pellegrini, A. (1985). The relations between symbolic play and literate behavior: a review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 55, 1, 107-121.

Pellegrini, A. (1995). *School recess and playground behavior*. Albany, NY: State University of New York Press.

Pellegrini, A. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pellegrini, A. & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 3, 443-52.

Peller, L. (1952/1985). Models of children's play. En R. Herrón & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's Play* [pp. 110-125]. Malabar, FL: Krieger Pub. Co.

Pérez Miranda, R & Gallego-Badillo, R. (1994). *Corrientes constructivistas: De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Piaget (1946/1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1962) Comments on Vygotsky's critical remarks concerning the language and thought of the child. En L. S. Vygotsky, *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.

Pratt, C. & Garton, A. (1993). *Systems of representation in children*. Chichester, NY: Wiley & Sons.

Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* [pp. 516-529], Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Riviére, A. (1990) Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva* [pp. 235-251]. Madrid: Alianza.

Romero, H. (1986). Acerca de la calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 8, p. 30.

Rubin, K; Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Socialization, personality and social development* (pp. 693-773). New York: Wiley.

Scarlett, W. G. (1994). Play, cure, and the development: A developmental perspective on the psychoanalytic treatment of young children. En A. Slade & D. Wolf (Eds.), *Children at play. Clinical and developmental approaches to meaning and representation* [pp. 48-61]. New York, NY: Oxford University.

Sierra, Z. (1985). *El Teatro Creador: hacia un desarrollo integral de nuestros niños*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sierra, Z. (1987). El lenguaje de la Expresión Teatral en el Niño. *Revista Estudios Educativos APE*. 27, 141-148.

Sierra, Z. (1993). Aprendiendo a Enseñar: Experiencia de prácticas tempranas en la formación de maestros a través de la lúdica, la creatividad y el arte. En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos*. Medellín: Corporación Región.

Sierra, Z. (1994a). Juego Dramático y Pensamiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 6, 12 & 13, 91-111.

Sierra, Z. (1994b). *El país pequeño de los sueños perdidos*. Medellín: Colina.

Singer, J. (1973). *The child's world of make-believe*. New York, NY: Academic Press.

Shank, R. & Cleary, C. (1995). Making machines creative. En S. Smith, T. Ward, & R. Finke (Eds.), *The creative cognition approach*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Slade, A. & Wolf, D. (Eds.). (1994). *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*. New York: Oxford University.

Smilansky, S. (1990). *Facilitating play: a médium for promoting cognitive, emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychological & Educational.

Smith, P. (1988). Children's play and its role in early development: a re-evaluation of the 'play ethos'. En A. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education* [pp. 207-226]. New York, NY: Wiley & Sons.

Smolucha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creative Research Journal*, 5(1) 49-67.

Smolucha, L. & Smolucha, F. (1992). Vygotskian theory: An emerging paradigm with implications for a synergistic psychology. *Creativity Research Journal*, 5, 1, 87-97.

Spolin, V. (1977). *Improvisationfor the theater*. Evanston, IL: North Western University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* [273-285], Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Vernot, A. (1985). La crisis crónica de la educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 3. p.14 .

Vygotsky. L.S. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 1, 84-96. (Traducción de F. Smolucha).

Vygotsky, L.S. (1931/1991). Imagination and creativity in adolescents. *Soviet Psychology*, January/February. (Traducción de F. Smolucha).

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zubieta, L. y Gonzáles, O. (1986). El maestro y la calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 8, p.10.