

**Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el
autoconocimiento**

Tesis presentada en la División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

Roxana María Buján Gómez

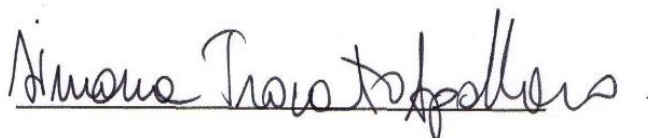
Agosto, 2018

Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Roxana María Buján Gómez

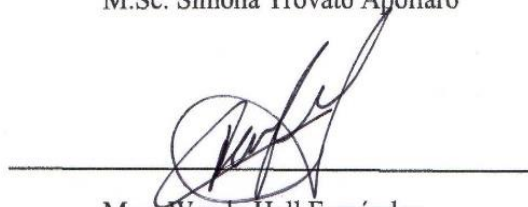
APROBADO POR:

Tutora del TFG



M.Sc. Simona Trovato Apollaro

Lectora



Mag. Wendy Hall Fernández

Lector



M.A. Rolando Salas Murillo

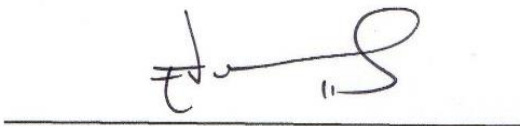
Representante



División de Educación Básica

M.Ed. Kattia Rojas Acevedo

Representante



Decanato

M.Ed. Erika Vásquez Salazar

Dedicatoria

Dentro de la búsqueda constante del equilibrio y la reconstrucción constante de mi identidad. Dedico este disfrute de experiencias trasladadas al papel...

A la vida misma y su manera de atraparme en un tejido de amor y magia que iluminan mi conciencia.

A mi familia por ser apoyo constante en esta y cada una de mis metas personales y profesionales. Especialmente a mi hermana por compartir la pasión por la educación y ser mi primera maestra y a David por ser un motor de vida. Les amo.

A las personas coinvestigadoras por confiar, soñar y permitirse jugar aprendiendo con su cuerpo.

A Rolo por regalarme mirar el mundo a través del juego y la creatividad. Gracias por ser un guía en mi camino al autoconocimiento. Abrazo eterno.

A mi cuerpo por el sostén, la exigencia y la relación de amor y aprendizaje que cada día construimos.

Agradecimientos

Agradezco la gran red de trabajo en equipo, sueños colectivos y las energías para generar transformación por más pequeña que esta sea en la que se construyó esta investigación.

Un agradecimiento especial a Pamela Jiménez Jiménez por todas sus gestiones a través del programa Conexiones para la Creatividad del CIDEA. Su esfuerzo por trabajar interdisciplinariamente hace posible, investigaciones como esta. Se extiende este agradecimiento a Ana Verónica Brenes por el compartir de experiencias y permitirnos utilizar el arte como un camino para construir aprendizajes.

Se le agradece a la docente Susana Vargas y la escuela Ulloa por el apoyo y por brindar la oportunidad de realizar la experiencia con personas estudiantes de la institución. Así como a la Dra. Valverde del hospital de Heredia por el tiempo y la información ofrecida.

Le agradezco a la profesora Cecilia Dobles, por motivarme a no abandonar y llegar al final de este proceso. A la persona tutora Simona Trovato y las personas lectoras Wendy Hall y Rolando Salas les agradezco el tiempo, la paciencia y sobre todo la conexión inmediata que les permitió entender mi propuesta y aconsejarme.

Gracias para el equipo coinvestigador por su esfuerzo y su disposición para estar en este proceso.

Resumen

Buján Gómez R. M. *Pedagogía del cuerpo: Un camino lúdico-creativo al autoconocimiento.*

Construimos desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de Déficit Atencional” de la escuela Ulloa. Nos posicionamos a través de un marco conceptual que se conforma con la investigación bibliográfica, el trabajo de campo y nuestra propia construcción conceptual. Los referentes teóricos son estrictamente afines con lo que se cita en el escrito y no necesariamente se comparten sus visiones ideológicas. Se utiliza un enfoque cualitativo donde la Investigación Acción Participativa nos permitió crear un marco metodológico con una amplia plasticidad para adaptarse a lo que iba sucediendo en la investigación. Las personas participantes son consideradas coinvestigadoras y sus experiencias son en sí la materia prima de este escrito, por lo tanto, esta investigación se registra en la primera persona plural del idioma español. La metodología lúdica-creativa utilizando el cuerpo como elemento de aprendizaje estuvo presente en todos los talleres realizados con las personas coinvestigadoras. Además, se utilizó la observación participante, la entrevista cualitativa, el diario de campo, la bitácora creativa, el cuestionario y la revisión de expedientes como técnicas de recolección de datos. El análisis de estos se realizó a través de la selección de tres grandes categorías de análisis: Diversidad, conciencia del cuerpo y procesos de aprendizaje desde el cuerpo; así como doce categorías derivadas de las mismas. También se identificaron hitos que simbolizaron algún punto de giro en la investigación. Finalmente, se concluye que el cuerpo significa cuando se relaciona con nuestra identidad y que es en este momento que se concientiza como un medio para el aprendizaje, la motivación y el autoconocimiento.

Palabras claves: pedagogía, cuerpo, ludocreatividad, diversidad, TDA, autoconocimiento, investigación, acción, participativa.

Tabla de contenido

Página de firmas	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Tabla de contenido	vi
Índice de figuras	viii
Lista de abreviaciones y símbolos	x
Capítulo I	1
Introducción	1
Justificación	5
Antecedentes	14
Tema o problema y su importancia	19
Propósitos	27
Capítulo II	29
Construcción teórica conceptual	29
Diversidad	29
Pensamiento sistémico	29
Etapas del desarrollo consideradas para la niñez de entre 9 a 12 años	34
Normalidad	36
“Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad”	37
Respeto a cada individualidad	40
Género	41
Conciencia del Cuerpo	43
Contextualizando el cuerpo	43
Concepto de cuerpo: Estela de un cometa	45
El cuerpo desde la imagen	48
El cuerpo desde un enfoque de género	50
La continua reconstrucción de la identidad	53
Procesos de aprendizaje desde el cuerpo	55

Autoconocimiento	55
Interconocimiento	60
El cuerpo del contexto	61
Mediaciones lúdico-creativas	63
Capítulo III	67
Marco metodológico	67
Tipo de estudio	69
Participantes del estudio	70
Técnicas de recolección de información	74
Categorías de análisis y categorías derivadas	77
Consideraciones éticas	81
Capítulo IV	83
Análisis e interpretación de resultados	83
Capítulo V	119
Conclusiones y recomendaciones	119
Referencias	125
Apéndices	136
<i>Apéndice A</i>	137
<i>Apéndice B</i>	150
<i>Apéndice C</i>	163
<i>Apéndice D</i>	165
<i>Apéndice E</i>	167
<i>Apéndice F</i>	168
<i>Apéndice G</i>	169
<i>Apéndice H</i>	170
<i>Apéndice I</i>	172
<i>Apéndice J</i>	175
<i>Apéndice K</i>	176
<i>Apéndice L</i>	178
<i>Apéndice M</i>	182

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Movimiento	1
<i>Figura 2.</i> Redes neuronales	29
<i>Figura 3.</i> Constelaciones	29
<i>Figura 4.</i> Efecto Mariposa	67
<i>Figura 5.</i> Búsqueda del equilibrio	83
<i>Figura 6.</i> Gimnasio cerrado de la escuela Ulloa	85
<i>Figura 7.</i> Títere	88
<i>Figura 8.</i> Espejo grupal	93
<i>Figura 9.</i> Ecosistema	96
<i>Figura 10.</i> Nube de sentí-pensares	97
<i>Figura 11.</i> Transporte de Diversión ambiental	101

<i>Figura 12. Bolas en el aire</i>	108
<i>Figura 13. Pintando con los pies</i>	112
<i>Figura 14. Interconocimiento</i>	116
<i>Figura 15. Disfrute</i>	118
<i>Figura 16. Transformación</i>	119

Lista de Abreviaturas

IAP	Investigación Acción Participativa
SAFPEC	Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta
TDA	Trastorno de Déficit Atencional
RISA	Redes Integradas de Servicio de Atención al Desarrollo de la Niñez
CIDEA	Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística
SAIID	Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la niñez
CCSS	Caja Costarricense de Seguro Social
MEP	Ministerio de Educación Pública
MS	Ministerio de Salud
CEN-CINAI	Dirección de Centros de Nutrición y Desarrollo infantil
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia

Capítulo I: Templo de un posible universo

Introducción

“La estructura interpretativa de nuestro cerebro emplea los datos sensoriales como materia prima y, a partir de ellos, da forma al mundo que percibimos”

Stephen Hawking



Figura 1. “Movimiento”. Representación de una experiencia personal de la investigadora con su cuerpo. Valverde (2016) de Lab Cosa Colectivo escénico

La investigación acción participativa (IAP) tiene entre sus características ser dinámica, cambiante y transformadora. Muestra de eso, ha sido este proceso de ir y venir de experiencias, hallazgos, hitos que modificaron en forma y contenido el orden de los objetivos propuestos. El camino ha sido construido de manera grupal, en la interacción, pero sobre todo en el disfrute.

Lo que presentamos es solo un extracto de nuestras vivencias y hallazgos. Digo nuestras, precisamente porque creo nunca haber estado en un proceso tan horizontal como este, nos permitimos ser, descubriéndonos en conjunto, en una interconexión. Por esto, este escrito se presenta desde la primera persona del español y comprende a todas las personas participantes

(la población infantil, compañera de artes visuales y esta facilitadora) como equipo coinvestigador.

El cuerpo, ese conjunto de células que nos conforman, nos protegen y nos dan vida. Nuestra membrana en el mundo. Un conjunto de materia viva, un misterio desconocido para la ciencia, la religión y la filosofía, un origen al que por muchos años hemos tratado de encontrar respuestas. Esa esencia que nos hace particulares, un olor, una radiación luminosa, una cantidad de masa, color de piel, tamaño, genes, personalidad, gustos, intereses, un mar de sensaciones que nos hacen diversos, pero a su vez, un conjunto de conexiones que nos mantienen unidos. Esa unidad y diversidad de la vida, representada en eso que llamamos cuerpo, lo que nos constituye, lo que somos.

La manera en que percibimos la realidad es difusa, todo posiblemente está determinado por nuestras propias interpretaciones y es por esto, como menciona Kant (1787) “espacio y tiempo son formas de intuición externa e interna, dadas a priori en una representación sintética.” (p. 320) Es decir, son constructos colectivos de la imaginación, tan relativos y efímeros, pero a su vez son nuestro arraigo a una realidad.

En este presente con verdad tan absoluta y relativa al mismo tiempo, nos ubicamos en un espacio-tiempo determinados, donde vamos a permitirnos redescubrir los alcances de nuestro cuerpo, el físico y el de la imaginación, al tiempo que exploramos en nuestro yo interior esa esencia que nos define y que está determinada más allá de la materia física que nos compone, pero que no puede estar desligada a ésta. Para Capra (1996) “La ciencia sistémica demuestra que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis. Las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas y sólo pueden entenderse desde el contexto del todo mayor” (p. 56). Asimismo, para Capra (1996) todos y todas estamos conectados por una gran red de la vida:

La visión de los sistemas vivos como redes proporciona una nueva perspectiva sobre las llamadas jerarquías de la naturaleza. Puesto que los sistemas vivos son redes a todos los niveles, debemos visualizar la trama de la vida como sistemas vivos (redes) interactuando en forma de red con otros sistemas (redes)... En otras palabras, la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes. (p. 54)

Y es por esta gran red, que entraremos en el ejercicio de descubrirse; una transformación de nosotros mismos constante que influye en todo nuestro contexto.

Con esta imagen sistémica de los posibles cuerpos y sus entornos incursionamos en esta investigación inicialmente, partiendo de la experiencia propia corpóreo-sentida de mi persona. La oportunidad que tuve cuando el arte, el juego y la expresión teatral y dancística me alcanzaron y rompieron con mis maneras estructuradas y monótonas de resolver problemas en la cotidianidad. Un chispazo energético que me atravesó la médula y que sin duda alguna me acercó a conocerme y a tener confianza en mí misma, aceptando mi cuerpo y descubriendo sus capacidades. Una experiencia única de aprendizaje para el autoconocimiento.

Además, la investigación se nutre de experiencias personales previas en el trabajo práctico con población infantil, donde tuve la oportunidad de observar, que las personas estudiantes generan resistencia a ciertas experiencias de aprendizaje que involucren la creatividad, el trabajo con el cuerpo y la expresión mediante el mismo. Nos encontramos en las aulas, cuerpos pasivos y mediaciones pedagógicas tradicionales y rutinarias para el estudiantado. La manifestación visible de la dicotomización mente-cuerpo heredada por las ideas de Platón, Descartes y algunas formas del cristianismo que caracterizan a la sociedad occidental.

Ante lo observado y reflexionado, se intenta volver a utilizar el cuerpo como elemento primario del aprendizaje, centrarse en una visión más sensible y humana de hacer Pedagogía, pensando siempre en la integralidad del ser. Esto, apostando a una Pedagogía que surge desde un enfoque interdisciplinario entre las ciencias sociales y el arte, por la reflexión acerca de los cuerpos realizada por teóricos como Foucault (2002) o en el área de la Somática planteado por Thomas Hanna (1976) donde se retoma la importancia de la conciencia corporal y su papel en el aprendizaje. Sin embargo, todo esto viene a impactar en niveles prácticos hasta mediados de los 90's en países como Francia y Alemania y se expande con fuerza en Latinoamérica después del 2000 como parte de la Pedagogía Social y los movimientos de Animación Sociocultural, pero que pese a ello aún es muy incipiente en la Región Centroamericana y por lo tanto en el país.

Construimos conocimiento en nuestro espacio-tiempo relativos, en nuestro sistema integrado con el universo, dentro del marco del proyecto Conexiones para la Creatividad del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA), con un grupo de niños y niñas que son referidos a las Redes Integradas de Servicio de Atención al Desarrollo de la

Niñez (RISA) del sector Heredia-Virilla, propiamente en el Centro Educativo Ulloa en Barreal de Heredia. Somos un grupo compuesto, por 5 niños y niñas que asisten al Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta (SAFPEC), una estudiante de licenciatura de la carrera de la Enseñanza del Arte y comunicación visual (quién también realiza su Trabajo Final de Graduación con nosotros y nosotras) y mi persona como mediadora lúdico-creativa del proceso. El grupo de estudiantes con quien construimos esta experiencia han sido referidos a las Redes Integradas de Servicio de Atención al Desarrollo de la niñez (RISA) y después de un proceso evaluativo han sido identificados con “Trastorno de Déficit Atencional”.

RISA es una red interinstitucional que busca evitar la saturación de los servicios médicos públicos del país, así como la atención integral de la niñez costarricense. RISA trabaja con las principales necesidades médicas de los niños y las niñas, entre ellas alteraciones emocionales y de conducta. Por lo tanto, esta red evalúa según el sector que le corresponda todas las referencias realizadas por las docentes de aula y de apoyo de las instituciones educativas ante la sospecha de un caso de “Trastorno de Déficit Atencional” y funciona como un filtro para reducir los casos atendidos en los centros hospitalarios.

A su vez, el proyecto de Conexiones para la Creatividad es un proyecto interdisciplinar que involucra las distintas escuelas de arte del CIDEA. Desde el 2011 se ha enfocado en trabajar procesos creativos y formativos desde las artes en áreas como la salud y la educación.

Este proyecto trabaja a través de articulaciones interinstitucionales, especialmente en el ámbito hospitalario por medio de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS). Desde este, hay acompañamiento y apoyo en las gestiones para investigaciones que distintos estudiantes o profesionales del arte realizan bajo el marco del proyecto.

Conexiones para la Creatividad comparte una visión integral de los procesos investigativos y pedagógicos y esta visión interdisciplinaria es el factor que nos une e involucra para trabajar en conjunto. Gracias a su apoyo es que esta investigación se articula con la RISA Heredia-Virilla quien también realiza un esfuerzo por consolidar el trabajo institucional e interdisciplinario en la atención y beneficio de la niñez costarricense.

Por otro lado, utilizamos el concepto de “Trastorno de Déficit Atencional” (TDA) entre comillas, ya que el mismo es una etiqueta médica para nombrar formas diferentes de utilizar la atención y la concentración. Es un concepto que se centra únicamente en lo neurobiológico y que enfatiza que este funcionamiento es una carencia, un desorden o una enfermedad que hay que curar.

Como grupo nos posicionamos con la idea de evitar las etiquetas y respetar todas las formas de diversidad, entendiendo que las personas participantes se caracterizan por comprender el mundo desde formas de aprendizaje muy propias y personales, que no necesariamente calzan con los estándares de comportamiento recomendados, ni las normas de conducta establecidas en la escuela. Esta investigación no se centra en esta característica como tal, sino que intenta abarcar la Pedagogía del Cuerpo desde la aceptación de la diversidad y necesidades individuales de aprendizaje, por lo que el término “Trastorno de Déficit Atencional” se utiliza meramente como la forma de identificación que se establece dentro de un contexto determinado.

La propuesta se facilitó a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas para construir aprendizajes a través del cuerpo, propiciando el autoconocimiento de un grupo de estudiantes de II ciclo, identificados con “TDA” de la escuela Ulloa. Esto se desarrolló de manera integral considerando el trabajo individual, sub grupal, de aula, el núcleo familiar y la mediación docente, generando reflexión acerca de los aportes que puede dar o no la utilización del cuerpo en el momento de aprender y crear así registro de nuevas formas de hacer pedagogía que potencien el desarrollo humano.

Según Kant (1787) “La experiencia es posible sólo mediante la representación de un enlace necesario de las percepciones.” (p. 404) Para nosotros y nosotras, este compartir es eso, nuestras percepciones y emociones encontradas por el uso del cuerpo consciente y el sentido que esto cobra en sí mismo.

La pedagogía del cuerpo que acá presentamos es más allá que una metodología, una filosofía, una visión educativa que da sus primeros pasos y está en proceso de construcción. Proceso interdisciplinar conectado con el todo, entre el sentir, pensar y accionar. Sensaciones enlazadas para crear una experiencia de aprendizaje; que esperamos los lectores de este escrito puedan disfrutar de la misma forma en que lo hicimos todas las personas participantes, donde nuestro cuerpo o nuestros cuerpos han sido ubicados como el Templo de un posible Universo que de manera integrada busca constantemente el equilibrio.

Justificación: Inercia

Todas las personas tenemos un cuerpo que es único, diverso y está interconectado con nuestro entorno y otros cuerpos. Incluso si se tiene diferencias en su funcionamiento, por lo que una propuesta que utiliza el cuerpo como elemento principal de aprendizaje, acepta y

promueve la diversidad. La pedagogía del cuerpo puede favorecer a todas las personas, porque cuerpo tenemos todas las personas.

La propuesta se enmarca en la corriente socio-constructivista, donde el sujeto es el que construye sus propios aprendizajes a partir de las interacciones que realiza con el medio. El socio constructivismo es un enfoque sociocultural de la educación que especifica que todas las personas tienen aprendizajes y experiencias previas y que al sumergirse en el contexto es que se generan interrelaciones y se desarrollan nuevos aprendizajes.

Vygotsky (1981) dentro de esta corriente socio-constructivista, genera un análisis de los niveles o formas en que el individuo se relaciona en el entorno, Sarmiento (2004) menciona que lo hace a través de cuatro niveles:

El nivel ontogenético (transformaciones del pensamiento y la conducta como consecuencia de la evolución personal), el nivel de desarrollo filogenético (relativo a la herencia genética de la especie humana), el nivel sociocultural (referido a la evolución de la cultura en la vida del individuo) y el nivel de desarrollo microgenético (aspectos específicos de la psicología. (p. 45)

Analizamos entonces, el aprendizaje desde lo propuesto por Vygotsky con relación a la teoría sociocultural, donde la interacción social tiene un rol en el desarrollo cognitivo, por lo tanto, se aprende de la sociedad, se transforma y a la vez se construye.

La investigación, ubica a la pedagogía del cuerpo aplicada o comprendida dentro del enfoque Constructivista, donde se aprende a través de lo que el cuerpo es capaz de construir, pero siempre en forma grupal. Por lo que estos procesos de aprendizaje se nutren de la socialización y las relaciones interpersonales, sin perder de vista que para trabajar el cuerpo debe darse también un proceso interno de autoreconocimiento y confianza.

La primera Ley de Newton, es la ley de la inercia y establece que, todo cuerpo permanece en estado de reposo o continúa con un movimiento rectilíneo uniforme, siempre y cuando una fuerza externa no actúe sobre él (Tippens, 2011). Es decir, para que algo suceda en nuestro universo es necesario que haya una fuerza. La cual creemos que no es únicamente externa, si no que puede ser interna (podríamos llamarle intención) que desee generar un cambio.

Esta investigación se justifica precisamente en la falta de fuerza para generar cambios en nuestra forma de concebir el mundo, donde el cuerpo sigue estando desligado a la razón y lejano a los procesos de aprendizaje.

La realidad socioeducativa siempre está en constante transformación, esto debido a que es parte de una sociedad vertiginosa que se modifica de acuerdo con el contexto –entendiendo contexto como el conjunto de factores espaciales, ambientales, temporales y culturales, que rodean a una persona, grupo específico de personas, comunidades o naciones-. Esta variabilidad está muy presente en el siglo XXI, en un momento en que se experimenta una revolución humana donde la inteligencia artificial, el uso de máquinas avanzadas y la robótica, evolucionan a pasos agigantados enfatizando una sociedad globalizada y tecnológica. Tal y como menciona Boude (2013) “Se podría afirmar que el mundo vive hoy un rápido proceso de transformación gracias a los adelantos que durante los últimos años se han alcanzado en los medios de comunicación, la electrónica, las autopistas de la información y los computadores” (p. 532)

Ante lo anterior, las sociedades deben educar preparando a los ciudadanos para responder a las exigencias del modelo económico capitalista y de consumo, así como la adaptación para seguir creciendo como civilización de esta era de medios de comunicación virtual y tecnología. Esto ha generado retos en la forma de definir las políticas y el curriculum educativo. Según las investigadoras Fallas y Zuñiga (2010) en el Tercer Informe de Estado de la Educación, en el apartado de Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la Educación Costarricense se está haciendo un esfuerzo enorme para disminuir la brecha digital, ya que:

Las condiciones de vida propias de las sociedades del siglo XXI, ampliamente determinadas por la llamada economía del conocimiento y la globalización, demandan de los sistemas educativos la puesta en práctica de acciones que permitan a las personas desarrollar sus capacidades para aprender constantemente, usar y construir conocimiento, comunicarse y colaborar con otros, como procesos esenciales para su desarrollo y para el ejercicio pleno de la ciudadanía. (p. 3)

Las propuestas educativas establecidas como respuestas a estas necesidades contextuales, se han establecido en el fortalecimiento del aprendizaje de idiomas y aspectos técnicos e informáticos y pese a que el acceso a ciertas tecnologías para el promedio de la

población costarricense es limitado o insuficiente en comparación a los países desarrollados, los últimos gobiernos a través de fundaciones como Omar Dengo, han luchado por hacer accesible la educación tecnológica para todos y todas, esto en función de la adaptación que tenga en la sociedad el niño o la niña educado con estas fortalezas. De acuerdo con Fallas y Zuñiga (2010)

Las acciones sistemáticas para incluir las TIC en el sistema educativo costarricense se inician en el año de 1987 con la creación de la Fundación Omar Dengo, y su declaratoria de interés público. Esta institución privada, sin fines de lucro, fue concebida con la misión de llevar adelante un programa educativo nacional capaz de lograr el aprovechamiento de las TIC en los procesos educativos dentro de una visión que integró las perspectivas de desarrollo individual, educativo, económico y social. (p.29)

Toda esta necesidad por “preparar” a los niños y las niñas en respuestas a estos modelos, ha conllevado que los esfuerzos por mejorar la educación costarricense vayan dirigidos a estos aspectos, lo cual se aclara que no es considerado negativo, pero si reduccionista y excluyente a la diversidad de estilos de aprendizaje y a los distintos saberes. No se puede priorizar uno sobre otro, pero es tanta la diversidad que como expresa Delors (1996):

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI, (...) y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente (...) Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. (p. 2)

Sin embargo, el currículo actual se enfoca en responder a un modelo económico y social que responde a la capacidad para generar dinero y que enfatiza en lo que es rentable y productivo en términos económicos, no valora de la misma forma los productos o creaciones de las formas de conocimiento relacionadas con las ciencias sociales, los deportes o las artes. Además, nos aleja de una forma de pensar sistémica, donde se respetan los ciclos de los organismos vivos y su proceso individual con relación al contexto. Como menciona Capra (1998)

El poder político y económico está en manos de una clase dominante constituida; las jerarquías sociales siguen una línea racista y sexista y la violación se ha convertido en la metáfora central de nuestra cultura —violación de mujeres, de grupos minoritarios y de la tierra misma. Nuestra ciencia y nuestra tecnología están basadas en un concepto del siglo XVII según el cual la comprensión de la naturaleza implica la dominación de la misma por el “hombre”. (p. 47)

Esto genera que en los centros educativos cada vez se invierta menos en espacios de recreación, deporte o cultura y se enfatice en la creación de laboratorios informáticos o bibliotecas inteligentes. Lo que no podemos olvidar, es que para que se desarrolle cualquier habilidad, es necesario trabajar la creatividad y por ende la imaginación, así también podemos promover una visión más holística del mundo.

La creatividad surge de motivaciones de forma consciente e inconsciente, que tiene que ver con el aprendizaje, análisis del contexto y la solución de problemas. Goñi (2010) expresa que:

La creatividad es un estilo de vida, un rasgo de personalidad, una forma diferente de percibir el mundo, una manera de vivir y una forma de crecer...Ser creativo es poder desarrollar una sensibilidad especial, no sólo con respecto a los problemas propios y de los demás, sino también en relación con los problemas de la humanidad. (p. XVII)

La creatividad es la forma de pensamiento más compleja, ya que conlleva la ejecución de una idea en una acción, es llevar a la práctica algo abstracto y ser innovador para transformar algo que existe en algo completamente nuevo. El ser humano tiene esa capacidad para llevar el pensamiento al hecho y ser consciente de lo que es capaz de crear.

El término creatividad se ha utilizado comúnmente como un sinónimo de arte, sin embargo, es un concepto que va mucho más allá, tal y como afirma Céspedes (2009):

Existe una estrecha relación entre arte y creatividad, sin embargo, está bien advertir que no “sólo” el arte, sino “también” el arte apoya las condiciones en las que la creatividad florece. La ciencia, y también el deporte, por citar sólo dos áreas más. (p. 101).

Esto quiere decir que la creatividad abarca todas las áreas en las que se desarrolla el ser humano, pues crear una tecnología, generar una publicidad, mover una campaña política o elegir el procedimiento correcto para una cirugía, son ejemplos de propuestas innovadoras donde el crear es el principal elemento.

La creatividad en esta propuesta es la posibilidad de conectar la información diversa que poseemos para una nueva composición de esa información, lo cual es la implicación del pensamiento sistémico que nos lleva a percibir a partir de nuestras experiencias de vida, cerebro y por supuesto nuestro cuerpo. Esta es la interconexión que nos invita a construir y aprender desde el todo.

Esta investigación rescata el cuerpo como sistema interconectado a otros sistemas de su entorno, así como ese primer elemento primario capaz de crear y por lo tanto capaz de aprender. Todas las personas lo poseen, pese a cualquier diferencia en su funcionamiento y que tiene un origen común desde el periodo de gestación, donde todos compartimos un estado de estimulación basal que según Pérez (2003) son (**la somática**-sentir con todo el cuerpo a través de la piel-, **la vibratoria**-sentir el interior a través de ondas vibratorias y **la vestibular**-experiencia con la gravedad y la posición en el espacio) (p. 227-228) y es a partir de esto es que se promueve reincorporar el cuerpo al aprendizaje partiendo de este como elemento creativo capaz de innovar.

El dramaturgo Bertolt Brecht mencionado por Robinson y Aronica (2012) dijo que “cuando algo nos parece lo más evidente del mundo no hacemos ningún esfuerzo por entenderlo,” (p. 27) es decir, perdemos nuestra capacidad de sorprendernos y por lo tanto no vemos más allá con lo múltiples sentidos que posee nuestro cuerpo y establecemos como norma el no hacerlo.

Esta es la razón principal por la que se cree necesario incorporar la Pedagogía del Cuerpo en los procesos de aprendizaje, estimulando la capacidad de creación y por lo tanto la habilidad para desarrollar lo que la imaginación desee. Así, como el cuerpo puede ser una aproximación a la construcción del conocimiento desde la equidad, partiendo que todas las personas tenemos un cuerpo, que no vale más o menos que otro. Por lo anterior, es que hablamos del concepto de diversidad, una, que parte del pensamiento sistémico, comprendiendo que toda la materia existente en esta realidad relativa está interconectada con un todo, es decir, siempre hay líneas que nos conectan entre el macro universo de los astros y

estrellas, y los micro universos de otros seres humanos con los que compartimos. Sobre esto Capra (1996) menciona que:

Las partículas subatómicas carecen de significado como entidades aisladas y sólo pueden ser entendidas como interconexiones o correlaciones entre varios procesos de observación y medición. En otras palabras, las partículas subatómicas no son «cosas» sino interconexiones entre cosas y éstas, a su vez, son interconexiones entre otras cosas y así sucesivamente. En teoría cuántica nunca terminamos con «cosas», sino que constantemente tratamos con interconexiones. Así es como la física cuántica pone en evidencia que no podemos descomponer el mundo en unidades elementales independientes. (p. 50)

Esta investigación, es una iniciativa para cuestionarnos el concepto de la “normalidad” y todos los constructos sociales que nos encasillan o etiquetan de alguna manera, tal y como sucede con el “Trastorno de Déficit Atencional”; etiqueta médica que genera estereotipos sobre personas que aprenden de manera distinta a la esperada por esa norma tan relativa como vacía que únicamente genera exclusión y problemáticas de identidad. Lo mismo pasa con el género, trabajado en esta propuesta desde la equidad entre hombres, mujeres o personas no binarias, pero respetando las diferencias corporales y las necesidades emocionales de cada persona coinvestigadora, es decir, un respeto a su individualidad, trabajando la tolerancia y el respeto a la otredad.

Esta diversidad debe ser comprendida, desde el enfoque de los derechos humanos, en donde se establece que todos y todas tenemos derecho al acceso a la educación, a participar y a un aprendizaje de calidad. Por lo que las mediaciones docentes deben promover una educación inclusiva donde las diferencias son visualizadas como valores positivos que nutren las relaciones humanas que surgen en los espacios educativos y en la sociedad en general.

Involucrar la pedagogía del cuerpo en el quehacer de la Educación en I y II ciclos y propiamente en el SAFPEC, es importante para atender a un sector de la población que suele ser juzgado por la lógica del Sistema Educativo que dicta un patrón de normalidad en el cual todos y todas deberían entrar, por lo que se buscan los mecanismos para adaptarse a la norma, que es lo que se visualiza desde el modelo Rehabilitador de la Educación Especial, Aguilar et al (2012) mencionan que este modelo:

Es posible caracterizarlo como el modelo médico-industrial basado en la dialéctica útil/inútil, en función de una dominación y una dependencia. A saber, el

profesional es quien asume el poder de dirigir la vida de la persona con discapacidad, bajo una percepción de protección, superioridad y lástima; dicha percepción exime al entorno social de toda responsabilidad. (p. 38)

Por lo anterior, es que muchos de los niños y las niñas que poseen un comportamiento que no se acopla a los límites impuestos por el docente o al comportamiento común del resto de sus compañeros y compañeras son referidos a centros como el SAFPEC e incluso en algunos son medicados como si existiera algo que “curar” o “arreglar”, lo anterior es contrario a lo establecido por el Ministerio de Educación Pública (2005) en la Estructura y Organización Técnico-Administrativa de la Educación Especial en Costa Rica, donde se indica “Propiciar acciones que contribuyan a identificar y derribar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes a su cargo en las actividades curriculares y extra curriculares” (p. 66).

Actualmente, el panorama de la Educación Especial ha ido cambiando y como menciona Meléndez et al (2014) en el V informe del Estado de la Educación, hay un esfuerzo desde algunos sectores de la sociedad por visualizar el Modelo Social de la discapacidad basado en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente de parte del Ministerio de Educación Pública, considerando que el centro educativo debe identificar las barreras de aprendizaje que le son impuestas a cada estudiante por lo que este “asume la atención a la diversidad y la gestión participativa de apoyos para todos (as) los estudiantes, donde el papel de todos (as) los actores educativos gira en torno a una participación activa, inclusiva y social.” (p. 19) El esfuerzo existe y se está en pleno cambio de paradigma, pero aún las prácticas y reglamentaciones burocráticas se ubican en el Modelo Rehabilitador, lo cual se visualiza en algo simple como el nombre del Servicio de Apoyo enfatizando que quienes participan en el mismo tiene un “problema”.

Al contextualizar el cuerpo, se puede comprender que su relación con él está determinada por factores externos como la cultura, la religión y los roles de género, así como factores internos, genética, características físicas, percepciones y sensaciones propias. También el constructo del concepto de cuerpo, parte de la relación de ese cuerpo con otros y, por lo tanto, la lectura que puedan hacer los demás sobre él. Así es como conformamos nuestra identidad y es justo por eso que debemos educar para construirla y entenderla como un ente cambiante según las circunstancias que nos presentan los aprendizajes diarios, las experiencias, nuestro entorno.

La pedagogía del cuerpo es un aporte innovador para la educación costarricense, porque va más allá de la forma en la que comúnmente se utiliza el cuerpo en la escuela. Por un lado, se utiliza la parte motora en el área de educación física y por el otro (en muy pocos casos) se practica la expresión corporal en las instituciones que imparten danza. Esta filosofía educativa, va más allá porque involucra las experiencias somáticas (las sensaciones que el cuerpo percibe) y las valora como aprendizajes igualmente significativos que los cognoscitivos.

Según Arboleda (2010)

La práctica pedagógica en esta área ha estado arrastrada por una corriente deportivista que sólo permite una proyección de lo físicovitalista y de la competencia como única opción del movimiento. El estado actual de la educación física dista mucho de establecer una relación, por medio del movimiento, entre "ser cuerpo" y "tener un cuerpo". Un sentido biologista ha excluido, de este ejercicio pedagógico, otros aspectos que forman al ser integral. (p. 89)

Sin embargo, al entender al ser humano como sujeto integral que posee la capacidad de aprender mediante distintos estímulos y partiendo de que el cuerpo es el instrumento con el que nos desenvolvemos en un plano físico y material, se reconoce la importancia de realizar una pedagogía que resignifica al cuerpo como pertenencia, comunicación, expresión y relación, por lo tanto, aprendizaje. Esta desvinculación entre cuerpo y mente debe de acabarse para abordar una verdadera educación integral, necesaria para los contextos más desfavorecidos, donde los niveles de opresión y subalternización son más altos y se reproducen en una educación que cuanta cualquier forma de manifestación.

Empoderar a las personas de su propio cuerpo, es como lo fundamenta la pedagogía del oprimido una manera de liberación política. El control y decisión sobre nuestro cuerpo, es una manifestación en contra de las estructuras sociales y económicas que regulan nuestro comportamiento y normalizan ciertas conductas. Es, por lo tanto, el empoderamiento del cuerpo, una revolución.

Promover que los y las docentes utilicemos el cuerpo como una manera de hacer pedagogía y de construir conocimiento, es esperar la inserción, no de una metodología educativa, sino también de una filosofía o concepción pedagógica. Reconceptualizar el cuerpo, permite la creación de propuestas interdisciplinarias adaptadas a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Favorecemos el desarrollo socioemocional del equipo coinvestigador, promoviendo que conozcan sus características personales y entren en contacto con su yo interior a través de experiencias somáticas de aprendizaje.

El autoconocimiento es la base de la autoestima y por eso es tan importante para el desarrollo personal. Fomentar el autoconocimiento le brinda a la pedagogía la posibilidad de trabajar a través de las individualidades y las necesidades de cada persona, por medio de actividades estándares facilitando la atención a la diversidad, reto que como se sabe, es de los más complejos de la labor docente.

Se agrega como principio pedagógico de esta propuesta, la concientización que tenga la investigadora acerca de qué camino tomar y cómo promoverlo desde una relación horizontal y de empatía con las y los estudiantes que participan en la propuesta. Se trata de la adaptación en las relaciones humanas y el compartir que la persona facilitadora tenga con el grupo de personas participantes, esto creando relaciones ecológicas las cuales se refieren al amplio sistema de relaciones de la red de la vida.

Estos son los códigos de comunicación que se establecen y que parten inicialmente de las características personales de quién imparte el proceso. Así también, el afecto se comparte como un principio pedagógico presente en todas las relaciones humanas entre el equipo investigador: estudiante-estudiante, docente-estudiante, docente-docente.

Finalmente, esta experiencia pedagógica se nutre del principio de la experiencia natural de los y las participantes, debido a que no hay experiencia más innata que la pedagogía del cuerpo, ya que el cuerpo como se mencionó con anterioridad, desde la vestibular, la somática y la vibratoria es nuestro camino para aprender desde la gestación. Recuperar esto, es la posibilidad de entrar en un proceso de autoconocimiento e interconocimiento, generando así, una transformación. Misma que al difundirse, podría ser un cambio en la evolución de las sociedades humanas.

Antecedentes

Sobre la pedagogía del cuerpo, apenas se está comenzado a teorizar basándose en otras propuestas estrechamente relacionadas como los son la educación y el cuerpo y la educación somática, pero en realidad hay poco material que unifique todo este análisis dentro del enfoque o visión de la pedagogía del cuerpo, por lo que la información no se encuentra organizada para vincularla directamente a la temática de esta investigación, ante esto es necesario crear esta

línea de conexiones entendiendo que todo el análisis acerca del cuerpo y la educación pueden ser parte de la pedagogía del cuerpo y ser utilizada en las aulas.

En Colombia, se encuentra un grupo de investigadores de distintas áreas (educadores físicos, bailarines, antropólogos, filósofos y pedagogos) que se encuentran creando teoría y analizando el cuerpo en el espacio educativo. De hecho, es en este país donde se encuentran valiosos aportes que anteceden la presente investigación.

Se puede encontrar información valiosa en lo propuesto por autores como Castro y Uribe (1998) con *La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano*, quienes realizan un artículo que reflexiona acerca del aprendizaje somático entendiéndolo como:

Actividad que expande el rango de consciencia somática o conocimiento sensoriomotriz voluntario. Es selectivo y usa el movimiento para poder centrar la atención en lo que le interesa reconocer y controlar proveniente del entorno o del interior, del soma, como una forma de biorrealimentación intrínseca. (Castro y Uribe, 1998, p. 34-35)

Es decir, se invita a trabajar la conciencia somática como otra forma de aprender, utilizando prácticas de conciencia corporal desde la experiencia personal.

Arboleda (2010) en *Cuerpo y pedagogía*, sintetiza la visión del cuerpo a través de la historia y cuestiona el enfoque que ha tenido la educación física en el sistema educativo y las políticas educativas colombianas, mismas que reflejan un panorama de necesidades muy similar con las costarricenses descritas con anterioridad en la justificación de este estudio. También, el análisis socio-histórico del cuerpo es un importante aporte para la reflexión del concepto de cuerpo y su vez permite entender porque este se visualiza de una determinada manera.

A nivel muy sensible, Cajiao (1996) escribe un libro titulado *La piel del alma*, el cual es una reflexión muy personal del autor sobre la fuerza del cuerpo, y genera una indagación sobre las manifestaciones de poder y control del sistema sobre los cuerpos y como la escuela reproduce una y otra vez estos patrones.

También se encuentra una investigación actualizada para optar por una maestría en educación en la Universidad de Antioquia en Colombia, realizada por Castrillón (2016) titulada “Pedagogía del cuerpo: Una senda a la formación de maestros”. La misma es una investigación que sistematiza las experiencias desarrolladas de la pedagogía del cuerpo en la formación de estudiantes de educación de la Universidad de Antioquia en Colombia. Dicha experiencia se

construye desde y con el cuerpo y se enfoca en las formas en las que el cuerpo del docente comunica en el aula y en las actividades que median para el aprendizaje. El proceso, fue un espacio conceptual/práctico, que surge por la inquietud de la investigadora de identificar el uso del cuerpo en lo educativo, en el mismo Castrillón expresa (2016):

Finalmente con humildad he de resaltar, que he querido aquí proponer un hilo conductor a esta experiencia, donde anhelo, que como el hilo dorado de Ariadna conduzca a los lectores, al laberíntico tránsito de la reflexión sobre sí, sobre su cuerpo, sus gestos y sus acciones, con el intento, de empoderar el cuerpo, de saberlo, de leerlo, conocerlo y aceptarlo, como una tarea necesaria a la formación, para así tratar de respondernos que le ha faltado a la pedagogía en su relación con la corporeidad para que se fructifique la enseñanza y en el encuentro con el otro. (p. 10)

Al trabajar con los y las docentes, se realizó trabajo de cohesión grupal, puesta en común de conceptos y conocimientos previos y experiencias teórico-prácticas de apropiación de la corporeidad, donde se reflexiona a través de instrumentos sensitivos, a partir de esto se construye una propuesta que implica la formación de maestros en la forma de asumir y utilizar su cuerpo.

La autora expresa haber tenido el reto de convencer a algunas personas sobre la deuda que lo pedagógico tiene con lo corporal y la capacidad de aprender a través de lo sensitivo, lo que se avecina como posibles retos de esta investigación.

Dicha investigación, comparte motivaciones y objetivos que nutren significativamente la propuesta, principalmente por reconocerse como un trabajo que se construye y sintetiza teoría a partir de la práctica y la experiencia.

Por otro lado, en Argentina se encuentran las ideas de Scharagrodsky y Southwell (2015) donde está la idea introductoria de que ninguna cultura ha ignorado el cuerpo, ya que este está inmerso en un contexto que determina su estado, es decir no existe un estado natural, debido a que el cuerpo se comporta y se utiliza en relación al ambiente en que se encuentra y la relación con otros cuerpos. Por lo tanto el cuerpo es todo un simbolismo y para existir hay que moverse en un espacio y tiempo determinados.

También analiza que el biopoder y la antropometría propia de la medicina son una máquina de clasificación y jerarquización de los cuerpos y el estereotipo de salud y belleza. Lo anterior genera control y se establecen entonces roles de género, patrones de identidad y presión sobre la orientación sexual.

Este texto particularmente resume varios aspectos relacionados con todo lo que la pedagogía del cuerpo pretende erradicar. También le da sustento teórico al poder del cuerpo como elemento esencial del ser.

Lo expuesto por la argentina Sanguinetti (2015) *El movimiento como herramienta de trabajo en el aula* donde expresa que “no pensamos con la cabeza pensamos con el cuerpo” es la base de una serie de talleres que realiza donde promueve que el cuerpo sea herramienta, que en contexto globalizado y tecnológico, es necesario reactivar estas formas de aprendizaje donde el cuerpo recibe, modifica y transforma.

En Chile se encuentra la tesis realizada por Kachadourian y Lisoni (2007) la cual es también una investigación que analiza el uso del cuerpo por parte de los y las docentes y como esto influye en el proceso educativo, así como la dificultad que presentan los mismos para incorporar los cuerpos de los niños y las niñas en las actividades de aprendizaje. Además, todo el abordaje del cuerpo se da de manera integral.

Las autoras concluyen que hay miedos que frenan la corporalidad como la posibilidad de accidentes o lesiones, hay una creación de códigos de disciplina a través del cuerpo de los y las docentes y se analiza cómo un cuerpo en alerta puede aprender; así como este siempre tiene componentes emocionales que lo modifican.

En el ámbito nacional, existe poco material que relacione el uso del cuerpo en los espacios pedagógicos y lo que existe va dirigido a la etapa preescolar y no a la población con la que trabaja esta investigación. Sin embargo, son buenos referentes de análisis a nivel de experiencia y permite analizar la ruptura que hay con el cuerpo cuando se ingresa a primer grado.

Sánchez y Azofeifa (2003) presentan una tesis de expresión corporal en niños de preescolar. En la misma plantean una propuesta metodológica para la aplicación de la expresión corporal, respondiendo al desarrollo integral de niño y la niña. Dicha propuesta fue dirigida a 40 Docentes de Educación Preescolar (p. 15)

En el texto, la importancia de la expresión corporal se justifica, en las posibilidades de mejorar la motora, el desarrollo de la personalidad, las habilidades artísticas y la capacidad de juego de los niños y niñas.

Además, las autoras justifican que los fundamentos pedagógicos de la expresión corporal se basan en el desarrollo social, el sentido de existencia y el desarrollo de la personalidad. (p. 20)

Sánchez y Azofeifa (2003) concluyen después de su estudio, que la disposición y la creatividad de la persona docente, influye directamente en la selección de estrategias metodológicas que incluyan la expresión corporal y el significado que estas tengan para el grupo de estudiantes. (p. 166)

Armijo, Cabezas y Darcia (2009), realizan una propuesta para favorecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de 5 y 6 años, por medio de situaciones de aprendizaje, relacionadas con el arte plástico, la expresión corporal y la música. La expresión corporal en este estudio es entendida “como un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse” (p. 78). También da énfasis en el uso de la creatividad como un bien social que construye individuos más plenos y realizados con sí mismos.

En esta investigación se concluye que la expresión del niño y la niña está sujeta al movimiento y que es a partir de este que puede expresarse mejor.

Carrasco y Marín (2014) propone un acompañamiento a la persona docente, donde el arte se utiliza para promover el desarrollo del pensamiento creativo en un grupo de niños y niñas de preescolar, la idea es incentivar a los docentes a que generen prácticas creativas en el aula que estimulen el desarrollo integral de los niños y las niñas. Se enfoca en una pedagogía artística para promueva la diversidad y el respeto a la individualidad de cada uno de los niños y las niñas. La idea es que arte sea un medio y no un recurso para los procesos de aprendizaje.

Propiamente sobre el cuerpo en el campo pedagógico, se encuentra una investigación de Fontana, Pereira y Rojas (2006) acerca del concepto de esquema corporal desde la perspectiva de niños de 0 a 10 años, ‘con y sin necesidades especiales’. En la misma se analiza el concepto de cuerpo que tiene este grupo de niños y niñas, así como el concepto del esquema corporal construido durante su desarrollo y la interacción con el contexto. La importancia de esta investigación radica, en que, para trabajar con el cuerpo de los niños y las niñas, es necesario comprender como éstos lo perciben.

Por su parte en Costa Rica, se está realizado un trabajo de teorización sobre la pedagogía del cuerpo, por el bailarín, coreógrafo y docente universitario Rogelio López, quién ha desarrollado la técnica López, técnica de danza que se basa en las singularidades de cada cuerpo y como esto influye en los procesos creativos de cada individuo y a su vez ha estudiado el movimiento como elemento natural y principal del aprendizaje, ya que es la herramienta

primaria del ser humano, desde su concepción. Actualmente, López trabaja en su propia fundación de investigación y creación Fundación López y es docente universitario en Colombia donde promueve la técnica y realiza trabajo práctico para sus investigaciones sobre la pedagogía del cuerpo.

Con respecto a los trabajos realizados en la Universidad Nacional, en relación con la pedagogía del cuerpo, no existen trabajos o investigaciones publicadas, como menciona Arboleda (2010) “La ausencia de una conceptualización que permita perfilar la función del cuerpo en la educación, ha sido una constante que se percibe tanto en la investigación y en las diferentes producciones académicas, como en la vida escolar.” (p. 83)

Es importante mencionar, que si bien no existen muchas investigaciones que sistematicen experiencias de la pedagogía del cuerpo en Latinoamérica, si se están dando exploraciones creativas y metodológicas que se acercan a estas posturas o visiones de la pedagogía. Sin embargo, las mismas no están siendo visibilizadas en el ámbito académico, probablemente por falta de sistematización y divulgación de las experiencias.

Tema, problema y su importancia

Al investigar la pedagogía del cuerpo nos adentramos en una temática poco teorizada y bastante innovadora en Latinoamérica. Si bien, la Educación Popular y la Pedagogía Social se alimentan de estrategias de trabajo que suelen utilizar el cuerpo y la interacción de las comunidades a través de actividades lúdicas, recreativas y participativas, es mediante el acercamiento a una propuesta de aprendizaje que se reflexiona acerca del cuerpo y con los cuerpos, que proponemos crear una nueva fuente de aprendizaje.

La pedagogía del cuerpo es una alternativa que va más allá con respecto al empoderamiento del cuerpo y la participación de este como elemento transformador de la realidad social, ya que el cuerpo es reflejo de un contexto y circunstancias determinadas, como indican Scharagrodsky y Southwell (2015):

El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión (p. 2)

Repensar sobre el uso de nuestro cuerpo y lo que este comunica, escuchar la necesidad de expresarse, es una rebelión ideológica que logra materializarse y generar cambios de manera directa en nuestro entorno. Un entorno que como se ha mencionado está interconectado, y lo que sucede en cada cuerpo es un reflejo del todo y viceversa.

A lo largo de la construcción del sistema educativo actual se ha percibido el cuerpo como un elemento de poca importancia para el aprendizaje, ya que las metodologías y la didáctica utilizada se limitan únicamente a la estimulación mental y el aprendizaje por medio de la memorización y la repetición. Se ve al individuo como “una cabeza pensante” desvinculada del resto del cuerpo que se encuentra sentado y en reposo.

Esta dicotomía cuerpo-mente es una idea analizada en el siglo XVII por el filósofo René Descartes, la propuesta fue expresada principalmente en su escrito las *Meditaciones Metafísicas* y tomada con fuerza por los pensadores de la época, arraigándose profundamente en la sociedad y por lo tanto en la base ideológica de los Centros Educativos. Descartes (1641) considera el cuerpo como una máquina compuesta de nervios, músculos, venas, sangre y piel, destinada a los movimientos, que responden a una naturaleza o instinto y lo desvincula totalmente de la mente y su proceso de aprendizaje.

Hoy en día, esa dicotomización ha limitado al uso del cuerpo en las escuelas únicamente para el aprendizaje de actividades psicomotoras y deportivas, en la llamada Educación Física y lo han alejado de los procesos de aprendizaje académicos o de desarrollo socio-afectivo, aun existiendo esta asignatura, los niños y las niñas tienen poco espacio y tiempo para el entrenamiento de su cuerpo (dos lecciones o en algunos casos ninguna) lo cual denota que la segmentación mente-cuerpo ha generado una jerarquización de conocimientos, donde se prioriza las asignaturas de razonamiento y análisis, sobre los deportes o las artes, esto es notable tanto en el tiempo y en el espacio que se le dedica a cada asignatura, como en las oportunidades laborales que genera el Sistema para promover dedicarse a un área u otra. Esto genera, cuerpos controlados y adoctrinados.

Si bien es cierto, que el cuerpo es mayormente utilizado en la Educación Preescolar, donde se aprende a través del movimiento y la creación, tal y como menciona la psicopedagoga Hoffnung en un artículo de Bluth (s.f.):

Todavía hay mucha diferencia entre lo que ocurre en el preescolar y en la escuela. "Rápidamente se pasa de que ese cuerpo exista y sea parte de los contenidos de aprendizaje, a negarlo", "Y cuanto más crecen los chiquilines, peor. Si miramos hacia

secundaria, prácticamente se olvida todo, el cuerpo, el juego... tienen educación física y poco más. Los tenemos todo el día detrás de un pupitre escuchando a un profesor" (párr. 11)

En la educación preescolar se trabaja la psicomotricidad y la expresión corporal, ¿Qué lleva a que los Programas de Estudio de I y II ciclos no lo incluyan en su currículum? ¿Por qué se limita a una única etapa de la vida?

Además, otro factor que influye en que el cuerpo no sea utilizado en las aulas, es la formación docente. Los educadores hoy en día son formados para incorporar estrategias constructivistas que parten del material didáctico, pero no hay preparación para utilizar el elemento principal de aprendizaje, el cuerpo; esto por su accesibilidad, por su adaptabilidad y por su capacidad de aprender a través de las sensaciones. Por ejemplo, en el Programa de Estudio de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos (UNA, 2011), se lleva únicamente el curso de Música y Arte Escénicas como una opción que contemple el cuerpo, la expresión corporal, la creatividad y el arte, y existen algunas opciones en los cursos optativos como Narración oral, Recreación y Discapacidad, etc., los cuales tal vez no sean suficientes para generar una verdadera conciencia corporal que permita hacer pedagogía a través del cuerpo. ¿Debe entonces seguirse fomentando el uso del cuerpo en las capacitaciones docentes? ¿Se considera el cuerpo para aprender los distintos contenidos que se imparten? De igual forma el uso del cuerpo se vincula únicamente con el estilo de aprendizaje kinestésico, lo que promueve que los mismos docentes generen anticuerpos, rechazo o desinterés de explorar las posibilidades de movimiento y el aprendizaje por parte de algunas personas estudiantes más pasivas. La pedagogía del cuerpo es una alternativa para todas las personas, pero los procesos de mediación dependerán de las necesidades de cada individuo.

Al contextualizar nuestro espacio-tiempo relativos, es importante describir que el distrito de Ulloa posee una extensión territorial de 11,58 km² y una población aproximada de 30640 habitantes, esto según datos del censo del 2011 del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Según los datos manejados por la Municipalidad de Heredia en el Plan de Desarrollo del Cantón de Heredia 2012-2022 (2014) de acuerdo con los talleres participativos realizados en el año 2011, en este distrito se ha encontrado que existe la necesidad de atender las enfermedades de adicción (alcohol y drogas), así como gestionar espacios de recreación y cultura para todos los y las habitantes. Además, la población y las distintas personas profesionales en educación de la zona creen que ejes importantes de formación son las áreas

de sexualidad responsable, atención a las adicciones, integración familiar, disminución de la deserción estudiantil y la orientación de políticas educativas hacia aspectos deportivos, culturales y recreativos.

Esta comunidad actualmente cuenta con amplias zonas francas dedicadas a la industria y comercio, altas fuentes de contaminación y pocos espacios para el esparcimiento y la realización de actividades culturales y deportivas, generando así deterioro en la calidad de vida de sus habitantes.

Dentro del contexto anterior, es que se ubica la Escuela Ulloa, la cual es parte de la Dirección Regional de Educación de Heredia, propiamente el circuito 07. La misma actualmente posee una población de 400 estudiantes, posee una infraestructura pequeña, sin espacios verdes, pero cuenta con una cancha y dos espacios vacíos de concreto utilizados normalmente como áreas de juego. Las áreas de juego son muy importantes, ya que como mencionan Pérez y Collazos (2007):

No se puede concebir, desde ningún punto de vista, que existan muchas aulas, y que no exista un espacio con las comodidades indispensables para el desarrollo del recreo, ya que, si se concibe pedagógicamente el número mínimo y máximo de alumnos (as) por grupo, pedagógicamente también, es entendido que el área del patio de recreo debe ser proporcional al número de alumnos (as) matriculados en cada escuela (p. 56)

Esto debe ser así, ya que como menciona esta autora, el patio de recreo debe ser un área de esparcimiento y de juego, que también es necesaria para la formación de la niñez, de lo contrario el espacio se convierte en algo tenso y desgastante para las personas estudiantes; lo que puede afectar el desarrollo emocional de los mismos, Pérez y Collazos (2007) afirman, que el patio de recreo es para canalizar energías, para prepararse para el trabajo y para estar atentos, no tenerlo es limitar el desarrollo integral del niño y la niña en la escuela (p. 60)

Lo anterior, es un problema para el desarrollo de la pedagogía del cuerpo, ya que el contar con espacios limitados para el juego, el trabajo en equipo y dinámicas de aprendizaje que involucren el movimiento del cuerpo, de grupos de niños y niñas de aproximadamente 18 a 25 integrantes, genera que no se practiquen actividades más lúdicas por problemas de espacio, lo cual consecuentemente se convierte en población infantil más sedentaria y menos consciente del uso de su cuerpo. También las personas docentes descartan las actividades que involucren movimiento, ya que no tienen el espacio adecuado para su desarrollo en la escuela.

Por ejemplo, dentro del desarrollo de la IAP encontramos siempre el espacio del gimnasio cerrado con candado. Por lo que el mismo solo se utiliza cuando el docente de Educación Física lo abre para impartir sus lecciones. También, es el espacio donde se realizan los actos cívicos y las actividades académicas masivas, por lo que el acceso al mismo para tiempo recreativo es prácticamente nulo.

Como se puede ver, la escuela reproduce en este espacio, las necesidades de espacios recreativos y lúdicos que la comunidad posee, por lo que la atención en la escuela puede ser un camino para el desarrollo de estas áreas que la población necesita y ser así un símbolo para el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

Frente a la escuela, se acaba de remodelar un espacio recreativo que cuenta con una cancha, un planché de cemento, rampas para “skateboarding” y un pequeño anfiteatro. Sin embargo, el espacio no ha sido tomado por la comunidad, ya que alegan que es un espacio inseguro y de riesgo para sus habitantes. Esto, debido a la alta presencia de personas consumidoras de drogas y delincuentes.

Por otro lado, la escuela también cuenta con 21 aulas distribuidas en todos los grupos en jornada ampliada. Además, cuenta con servicio de comedor, laboratorio de cómputo, biblioteca, terapia de lenguaje, soda (actualmente cerrada) y Servicio de Apoyo Fijo para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta (SAFPEC).

La investigación se realiza en el marco del Programa Conexiones para la Creatividad, el cual es un proyecto del Decanto del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA). El mismo, busca generar procesos metodológicos interdisciplinarios que involucren la creación y el uso del cuerpo en espacios no convencionales. Este proyecto ha creado una alianza estratégica y de campo de acción con hospitales y centros de atención a la salud, incluido el Hospital de Heredia, específicamente con el área de Pediatría, donde ha entrado a trabajar recientemente mediante las Redes Integradas de Servicio de Atención al Desarrollo de la Niñez (RISA). Esta red, surge a partir de identificar que la población infantil era atendida sin ninguna vinculación y coordinación entre los espacios de atención de las comunidades (escuelas, centros de salud, redes de cuidado, etc.), lo cual generaba duplicidad de funciones, fragmentación de servicios y dificultades para generar un diagnóstico de atención a las necesidades fundamentales de los niños y las niñas.

Según la información suministrada por Vargas (comunicación personal, 2017), la red trabaja por la implementación del Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo

de la niñez (SAIID), el cual está conformada por la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Ministerio de Salud, (MS), la Dirección de Centros de Nutrición y Desarrollo infantil (CEN-CINAI), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Esta red trabaja en cualquier espacio de atención donde la niñez se encuentre, sin importar la zona y debe tomar en cuenta el contexto y el tipo de atención que debe brindar para ese espacio y población específica, por esto es por lo que hay RISA en distintas partes del país.

Actualmente, la vinculación de Conexiones para la Creatividad se da con la RISA del sector Heredia-Virilla, la cual comprende los siguientes Centros Educativos: Escuela Ulloa, Escuela Líder La Aurora, Escuela Nuevo Horizonte, Escuela Finca Guararí, Escuela La Gran Samaria, Escuela Villalobos, Escuela Bajos del Virilla, Escuela Los Lagos.

Cada RISA tiene un representante ante la red local, y existe un comité de revisión de casos. La docente encargada de referir niños y niñas a la red RISA en la escuela Ulloa es la Lic. Susana Vargas. Cualquier docente de la institución puede solicitar a la persona docente a cargo de los servicios de apoyo institucionales del MEP que el caso sea estudiado por la Red correspondiente al sector al cual pertenece la persona estudiante. Los casos que la red trabaja son obesidad, sobrepeso, desnutrición, retardo en talla, alteraciones visuales, alteraciones auditivas, esquema de vacunación incompleta, alteraciones emocionales o de conducta, problemas de aprendizaje, alteraciones de lenguaje, alteraciones motoras, trastorno en el control de esfínteres, alteraciones de ambientación y riesgo bucodental.

El grupo de niños y niñas coinvestigadores, han sido referidos a RISA Heredia-Virilla, por lo que son pacientes en la Clínica de Comportamiento del Hospital San Vicente de Paul y han sido identificados con Trastorno de Déficit Atencional (TDA). Todos son estudiantes de II ciclo (2 niñas de cuarto, 1 niño de cuarto y 2 niños de quinto) de la Escuela Ulloa en Barreal de Heredia y asisten al Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta.

La RISA Heredia-Virilla en palabras de la jefa de pediatría del hospital de Heredia, la Dra. Valverde, (comunicación personal, 2017) “Ha demostrado ser una red muy eficiente en la filtración de casos, refiriendo únicamente, lo que realmente ya no se puede atender con cambios de estrategias en el aula o apoyo en los servicios institucionales” lo cual es también parte del objetivo de la Red, donde se busca evitar la saturación en los servicios médicos y a su vez, disminuir el número de niños y niñas que reciben medicación.

La medicación es muchas veces la solución más práctica y común para la atención del Déficit Atencional, pero ¿Es realmente la única opción? ¿Podría ser la pedagogía del cuerpo un enfoque integral para la atención individualizada del TDA? ¿Puede la pedagogía del cuerpo, mejorar la concentración y reducir ciertas actitudes desafiantes y algo violentas observadas en algunos de los participantes? ¿Qué es necesario abarcar?

De los 400 niños y niñas que asisten a la Escuela Ulloa, 40 asisten al Servicio de Apoyo Fijo para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta (SAFPEC), es decir un 10% de la población estudiantil. Es un porcentaje alto considerando que es un espacio especializado y de atención individualizada, por lo que se cuestiona ¿Qué manejo le está dando el equipo docente a cualquier situación salida de la norma establecida por si mismos? ¿Qué los hace referir a las personas estudiantes a estos espacios? ¿Utilizar estrategias de la pedagogía del cuerpo puede generar una disminución?

La población con la que se realiza este proyecto se seleccionó porque normalmente es con esta cantidad (5 personas) de niños que se trabaja en el SAFPEC en la atención subgrupal y con la que se logra el grado de atención esperado, esto según la recomendación de la docente a cargo. Además, se ha observado que las personas estudiantes de II ciclo poseen mayor resistencia a moverse y es en estos Programas de Estudio del MEP, que hay menos propuestas o estrategias de aprendizaje que involucren el cuerpo, por ejemplo en preescolar y primer grado todavía es común la libertad de movimiento en las aulas y el aprendizaje a través de él, pero disminuye conforme se avance en grado académico y desarrollo humano, por lo que se considera prioritario abarcar a esta población que ya está más sumergida en la rutina y estructura el Sistema Educativo Costarricense. Finalmente, se eligió una población que tuviera “TDA”, ya que suele relacionarse como parte del abordaje de atención de esta necesidad, las actividades de aprendizaje kinésicas, el trabajo creativo-escénico y la práctica de deportes – que son formas de abordar la pedagogía del cuerpo- por lo que se considera que esta investigación puede reflejar datos que sustenten estas teorías.

Además, trabajar con población identificada con “Trastorno de Déficit Atencional” es una forma de cuestionar si la pedagogía del cuerpo puede ser una contrapuesta a la atención de la diversidad en las formas de aprender, entendiéndose que esto no es una cuestión de solucionar o de generar una receta que pueda eliminar ciertos comportamientos que no son esperados o que dificulten los procesos de aprendizaje y socialización del niño o la niña, pero

que apuesta por construir una propuesta que considera su desarrollo integral, que comprende su forma de crear conocimiento aceptando quienes son, con sus necesidades y particularidades.

Lamentablemente existe una ausencia de propuestas pedagógicas que se ajusten a los estilos de aprendizaje, gustos e intereses y formas de expresión de la población infantil. Debido a lo mencionado con anterioridad, las personas estudiantes que necesitan el cuerpo (más que la media) para aprender, muchas veces sienten frustración, son poco comprendidos y generan comportamientos que alteran la dinámica de aula, comienzan a manifestar desatención, dificultades para la socialización, dificultades para el aprendizaje, comportamientos violentos e incluso pérdida de la sensibilidad, lo cual conlleva a diagnósticos de atención más especializados, siendo referidos a los SAFPEC y se les generan las etiquetas como lo llamado “Trastorno de Déficit Atencional” que se cuestiona con anterioridad. Esto por la visión del Modelo Rehabilitador de la Educación Especial que aún se mantiene en las directrices y normativas del Ministerio de Educación Pública y en los Centros de Salud de atención primaria. Donde se atienden estas situaciones, como problemas o enfermedades, por lo que se recurre a la medicación para obtener los comportamientos esperados.

En el marco de la red RISA y como acompañamiento a la atención brindada medicamente y por los servicios de apoyo educativos. Trabajamos el cuerpo desde la imagen y filosofía de la interconexión entre el universo y su infinitud y el cuerpo en su complejidad, por lo que se vincula el cuerpo como el templo de un posible universo, considerando la relatividad de la existencia de la que hablamos inicialmente, en la que nada es absoluto y hay cambios según las circunstancias. Así como partiendo del reconocimiento de las experiencias multisensoriales, que permiten relacionarse con el cuerpo de una manera integral, sensibilizándolo hacia el autoconocimiento, empoderando sobre su aprendizaje, al equipo coinvestigador.

Las acciones del trabajo práctico se centran en el uso de mediaciones lúdico-creativas, siempre vinculadas a la pedagogía basada en el cuerpo, donde hacemos un proceso de reconocimiento y apropiación, de un cuerpo que ha sido limitado y normalizado, ya que como menciona Foucault (2002), el cuerpo es blanco de objeto y poder, por un lado, el sistema capitalista genera cuerpos sometidos para el control político y social y ejercitados para que sean fuertes para la producción y utilidad económica. (p. 141-142), por lo que tener esta conciencia sobre el cuerpo, puede ser el primer paso para desestructurar este patrón de conducta. Trabajamos en el desarrollo de la autoestima y la autoimagen a través de la

exploración de las capacidades creativas e inventivas del cuerpo, así como las habilidades de concentración, motora, coordinación, relajación y acción-reacción, aterrizando en el uso del cuerpo como un referente sensorial para el aprendizaje y la memorización, así como el uso para la expresión y comunicación. El cuerpo siempre dice algo, es memoria, registro de valiosa información. Hoy nos disponemos a escucharlo, entendiendo su comunicación, a la espera de que juntos creemos nuevos aprendizajes.

Al ser un proceso de investigación que aporta nuevas formas de conocimiento e involucra el juego escénico y la creatividad como un camino para el aprendizaje del autoconocimiento, se generan nuevos aportes teóricos y prácticos que retroalimentan los procesos pedagógicos, por lo tanto, este estudio se encuentra en la modalidad de Tesis de Grado.

Finalmente, de los cuestionamientos aquí planteados, según lo observado y las fuentes consultadas, se llega a la pregunta de investigación

¿Cómo construir desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de déficit atencional” de la escuela Ulloa?

Propósito general

Construir desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de déficit atencional” de la escuela Ulloa.

Propósitos específicos

- Observar las conductas del grupo de personas coinvestigadoras en el aula, así como las mediaciones pedagógicas realizadas por sus docentes y las dinámicas que surgen a partir de esto, para el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de las personas participantes.
- Conocer el contexto, y las necesidades individuales y grupales de las personas coinvestigadoras para la construcción de una relación de empatía y acercamiento positivo.
- Propiciar un espacio de confianza y comunicación entre las personas coinvestigadoras mediante talleres participativos lúdico-creativos para el autoconocimiento.

- Realizar actividades desde la pedagogía del cuerpo para el proceso de aprendizaje para el autoconocimiento a través de mediaciones lúdico-creativas con el grupo de personas coinvestigadoras.
- Articular las experiencias desde la pedagogía del cuerpo para los procesos de aprendizaje para el autoconocimiento a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas entre los 5 niños y niñas identificados con TDA de la escuela Ulloa y su grupo de aula (compañeros, compañeras).

Capítulo II: Redes

Construcción teórica conceptual

“Se cree que el sistema nervioso humano consiste en 10^{11} neuronas, aproximadamente el mismo número de estrellas que en la Vía Láctea.”

Carla Hannaford

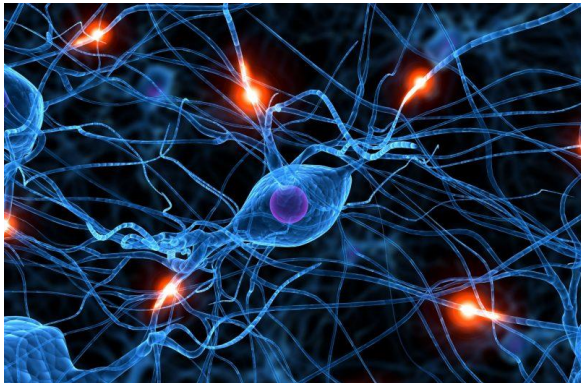


Figura 2. “Redes neuronales”. Imagen que muestra las conexiones entre las neuronas del cerebro humano. (s.f.)



Figura 3. “Constelaciones”. Algunas constelaciones identificadas en el universo. (s.f.)

Diversidad

Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico es una corriente de pensamiento que evoca analizar el mundo de la totalidad a sus partes, desde una visión de conexión a través de una gran red de redes. Según Capra (2008) es una contraposición al análisis que ofrece el método científico y su raíz de cómo es utilizado actualmente proviene de los cuestionamientos que realiza el biólogo Ludwing Von Bertalanffy acerca de este último método por ser reduccionista y mecanicista, no permitiendo comprender la complejidad y la relacionalidad existente en los seres vivos. Esto lo llevó a proponer una manera integradora y holística de comprender el mundo que nos rodea. Sin embargo, el pensamiento sistémico tiene una gran historia detrás la cual se describe brevemente.

El pensamiento sistémico es una visión ecológica y orgánica del mundo y para Frijof Capra especialista en este tema, Leonardo Da Vinci fue el primero en generar este pensamiento holístico. Capra (2008) realiza una reinterpretación de los experimentos y el método de Da Vinci para analizar distintos fenómenos tanto en lo artístico como lo científico. Da Vinci en

sus manuscritos realiza comparaciones entre la Tierra y el cuerpo humano, como ambos tienen un pulso, un ritmo de vida y a partir de ahí percibe el cuerpo que refleja en su arte.

Nuestra investigación, siempre ligada a la interdisciplinariedad y a no segmentar conocimientos, encuentra sentido en esta forma de pensamiento, en esa comprensión de los sistemas complejos. Concordamos que el aprendizaje es integral y por eso la pedagogía del cuerpo se nutre de esta visión filosófica, científica y artística. “Lo que tenemos es una red de relaciones entre procesos, una interacción fundamental que ocurre constantemente a todos los niveles, hasta en los más elementales” (Capra, 2013, párr. 5)

René Descartes (1641) pensaba en analizar los fenómenos por partes, investigar cada estructura o segmento del objeto de estudio y a partir de las partes comprender el funcionamiento del todo. Él presentó una división entre la mente y la materia.

Por su parte Isaac Newton (1704) siempre pensó en las partículas por separado y en sus propiedades sólidas y fue hasta con la aparición de la teoría cuántica que esta visión fue cambiando en la física.

Desde la filosofía Emmanuel Kant (1787), pensaba en la integración de todas las partes, las estudiaba en conjunto y por lo tanto analizaba las relaciones existentes de las cosas en sí mismas. Esta manera de percibir el mundo también se distingue en el romanticismo alemán y Goethe (1810) realiza comparaciones entre la tierra como sistema vivo y armonioso y el cuerpo humano (lo mismo que analizaba Da Vinci). En el siglo XIX, con una fuerte influencia de la revolución industrial y el modelo económico capitalista, así como los avances científicos en el estudio de la célula como forma más simple de la vida, se generó un retroceso, una visión reduccionista y unicelular.

Sin embargo, en la segunda década del siglo XX la física cuántica evidencia que el mundo está interconectado, manifiesta que no podemos percibir la materia como elementos independientes. Capra (1996) “Al desplazar nuestra atención de objetos macroscópicos a átomos y partículas subatómicas, la naturaleza no nos muestra componentes aislados, sino que más bien se nos aparece como una compleja trama de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado.” (p. 50)

Mientras en el mundo de la física hay una discusión de teorías importante, la biología también se reencuentra con el análisis del todo y acá es cuando Ludwig von Bertalanffy presenta una visión sobre una ciencia general de la totalidad para estudiar los sistemas

complejos de los seres vivos. Además, Capra (1996) menciona que “Bertalanffy creía que la teoría general de sistemas podría ofrecer un marco conceptual idóneo para la unificación de diversas disciplinas científicas que habían quedado aisladas y fragmentadas.” (p. 68)

Es así, como empieza a construirse un pensamiento sistémico con bases sólidas y científicas que permite analizar distintos fenómenos en múltiples disciplinas, porque los sistemas de redes existen en el seno de sistemas sociales y ecosistemas. Desde las comunidades de abejas y hormigas, quienes no puede sobrevivir individualmente, pero en colectivo son un complejo organizado hasta la manera en la que los seres humanos interactuamos en ciertos espacios como la escuela.

Al abarcar el todo es normal considerar que es imposible estudiar desde esta corriente una situación o experiencia, debido a que todo está conectado con todo, por esto se ha presentado el estudio de la complejidad, donde se acepta que un objeto o sujeto de estudio se abarca desde un conocimiento aproximado y no desde una verdad absoluta.

Ibid citado en Capra (1996) explica que:

La teoría general de sistemas debería ser (...) un medio importante para controlar y potenciar la transferencia de principios entre campos, no siendo ya necesario duplicar o triplicar el descubrimiento del mismo principio en distintos campos aislados entre sí. Al mismo tiempo, al formular criterios exactos, la teoría general de sistemas se establecería como defensa contra analogías superficiales sin utilidad para la ciencia. (p. 69)

La cita anterior nos demuestra, como el pensamiento sistémico es una aproximación al trabajo interdisciplinario y por eso es fuente constante en nuestra investigación, no solo a nivel teórico conceptual, si no también (y elemental) en la práctica.

Después de la Segunda Guerra Mundial, con el continuo avance tecnológico en el mundo cibernético y el enriquecimiento de las herramientas matemáticas complejas (no lineales) se crean los diseños de redes.

Dichas redes se construyen por los avances en matemáticas con respecto al estudio de las relaciones y los patrones y la observación de las mismas redes en los sistemas vivos, es una

alimentación recíproca de conocimiento con la que se construye la teoría de los sistemas dinámicos o sistema de la complejidad, la cual estudia cómo entender la complejidad de los fenómenos no-lineales, creando ecuaciones dinámicas que hoy en día son fuente constante de análisis y construcción en el mundo de la ingenierías. Según Capra (1996)

La exploración de los sistemas no-lineales a lo largo de las últimas décadas ha tenido un profundo impacto sobre la ciencia en su totalidad, al obligarnos a reconsiderar algunas nociones muy básicas sobre las relaciones entre un modelo matemático y el fenómeno que describe. Una de estas nociones concierne a lo que entendemos por simplicidad y complejidad. Por otro lado, un comportamiento aparentemente complejo y caótico puede dar lugar a estructuras ordenadas, a sutiles y hermosos patrones. De hecho, en la teoría del caos, el término «caos» ha adquirido un nuevo significado técnico. El comportamiento de los sistemas caóticos no es meramente aleatorio, sino que muestra un nivel más profundo de orden pautado. (p. 139)

Los avances en la física cuántica por Max Planck y Albert Einstein, generaron que no se profundizara tanto en la teoría de la complejidad de Poincaré, pero después de los años 70 se volvió a considerar la complejidad del caos en el estudio de la física. Dentro de la teoría del caos existe lo que es conocido como el efecto mariposa y se refiere a que, en los sistemas caóticos, todo tiene una causa y efecto y lo que sucede de un lado del sistema, siempre va a generar modificaciones en otro lado del sistema.

Ya en el entendido de que el patrón de organización y relación de los seres vivos sucede en red, es importante adentrarse en la forma de reflexionar a través del pensamiento sistémico desde sus fundamentos como un enfoque de estudio dentro de las ciencias sociales y en nuestro caso dentro de la pedagogía.

Primeramente, es importante comprender que las redes en un sistema vivo pueden ser estables o no fluctuantes de energía, pero que no pueden estar en completo equilibrio. Tal y como sucede con el metabolismo en el ser humano. Capra (1996) explica que “cerca del equilibrio, podemos encontrar fenómenos repetitivos y leyes universales. A medida que nos alejamos de él, nos desplazamos de lo universal a lo único, hacia la riqueza y la variedad.” (p. 195)

Sin embargo, la búsqueda de este equilibrio es lo que permite la estabilidad y el flujo energético entre las fuerzas que se contraponen entre diversos aspectos del sistema. Los grandes cambios que generan caos o transformaciones, como los agujeros negros en el universo, los constantes cambios en el clima de nuestra tierra, o la evolución de las especies, son ejemplos de cómo momentos caóticos son claves y necesarios para lograr modificar ciclos y encontrar la estabilidad. Por lo tanto, es nuestro trabajo constante encontrar la fuerza que nos impulsa a evolucionar, a crear e innovar, generando orden en un sistema complejo.

Cabrera citado en Liévano y Londoño (2012) menciona que:

Pensar sistémicamente significa: esbozar las distinciones entre una identidad y una no identidad, reconocer las propiedades bidireccionales (afecta y efecto) de las relaciones, organizar las partes y totalidades en sistemas alternativos anidados y tomar nuevas perspectivas para transformar puntos de vista. (p. 46)

Investigar desde y con este enfoque puede ser utilizado en muchas disciplinas y lo más importante es que permite a la persona investigadora, profundizar en las problemáticas y construir modelos y soluciones aproximadas.

Tres puntos que resumen el pensamiento sistémico son:

- Visión holística
- Importancia de la relación más que en la comprensión del universo.
- Relaciones determinadas por el todo. Visión interconectada y multidisciplinaria

Al utilizar el enfoque del pensamiento sistémico, es necesario saber que siempre habrá comportamientos emergentes que de una u otra forma generan cambios en el sistema, que están condicionados por los intereses y valores de las personas o elementos involucrados. Tal y como sucede en la investigación acción participativa que utilizamos en esta investigación. Nuevamente, evidenciamos la línea de pensamiento y análisis con el que se trabaja esta investigación y es bajo esta perspectiva, que dentro del sistema se encuentran características o variables endógenas, exógenas y de estado. Las primeras son las que ocurren directamente en el sistema de análisis primario, las exógenas ocurren el ambiente con el que se relaciona el sistema y las de estado son las fases o las etapas propias de investigación realizadas en el sistema.

Dentro del estudio de sistemas complejos, como los son los procesos de aprendizaje y pedagógicos, existen una serie de características:

- Aleatorios y llenos de incertidumbre.
- Regido por dinámicas no lineales.
- Alto número de variables e interacciones.
- No necesariamente hay proporcionalidad.
- La conexión es sinérgica.
- Realimentación positiva y negativa.
- Sistemas abiertos: cambio de energía y flujo de información.
- Difícilmente llegan al equilibrio.
- Pueden experimentar cambios repentinos.

Liévano y Londoño (2012) explican que “El pensamiento sistémico contribuye a estructurar el entendimiento de las realidades, a constituir las bases para estudios posteriores de modelamiento y a definir los comportamientos de los sistemas” (p. 62)

La importancia de comprender de dónde viene el pensamiento sistémico, su enfoque contemporáneo y su relación con la diversidad es precisamente, entender la correlación constante en todos los ámbitos en lo que enmarca esta investigación. Una que acepta posibilidades y formas de ser, que posee una visión inter, multi y transdisciplinaria, lo que permite detectar con amplitud la problemática, como los procesos de cambio que se desean proponer de manera grupal.

Etapas del desarrollo consideradas para los niños y las niñas de 9 a 12 años

Es de importancia contextualizar como criterios dentro la diversidad; aspectos propios de las características del grupo de niños y niñas que participan en la investigación. Esto de acuerdo con la concepción de desarrollo estipulada como parte del progreso psicosocial y cognitivo esperado según lo propuesto en la psicología y en la educación. En la búsqueda de un camino lúdico-creativo para lograr la desinhibición, el trabajo en equipo, la comunicación, la conciencia sobre el propio cuerpo y el de los demás, y las posibilidades para expresarse corporalmente, así como las distintas maneras de aprender por el cuerpo, con el cuerpo y para el cuerpo, es indispensable considerar que los niños y niñas de II ciclo, poseen entre 9 a 12 años, una población que requiere mucho del juego para aprender y comunicarse.

En rasgos generales, según el enfoque Piagetiano, el niño y la niña en estas edades se encuentra en la etapa de desarrollo cognoscitivo conocida como operaciones concretas. Por lo tanto, tiene mayor concepción sobre los conceptos especiales (entienden las distancias, las rutas, los patrones) el razonamiento inductivo (de lo particular se realiza una conclusión para lo general) y en cuanto al razonamiento moral Papalia, Wendkos y Duskin (2005) mencionan que:

Se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación...Empiezan a descartar la idea de que existe una única norma absoluta de lo correcto y lo incorrecto y desarrollan su propio sentido de la justicia.” (p. 352)

En cuanto a la forma en que reciben y procesan la información, hay un progreso en la retención de la información y mayores tiempos de atención. Las habilidades para el lenguaje se potencian y hay mayor seguridad al expresar las emociones y los pensamientos. El pensamiento lógico está más incorporado y a partir de ahí comienzan a construir sus propios criterios.

Otro aspecto importante, es que a esta edad la autoestima se construye desde la comparación y la competencia y es vista en función de las habilidades que se poseen. Sin embargo, es en esta etapa según Papalia, Wendkos y Duskin (2005) “los niños se vuelven más empáticos e inclinados a la conducta psicosocial. Dicha conducta es una señal de ajuste positivo.” (p. 390), ya que es en esta etapa donde el egocentrismo disminuye, los grupos de pares y la amistad comienzan a estructurarse, dando sentido de pertinencia y generando un proceso de aprendizaje desde la socialización.

Según León y Pereira (2004) es necesario “vigilar y apoyar las conductas prosociales y de empatía entre los niños (así como) brindar al niño la oportunidad de expresarse libremente, de contar con estímulo y el refuerzo necesario para formar su autoconcepto” (p. 89) Lo anterior, se recalca como un aspecto muy importante al mediar con la población coinvestigadora, ya que entre las etapas del proceso de comunicación y confianza, el camino al autoconocimiento y la articulación y empoderamiento, es preciso tener un ambiente de empatía y respeto, y es justo en esta etapa de desarrollo que se debe promover con fuerza las relaciones interpersonales sanas y respetuosas.

Estas características esperadas para la población entre los 9 y 12 años de edad son una constante, una línea recta que nos atrapa dentro de una estructura y si bien pueden ser

consideradas como un referente, en la realidad estas están sujetas a una serie de factores relativos que nos hacen cuestionarnos acerca de “la normalidad” “lo esperado” “lo único” y las cantidad de variables espacio-temporales que pueden generar que una persona no progrese bajo los parámetros previamente limitados, más cuando dicha población posee una funcionalidad que no se adapta a estos patrones como suele suceder en la población identificada con “Trastorno de Déficit Atencional”.

Normalidad

El análisis de la normalidad o la profundización del concepto de esta puede resultar muy complejo. Crear una postura o criterio definitivo resulta casi imposible por su relatividad y por la dicotomización con lo que es considerado opuesto, es decir, la segregación normal-anormal.

Para fines de esta investigación, lo analizamos brevemente partiendo que lo que es considerado fuera de la norma o el orden establecido, es diferente y hay que tratarlo diferente.

Cuando se empieza a analizar el cuerpo humano desde la fisiología. Este se entiende como un organismo que responde a objetivos funcionales determinados. Según Báez (2012) “En medio de la perfección que permite concebir la macro-mirada se descubren imperfecciones sólo posibles de evidenciar a través de la micro-mirada al cuerpo humano...En el organismo humano convergen las imperfecciones con las perfecciones.” (p. 137) Lo que determina la perfección o no será la relación del organismo con el medio ambiente y su posibilidad de existir en condiciones óptimas. Las imperfecciones parciales encontradas en lo que es perfecto y viceversa, genera una variabilidad por lo relativo que termina siendo la normalidad.

Si partimos de que el cuerpo es un referente de normalidad, queda entonces establecido que lo diverso y particular de este es parte de esa normalidad. Para Báez (2012) “la normalidad como regla indicaría que no hay una regla estática y absoluta para dictaminar el proceder humano y que el único referente sería la funcionalidad vital.” (p. 138)

Según lo anterior, la normalidad establece como norma la variabilidad propia de lo humano por la dificultad de homogenizar particularidades propias del comportamiento social y de la identidad. Por lo tanto, el establecer que es normal para el cuerpo humano en términos biológicos y darwinianos, se refiere a la dificultad que tenga este cuerpo para adaptarse al medio y asegurar su supervivencia. Sin embargo, en términos sociales Foucault (2002) establece que la normalidad es un discurso de poder, construcciones que se realizan por juicios de valor de unos pocos sobre otras personas. La búsqueda de empoderarse de los sujetos y de

sus relaciones sociales, estructurando discursos peyorativos dentro de la “anormalidad” a quienes no pueden adaptarse al medio que personas de poder han establecido como medida de tendencia central. Podemos decir entonces, que lo normal es supremo, hegemónico, jerárquico, y arbitrario.

“Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad”

Las personas coinvestigadoras de esta investigación son niños y niñas que cursan cuarto, quinto y sexto nivel de II ciclo y debido a que han sido identificados con “Trastorno de Déficit Atencional” (TDA) asisten al Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta (SAPEC). La idea de trabajar lo lúdico-creativo con esta población en específico es porque desde el modelo Rehabilitador de la educación especial (como se mencionó con anterioridad) las particularidades o estilos de aprendizaje de muchos niños y niñas, han sido poco comprendidas e irrespetadas, se ha impuesto una etiqueta de “inquieto” “ansioso” “desesperante”, “violento” “problemático”, etc. que estereotipase a quienes no se ajustan a las normas de comportamiento y estructura establecidas en la clase. Por lo tanto, es importante conocer más acerca de la característica del “TDA”. Como se mencionó previamente, el colocarle comillas al término “Trastorno de Déficit Atencional” parte de la postura como coinvestigadora de cuestionar las etiquetas y “gavetas” en las que aún se encasilla a las personas que poseen estilos de aprendizaje que no coordinan con los procesos de mediación de los y las docentes, ni con la estructura establecida en el espacio áulico, menos con la imposición del Sistema. Nos colocamos en una postura que coloca el “TDA” como una forma distinta de comprender el mundo.

Hannaford (2008) menciona que una investigación realizada en 1990 por el Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos comprobó de manera gráfica que hay un funcionamiento de un 8.1% menos de actividad cerebral en personas diagnosticadas con “TDA” en comparación en quienes no lo tienen. Dicha diferencia se manifiesta en el área del lóbulo frontal del cerebro. Para la autora esto responde al estrés que ocasiona tratar de adaptarse a sobrevivir en la manera en la que se maneja el mundo.

Se puede decir que el “TDA” con o sin hiperactividad es un desorden de origen neurobiológico que se caracteriza porque la persona manifiesta conductas de hiperactividad, impulsividad e inatención.

La hiperactividad según Hannaford (2008):

Se caracteriza por la falta de coordinación motriz fina y por movimientos constantes, erráticos, torpes y estimulados por adrenalina... Asimismo, se manifiesta una falta de sentimientos profundos, como la empatía, la compasión y el amor por otras personas, así como la comprensión de las necesidades y sentimientos propios. (p. 161)

Por su parte, la impulsividad se refiere a la falta de control de conducta, emociones y pensamientos. Finalmente, la inatención es la dificultad para concentrarse y poner atención.

Las pruebas de diagnóstico son realizadas por médicos profesionales en psiquiatría, neurología y pediatría. Estas conductas se deben presentar en al menos dos espacios (casa, escuela, etc.). De acuerdo con Hannaford (2008, p.160) entre estas conductas se manifiesta:

- Actividad excesiva, hiperactividad.
- Dificultades para mantener la atención y concentrarse en una tarea.
- Comportamiento trastornador.
- Dificultades para aprender.
- Incapacidad de controlar su conducta para avenirse a las normas sociales.
- Marcada discrepancia entre habilidades de dicción aparentemente notables (habla constante) y la capacidad para comunicarse efectivamente.
- Movimientos erráticos, sin elegancia, desequilibrados o deficientemente controlados.
- Insensibilidad a las necesidades y sentimientos de los demás.

Las áreas del lóbulo frontal en las que se distingue una diferencia en su funcionamiento están muy relacionadas con el control del comportamiento y las emociones. Por lo que es normal que haya actitudes impulsivas y no se piense antes de actuar. Estas áreas regulan el discurso interior, el autocontrol y el razonamiento.

Por otro lado, existen factores externos que ayudan a maximizar las diferencias funcionales cerebrales que, además generan estrés en nuestra vida y por lo tanto se afecta negativamente nuestro funcionamiento y las habilidades de aprendizaje. Para Hannaford (2008) algunos de esos factores son: la falta de estimulación sensorial, movimiento y contacto, consumo inadecuado de agua, problemas de oxigenación, falta de juego y creatividad, cantidades inadecuadas de proteínas, aminoácidos y ácidos grasos esenciales, algunos problemas médicos, uso excesivo de televisión, computadoras y video juegos, presión familiar y expectativas altas sobre el rendimiento de las personas, roles sociales y de género, así como los sistemas educativos rígidos con programas de estudios inadecuados y generalizados.

El “TDA” suele manifestarse en los primeros 7 años de vida, pero resalta al iniciar los procesos de educación formal. Esto por las demandas de estructura y organización que poseen los centros educativos. El proceso de diagnóstico conlleva una referencia de la persona docente de aula, donde describa de manera sistemática los comportamientos de la persona que no sean considerados neurotípicos. Dicha referencia es analizada por las personas encargadas de los servicios de apoyo de la institución, quienes deciden si el caso debe referirse al centro de salud más cercano. Una vez estudiado el caso, será el o la médico quién refiera a la persona estudiante a los servicios de atención especializada en el comportamiento, funcionamiento neurológico psiquiatría. Dichos especialistas serán los que determinen el tipo de tratamiento farmacológico a seguir. Dentro de ellos lo más común es el uso de psicoestimulantes, seguido de los antidepresivos. En nuestro país el tratamiento farmacológico más utilizado es el metilfenidato lo que en nuestro país conocemos más popularmente como Ritalina®. La dosis de esta dependerá de cada caso y la valoración del médico, pero existen opciones de liberación inmediata o de liberación sostenida. Para ambas formas la administración es vía oral. Según la forma de liberación así es la velocidad del efecto. El efecto es de 3-4 horas por lo que se sugiere que el tiempo de mayor efecto concuerde con el tiempo que los niños y las niñas estén en la escuela, y si se quiere extender su efectividad a otros espacios es necesario dos o tres tomas al día. Según menciona el Diario extra (2016) “La Ritalina® es el más popular de los fármacos que se prescribe a los niños en edad escolar diagnosticados como DA (Déficit Atencional)” (párr. 5)

Este mismo diario informa acerca de los efectos secundarios del metilfenidato:

Clasificado por la Administración de Control de Drogas de Estados Unidos como un narcótico de Clase II: la misma clasificación que la cocaína, la morfina y las anfetaminas. La sobredosificación causa irritabilidad, agitación, euforia, vértigo, inquietud, alucinaciones, psicosis, letargo, temblores, y hiperreflexia (aumentos reflejos). (2016, párr. 13)

La medicación es altamente cuestionada en el tratamiento del “TDA” y tal como explica Hannaford (2008) “El TDAH se entiende actualmente, ante todo, como una etiqueta asignada a un comportamiento del cual no se ha demostrado que hayan [*sic*] antecedentes genéticos ni patológicos.” (p. 250) Por lo tanto, no hay una justificación real de porque un determinado

comportamiento debe ser atendido médicamente. Además, desde muchas perspectivas son más perjudiciales los efectos secundarios que los beneficios del tratamiento.

Desde la postura teórica nos posicionamos con los que menciona Bugueño (2009) acerca de que el tratamiento del “TDA” debe ser multimodal y estar compuesto por la atención y la creación de estrategias en el centro educativo y el hogar. Se deben tener en cuenta estrategias en el ámbito emocional, interaccional, pedagógico, conductual y farmacológico.

Las implicaciones de poseer “TDA” influyen en la manera en la que nos desempeñamos en el área cognitiva, social- conductual y afectiva. Por lo que una propuesta de abordaje que concuerda con la visión de esta investigación es lo que expresa Bugueño (2009):

- Estimular un ambiente de inclusividad en el centro educativo que involucre a personal docente y administrativo.
- Propiciar relaciones socio-afectivas estables en el ambiente familiar.
- Reconocer las necesidades educativas individuales.
- Cuidado y fortalecimiento de la autoestima.
- Identificar, reconocer y validar intereses y fortalezas.
- Estrategias de apoyo para el aprendizaje de los contenidos.
- Proponer estrategias que involucren movimiento.
- Aceptar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Aprovechar al máximo la capacidad de juego.

Nuevamente, establecemos que se cree en la propuesta integral e interdisciplinaria para la atención del “TDA” y las necesidades que esta forma de aprender o comportarse pueda generar, siempre en un lugar de respeto de la diversidad y la individualidad.

Respeto a cada individualidad

Un aspecto más importante de abordar en la diversidad que caracteriza a las personas coinvestigadoras es el respeto a cada individualidad. Con este apartado nos referimos a la importancia de cada persona pueda expresarse libremente, demostrando sus características personales, gustos e intereses, habilidades, fortalezas, aspectos por mejorar y dificultades. Todo esto mediante la promoción de relaciones interpersonales respetuosas.

La individualidad conlleva respetar el espacio propio y el de los demás, comprender que cada persona establece los límites de lo que desea y siente comodidad de compartir. Es

elemento de la diversidad el respeto a la individualidad y la originalidad. Ser lo que cada persona es y trabajarlo en un ambiente de tolerancia.

Torralba (2000) analizando las ideas del filósofo Kierkegaard explica que:

El ser humano puede sucumbir fácilmente a la masa, a la reiteración de lo mismo, puede padecer fácilmente un proceso de homogeneización. Cuando esto ocurre, se vulneran gravemente sus posibilidades, sus potencialidades naturales. En tanto que miembro de la especie humana, el ser humano participa de unas características comunes con los otros miembros de su misma especie, pero en tanto que ser libre y abierto a la trascendencia, el ser humano está llamado a ser una individualidad única e irrepetible, una existencia distinta y singular en el conjunto de la realidad. (p. 2)

La posibilidad de ser seres únicos e irrepetibles es parte de lo que nos construye, nuestra esencia como seres humanos está determinada en gran medida por lo que sentimos que nos hace diferentes e importantes, la singularidad es lo que nos hace individuos. Para Torralba (2000):

Esta ruptura respecto de la masa no debe interpretarse en términos de egocentrismo o de individualismo, sino todo lo contrario. Sólo el hombre que ha ejercitado esta posibilidad está capacitado para dialogar con su propio yo y para vivir una relación de auténtica humanidad con el otro. (p.3)

Nuestra singularidad construye nuestra diversidad y esta investigación se edifica a través de las posibilidades de relación a través de las semejanzas y las diferencias. De entendernos y aceptarnos y dar el espacio que cada individualidad necesita para la construcción de aprendizajes en colectivo.

Género

Dentro de la diversidad y la línea del pensamiento sistémico es necesario entender y abarcar el género como aspecto de complejidad que es parte de nuestro sistema de investigación. La variedad de los grupos en los que nos desenvolvemos como sociedad está determinada por múltiples factores, pero un factor que no puede dejar de ser considerado al reflexionar sobre la pedagogía del cuerpo para el autoconocimiento, es el género.

En este apartado se conceptualiza el género como constructo social y como parte de la diversidad. Sin embargo, será más adelante que profundicemos en cómo este influye en la interacción con nuestro cuerpo.

De acuerdo con Lamas (2007):

“El género se aprende, es transmitido de generación en generación, no es una realidad natural. Es más bien el resultado de las creencias, mitos y entendidos que se han ido construyendo social y culturalmente, sobre cuáles deben ser las funciones y comportamientos de hombres y mujeres en todos los aspectos de la vida... (pb. 12.)

Según la cultura la anatomía de hombres y mujeres, así como las funciones reproductivas de cada sexo se establecen una serie de comportamientos idealizados y específicos tanto para los hombres como para las mujeres, por lo tanto, el género condiciona la conducta de las personas de manera consciente e inconsciente.

Esta construcción ha generado roles que ejercen presión sobre ciertos comportamientos y que por miles de años han sido discriminatorios. Lo anterior, debido a que los hombres han dominado mediante un poder establecido a conveniencia de sus necesidades, generando desigualdad y opresión hacia las mujeres.

La estructura desigual establecida ha estado presente y se ha normalizado de manera sistemática, por lo que se ha desarrollado en nuestra sociedad un sistema patriarcal reproducido en todos los espacios de convivencia.

La opresión y la subordinación establecida para las mujeres en relación con los hombres, las mujeres y todas sus ancestras han tenido que vivenciar prácticas discriminatorias durante toda su vida. Ante el panorama anterior nace el concepto de perspectiva de género mismo que según Lamas (2007) implica “reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual.” (p. 15)

Esta investigación se enmarca en la promoción de los derechos humanos fundamentales y las libertades individuales, por lo que, como parte de la diversidad se establece como fundamento ideológico la lucha en contra del sistema patriarcal, el sexismo y la discriminación hacia las mujeres. Todo esto desde las bases teóricas hasta el ejercicio práctico con el grupo coinvestigador.

Conciencia del Cuerpo

Contextualizando el cuerpo

Al hablar de Pedagogía del cuerpo, es necesario resumir cómo ha sido visualizado el cuerpo a través del tiempo, ya que de esta percepción surge la relación personal y social que se ha creado con nuestros propios cuerpos.

Desde la antigüedad clásica, Platón seguido por Aristóteles, reflexionan acerca de la dualidad entre el cuerpo y el alma, donde el cuerpo es contemplado como el contenedor de un alma que es retenida. Hay una segmentación entre lo que se siente y el cuerpo físico. Esto según Castrillón (2016) dio paso a las ideas judeo-cristianas donde San Agustín “convierte el cuerpo en la tumba del alma y son estos los argumentos desde los cuales el cuerpo se cubre, se castiga, es desde allí donde se inscribe la redención. Esta última idea respecto al cuerpo será la premisa que acompañará a toda la Edad Media.” (p. 18). Desde entonces, el cuerpo ha sido reprimido, carga castigos del alma y se invisibiliza.

Con la llegada del Renacimiento, se reconoce la belleza del cuerpo y en el arte se vuelve a trabajar el desnudo considerando la naturalidad de los cuerpos. Por otro lado, desde la Ciencia la medicina tiene grandes avances y por lo tanto el conocimiento del cuerpo se enfoca en su anatomía y fisiología, el cuerpo representa conocimiento, de ahí la creación famosa de Da Vinci que simboliza en la actualidad esta época de la historia humana “El hombre Vitrubio” (1490).

Después de este período de luz, ante una fuerte imponencia de la razón, el cuerpo comienza a ser minimizado y segmentado, por la expansión del pensamiento de René Descartes (1641) quién genera una dicotomía entre el cuerpo y la mente, analiza la idea de la existencia del cuerpo, como elemento material creado por el imaginario. Un cuerpo que percibe sensaciones distintas al pensamiento, pensamiento que crea el cuerpo. Sin embargo, empieza a concebir las sensaciones como engaños, distorsiones del pensamiento y la falta de control sobre el mismo, justificándose en que podemos sentir lo mismo dormidos, que despiertos. Ante sus propios cuestionamientos Descartes (1641) concluye que la “existencia radica únicamente en ser una cosa que piensa” (p. 46) y donde el cuerpo es una cosa externa y que se puede existir sin él.

Esta concepción de cuerpo es la que predomina desde entonces hasta mediados del siglo XX, los cuerpos por años han sido adoctrinados, se espera de ellos un comportamiento igualitario y robótico, cuerpos que son controlados por el sistema. Esto se extiende hasta las aulas y por lo tanto la escuela es un espacio formativo y de regulación para que los cuerpos se

vean y se muevan de forma estructurada, imposibilitando su capacidad creadora y comunicativa.

Con el auge de las Ciencias sociales en los espacios formativos profesionales y las ideas del ser humano como ser integral, aunado a los avances tecnológicos, las sociedades informadas y la globalización. La línea entre el pensamiento occidental y oriental se va disipando, y es que en el Hemisferio este, desde una ideología con fuertes fundamentos religiosos, el cuerpo, la mente y el espíritu, deben estar equilibrados y son uno solo dentro del ser, por lo que no se prioriza uno sobre otro, dichas concepciones se han extendido en muchas corrientes de pensamiento en investigadores del Hemisferio oeste que comienzan a compartir la visualización integral del ser humano.

Lo anterior, ha generado que poco a poco se reconceptualice el cuerpo en la sociedad y por lo tanto la forma de abordarlo en la escuela, pero siempre recibiendo estímulos para desarrollar ciertos tipos de conducta y mantener el control, ya que como menciona Castañer et al. (2006)

Es evidente que los medios de comunicación de masas, fustigados por la floriciente y poderosa industria de la belleza, la moda, los cosméticos, las dietas, la cirugía estética y los gimnasios, ejercen una enorme influencia al definir, legitimar y propagar el modelo de belleza y perfección. (p. 36)

Según esto, el cuerpo de una forma u otra, siempre debe desarrollarse sobre un patrón de conducta de lo que es esperado, y es por esto que las personas docentes “encontramos cuerpos tatuados, marcados, perforados, bulímicos, anoréxicos, desnutridos, faltos de signos propios pero cargados de significados ajenos”. (Castrillón, 2016, p. 20)

Y son estos cuerpos llenos de presiones sociales y estereotipos, los que se van a trabajar en el espacio áulico, donde la población infantil sigue recibiendo mensajes de cómo verse, cómo comportarse y cómo ser, les seguimos diciendo como llevar el pelo, que uniforme usar, que zapatos son los correctos, cómo sentarse en un pupitre, cómo hacer una fila, seguimos ejerciendo opresión sobre los cuerpos, reprimiendo así una parte integral del ser, manipulando de una u otra manera.

Es notable que esta contextualización realizada se basa en una visión colonizadora y eurocentrista como parte de una cultura hegemónica sobre el cuerpo. La cual, tiene mucho poder en la educación costarricense y en la sociedad de occidente en general, por lo que no se

profundiza en la cosmovisión indígena acerca del cuerpo, pese a que como investigadora reconozco la importancia de esta por su conexión con la naturaleza y la integración del cuerpo en interacción con el todo, así como por mis creencias personales.

Concepto de Cuerpo: Estela de un cometa

Al centrarse en una perspectiva biológica:

Según Gómez (2002) El cuerpo está hecho de células, compuestas a su vez de proteínas (15%), lípidos (30%), carbohidratos (1%), ácidos nucleicos y minerales (1%) y agua (80%), y las cuales se organizan en tejidos de diferentes clases. Todos ellos constituyen una serie de sistemas independientes, cada uno de los cuales contribuye de forma distinta a la calidad de movimiento y expresión. (p. 41)

Desde la perspectiva más simplista al definir el cuerpo, la Real Academia Española (RAE) contiene 23 definiciones en las que se utiliza el término en el idioma español, donde todas remiten a un conjunto de partes o segmentos que son físicos o tangibles a los sentidos. Es decir, se visualiza el cuerpo desde la fisiología como el contenedor que posee células, tejidos, órganos y sistemas. El que permite la existencia física, la materia que habita un espacio.

Todos estos sistemas los estudiamos desde la interconexión siguiendo la lógica del pensamiento sistémico, por lo que no nos adentramos en estudiar los mismos de manera segregada, si no que los entendemos como las partes de otro gran sistema que es nuestro cuerpo y que en conjunto permiten el aprendizaje y las distintas formas de expresión.

El concepto de cuerpo, como se mencionó con anterioridad está determinado por un contexto, para Foucault (1992) citado por Scharagrodsky y Southwell (2015)

Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo. El cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo... Sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. (p. 3)

Definir qué es el cuerpo pasa por esto y también pasa por las creencias religiosas, espirituales, por la cultura, la clase social, la condición económica, el nivel educativo y las percepciones personales construidas por la propia construcción de la imagen corporal.

Desde la perspectiva más simplista al definir el cuerpo, la Real Academia Española (RAE) contiene 23 definiciones en las que se utiliza el término en el idioma español, donde todas remiten a un conjunto de partes o segmentos que son físicos o tangibles a los sentidos. Es decir, se visualiza el cuerpo desde la fisiología como el contenedor que posee células, tejidos, órganos y sistemas. El que permite la existencia física, la materia que habita un espacio.

En la investigación de Fontana, Pereira y Rojas (2005) acerca del concepto de esquema corporal desde la perspectiva de los niños de 0 a 10 años, se conceptualiza el cuerpo en términos a los conocimientos que el niño tiene de las funciones de las diferentes partes del cuerpo. Esto a partir de la auto percepción y el proceso maduracional del niño o la niña.

Por su parte, para Castañer et al. (2006) “El cuerpo es una integración física y mental, no está dividido ni es la antinomia mente-cuerpo o cuerpo-alma, es una unidad de acción recíproca: lo físico actúa y modifica lo mental y viceversa.” (p. 10)

Porstein (2012) define el cuerpo en relación con la parte expresiva del mismo, ante esto menciona que:

El cuerpo es un verdadero referente de la emoción y la expresión de sensaciones a través de cambios en el tono neuro-muscular, es decir que, entre otras cosas, puede abrirse, estirarse y relajarse al sentir placer, alegría o seguridad, y en otros momentos, se cierra, se contrae y tensiona por el displacer, las molestias y la angustia. (p. 22)

Castrillón (2016) tiene “la visión del cuerpo como objeto de búsqueda, evidenciando cómo paso a paso la vida nos permite oportunidades y nos ofrecen caminos que finalmente nos llevan a construirnos como sujetos” (p.8) La autora explica que la reflexión sobre el propio cuerpo, es una forma de empoderamiento, “de saberlo, de leerlo, conocerlo y aceptarlo” (p.10) entendiendo que no tenemos cuerpo, somos cuerpo.

Finalmente, Cajiao (2001) concibe el cuerpo desde un lugar más humanista, que acepta el valor de las emociones, percepciones y sensaciones y reconoce la importancia de nutrirlo y cuidarlo en estos aspectos.

Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible, que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor... (Cajiao, 2011, p. 11)

La postura de esta investigación en la conceptualización de cuerpo, se construye a través de lo expresando principalmente por Castrillón (2016) y Cajiao (2001) aunado al conjunto de experiencias personales que como investigadora he tenido en la relación yo-cuerpo, donde es entender el cuerpo como una parte inherente al ser humano que no se segrega, que permite sentir y percibir el mundo, donde las vibraciones internas son percibidas y se es capaz de aprender y comunicar a través de ellas; aceptando que todas las personas somos cuerpo.

Finalmente, se comparte el poema de la poeta salvadoreña Silvia Elena Regalado, apegada como investigadora a definir el cuerpo de forma creativa, de acuerdo a la línea de trabajo de esta investigación.

Regalado (2001)

Gracias por mi cuerpo.

Este día doy gracias por mi cuerpo.

Templo del Universo. Fin y continuidad del reto de la vida. Este día sé que respiro desde cada célula que soy una historia -mía y de todos- en cada molécula.

Amar mi cuerpo ha sido descubrir pacientemente su sabiduría. El rimo de mi carne y mi pensamiento, perderme en sus honduras hasta desconocerme, pero volver por sobre las espinas a abrazar mí nombre con ternura.

No es fácil habitarlo, si nadie fue capaz de despertar su código, de pronto es una cárcel oscura y endurecida que me niega los soles y esconde amaneceres.

Este día doy gracias por su lenguaje de algas, su voz que revela mis verdades. Su intuición que descubre lo que cree estar a salvo ocultándose.

Este día depósito mi ofrenda para su luz sagrada: Un abrazo amoroso de entrega y esperanza. (p. 69)

Siempre centrándonos en la vinculación del cuerpo como parte de un gran todo para Berge (1982) “Todo se halla vinculado entre sí, y lo que no comprendas en tu cuerpo no lo comprenderás en ninguna otra parte.” (p. 13) Es por lo anterior que conceptualizamos el cuerpo como la estela de un cometa, que, ante su presencia física, ante su paso por el universo va dejando un destello a través del trayecto en el ciclo de la vida. Una estela de experiencias y devenires que aumenta su fuerza con la comprensión de su propio objetivo como parte de la existencia. Es decir, la comprensión de nuestro cuerpo, puede ser la comprensión de nuestro mundo.

El cuerpo desde la imagen

La imagen corporal es una creación de la persona por sí misma, es la manera en la que decidimos comunicarnos con el entorno. Manifestación de nuestro carácter, gustos e intereses, valores, gustos estéticos y habilidades. Al ser una comunicación con el entorno se recibe constantemente una devolución de lo que el mismo percibe, es un flujo de información que gestiona parte de nuestra imagen.

Gómez (2005) menciona que, al formar una representación de nuestro cuerpo las células cerebrales establecen “...una consciencia neurológica de las diversas partes [que] no es proporcional al tamaño real de las mismas, sino a su participación en la manipulación e interpretación del medio exterior” (p. 11)

Nuestro ecosistema inmediato está conformado por la familia, la comunidad, las instituciones educativas, el lugar de trabajo, los espacios de recreación, etc. Toda una red en la que como menciona Caldwell (1996) “...los humanos tenemos una necesidad innata de ser vistos, de ser observados y absorbidos sin juicio ni represión” (p. 156)

La aceptación de esa imagen es un factor que se debe trabajar si se quiere realizar pedagogía del cuerpo, es tan importante la lectura que hacen los demás, que es a partir del reconocimiento y el mensaje que emitan las otras personas, que construimos una relación satisfactoria de la imagen del propio cuerpo.

La autoestima es parte de este canal comunicativo donde se crea un juicio de valor, una lectura de lo que se observa.

Cornejo (2016) definen la autoestima como “El sentimiento valorativo de nuestro ser en su totalidad incluyendo los rasgos corporales, mentales y espirituales que conforman la personalidad. Esta autoestima se va gestando desde la niñez, se aprende y se puede modificar. Tiene varias dimensiones: física, afectiva, social, ética y académica...” (párr. 13)

El tener una alta autoestima nos permite ser personas seguras de sí mismas y por lo tanto tener una imagen positiva y una interconexión agradable en las redes de nuestro ecosistema en el cual nos desempeñamos.

La idea es que como mencionan Cornejo (2016) En la medida que la distancia entre el sí mismo real y el sí mismo ideal es poca, la autoestima es más sana. Cuando esta distancia se agranda la autoestima baja y la persona se siente desajustada y desvalorizada en relación al [sic] entorno. (párr. 26)

Si existe inseguridad con el cuerpo y la percepción que se tiene de él, es natural que las personas teman usarlo para disfrutar y aprender con él.

En los primeros años de vida con la constante interacción del yo con el ambiente mediante la construcción de vínculos, se adquieren aprendizajes como los afectos, la postura, la mirada y la gestualidad. El reconocimiento que los padres den a los niños y las niñas a través de la mirada es fundamental para su propia aceptación. La imagen corporal se construye también por la relación con otros cuerpos y lo que se observa de estos, aunque siempre se es diferente y se mantienen las particularidades.

Por otro lado, Cornejo (2016) exponen que:

Algo especialmente interesante y particular de esta época es la existencia de las redes sociales, internet y la cultura de la exposición que amplía la mirada del otro a ámbitos antes inaccesibles. Cuestiones de la vida privada hoy trascienden a la vidriera virtual exponiéndonos a las miradas y opiniones de miles de personas desconocidas. Este grado de exposición influye en nuestra percepción de éxito/fracaso al compararnos con pares indiscriminadamente, generando ansiedad y frustración, sin evaluar si los ejemplos con los que nos comparamos son los adecuados. (párr. 33)

Toda esta presión propia de nuestros tiempos que genera influencia en la manera en cómo nos percibimos, demuestra que la imagen corporal es en realidad una representación

psicológica subjetiva que no necesariamente está apegada a la realidad, pero que para la persona que la percibe es su propia y única verdad.

La imagen corporal es una representación que, según Cornejo (2016) posee tres registros:

-Forma: Percepción consciente del tamaño y límites corporales (ancho, peso, alto, postura, espacio, movimiento y sentidos).

-Contenido: Percepciones orgánicas de las necesidades corporales (hambre, saciedad, tensión, distensión, frío, calor, etc)

-Significado: Es el deseo subjetivo y personal de comunicar, de relacionarse con las demás personas y crear vínculos.

La imagen corporal como ya se mencionó debe trabajarse cuidadosamente en la pedagogía del cuerpo. El estudio de esta se potencia como parte necesaria para alcanzar el autoconocimiento. Por esto se cree que es necesario trabajar al menos en la actitud y la postura.

Muñoz (2008) explica que la actitud “es la posición que frecuentemente adquiere un individuo de forma inconsciente [y que la postura es la] posición corporal voluntariamente adquirida en un momento dado con intención determinada. (p. 6) El análisis de estos aspectos es importante como apoyo a la interpretación de lo que el cuerpo pueda expresar y significar, siendo entonces parte de lo que entendemos como imagen corporal.

El cuerpo desde un enfoque de género

La manera es que percibimos nuestro cuerpo y creamos esa imagen corporal, como ya se mencionó anteriormente depende directamente del entorno y la cultura en la que se está inmerso. Esta cultura se determina por circunstancias espaciotemporales, donde aspectos como la nacionalidad, etnia, el contexto socio económico, el nivel educativo, la orientación sexual, género, etc. Influyen en esa construcción de quiénes somos y cómo visualizamos nuestro reflejo.

El sexo que se posee y la construcción social de lo que se considera femenino o masculino tiene un fuerte peso en la manera en la que nos relacionamos con el cuerpo.

Cornejo (2016) afirman que:

La sociedad marca claramente si bien a nivel inconsciente las pautas de qué se espera tanto de hombres como de mujeres. La transmisión de estos mandatos sociales se produce a través de mensajes publicitarios, de programas difundidos a través de la televisión y medios gráficos que participan de lo cotidiano de la vida de las personas. (párr. 72)

Gómez (2009) expresa que el género posee tres dimensiones. La primera es el género que “se corporifica en cuerpos concretos que se moldean social y subjetivamente.” (párr.2) La segunda se relaciona con la influencia del espacio y finalmente, el género se representa a través de simbolismos de lo masculino y lo femenino.

En nuestra cotidianidad se ejemplifica la “corporificación” del género a través de las posiciones corporales, la postura y la actitud corporal, así como las formas de moverse, vestir, caminar, mirar y la manera en la que la identidad y la imagen corporal es mostrada a terceros. Por ejemplo, como menciona Gómez (2009):

Algunas feministas han analizado cuidadosamente cómo las mujeres urbanas y occidentales se mueven por el espacio social, observando las formas de usar el cuerpo y ciertas actitudes y disposiciones corporales que no son del todo conscientes, manifiestas en las maneras de ocupar el espacio público, en las formas de sentarse (cruzar las piernas, cubrir los muslos para evitar llamar la atención sobre sus genitales), de caminar cuando están solas o cuando van acompañadas por un hombre y también en cómo los hombres tocan a sus parejas mujeres en ámbitos públicos (rodeándolas por la cintura, tomando sus hombros). (párr. 13) Un ejemplo muy propio de la sociedad patriarcal y de los roles jerárquicos establecidos para el hombre y la mujer.

En nuestra sociedad se dicta que hombres y mujeres deben (sin opción de elegir) captar lo “esencial” del aprendizaje femenino y masculino, su relación con el entorno va a depender de ello, por lo que deben seguir los preceptos y mandatos culturales que ejercen poder sobre su cuerpo, ya sean hombre o mujer.

Dentro del sistema patriarcal las mujeres deben seguir mandatos culturales muy fuertes de sumisión, servicio, fragilidad y preceptos represivos de cómo es su cuerpo y cómo lo observan los otros. Los estereotipos de belleza ejercen una presión sobre las mujeres que produce insatisfacción con respecto a su propio cuerpo. Para Cornejo (2016) “Esto se traduce

en una especie de obsesión en lograr un peso y una forma de cuerpo ideal lo cual es un factor estresante y denostador de la propia identidad...” (párr. 32) También, este sistema produce una reacción para los hombres que se ven obligados a recibir la idea de que deben gustar y consumir el establecimiento de estos cánones de belleza. Además, la represión de sus emociones, de su sensibilidad y la exigencia social de mostrar fuerza y virilidad.

El generar esta conciencia sobre las presiones que la construcción del género ha propiciado sobre nuestra identidad, es necesario estudiar las nuevas relationalidades con nuestros cuerpos, desde un lugar que no segrega y que se acepta lo diverso. Todo un replanteamiento de la percepción de ser hombre o mujer y el sentirse hombre o mujer o ninguno de estos. Sobre esto Caldwell (1996) afirma que “Aunque nacemos con un cuerpo masculino o femenino, todos llevamos en nuestro interior componentes de ambos tipos: todos tenemos la capacidad y la aspiración de penetrar y absorber la vida.” (p. 92)

Los procesos de aprendizaje desde la pedagogía del cuerpo para el autoconocimiento, no pueden omitir la percepción que se tiene del cuerpo desde el género por todas las implicaciones sociales y culturales que esto tiene en la forma en la que manejamos el cuerpo. Independientemente del género con el que una persona se identifique aún cuando este no coincida con su sexo, establece un rol. Entender y escuchar este rol es necesario para identificar y concientizar qué de este rol hacemos de manera consciente y por decisión propia y qué hacemos solo porque nos lo han enseñado como una norma.

Ejercer la conciencia de género es un proceso de aprendizaje arduo por lo consolidado que está el sistema patriarcal. Ante este panorama el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica desde el año 2012 creó el programa de estudio de afectividad y educación integral para la educación secundaria. Luego se comenzó a implementar en primaria en el año 2016 y en el año 2018 se establece como una asignatura a partir de décimo año. Entre las temáticas que se desarrollan se encuentra el género, precisamente para educar acerca del feminismo y las nuevas masculinidades a través de un cambio de paradigma que involucra el afecto y la vivencia de la sexualidad desde un lugar de respeto y tolerancia para las personas independientemente de su género. Sin embargo, dichas guías han sido objeto de crítica y desaprobación por parte de un sector conservador de la población. Lo anterior, sumado a lo que exponen Fallas y Gutiérrez (2018) de que en solo los primeros dos meses del 2018 se han identificado 5 femicidios, más los datos que menciona el INAMU (2018) según una encuesta de la Escuela de Estadística de

la Universidad de Costa Rica que reflejan que 6 de cada 10 mujeres han sido víctimas de acoso sexual en espacios públicos, revela que en Costa Rica aún falta mucho aprendizaje respecto al género y como vivenciar este en relación con nuestro cuerpo de una manera libre, respetuosa y consiente.

La continua reconstrucción de la identidad

Una vez identificado el concepto de imagen corporal y la influencia que tiene el contexto y el género en la construcción de dicha imagen; es importante estudiar la identidad como una característica del sujeto que puede variar a través del tiempo, es decir, la identidad no es una constante fija. No necesariamente con lo que nos identificamos en la niñez nos identificaremos como personas adultas, la manera en la que percibimos el mundo varía según múltiples factores como la edad, el contexto, las creencias, la familia, los grupos de pertenencia, el aprendizaje, etc.

Según Cornejo (2016)

La imagen corporal está íntimamente ligada a la autoimagen, a la autoestima y al sentimiento de sí o identidad, en tanto el cuerpo como tal y la imagen que se forma en el psiquismo de dicho cuerpo, formarán parte de la identidad personal y social del sujeto. (párr. 57)

Las miradas de los demás nos conforman como sujetos, alimentan nuestra manera de sentirnos cómodos y seguros. D'Angelo (2010) sobre esto menciona que “Mientras hacemos propias estas imágenes, intentamos imitarlas y en función de ellas construir nuestra subjetividad individual, nuestra identidad de pertenencia...” (p. 248)

El cuerpo es tan importante para nuestra identidad que aspectos como la actitud y la postura son una fracción del lenguaje corporal de las personas y este lenguaje es parte de lo que nos ayuda a ser reconocidos por los otros y las otras.

De acuerdo con Alcaraz (2014):

La identidad es considerada como un fenómeno subjetivo, de elaboración personal, que se construye simbólicamente en interacción con otros. La identidad personal también

va ligada a un sentido de pertenencia a distintos grupos socio- culturales con los que consideramos que compartimos características en común. (p. 224)

Pese a que hablamos de que la identidad está en constante reconstrucción, y que se transforma y construye con el ciclo vital, también es cierto que esta es un sentimiento de comodidad e identificación, es sentirse sí misma o sí mismo. La identidad es la búsqueda del sentido de la vida, de la esencia que nos caracteriza.

El reconocimiento de la propia identidad es factor inherente al autoconocimiento, entre más se dedica tiempo al autoconocimiento, hay una identidad más clara que denota seguridad y confianza. Como se mencionó anteriormente, la identidad personal se construye por muchos factores que incluso se entiende como otros tipos de identidad: Identidad cultural, social, nacional de género, etc. Precisamos detallar la identidad de género por la importancia y el peso esta tiene para la construcción de la imagen corporal y por lo tanto para el aprendizaje a través del cuerpo, tal y como que se explicó previamente.

Según la Comisión Internacional de Juristas; Servicio Internacional para los Derechos Humanos (2007) mencionada en el Programa de estudio de Afectividad y Salud Integral del Ministerio de Educación Pública (2017) la identidad de género es la:

Vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (p. 65).

Finalmente, es necesario expresar que apostar hacia una pedagogía del cuerpo para el autoconocimiento requiere posicionarse en un lugar donde todo es relativo y no hay verdades absolutas, ya que las experiencias construidas surgen a partir de las subjetividades de las personas y su propia vivencia de la identidad, reconociendo la verdad y honestidad de los más íntimo que nos identifica. Cerramos así este segmento con una cita de Márquez (1993):

Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a

interrogarse (a veces sin respuesta) a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella. (s. p.)

Procesos de aprendizaje desde el Cuerpo

Los procesos de aprendizaje desde el cuerpo en los que nos adentramos son estudiados desde los 3 ejes fundamentales en los que trabajamos metodológicamente la pedagogía del cuerpo. El autoconocimiento, el interconocimiento y las mediaciones lúdico-creativas. Siendo el autoconocimiento el fin principal de este trabajo de experiencias y sentires.

Autoconocimiento

El autoconocimiento es un camino complejo que al igual que la identidad, no es absoluto y está en constante reconstrucción. Para fines de esta investigación lo abordaremos desde la pedagogía del cuerpo y su estrecha relación con el aprendizaje.

Para Muñoz (2008) “Al conocimiento del propio cuerpo se le denomina somatognosia, pero la corporalidad actúa y se desarrolla en conjunción con los elementos espacio-temporales, externos a la realidad propia del cuerpo, a ello se le denomina exterognosia.” (p. 3)

Lo anterior nos explica que el cuerpo tiene una relación interna (lo que yo siento, entiendo, escucho y percibo de mí) y una externa (lo que las demás personas sienten, entienden, escuchan y perciben de nuestro cuerpo). Es la relación con el interior-exterior necesaria para comprendernos y aprender con nuestro cuerpo. Berge (1993) menciona que:

Separar las actividades corporales de las del espíritu sin concederles el mismo valor, cuando lejos de ser incompatibles deberían considerarse en su mismo principio como complementarias, moviéndose el cuerpo con inteligencia y sensibilidad y encarnándose el espíritu delicadamente en la expresión del cuerpo. (p. 13)

Si bien la pedagogía del cuerpo no es necesariamente un sinónimo de movimiento o expresión corporal. El movimiento es parte vital de la misma, incluyendo también el movimiento interno constante de nuestro organismo (latidos del corazón, el transporte sanguíneo, respiración, tránsito digestivo, conexiones neuronales, etc.). Por lo anterior, es que es necesario generar interés por el movimiento a pesar de que exista cansancio o dificultad, cuando esto se hace en la niñez es más fácil porque ya es una conducta aprendida, incluso necesaria. Berge (1993) explica que muchos niños y niñas:

No se consideran tan buenos y por eso huyen a realizar movimiento, esto es por la inadecuada relación consigo mismo que conlleva deficiente relación con el organismo, interior (creatividad y las imágenes nacidas en el inconsciente). También por la inadecuada relación con la realidad física, tanto espacial (orientación, de situación, de lateralidad) como temporal (rítmicas) (p. 14)

Además, el cuerpo si se relaciona de manera deficiente con otros cuerpos genera inhibición y timidez. Para tener un cuerpo sano de manera integral Caldwell (1996) menciona que “nuestra capacidad para mantenernos receptivos a las sensaciones y a las energías de forma incondicional es el componente principal de un funcionamiento sano” (p. 27)

Quienes trabajan la somática intentan recuperar sensaciones y percepciones, que las personas escuchen lo que su cuerpo dice, hace poco tuve un fuerte dolor de rodilla mientras realizaba la clase de ballet y a pesar de ello no me detuve, no escuché a el cuerpo cuando dijo que me detuviera y eso detonó fuertes dolores y dificultad para caminar por varios días. El cuerpo nos reclama la autoexigencia física y mental, reclama las horas en el tráfico, la falta de sueño, la mala alimentación, el estrés, una postura incorrecta, los tacones, el exceso de maquillaje, la sobrecarga emocional, mucho trabajo, estudiar por horas, realizar una misma acción por un tiempo prolongado. El cuerpo manifiesta de una u otra manera sus perturbaciones y sus necesidades y la educación somática es un camino para acercarse a lo innato y a nuestra capacidad de escucharnos y por eso la importancia del autocuidado y de tener espacios para descubrir lo que nuestro cuerpo senti-piensa, es decir, permitirnos el autoconocimiento. El no escucharnos puede ser un bloqueo de energía que se convierte en enfermedad, mal manejo de las emociones o del comportamiento. Estos bloqueos influyen en la manera en que aprendemos, en la disposición de recibir estímulos internos e incorporarlos en nuestro ser.

Es usual en la educación occidental la estimulación de áreas del cerebro relacionadas con la formación intelectual como lo es el córtex y que no se de tanta estimulación al tálamo (sensaciones) o al hipotálamo (necesidades vitales). Como una posible solución a esta deficiencia en los sistemas educativos, se generan metodologías innovadoras que conllevan movimiento y la participación de las personas estudiantes. Sin embargo, como menciona Berge (1993) “no es moverse por moverse, es hacer sentir al cuerpo a través del movimiento...Cuando el cuerpo se pierde hay una ruptura de la personalidad y sin esta no hay

aprendizaje.” (p. 16) Justo aquí es donde nace la relación entre la pedagogía del cuerpo y el aprendizaje para el autoconocimiento.

Para Hannaford (2008) “El aprendizaje avanza conforme interactuamos con el mundo. En tanto que vamos recibiendo los estímulos sensoriales y empezamos a movernos, nuestras neuronas forman extensiones, llamadas dendritas, con otras neuronas.” (p. 12) Como hemos mencionado con anterioridad nuestro cuerpo es parte de una gran red de la vida y como parte de esa red que se comunica con el todo, Hannaford (2008) presenta una analogía curiosa “Se cree que el sistema nervioso humano consiste en 10^{11} neuronas, aproximadamente el mismo número de estrellas que en la Vía Láctea.” (p. 13) Una imagen muy clara de la conexión entre el micro y el macro universo. Caldwell (1996) sobre esto mismo menciona que “Todos los movimientos del cuerpo pueden contemplarse como fenómenos vibratorios...Este proceso tiene un eco macrocósmico en la naturaleza pulseadora del universo, y microcósmico, en la vibración temblorosa del huevo fecundado.” (p. 27)

Cuando se trabaja pedagogía del cuerpo para el autoconocimiento, es necesario trabajar en el cuerpo presente, en el aquí y en el ahora esto “nos despierta al conocimiento de un cuerpo que vibra, que tiene pulsaciones, en el que vivimos y en el que nos movemos.” (Caldwell, 1996, p. 33)

Todo lo anterior responde a un sistema nervioso compuesto por neuronas: sensitivas, intermediarias y motrices. Hannaford (2008) explica:

Las neuronas sensitivas aportan información sensorial al sistema nervioso central (el cerebro y la médula espinal) desde todas las partes del cuerpo: la piel, los ojos, los oídos, la lengua, la nariz y propioceptores. Estos últimos son órganos sensitivos que reemiten información acerca de la posición o la tensión de un músculo o la actividad de las articulaciones y del equilibrio...Las neuronas intermediarias tienen una función de red...Ellas reúnen toda la información, la procesan y, entonces, animan al cuerpo, los músculos y las glándulas para que respondan por medio de las neuronas motrices...Las neuronas motrices llevan los mensajes del SNC (Sistema Nervioso Central) a los músculos y glándulas para que éstos activen sus funciones...” (p. 13)

Estas redes de trabajo complejas se diseñan para cada persona, el propio sistema nervioso empieza a reunir nuevas conexiones sinápticas que responden a las exigencias de

nuestros estilos de vida y a los estímulos externos que se generen para aprender. Si se está en la búsqueda del autoconocimiento es necesario generar estímulos externos que propician estas condiciones como los son los espacios de reflexión intra e interpersonal, ya que las sensaciones también son información.

Hannaford (2008) sobre esto menciona:

El pensamiento, la creatividad y el aprendizaje surgen de la experiencia. Cada vez que tenemos una experiencia llevamos información a las redes nerviosas y las construimos...El cuerpo entero está diseñado como un receptor sensitivo de sintonía fina para recolectar información... Mientras más rico sea nuestro entorno sensorial y mayor nuestra libertad para explorarlo, más intrincadas serán nuestras estructuras para el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad. (p. 26-27)

Estar consciente es centrar la atención, es un estado de alerta constante que como expresa Caldwell (1996) nuestro cuerpo alberga un sistema nervioso que se dedica a recibir estímulos, a interpretarlos y a organizar respuestas significativas. Está dividido en dos categorías: el autónomo (pensar en respirar, digerir, actos reflejos) y el volitivo (acontecimientos nuevos, imprevisibles, capacidad para resolver problemas y ser creativos) (p. 101)

El autoconocimiento es centrar nuestra atención en quienes somos, en cómo decidimos interactuar. Sobre esto Gómez (2002) menciona que “El conocimiento personal brinda información esencial para actuar en el mundo. Mirar hacia adentro es importante y útil, aunque no sepamos como teorizar claramente lo que estamos haciendo.” (p. 12) Para adentrarnos en nuestro cuerpo necesitamos motivación para prestar atención a los estímulos, lo que escuchamos nos lleva a elegir que situaciones abordamos y cuales dejamos pasar. Todo esto es necesario para desarrollar el aprendizaje y sobre todo la metacognición.

Cadwell (1996) explica un punto sumamente importante para esta investigación:

Nuestra primera experiencia como niños es física. Lo primero que aprendemos a [*sic*] tener en cuenta es nuestro propio cuerpo. Las primeras estrategias que utilizamos para modular la atención son corporales. Y nuestra primera recuperación también tiene que darse en el cuerpo. ¿Qué podemos recuperar en el cuerpo?: la sensación, la respiración y el movimiento. (p. 107)

Según lo anterior, concientizar sobre nuestro cuerpo y con nuestro cuerpo es la primera manifestación de atención que realizamos de forma natural. La reflexión de esto es encender las luces interiores, es autoconocimiento y aprendizaje. Ante la importancia de los hábitos de atención y la escucha precisa del ser Cadwell (1996) explica que durante la realización de movimiento o uso consciente del cuerpo:

Si trabajamos con nuestra conciencia cognitiva podemos superar pautas de atención que nos predisponen a ver el mundo y a nosotros mismos de una determinada manera...La fase de conciencia del Ciclo del movimiento cultiva nuestro despertar hacia pautas de atención y a tomar decisiones conscientes para enfocar nuestra atención en lugares previamente no iluminados de nuestro yo. (p. 108-109)

Debemos buscar que nos llama la atención y observar cómo está nuestro cuerpo al centrar atención esto. Generar reflexión de nuestro proceso corporal, puntos de apoyo, la alineación de la columna vertebral, equilibrio, el ritmo de los latidos, la respiración, la mirada, las sensaciones, el qué, el cómo y el para qué del cuerpo en determinados momentos, etc. Así, el cuerpo registra su estado atento, concientiza y busca la repetición cuando lo requiere.

Caldwell (1996) menciona que “dedicarse a alguna actividad creativa es crucial en la disciplina de la conciencia.” (p. 111) Por esto, las mediaciones lúdico-creativas son un acompañamiento necesario para el camino al autoconocimiento. El estar presente, activo y atento son necesidades de las artes escénicas y el trabajo grupal, la comunicación y la escucha son parte del juego. Todas estas características permiten la interacción interna y externa del cuerpo y por lo tanto el autoconocimiento. Buscar la conciencia a partir de la sensación física es una posibilidad que nos da la pedagogía del cuerpo, es una forma de explorar, de acercarse a sí mismos o mismas. Esta experiencia es acceder de alguna forma al auténtico yo, a la esencia.

Llegar a nivel importantes de autoconocimiento corporal, nos acerca a reflexiones de nuestros sentires y pensamientos como lo son gustos e intereses, características personales y grupos de pertenencia, así como la identidad y la autoestima. Esta concientización al externarla al cuerpo es lo que se llama corporeización que se refiere:

A la forma mediante la cual aprendemos a “fusinarnos” con nuestras estructuras y funciones internas, de modo que podamos conocerlas de manera más precisa y saber cómo afectan los movimientos globales de nuestro cuerpo...En esencia, la

corporeización implica resonar, vibrar, hacerle eco a cualquier información del cuerpo en la que decidamos centrarnos... (Gómez, 2002, p. 38-39)

Esta corporeización se relaciona estrechamente con el proceso reflexivo de las habilidades, fortalezas y áreas de mejora de una persona para enfrentar las oportunidades y dificultades que presenta el contexto. Para López (2016) “El autoconocimiento permite mejorar cualidades que son fortalezas y desarrollar aquellas que aún no se han puesto en práctica.” (p. 71) Lo anterior refleja que el autoconocimiento es una puerta para el aprendizaje de lo más interno de cada ser humano y a su vez es un puente que conecta con otras formas de conciencia cognitiva. Por esto último, el autoconocimiento es un proceso de aprendizaje necesario en los centros educativos, se requieren personas que puedan identificar sus habilidades y puntos de mejora, tanto es aspectos académicos como personales. La conciencia del cuerpo y la escucha de este es una cercanía para entender nuestros procesos cognitivos y fisiológicos. “Debemos saber del cuerpo partiendo del autoconocimiento hasta llegar a la lectura de sí y del entorno, aprovechando los saberes disciplinares y la pedagogía.” (Castrillón, 2016, p. 54)

Interconocimiento

Simultáneamente al trabajo interno de autoconocimiento y en esa constante reconstrucción de la identidad, es necesario compartir con otras personas para conocernos más. El autoconocimiento es un trabajo conjunto y como menciona Cornejo (2016) “El respeto y el aprecio hacia uno mismo es la mejor plataforma para relacionarse con el resto de las personas en forma saludable.” (párr. 41)

Todo nuestro entorno va a determinar la propia construcción de la autoimagen, la participación de los padres en el desarrollo personal de niño y la niña, así como la constante interacción con los grupos de pares colaboran a la construcción del valor propio, así como al autoconocimiento.

Se puede decir entonces, que el interconocimiento es la construcción de aprendizajes en colectivo que generan sentido de pertenencia, conocimientos que identificamos como nuestros y que están ligados a la cultura en la que nos desenvolvemos. Por ejemplo, cuando se comparte una receta tradicional del lugar donde se vive o cuando en un determinado grupo se crean conceptos o reflexiones propias de las experiencias vividas. El interconocimiento es la conciencia de lo que construimos en colectivo y ahora es parte del grupo.

El cuerpo del contexto.

Según el concepto de interconocimiento y de acuerdo con todos los constructos mencionados previamente, el contexto es una parte más de esta conexión con el universo. Las circunstancias relativas en el que cada ser humano debe desempeñarse influyen con fuerza en quién es, cómo se comporta y cuál construcción de identidad realiza. Los procesos de aprendizaje están atravesados por este y responden a factores meramente circunstanciales. Caldwell (1996) expresa que “Las experiencias de los primeros años de vida, la familia, la religión y la cultura son los responsables de moldear nuestra conciencia para que encaje en sistemas de pensamiento y de conducta existentes.” (p. 103) El contexto como todo en esta investigación no es entendido como un concepto absoluto, si no como un cuerpo más sumergido en el todo, un cuerpo que atrae, construye y refleja, un cuerpo también en constante reconstrucción.

Esa construcción dinámica se realiza mediante contribuciones activas y constantes de cada una de las partes que pueden conformar el contexto, individuos, grupos de pares, tradiciones sociales y culturales, etc.

Ortíz (2010) menciona que puede haber contextos estáticos y dinámicos. Los primeros se establecen cuando no se cree en la posibilidad de cambio y se establece que el contexto predetermina el todo. En cambio, el contexto dinámico es aquel que según Ortíz (2010):

Da lugar al reconocimiento de que el contexto se construye en la medida que “sucede” y al ir “sucediendo” va tomando rumbo, aunque los agentes participantes tienen su propio bagaje e “historia” que de alguna manera los determina, al interactuar entre sí, se recrean a sí mismos y las circunstancias cambian”. (p. 2)

Nos enmarcamos entonces en un contexto dinámico, pero que por motivos de circunstancias tiempo-espaciales se limita en el contexto familiar, comunal y escolar.

- **Contexto familiar:** Este contexto alude a todas las interacciones que se crean con personas familiares (ya sea que se compartan lazos sanguíneos o no), especialmente del núcleo familiar, es decir las personas con las que comparten un techo dónde vivir. Según Isaza (2012):

La familia como contexto primordial es donde el niño y la niña, consiguen las cualidades primarias de subjetividad que lo diferencian

como seres sociales y pertenecientes a un determinado régimen social. La familia es una unidad activa, flexible y creadora, es una institución que resiste y actúa cuando lo considera necesario, es una red de relaciones vividas. (p. 1)

La familia es parte del contexto y es un factor para el desarrollo social de la niñez. Costumbres, conocimientos, actitudes, sentimientos y una serie de conductas que realizamos son parte de lo que nos caracteriza en la vida. La familia es el primer microsistema.

- **Contexto comunal:** La comunidad para la población infantil es ese grupo social del que son parte por sus circunstancias de vida, con las que tienen intereses en común y normalmente simbolizan la relación con lo externo o “fuera de casa”. Ciertas condiciones contextuales de la comunidad generan peso en la percepción que tienen los niños y las niñas de lo que es el mundo. La manera de interactuar en determinados espacios (pulpería, panadería, parque, plaza deportiva, etc.) genera un vínculo y pertenencia con las demás personas que viven en este espacio. Además, como todo contexto se construye a partir de las personas de la comunidad y su interacción.
- **Contexto escolar:** El contexto escolar es el conjunto de características físico-ambientales que se manifiestan entorno a las personas estudiantes y que a su vez se construye con la interacción de estos en la escuela, con el espacio mismo, así como con el personal docente y administrativo de la institución. Acerca de esto Mateos (2009) En general, la imagen que las personas guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las experiencias significativas (positivas o negativas) que éstas han vivido durante su estancia en la misma.” (p. 286) Esta percepción que tengan las personas estudiantes del centro educativo y de las dinámicas de relación que allí se generen, de acuerdo con Mateos (2009):

Va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización.

Problemas como el fracaso escolar, la dificultad comunicativa en la relación educativa o la desadaptación escolar pueden esconder entre las causas que lo provocan una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos y, en general, de la propia institución escolar. (p. 288)

Finalmente, sobre el contexto Castrillón (2016) menciona “El identificarse como parte del todo social, como parte de un entramado que configura relaciones, es parte de la propuesta de Pedagogía del Cuerpo... pensarse, identificarse, leerse y presentarse al ámbito social, cultural y académico con la voz subjetivada que construye y propone.” (p. 24)

Mediaciones lúdico-creativas

Un camino entre lo lúdico y lo creativo es la propuesta para llegar al autoconocimiento. El medio para comunicarnos como grupo y desarrollar un espacio de descubrimiento personal y colectivo. Pérez-Yglesias (2010) menciona que “La estrategia lúdico-creativa es básica para quienes laboran –reflexionamos, soñamos– en espacios donde el conocimiento se construye en la acción, en la relación, en el contacto humano y no sólo en la biblioteca o el laboratorio.” (p. 61) Sin embargo, existe una visión de que lo lúdico-creativo es igual al juego libre o a los espacios de ocio y por esto, este tipo de mediaciones son desacreditadas socialmente, incluso en el campo educativo. Además, la intención neoliberal con las que se ha vendido este tipo de estrategia lo ha convertido en algo superficial, “light” o de poca importancia, ahora lo lúdico-creativo es parte de un negocio con marca registrada.

Pérez-Yglesias (2010) expresa acerca de las estrategias lúdico-creativas:

Todos y todas saben sobre el estímulo y la motivación que logra esta estrategia y cómo seduce, enamora e implica afectivamente... Como estrategia –bastante exitosa como forma de capacitación, de aprender y estimular la participación, formar equipos, apoyar liderazgos y construir conceptos y metodologías– lo lúdico creativo contribuye, entonces, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de formadores (gestores, promotores, extensionistas... maestros) y la construcción del conocimiento en cualquier disciplina o más allá de éstas...” (p. 111)

Tanto en el juego como en el uso de la creatividad, el cuerpo tiene un papel primordial para generar y valorar las experiencias. Eso significa corporeizar respecto a esto Gómez (2005)

Corporeizar despierta nuestra habilidad y presteza para transformarnos y fusionarnos con un estado sensorial, cognitivo o de percepción dado el estado “corpóreo-mental” de un sistema corporal particular. Corporeizar es jugar con la plasticidad de nuestras capacidades expresivas y perceptivas. (p.48)

Al facilitar las metodologías lúdico-creativas es importante que la persona que media el proceso se sienta cómoda de trabajar con su cuerpo, que lo utilice como un apoyo constante en su forma de enseñar. La persona docente que trabaja constantemente su búsqueda del autoconocimiento a través de lo lúdico y creativo por medio de su cuerpo propicia estos espacios partiendo de su sensibilidad y la riqueza de su experiencia propia. Gómez (2005) menciona que “Un marco de trabajo lúdico y expresivo puede ayudar al educador a hacer explícita la relatividad de nuestras debilidades y fortalezas, y por ende, la flexibilidad propia de las relaciones entre los sistemas corporales.” (p. 48) Además, sobre esto mismo Caldwell (1996) expresa “Todo lo que siento y percibo es parte de mí y, como es creado por mí, es la fuente de la creatividad” (p. 173) Esta creatividad que la persona docente explora al sentir y percibir su cuerpo es fuente de la creatividad para sí y para los demás, porque se convierte en una representación física y tangible del permiso para el juego, el disfrute y la creación. La persona docente que se entrena en la expresión corporal facilita ese tipo de experiencias en las personas estudiantes.

Al comprender los procesos de aprendizaje, como el conjunto de experiencias que se han construido a través del trabajo colectivo y la interacción sociocultural, se vincula que el proceso se ve favorecido cuando se facilita por otra persona, donde existe una mediación para que se cumplan todas las etapas del proceso de aprendizaje y este sea significativo.

La propuesta de la pedagogía del cuerpo tiene como medio lo lúdico y lo creativo para la construcción del aprendizaje del autoconocimiento esto se realiza a través de algunos juegos que tienen como objetivo, el trabajo en equipo, la escucha, la comunicación, la confianza, la concentración, la acción-reacción, el cuerpo activo, presente y listo para la ejecución de una tarea específica.

Tejerina (2006) describe que “El juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una formidable plataforma para la creatividad” (párr. 12)

A su vez Vygotsky (1979) citado por Tejerina (2006) establece que “el juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de desarrollo próximo en la cual se mueve

por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. (párr. 13) Lo anterior, refleja que utilizar el juego y la creatividad es una forma de potenciar el aprendizaje.

Finalmente, al establecer un camino a través del juego escénico creativo, se establece una línea de búsqueda de todo lo que esta forma de juego puede generar para lograr los procesos de aprendizaje. El juego escénico, según presenta Tejerina (2006) debe contemplar, ser placentero y gratificante, genera libertad de participación, equilibrio entre el espacio personal y el colectivo, un espacio físico óptimo, reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas, alejarse de estereotipos, promover la creatividad, la estimulación del juicio, y la capacidad de reflexión sobre el propio proceso.

Tejerina (2006) también menciona que “Este juego creador ejercerá su positiva influencia en aspectos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales y ellos lo acogerán gozosos –los niños y las niñas- porque es fundamental para su crecimiento en armonía y libertad”. (párr. 30)

El juego y la creatividad estimulan el juego cooperativo y el trabajo en grupo, fortalecen los vínculos al ser un trabajo de interacción directa y espontánea con el equipo, desarrollando así habilidades para la vida que fortalezcan distintas formas de aprender (en este caso), aprender con el cuerpo para encontrarse y tener motivación para el aprendizaje.

La mediación lúdica y creativa se compone por actividades de aprendizaje que estimulan el movimiento, la expresión artística y la interacción grupal en aula, un espacio cómodo y de tranquilidad para quienes “no se están queditos” que les ofrece una alternativa para aprender, no con el fin en sí mismo de la creación o de aprender con un contenido, si no con el sentido del desarrollo de la presencia y el empoderamiento del cuerpo, creando conciencia de sus posibilidades y su capacidad para aprender a través de él, a pesar de que el Sistema les diga lo contrario.

Tal y como menciona Pérez-Yglesias (2010):

La opción de lo lúdico-creativo como una estrategia en educación continua, permanente y para toda la vida –positiva, agradable, placentera– y en las diferentes actividades o experiencias que buscan la eficiencia, la eficacia y la acción innovadora parece adecuada para motivar y para provocar un mayor acceso y participación. (p.65)

El único recurso que todas las personas tenemos es el cuerpo, a pesar de sus diferencias y distintas posibilidades, hay un cuerpo que siente, percibe y aprende. Por lo tanto, promover

las mediaciones lúdico-creativas que utilizan el cuerpo, es un tipo de estrategia accesible para todas las personas. “Conviene saber, tomar conciencia del carácter mediador del cuerpo para todo lo que pretendemos hacer y aprender.” (Castrillón, p. 21, 2016)

El placer y el disfrute en la forma de aprender no deberían ser una opción si no una obligación de las personas docentes mediadoras de los procesos de aprendizaje y se idealiza que sea un aspecto incorporado y cotidiano en los centros de formación. Como menciona Pérez-Yglesias (2010):

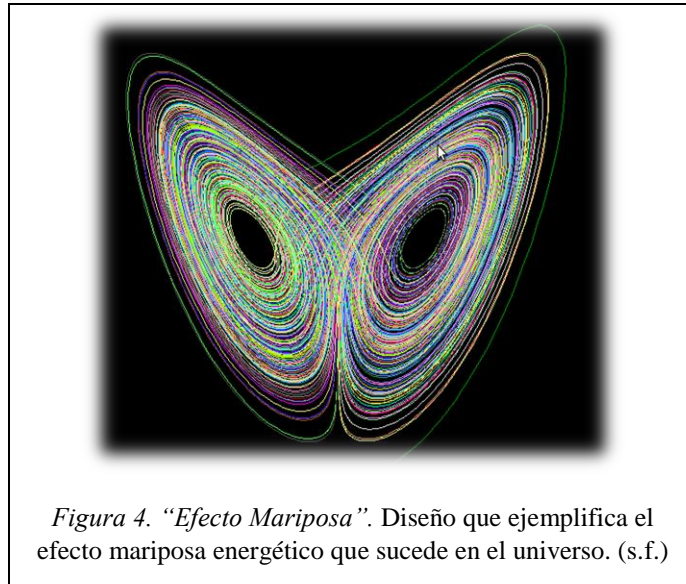
Todas las personas tienen derecho a no aburrirse, derecho a disfrutar, a crear, a estar y sentirse bien en la vida cotidiana, a luchar por la excelencia, a aprender con imaginación y profundidad, a entender que la alegría y el entretenimiento contribuyen con el desarrollo humano y social, con el compromiso y el placer. (p. 70)

Capítulo III: Caos

Marco Metodológico

"Hasta la más pequeña gota de rocío caída del pétalo de una rosa al suelo, repercute en la estrella más lejana"

Albert Einstein



Las intenciones y las acciones que realizamos siempre tienen un efecto que modifica el entorno. Este cambio tiene implicaciones que muchas veces no logramos percibir en circunstancias relativas del espacio-tiempo. Lo anterior, es lo que conocemos como el efecto mariposa, un término de la teoría del caos.

En la teoría del caos un pequeño cambio que suceda en un sistema, mediante un proceso de amplificación natural, podrá generar un cambio grande consecuente al inicial. "Los procesos de la realidad dependen de un enorme conjunto de circunstancias inciertas..." (Cazau, 1995, párr. 1) La complejidad en la que funcionan los sistemas genera modificaciones a un ritmo que muchas veces se dificulta la precisión en los registros de dichos cambios.

De acuerdo con Luévano (2004):

Sabemos que el Sol sale todos los días, pero mañana no es el mismo día que hoy; existen diferencias. Ocurre lo mismo con nosotros y nuestras acciones: tenemos patrones, pero no quiere decir que los sigamos siempre de la misma manera; hay muchas variables a las cuales considerar que no han sido posibles de detectar por medio de la ciencia clásica. De la misma manera, la personalidad también tiene patrones de acción o pensamiento que no se repiten con exactitud. (p. 400)

Por lo anterior, creamos un marco metodológico con una amplia plasticidad para adaptarse a lo que iba sucediendo en la investigación, con apertura para recibir cambios y generar nuevas estrategias. Una metodología de investigación atenta a las posibilidades de un sistema tan complejo conformado por ese viaje hacia el autoconocimiento de las personas participantes. Trabajamos en circunstancias caóticas, en un sistema desequilibrado necesario para el orden y el encuentro de hallazgos.

Paradigma y el enfoque metodológico seleccionado

El paradigma es entendido como una perspectiva o visión determinada sobre un objeto o sujeto de estudio, el cual direcciona la escogencia de estrategias a realizar para lograr el objetivo de investigación según la posición que se toma. Para Guardián (2011) “Un paradigma constituye una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica. Es un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y para darle solución a los problemas que en ella se presentan.” (p. 60) Puede entenderse entonces que un paradigma es una forma de conocer, una forma de aprender, de entender los hechos y una realidad, una manera de construir conocimiento desde un lugar específico.

Para efectos de esta investigación se ha seleccionado el Paradigma Cualitativo, esto porque la propuesta de la pedagogía del cuerpo es un proceso que partirá de la construcción conjunta de conocimiento de una población específica en un contexto determinado, lo cual implica que las actividades propuestas partirán de las necesidades detectadas en los sujetos, a partir de su realidad social y cultural, y de su forma de expresarse creativamente. Todo esto observado desde la objetividad y subjetividad de la investigadora.

Además, al hablar de elementos importantes para la pedagogía del cuerpo como son la conciencia somática, los estímulos sensoriales, la percepción, la intuición y la validez de las sensaciones, se están considerando las particularidades de cada sujeto, implícitas en sus valores, ideologías, religión, estructuras y modelos sociales, lo cual como expresa Guardián (2011) “cuestiones como descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas modalidades cualitativas” (p. 95)

Importante mencionar que en esta investigación también se considerará el desarrollo integral de la niñez, por lo que reflexiona a través de las necesidades más humanas desde una manera holística, considerando que según lo acordado en la Política Educativa Costarricense la educación debe ser humanista y como lo establece el artículo N°2, inciso b, de la Ley Fundamental de Educación, es un fin de la educación costarricense “Contribuir al

desenvolvimiento pleno de la personalidad humana.” (párr. 2) Siendo el humanismo, la visión holística y libre, el proceso reflexivo, analítico y riguroso, características del Paradigma Cualitativo en el cual se enmarcará esta investigación.

Tipo de estudio

Dentro de la Investigación Cualitativa, existen distintas modalidades que según el proceso en el que se desarrollan y la fundamentación teórica con la que se construye la investigación.

Debido a que esta investigación es una exploración que parte de las experiencias previas de la investigadora en procesos creativos y lúdicos, propios de las artes escénicas y la distinta aplicación que ha dado de las mismas en los espacios pedagógicos, es que se ha buscado una visión o enfoque desde la pedagogía del cuerpo para construir conocimientos y retomar el cuerpo como un medio de aprendizaje. Todo esto, tomando en cuenta que es un proceso que reflexiona constantemente acerca de las estrategias utilizadas y que permite modificar o reestructurar según las necesidades presentadas por el grupo, por lo que se retroalimenta de la acción en sí misma.

La Investigación Acción Participativa se conceptualiza en nuestra visión como un trabajo en espiral que genera análisis de lo propuesto para crear problemas, realiza acciones para el abordaje de estos y construye resultados conceptualizando nuevas teorías o formas de ver el fenómeno de estudio.

Dentro de la Pedagogía es un tipo de investigación que puede significar cambios permanentes en la forma de abordar los procesos educativos, es decir, se busca que sea perdurable y transforme una realidad. Moreno y Espadas (2002) mencionan que la Investigación Acción Participativa “incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable” (párr. 2)

La pedagogía del cuerpo es una visión innovadora para el trabajo de los procesos de aprendizaje, donde es necesaria la construcción de teoría y análisis que respalden y fundamenten los hallazgos encontrados en el proceso, respondiendo así, el objetivo de investigación.

Además, se dice que es Investigación Acción Participativa debido a que a la investigadora buscará su participación activa en todo el proceso, creando una línea de trabajo desde la horizontalidad y el trabajo conjunto. Moreno y Espadas (2007) también mencionan que “la Investigación Acción Participativa no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos.” (párr.9)

Participantes de estudio

Cinco niños y niñas de II ciclo, identificados con “Trastorno de Déficit Atencional” del SAFPEC de la Escuela Ulloa.

Los participantes directos de esta investigación son cinco niños y niñas que asisten al SAFPEC de la Escuela Ulloa. Dos niñas y un niño de cuarto nivel y dos niños de quinto nivel (al inicio de la investigación). Todas las personas participantes han sido diagnosticadas por especialistas médicos con “Trastorno de Déficit Atencional” (TDA) y es por aspectos conductuales que asisten a este servicio de apoyo, así como a la Clínica de comportamiento del Hospital San Vicente de Paul de Heredia.

Este grupo se encuentra entre las edades de los 10-12 años. Dicha población fue seleccionada en conjunto con la docente encargada del SAFPEC de la Escuela, la cual analizó aspectos de perfil, necesidades individuales y posibilidades de horarios de los 40 niños y niñas que asisten al servicio, escogiendo a quien creyera que podría verse beneficiado por una alternativa metodológica y de trabajo pedagógico como lo es la pedagogía del cuerpo. La selección de una muestra pequeña se decidió con el fin de trabajar de manera integral y profunda con cada una de las personas participantes, articulando aspectos del contexto como la escuela y la familia. Precisamente al ser un trabajo tan personalizado, compartimos una breve descripción realizada por cada una de las personas coinvestigadoras.

Marcelo

Soy bonito, tengo buen sentido del humor, muy alegre, paciente y no soy agresivo. Tengo que mejorar cosas como poner más atención en clase.

Santiago

Soy guapo, bajo, tengo el pelo y los ojos negros. Soy amistoso y divertido. Tengo que ser menos odioso.

Valeria

Soy chiquitita, mis ojos son café y mi pelo es un poquito largo. Soy divertida, cariñosa, comparto con mis compañeros. Soy buena en compartir y ayudar a mis compañeros. Debo mejorar no pegarle a nadie y no decir malas palabras.

Randy

Soy alto, tengo pelo negro y ojos café. Soy amable, ayudo a los demás. Soy estudioso y fuerte. Tengo que mejorar hacer caso y también ser mejor, ver que tengo que mejorar para ser mejor en mi vida.

Brithany

Cuando me molestan yo también molesto, soy muy enojona, malcriada y respondona. Amargada y por veces feliz. Mi color de ojos es negro, son medio chiquititos y redondos, el pelo es largo y negro, color de piel moreno, tengo mucho pelo y me da calor. Tengo unas pestañas y unas cejas enormes. Soy buena para patinar, a veces al pintar y en peinar algunas veces, también pinto las uñas y dibujo. Debo mejorar no ser malcriada y respondona.

Facilitadoras del proceso**Roxana Buján Gómez**

Soy una persona pequeña, de contextura mediana, cabello castaño, ondulado y fino. Mis ojos son pequeños y de color café, tengo la nariz fina y la boca grande. Me gusta mucho investigar acerca de cualquier tema que me genere curiosidad, disfruto del teatro y amo ver danza. Soy vegetariana, tengo habilidades comunicativas, destrezas para la socialización y sobre todo mucha empatía con las demás personas. Uno de los principales aspectos que debo mejorar es la impuntualidad y la soberbia. Me cuesta mucho la coordinación y el uso de la motora fina. Tengo facilidad para enseñar, para la manifestación de mis emociones y el trabajo grupal.

Ana Verónica Brenes

Soy una persona bajita, mido 1.50 m, soy de contextura gruesa, tengo pelo largo, ojos cafés y grandes y mis pies son planos. Siento que soy una persona sentimental, me gusta reír mucho, me gustan los animales, los espacios verdes, la montaña, me gusta bailar, la música y apreciar el arte. Me gusta hablar con las personas, el trabajo en equipo y cooperativo. Cosas por mejorar son la puntualidad, no dejar las cosas para luego y hacer todo en el instante.

Por otro lado, se encuentran participantes de estudio que de manera secundaria se involucran indirectamente con el proceso. Estos son los **grupos de II ciclo** a los que pertenecen cada una de las personas coinvestigadoras, sus respectivas **docentes**, el **núcleo familiar** de cada niña y niño, el distinto **personal de la Escuela Ulloa** y de manera más macro, el proyecto Conexiones para la creatividad a través de su coordinadora Pamela Jiménez, la red RISA Heredia-Virilla a través de la intervención de la docente del SAFPEC **Susana Vargas** y la **Dra. Valverde**, jefa de pediatría del Hospital San Vicente de Paul en Heredia.

Tanto el proyecto de Conexiones para la creatividad y la red RISA, son apoyos constantes en las tareas de gestión con relación al centro educativo Ulloa donde se realizó la investigación. Además, dentro de su enfoque de atención interdisciplinaria y en la búsqueda de atención integral de las personas participantes, brindaron información del contexto de las personas participantes y posibles acciones que se pudieran realizar para que el proceso fuera eficiente y respetuoso con cada persona participante.

Estrategia metodológica

La investigación se desarrolla a través de varias etapas que se logran definir hasta el final del proceso, ya que las mismas cambiaron en la interacción grupal. A continuación, se describe cada una de ellas.

Observación y contextualización

Etapla inicial caracterizada por ser un primer acercamiento a las personas coinvestigadoras y su contexto. Se identificaron las necesidades individuales y grupales, así como los estilos de aprendizaje de las personas participantes. Todas las actividades realizadas en esta etapa fueron para conocernos y crear una relación de empatía y acercamiento.

Comunicación y Confianza

Fase del proceso construida a partir de la interacción entre el grupo de coinvestigadores. Los talleres seleccionados en esta sección responden a actividades que permiten la reflexión sobre las características personales, gustos e intereses, habilidades, fortalezas, dificultades y aspectos por mejorar de cada persona participante, pero enfatizando en la comunicación, el trabajo grupal, las sanas relaciones interpersonales y el ejercicio constante de tolerancia, generando una anuencia para aceptar todas las formas de diversidad.

Camino al autoconocimiento

Etapa que se caracteriza por la reflexión acerca del uso consciente del cuerpo, sus dimensiones físicas, emocionales, sociales y cognitivas. De manera grupal se profundiza en lo que consideramos cuerpo, la aceptación de este, la relación con otros cuerpos, la exploración creativa del cuerpo, el desarrollo de la percepción, los estímulos sensoriales y en cómo nos caracterizamos, por lo que se vuelve a trabajar con características personales, pero ahora enfocado en la reconstrucción de la identidad, el reconocimiento de sí, la autoestima y las maneras en las que nuestro cuerpo se manifiesta. Además, por los hallazgos encontrados se brinda un espacio para comprender y resignificar el “TDA” como una característica más que forma parte del camino al autoconocimiento de las personas participantes.

Articulación y reconocimiento

Durante esta fase se trabaja en la comprensión del pensamiento sistémico a través de talleres que nos acercan a entender como el contexto familiar, escolar y comunal son parte de lo que somos y cómo esto es parte de nuestra relación con el cuerpo. Se profundiza en la integralidad del ser y en la búsqueda del bienestar en todos los espacios para una sana relación de las personas coinvestigadoras consigo mismas. Por lo anterior, hay una articulación entre los procesos de aprendizaje con el cuerpo y el contexto de las personas participantes. Dicha articulación se trabaja en la reflexión realizada en los últimos talleres, pero principalmente en permitir que cada estudiante desarrolle una actividad que se haya trabajado en los talleres y luego la facilite al resto de sus compañeros y compañeras de aula. Lo anterior, es parte del reconocimiento corporal, de la presencia y energía al usar el cuerpo con un objetivo específico y de manera consciente frente a su grupo de pares. A su vez, se identifican los sentí-pensares de las personas docentes con relación al trabajo con el cuerpo en las aulas.

Las actividades realizadas durante los talleres con las personas coinvestigadoras, se describen de manera específica en la tabla que se presenta a continuación. En la misma, se sintetiza el trabajo realizado durante los 11 talleres. La tabla se resume en distintas columnas: propósitos, principios pedagógicos, participantes, contenidos, técnicas, actividades, recursos, tiempos y hallazgos. (*Ver Apéndice A*)

También se han realizado observaciones participantes, la entrevista a la docente del SAFPEC, video-entrevistas a las personas coinvestigadoras, revisión de expedientes y reunión con el equipo de RISA Heredia-Virilla y entrevista con la Doctora jefa de pediatría del Hospital Saint Vicente de Paul (Heredia). Finalmente, se gestionó la articulación de una actividad de los

talleres realizados en el SAFPEC en los distintos grupos de aula de las personas participantes y se aplicó un cuestionario a las personas docentes de aula.

Técnicas e instrumentos

Los distintos métodos seleccionados para recuperar la información se consideraron por ser accesibles y pertinentes según los objetivos de la propuesta de práctica para el Trabajo Final de Graduación. Por las particularidades propias de una investigación que conlleva el uso del cuerpo y las mediaciones participativas lúdico-creativas y que se enmarca en un paradigma cualitativo, como lo es la IAP, se escogieron las siguientes técnicas para recolectar la información:

Observación Participante

La observación es una cualidad primaria de la persona investigadora, ya que permite identificar ciertos fenómenos y tener diversas perspectivas de los objetos o sujetos de estudio. Además, la observación es una interacción social que en este caso sirvió para tener un primer contacto con las personas coinvestigadoras. Para términos del objetivo trabajado en esta práctica, se realizaron tres observaciones. En el *Apéndice D* se muestra la guía de observación utilizada.

Taller

El taller tiene la cualidad que no tiene una estructura rígida y este se puede direccionar a lo que la investigadora le interesa conocer y considerar, pese a ello, esta libertad tiene algunas reglas y es que el taller tiene que tener claro su objetivo, su razón de ser como método de recolección de información y como propuesta de trabajo cíclica propia de la Investigación Acción Participativa.

Esta técnica se realizó 11 veces y funcionó para crear confianza e interacción constante del grupo de personas coinvestigadoras. Ghiso (1999) menciona que el taller se manifiesta en el ámbito corporal, debido a que el taller es un:

Dispositivo que permite enfrentar la diferencia, lo multifacético y es a partir del encuentro y del contacto corporal-voz-voz, cara-cara, mano, mano, mirada-mirada, que se enlazan, se constituyen grupos y se produce conocimiento con el otro que está aquí, a mi lado ocupando parte de mi espacio y situado en un tiempo análogo al mío. (p. 151)

Durante la realización de los talleres, se obtiene valiosa información a partir de los materiales elaborados en algunas actividades por las propias personas participantes. Lo mismo sucede, con los sentires y reflexiones del proceso, acerca de las vivencias que acaban de tener.

Además, se ha puesto especial atención a los registros fotográficos de los talleres. De hecho, muchas de las imágenes han sido tomadas por los niños y las niñas, quienes ahora tienen la oportunidad de manipular la cámara y fotografiar lo que les interese y les llame la atención de las actividades que se están realizando.

La pedagogía del cuerpo propuesta en la investigación tiene la particularidad de ser muy experiencial, por lo que capturar las estrategias o actividades realizadas mediante fotos o videos, permite registrar aspectos que de otra manera se perderían en otras técnicas de recolección de información.

Según Tójar (2013) “La imagen fotográfica tiene un gran poder de relacionarnos con nuestra realidad, o con otras realidades, que se construyen en contextos cercanos o lejanos de investigación”. (p. 28) Es por esto, que el material visual posee un gran valor interpretativo y de investigación. A su vez, Tójar (2013) también expresa que “la imagen puede generar además sentimientos emocionales en quien la observa e interpreta. Como mínimo la necesidad de comprender esa imagen y de asimilarla dentro de sus esquemas cognitivos.” (p. 28).

Algunas imágenes, así como el plan de acción de los talleres se agregan al apartado de Apéndices. (*Ver apéndice A*)

Entrevista cualitativa

Según Guardián (2011) la entrevista “Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia.” (p. 197)

Con la finalidad de tener diversas fuentes de información, relacionadas con el objetivo planteado para esta parte de la investigación. Se entrevistó a la docente del SAFPEC donde las personas coinvestigadoras reciben apoyo a nivel institucional.

Por otro lado, también se cuenta con una video entrevista realizada a los niños y las niñas participantes. En los apéndices, se adjuntan los links con las mismas, así como la guía de preguntas realizadas. (*Ver Apéndice F*)

Diario de campo

El diario de campo es un escrito donde se ha realizado un registro de cada una de las actividades de campo relacionadas con la investigación. El mismo se ha trabajado mediante la vinculación de tres columnas: Descripción de los hechos observados, hallazgos, y reflexión y análisis. (*Ver Apéndice G*)

Bitácora creativa

Por su parte, la bitácora creativa es un cuaderno de dibujo en el cual, por medio de frases, metáforas, collages, dibujos, recortes, iconografías, etc. Se ha registrado el proceso de investigación desde mi experiencia personal, es decir, es el registro de mis propios procesos, donde anoto los cambios que voy realizando metodológicamente. Donde registro las preguntas e inquietudes que surgen y reflexiono sobre lo que se ha realizado.

Para Comas y Morawicki (2015) la bitácora se entiende como ese proceso de registro subjetivo y reflexivo, donde se rescatan los aspectos que resultaron más trascendentales desde la experiencia personal. En el caso de esta investigación a la bitácora se le da un enfoque creativo para que tenga una fundamentación que se vincule con un eje transversal de toda la propuesta como lo es la creatividad.

Revisión de expedientes del SAFPEC:

Como parte de la investigación, es importante analizar las características individuales de cada una de las personas participantes y conocer su contexto. Para esto, es necesario contar con fuentes variadas y precisas que se relacionan con la realidad de las personas participantes.

La revisión de los expedientes del SAFPEC es una fuente importante para la realización del diagnóstico, ya que aporta datos previos al proceso, acerca de elementos fundamentales como los son: Área socioafectiva (familia, habilidades sociales, rasgos de personalidad, etc.) aspectos relacionados con el aprendizaje y el área psicomotriz. Lo anterior, aporta a la investigación información que influye en la selección de estrategias, la diversidad en la mediación y como estrategia que contrasta o reafirma los diversos hallazgos encontrados en el

proceso de la investigación y que nutren significativamente el apartado de análisis. Incluso como punto de comparación entre el antes y el después de la experiencia.

Cuestionario

Ante la dificultad de realizar entrevistas con las personas docentes por circunstancias espacio temporales de estas personas. Se realiza un cuestionario de preguntas abiertas como técnica de recolección de información para saber algunas de sus percepciones acerca del uso del cuerpo en el proceso de aprendizaje, así como la descripción de algunas conductas de las personas participantes en el espacio de aula. De acuerdo con García (2003) “El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos.” (p. 2) (*Ver Apéndice H*)

Categorías de análisis

Como estrategia de sistematización de la información y para la fundamentación del análisis de los datos se han seleccionado tres grandes categorías determinadas como influyentes en el objetivo general de la investigación. Estas son: Diversidad, conciencia del cuerpo y procesos de aprendizaje desde el cuerpo. A su vez, se subdividen las categorías en un total de 12 categorías derivadas.

Diversidad

Entendemos la diversidad como la aceptación de la otredad, el respeto a la diferencia y el hecho de reconocer a todos los seres humanos con sus diversas características, desde el principio que todos somos, precisamente, seres humanos y es, por lo tanto, un derecho humano que todas las personas sean aceptadas por los demás, para la sana convivencia y la aceptación de distintas formas de pensar, actuar y ser.

La diversidad es olvidarse de las luchas de poder e imposición ideológica sobre el otro u otra, es creer en lo que los demás pueden hacer cuando se lo proponen y aceptar que no tenemos verdades absolutas, solo realidades distintas que nos determinan y nos hacen ser quienes somos.

Por lo tanto, esta categoría recoge algunos aspectos de la diversidad que se consideran importantes de analizar en función al tema de estudio.

- **Pensamiento sistémico**

El pensamiento sistémico es una forma de análisis y de intervención que parte de la totalidad y de la interconexión entre todas las partes de un fenómeno. Esto con el fin de comprender mejor el mundo que nos rodea.

Dentro de esta investigación comprendemos el pensamiento sistémico como un eje transversal constante del trabajo de la pedagogía del cuerpo, que pretende promover el uso del cuerpo en el aprendizaje de manera integral e interdisciplinaria. Además, desde esta corriente de pensamiento hay una estrecha relación entre quien observa e investiga y el fenómeno de estudio.

El pensamiento sistémico es un camino que nos permite abrir la perspectiva de análisis de manera grupal y fortalecer los lazos de unidad y conexión entre las partes del equipo coinvestigador y por eso parte de la aceptación de la diversidad.

- **Género**

Se analiza el género como un aspecto importante de la diversidad, en el entendido de que los roles determinados socialmente implican formas de comportarse y convivir. Generando diferencias tanto en la percepción de sí mismos y mismas, como en la relación entre sí. Por lo que es necesario trabajar la pedagogía del cuerpo desde la diversidad propia del género con que cada persona participante se identifica.

- **“Trastorno de Déficit Atencional”**

Una de las características de los niños y niñas de la investigación es que todos poseen un diagnóstico médico de “TDA”, lo cual tiene una serie de implicaciones contextuales, personales, familiares, educativas y grupales que deben ser analizados a partir del concepto de Diversidad desde una visión del enfoque de Derechos Humanos. Por lo tanto, se analiza el “TDA” por la influencia que tiene en la vida de las personas participantes y que es entonces una variable de trabajo en la pedagogía del cuerpo.

- **Uso de medicación**

El grupo de trabajo está conformado por cinco niñas y niños que reciben alguna medicación para el control de ciertos aspectos conductuales. Por lo anterior, se analizan las implicaciones que esto tiene en la interacción con las personas participantes y las relaciones con sus pares, siempre trabajando con la pedagogía del cuerpo. Analizamos, si ante ciertas mediaciones lúdico-creativas hay cambios en el comportamiento. Sin embargo, esta

investigación no aborda si dichas mediaciones pudiesen ser una alternativa que incida directamente en el uso o cantidad de los medicamentos consumidos. Lo que si se analiza es la visión, sentires y pensares de los niños y las niñas acerca de medicarse para controlar su comportamiento, aumentar su tiempo de concentración y favorecer su aprendizaje.

- **Respeto a cada individualidad**

Siempre en la creación de un espacio de aceptación a la diversidad, hay un reconocimiento al respeto de cada individualidad, por lo que se trabaja en la conciencia de las habilidades y fortalezas, las características personales, los gustos e intereses y el reconocimiento de las debilidades y aspectos por mejorar. Es decir, se analiza la conciencia de sí como elemento de la diversidad que nos compone como grupo coinvestigador y como eso construye el espacio y las relacionalidades existentes a través del cuerpo.

Conciencia del cuerpo

Dentro de esta investigación la conciencia del cuerpo es todo el proceso que se realiza a nivel sensorial, perceptivo y racional para interactuar con el cuerpo. La conciencia de cómo es nuestro cuerpo, cómo se percibe, se relaciona, interactúa y aprende. Todas las maneras en las que el equipo coinvestigador encontró para analizar su cuerpo, para encontrarse con él.

- **Contextualizando el cuerpo desde el género y la imagen**

A nivel teórico y práctico encontramos elementos fundamentales que influyen en la construcción del concepto cuerpo. Tanto el género como la autoimagen son aspectos del contexto que influyen directamente en la concepción del cuerpo que tengamos. Contextualizamos el cuerpo porque no lo podemos observar como una parte del sistema, sino que el mismo debe ser analizado como un todo inmerso en una gran red.

- **Concepto de Cuerpo**

La apreciación de lo que entendemos por cuerpo es importante para esta investigación. Se trabaja desde una postura interdisciplinaria e integral del cuerpo, donde cuentas aspectos biológicos, contextuales, y emocionales que construyen nuestro concepto de cuerpo, mismo que necesitamos para aprender a través del cuerpo y sus múltiples posibilidades.

- **Reconstrucción de la identidad: Concepto de MI cuerpo**

La constante construcción de la identidad está en esta investigación porque es distinto reflexionar del cuerpo u otros cuerpos a analizar cómo es mi cuerpo. Trabajar la autoestima y todos aquellos elementos que nos brindan identidad, como los grupos de pares y el sentido de

pertenencia es necesario para ese concepto de mi cuerpo, para la profundización del autoconocimiento y el aprendizaje. Trabajamos la identidad como ese cambio constante de quiénes somos que modifica nuestra percepciones y sentires en relación con el espacio-tiempo.

Procesos de aprendizaje desde el cuerpo

La categoría de los procesos de aprendizaje desde el cuerpo es la que nos centra a analizar qué hace el cuerpo, cómo aprende, cómo las personas participantes descubren que pueden aprender con su cuerpo. Toda la propuesta estudiada desde esta categoría se trabaja mediante actividades dentro del enfoque constructivista y de manera grupal, los niños y las niñas se nutren de la socialización y las relaciones interpersonales. Es decir, la interacción con otros cuerpos se propone como el estudio del propio cuerpo y la construcción de nuevos conocimientos.

- **Autoconocimiento**

Dentro de la investigación entendemos el autoconocimiento como la lectura o percepción que tiene la persona de sí misma. Reconociendo así sus habilidades, fortalezas, debilidades, aspectos por mejorar, gustos e intereses, características físicas y rasgos de su personalidad. El autoconcepto es parte de este autoconocimiento. Es saber cómo soy, cómo me relaciono, cómo siento, cómo aprendo. El autoconocimiento reconoce nuestra manera de percibir y sentir el mundo y por lo tanto se analiza desde la visión de cada persona participante acerca de sí misma y profundizar sobre este concepto es el fin mismo de esta investigación, siempre a través de las lecturas y construcciones que propicia el cuerpo al jugar y al crear.

- **Interconocimiento**

El interconocimiento es una categoría derivada de análisis de los procesos de aprendizaje desde el cuerpo, porque se estudia desde la creación de relaciones en el grupo de personas coinvestigadoras que promueven o no el aprendizaje desde el cuerpo. Esto porque las actividades parten en su mayoría del trabajo grupal, es decir analizamos esa interacción que llamamos interconocimiento como una parte necesaria para el autoconocimiento. La relación con los demás, nos forma, nos brinda herramientas para conocernos en distintas circunstancias.

- **Contexto: Familiar, Escolar y Comunal**

El contexto estudiado por los procesos de aprendizaje desde el cuerpo hace referencia a todos esos factores ambientales que de una u otra forma cambian la percepción que una persona tenga de sí misma, por una serie de implicaciones sociales y culturales que ejercen

peso en el aprendizaje del autoconocimiento. No es lo mismo investigar el cuerpo en un contexto latinoamericano de cuerpos llenos de mestizaje que cargan con la colonización y la opresión ante cuerpos blancos, europeos que a través del tiempo y la historia han tenido privilegios y lecturas de superioridad. Por lo anterior, una de nuestras categorías derivadas es el contexto, el cual se delimita en familiar, escolar y comunal, esto por ser los más cercanos a la realidad de las personas coinvestigadoras y por ser factores que puedan ser analizados por la etapa de desarrollo en la que se encuentran y su proceso de madurez cognitiva.

- **Mediaciones lúdico-creativas**

La última categoría derivada de los procesos de aprendizajes desde el cuerpo son las mediaciones lúdico-creativas. Las investigamos como un medio para llegar al aprendizaje de al autoconocimiento, analizamos su funcionalidad en factores como la participación, el trabajo grupal, la acción-reacción y la necesidad de descubrirnos a través del juego y la creatividad.

Consideraciones éticas.

Para efectos de esta investigación, se solicitó la autorización de los familiares mediante un consentimiento informado (*Ver apéndice C*) respetando la libertad de la población infantil y su deseo de ser parte o no del grupo de participantes. Además, se realizó una invitación para que los familiares estuvieran pendientes del proceso y con el fin de generar varias modificaciones en todo el contexto del estudiante, siempre buscando su bienestar y el desarrollo pleno. Sin embargo, aspectos relacionados con la jornada laboral de las personas responsables del niño o niña participante, así como el interés y los roles de las personas del núcleo familiar, fue imposible en términos de plazos de este proceso, la profundización real en el contexto familiar y las posibles implicaciones de la pedagogía del cuerpo.

De la misma forma, para efectos de registro y sistematización de las experiencias se solicitó el permiso de uso de imagen para todas las personas participantes de manera directa o indirecta en la investigación.

La población infantil trabajó con el cuerpo, por lo que se tuvo especial cuidado con los ejercicios realizados brindando un espacio seguro para prevenir lesiones que atentaran contra su integridad física. Además, tanto a las personas participantes como a sus familiares se les explicó que por la dinámica de trabajo hay ejercicios de cercanía corporal o roces que siempre serán trabajados desde el respeto y entendidos desde un lugar de confianza y cuidado.

Esta investigación se realizó con la autorización de la jefa de pediatría del Hospital San Vicente de Paul para trabajar dentro del marco de la red RISA, con el apoyo continuo y profesional de su parte y también de la coordinadora del proyecto Conexiones para la Creatividad del CIDEA de la Universidad Nacional. A su vez, la directora de la escuela Ulloa ha dado su visto bueno para el trabajo práctico con las personas estudiantes, lo mismo que la docente a cargo del SAFPEC de esta institución.

Durante todo este proceso no se puede perder de vista que las personas participantes son seres humanos, por lo que cualquier experiencia debe apegarse al respeto de su dignidad, desde una visión de los Derechos Humanos donde no es posible priorizar los objetivos de investigación sobre los sentires y pensares de los sujetos involucrados. Además, por decisión personal como investigadora y dentro de un tipo de investigación que reconoce el proceso educativo como un sistema vivo y cambiante como lo es la IAP, en este escrito se utiliza el nombre de propio de cada persona participante para hacer mención de sus aportes como personas coinvestigadoras y reconociendo que sin su identidad y sus aportes esta investigación no pudo haberse realizado.

Capítulo IV: Memorias en Movimiento

Análisis e Interpretación de resultados

“Exponer primero la experiencia y luego mediante el razonamiento, mostrar porque esa experiencia está destinada a operar precisamente de esa manera”

Leonardo Da Vinci



Figura 5. Búsqueda del equilibrio. Fotografía de una de las actividades de los talleres. Brenes (2017)

Las actividades realizadas durante los talleres con las personas coinvestigadoras, se describen de manera específica en la tabla de acción (*Ver apéndice A*). En la misma Se sintetiza el trabajo realizado durante los 12 talleres. La tabla se resume en distintas columnas: propósitos, principios pedagógicos, participantes, contenidos, técnicas, actividades, recursos, tiempos y hallazgos.

También se han realizado observaciones participantes, la entrevista a la docente del SAFPEC, video-entrevistas a las personas coinvestigadoras, revisión de expedientes, reunión con el equipo de RISA Heredia-Virilla y cuestionarios a docentes encargadas de aula.

La información recuperada se registró, mediante el diario de campo, la bitácora creativa, la revisión de expedientes del SAFPEC, entrevista a la docente del SAFPEC, cuestionarios aplicados a las personas docentes encargadas de aula, fotografías, video-entrevistas y principalmente, la transcripción de los audios grabados en partes fundamentales de los talleres

realizados. Así como algunos de los materiales creados por el grupo de personas coinvestigadoras, como los son: El cuadro “Cuerpo-Mi cuerpo”, los títeres propios, las células de características de sí mismos, los carteles sobre el nuevo nombre del “TDA” y las características positivas de tener esta condición. También se sistematiza la información arrojada por el álbum elaborado en uno de los talleres “¿Cómo es mi cuerpo?”. Trabajamos analizando el contexto, el concepto de ecosistema y el pensamiento sistémico a través de un collage de su contexto, pintura de vasijas de barro, una actividad de compartir vivencias y la contestación de una guía. Finalmente, el grupo coinvestigador seleccionó una actividad lúdico-creativa para compartir con el resto de sus compañeros y compañeras de aula.

En el apartado de apéndices se adjuntan estos registros. También en los apéndices, se presenta la matriz de codificación y categorización, a manera de síntesis de la recuperación de información, identificación de patrones de respuesta y base de organización para iniciar el apartado de análisis en el punto IV. (*Ver apéndice B*)

Identificación de hitos

Dentro del proceso de recuperación de datos, se realiza la identificación de hitos o cambios importantes que han surgido en medio del proceso investigativo. Aspectos que son considerados relevantes porque han significado un punto de giro. Dichos hitos son parte de la IAP y nos permiten no solo analizar el trabajo de campo, si no también profundizar en los cambios y la evolución de la persona facilitadora de este proceso. A partir de ahí construir de acuerdo con las necesidades del grupo coinvestigador para que se dé una pedagogía del cuerpo.

Para la identificación de los hitos, primeramente, se seleccionó el objetivo general para organizar las experiencias que se querían sistematizar en función de la investigación. Seguidamente se realizó una línea de tiempo de lo ejecutado y se seleccionaron aspectos considerados como cambios significativos realizados en el proceso.

A continuación, se presentan los hitos identificados hasta el momento con una breve explicación de estos.

Influencia del espacio físico sobre los coinvestigadores

Durante la experiencia, algunas de las actividades planteadas no se realizaron o se ejecutaron de manera distinta, por las condiciones espaciales que tiene la escuela en relación con las dinámicas lúdico-creativas propuestas.

Esto arroja, que para seleccionar estrategias de pedagogía del cuerpo que sean lúdico-creativas debe considerarse tener un espacio óptimo (un aula adaptada, preferiblemente de madera). Además, libre de distractores externos, ya que, en nuestro caso, el espacio más amplio utilizado es una plaza de la escuela que a veces se usa para educación física y es una zona de tránsito en la misma.

Sin embargo, se sabe lo poco probable que es conseguir un espacio de este tipo en una escuela pública promedio de nuestro sistema educativo. Por lo que, al menos en este contexto específico es necesario la selección de estrategias que se puedan adaptar al espacio que se posee.

Por otro lado, el gimnasio de la escuela se encuentra permanentemente cerrado y solo se abre para las clases de educación física o actividades extra curriculares. Lo cual significa que el mismo, no es un espacio con el que los niños y las niñas puedan contar para jugar o practicar deportes recreativos.



Figura 6. Gimnasio cerrado de la escuela Ulloa. Fotografía tomada desde las afueras del portón.

Además, al inicio el periodo del 2018 se modificó el horario de la escuela Ulloa a jornada ampliada, lo que implica que tanto I y II ciclos asisten en el mismo horario a la institución. Para adaptarse a este cambio la escuela construyó una pared en la mitad de cada aula y convirtió un salón en dos salones de clases. Lo anterior, redujo significativamente el espacio y las personas coinvestigadoras han manifestado que es imposible estar mucho tiempo en la clase. Para Marcelo (comunicación personal, 2017) “Hace mucho calor y uno no puede ni moverse un poquito.” También la docente de este estudiante mencionó “Es imposible usar el cuerpo cuando con costos caben los pupitres.” Las personas docentes han tenido que reorganizar el espacio áulico y planear actividades en función de esto.

Comprobamos entonces, que ambiente y espacio tienen un peso importante para la investigación y sus alcances, por esto es un punto que se analizará más adelante dentro de la categoría derivada del contexto.

La IAP toma el rumbo que la dinámica de grupo propone

Inicialmente, el trabajo de campo y la IAP comenzó con la selección de un objetivo y una fase de la investigación a realizarse. Sin embargo, la dinámica de grupo propuesta por las personas coinvestigadoras, al sentirse a gusto con el juego y las actividades de movimiento, empezaron a generar un ambiente de confianza y empatía a través de las mediaciones lúdico-creativas, y no al revés como se esperaba en el objetivo anterior. Esto demuestra la naturaleza de espiral de la IAP y la constante revisión de la metodología en el mismo proceso.

Lo anterior, indica que se debe estar atenta en todo momento para escuchar las necesidades del grupo y que el proceso se debe sistematizar de manera constante, ya que de lo contrario se continúa repitiendo acciones sin sentido. Por lo anterior, se considera primordial analizar las experiencias referentes a este hito.

Dependencia contextual del uso de fármacos para el autocontrol

La manera en la que los niños y las niñas se expresan acerca del medicamento demuestra una dependencia de este para justificar su buen o mal comportamiento.

Expresan sentirse cansados y agotados cuando consumen las pastillas, pero a su vez justifican y comprenden su uso, según los que los familiares y las maestras les dicen. Cuando “se portan mal” alegan no haber consumido el medicamento y que por eso “andan así”. La mayoría consume el medicamento en la escuela, en el mismo SAFPEC, lo que denota todo un

simbolismo de lo que puede significar el servicio para los niños y las niñas. Así, como el sistema apoya y promueve el uso de medicación.

La medicación tiene un peso más fuerte del que pensé como investigadora inicialmente y es por esto en que el proceso de mediación también se considera como un aspecto a considerarse al facilitar las actividades de aprendizaje y al manejar la conducta grupal.

Importancia real del contexto

Al categorizar los datos, se nota la repetición de aspectos que tienen que ver con el contexto y el ambiente familiar y de aula, por lo que surge la categoría derivada emergente “contexto”.

El contexto influye en todos y todas, pero es notoria la influencia directa sobre las personas coinvestigadoras que han sido etiquetadas por sus comportamientos y conductas salidas de la norma. Han empezado a surgir respuestas a estas conductas al mirar más allá de los niños y las niñas. Este aspecto se analizará como categoría, pero lo que lo convierte también en un hito fue el momento en el que yo misma me percaté que había más que indagar, que es indispensable conocer a sus familiares, preguntarles más sobre lo que hacen en casa, con quienes comparten su tiempo libre, cómo es su relación socioafectiva con sus progenitores, entre otros. También, por la importancia de conocer las perspectivas del equipo coinvestigador con respecto a la escuela y a las personas con las que se relacionan en la misma.

Miradas de sí mismos (as) y de los demás con respecto al “TDA”

Inquietud y autorechazo. Hay negatividad de parte de las personas coinvestigadoras al reflexionar sobre el “TDA”. Así como dificultad para reconocer cualidades positivas de sí mismos y consideran que la gente piensa que “no son normales.”

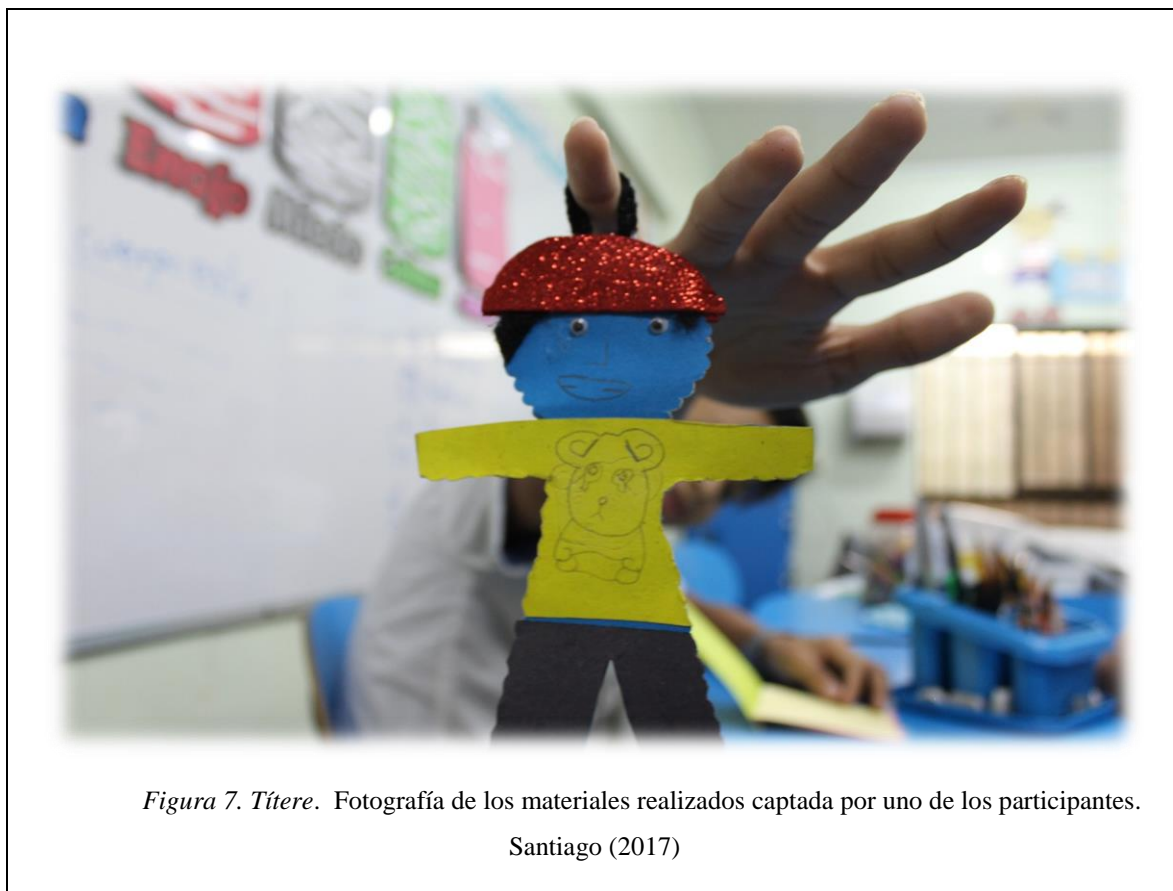
Como investigadora, se encuentra la importancia de trabajar en sus habilidades y fortalezas, en entender más qué es y cómo influye tener “TDA” y en comprender su propia mirada, cómo ven estas personas el mundo.

La pedagogía del cuerpo en la fotografía

La cámara utilizada como registro de información, se transformó en una actividad de aprendizaje más.

El interés demostrado por fotografiar y registrar todo, así como el descubrimiento del uso del cuerpo que existe al trabajar con ella; la convierte en un aliado importante de la

investigación, no solo para que utilicen su cuerpo y aprendan con él, sino también para conocer su perspectiva y mirada del mundo.



Si es Mi cuerpo, cambia todo

Otro hallazgo importante tanto de mi propio proceso como del resto del equipo coinvestigador es que, al hablar del cuerpo, no se demostraba mucho interés por parte del grupo de coinvestigadores. Sin embargo, al momento de apropiarse de este y anteponer un **Mi**. Se da una manera de empoderamiento e identidad que cambia el significado de lo que creen qué es y perciben como cuerpo.

A partir de este hallazgo, el proceso da un giro en la manera de abordar metodológicamente este concepto y el resto de las actividades. Las propuestas pedagógicas empiezan a implicar al cuerpo también desde la “supuesta quietud” (supuesta porque como mencionamos con anterioridad el cuerpo nunca está en quietud absoluta) donde las personas sentadas en su pupitre también aprenden con su cuerpo, pero se viaja constantemente del estado

activo y en movimiento, al estado pasivo y en quietud. Reaccionamos con una propuesta que alterna los niveles energéticos y la fuerza con la que se desarrollan las actividades de aprendizaje, respondiendo a un ritmo natural del cuerpo y del mismo universo entre el orden y el caos.

Cazau (1995) menciona que “el estado de equilibrio implica, desde cierto punto de vista, un estado caótico.” (s. p.) Desde este lugar propiciamos una metodología lúdica-creativa cercana a las verdaderas necesidades del equipo coinvestigador.

Sistematización y análisis de la información recuperada durante el trabajo de campo

De acuerdo con la matriz presentada con anterioridad y a la identificación de experiencias hitos, se ha seleccionado analizar algunos aspectos considerados mayormente relevantes en relación con el objetivo propuesto. El cual se recuerda, es: Construir desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de déficit atencional” de la escuela Ulloa. Dicho análisis se organiza en la reflexión de toda la evolución de la IAP, así como el estudio de las categorías establecidas en la metodología de la investigación.

Disfrutando la evolución de la Investigación Acción Participativa

Al reflexionar sobre nuestro proceso, evidenciamos que la energía siempre está en constante transformación y es por esto por lo que evolucionamos. Debemos perderle el miedo al cambio y este tal vez ha sido uno de nuestros hallazgos más importantes, nada es constante y si bien aún no hay respuestas científicas definidas (pese a los esfuerzos por años de Einstein y recientemente de Hawking) por crear una teoría del todo. Incorporamos el principio de relatividad, entendiendo que, desde el cambio de cualquier variable, nuestros resultados van a modificarse y... ¿Cómo no hacerlo? Si trabajamos entre personas diversas, con elementos de tiempo y espacio que se modifican según las circunstancias. La interconexión es infinita y tal vez aún no tenemos todas las pruebas medibles desde la física, pero las bases filosóficas, la organización biológica nos arrojan al pensamiento sistémico cada vez más demostrado en las relaciones humanas. Esta investigación no es la excepción.

Experimentamos un cambio de rumbo en la IAP. Inicialmente, el trabajo de campo y la IAP comenzó con la selección de un objetivo que correspondía a una fase de la metodología de la investigación. El cual era: Conocer el contexto, y las necesidades individuales y grupales

de las personas coinvestigadoras para la construcción de una relación de empatía y acercamiento positivo. Es decir, se buscaba conocer al grupo, para saber cómo acercarnos poco a poco, irnos adentrando en procesos que suelen requerir mayor confianza como lo es la desinhibición corporal, ya sea desde el movimiento del cuerpo o al simplemente referirse sobre él, con otras personas.

Sin embargo, la dinámica de grupo propuesta por las personas coinvestigadoras, al sentirse a gusto con el juego y las actividades de concentración y movimiento, empezaron a percibirse en un espacio de confianza y empatía a través de las mediaciones lúdico-creativas. Lo cual, nos movió al objetivo dos relacionado con la segunda fase de la metodología, es decir el orden cambió.

Más adelante en el proceso sucede lo mismo y simultáneamente al trabajo de realización de actividades de la pedagogía del cuerpo se dio la articulación de dichas actividades en el espacio áulico y no separado como se tenía programado. Por circunstancias de tiempo y organización de las docentes de aula y las nuevas condiciones horarias de la institución, no fue posible realizar esta articulación como se pretendía a través de una serie de talleres con cada uno de los grupos, pero si se realizó una actividad que más adelante analizaremos en la categoría de interconocimiento.

Esto no solo demuestra que la IAP es dinámica y no es lineal, por lo cual se construye en una espiral donde hay una naturaleza participativa y transformadora de parte de todos y todas. Lo que conlleva a una constante revisión de la metodología en el mismo proceso, como nos lo menciona Kemmis citado por Latorre (2003):

La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. (párr. 15)

Sino que también nos lleva a la reflexión acerca de cómo las mediaciones participativas lúdico-creativas, generan un espacio de comodidad y vínculo. En el primer taller realizado se reciben percepciones de Marcelo (comunicación personal, 2017) quién menciona “Esto no me gusta - ¿Por qué? - Porque es demasiado bonito”, también en este taller Santiago (comunicación personal, 2017) menciona “A mí no me gustó...me encantó”. También en el taller 11 Randy expresa “todo es demasiado bonito” y Brittany dice (comunicación personal, 2017) “me gustó lo del librito y el títere y la orquesta, me gustó todo”, por lo cual se interpreta

que hay un grado importante de satisfacción con el proceso y con el tipo de mediaciones. Esa comodidad puede sugerir que se está dando un espacio de confianza y empatía, a través del uso de las actividades que utilizan el cuerpo que se han estado realizando, así como dinámicas para conocerse a sí mismos que han promovido compartir aspectos personales.

Esta transformación del camino que va tomando la investigación, permite tener varios hallazgos. Entre ellos, es que como mediadora del proceso tal vez no hice la selección correcta de acciones o estrategias para llegar al objetivo que tenía determinado, no fui consciente inicialmente que intentaba direccionar el proceso hacia lo que yo quería o esperaba. Por ejemplo, insistía en ejecutar actividades que involucraran movimiento y concentración como el trabajo de las estatuas en parejas, ejercicio que selecciono por el esfuerzo que puedo significar la quietud absoluta y el control que deben tener las personas participantes de su energía, sin escuchar que su cuerpo se sentía incómodo y sufrieron con la propuesta solo porque era lo que estaba planeado. Esta manera de investigar y de mediar impositivamente está muy adherida, por lo que el momento en que descubrí lo que estaba ocurriendo fue cuando empecé a sistematizar la información recopilada, lo cual sucedió después del taller 5.

Para realizar un proceso pedagógico, es necesario tener claras las intenciones con las que se van a trabajar, sobre esto Blanco (1994) parafrasea a Sockett y más adelante a Salinas mencionando que:

Es, cuando menos, discutible que la única forma de que los docentes pueden clarificar qué es lo que desean, haya de plantearse como la especificación de los resultados específicos de los estudiantes. Como Sockett (1976) indica, los objetivos pueden ser inadecuados como descripción de los propósitos de los docentes puesto que, además de que los estudiantes puedan alcanzar determinados resultados de aprendizaje, los docentes tienen otros fines igualmente importantes: ser justos, estimular a los estudiantes para que hagan preguntas, para que discutan, ganarse su confianza, etcétera. Estos fines, que sin duda influyen de forma importante en la enseñanza, no pueden especificarse en forma de objetivos específicos porque constituyen, más bien, principios que guían su actuación. Para los docentes puede ser más útil – y más importante – preguntarse: ¿qué voy a hacer? (Salinas, 1994), en lugar de ¿qué estoy intentando conseguir?; y el resultado de lo que hagan no puede valorarse ni establecerse hasta que la acción ha transcurrido.

Ante este análisis sobre lo cambiante que puede ser el proceso de aprendizaje y de cómo este se nutre por los diferentes contextos, surge la pregunta ¿Entonces los primeros talleres no fueron pedagógicos? Al analizar, lo reflexionado por Blanco (1994); precisamente, fue después del proceso de categorización que identifiqué que la información que se recuperó hasta el momento correspondía más a la segunda fase de la metodología. Después de esto, el resto de talleres se planearon de manera más horizontal y con la escucha atenta para comprender el ritmo grupal, preguntándome ¿Qué vamos a hacer? Y ¿para qué lo vamos a hacer? y ¿Cómo lo vamos a hacer?, es decir centrándonos en el proceso de aprendizaje, en lo que vamos haciendo paso a paso, en el reconocimiento del otro y otra, en la consolidación de grupo, en la empatía y la confianza. Y no centrándose en si se va a conseguir o no realizar procesos de aprendizaje a través del cuerpo, es decir, no pensar en el producto. Lo cual me lleva a sostener que, si bien la intención es importante en el proceso pedagógico, eso no es necesariamente lo que lo convierte en pedagógico, sino más bien la reflexión sobre lo que sucede y en las elecciones que se toman en la mediación.

Por lo tanto, ubicándonos en la pedagogía del cuerpo como un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento y antes las mediaciones realizadas en primera instancia, me empiezo a preguntar si ¿Es el camino lúdico-creativo un camino único para generar pedagogía del cuerpo? ¿Por qué no nos damos el permiso de crear nuestras propias propuestas, de nombrarlas, sistematizarlas y divulgarlas?

Durante los primeros talleres sentía que estaba facilitando juegos que pese a que tenían una intención pedagógica clara, se convertían en puro activismo. Un hacer por hacer, esto generó muchos cuestionamientos hasta que llegué a probar un equilibrio entre el trabajo corporal de juego y movimiento y el trabajo corporal de conciencia y análisis sobre el cuerpo. Y es que la concientización debe ser integral. Este ha sido uno de los hallazgos fundamentales.

Por lo tanto, los últimos talleres se han mediado a través de experiencias corporales, entendiendo que no todo en la pedagogía del cuerpo debe ser movimiento (aunque ya sabemos que el cuerpo nunca estará en absoluta quietud) y que es necesaria la reflexión consciente sobre lo que es cuerpo para que las mediaciones lúdico-creativas cobren sentido.



Figura 8. Espejo grupal. Fotografía de una de las metodologías lúdico-creativas realizadas.

La IAP tiene entre sus metas según Latorre (2003) “Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica” (párr. 24) Es por esto, por lo que se resignifica acción pedagógica sobre lo que ha sido esta investigación y las mediaciones realizadas, donde hay un cambio que subyace de lo planeado y se consideran las necesidades de los otros y otras.

Como se mencionó anteriormente hay existencia de vínculo. Sin embargo, el logro no es continuo, y si bien se da la construcción de un espacio de confianza y de empatía que se mantiene en las dinámicas más lúdicas, en los momentos de creatividad y reflexión; esto, se cae. Comentarios ofensivos a otros compañeros y compañeras, manifestaciones violentas como manotazos, gritos y miradas amenazadoras han estado presentes en todos los espacios de interacción. No hay duda de que la violencia en los espacios educativos está normalizada.

La relación violenta está aceptada como la forma de interacción, incluso en el entendido de un vínculo de amistad. Es decir, somos amigos, pero nos tratamos de manera irrespetuosa y agresiva.

Como grupo nos enfocamos en trabajar más en el respeto a los demás, pero esto es un aspecto que no se logra al finalizar los talleres. Especialmente en la interacción entre Randy y Valeria, ya que Valeria siempre se manifiesta a través de golpes hacia él y Randy constantemente la ofende de manera verbal. También, entre todas las personas

coinvestigadoras hay burlas y juzgamientos constantes incluso dirigidas a mi persona como facilitadora de los talleres. Por ejemplo, en el taller 8 no escuchaban mis indicaciones, me decían que no querían hacer nada, que yo los iba a dejar en algún momento y que para qué iban a hacerme caso, hubo actitudes desafiantes y desinterés. En esta sesión de trabajo, no se pudo abarcar lo planeado que eran dos actividades de movimiento y concentración como “El volcán” que consiste en que en grupo nos coloquemos en círculo y movamos los brazos constantemente de abajo hacia arriba como un volcán que tira lava y las personas una por una vamos diciendo palabras que tengan alguna relación, como nombres de frutas o palabras que empiecen con “s” y un juego que se trata que las personas digan lo contrario a lo que propone la persona facilitadora de la actividad. “si-no-negro” “no-si-blanco”. Luego debíamos hacer un collage individual que mostrara nuestro ecosistema o contexto (comunidad, escuela, familia) y luego un collage juntando los collages de cada persona coinvestigadora. Sin embargo, nada se pudo hacer, realmente la actitud fue muy difícil de manejar, se tiraban las tijeras, hicieron lluvia de pedacitos de papel periódico, no me escuchaban y se decían groserías contantemente. Como el comportamiento era inusual (al menos en nuestros talleres) la docente de apoyo del SAFPEC intervino y les preguntó que sucedía, ahí mencionaron que extrañaban a Verónica (ella finalizó antes su trabajo de campo) y que igual yo los iba a dejar (era la sesión de regreso después de las vacaciones de medio año) y que nos les importaba nada. Ante esto, les explicamos nuevamente todo el proceso y que evidentemente nosotras no estaríamos para siempre en la escuela, pero igual no era obligatorio continuar. Por lo que Santiago toma la decisión de salirse y de manera impulsiva dice que no le importa y sale del salón. Fue una situación muy dura como investigadora, ya que realmente deseaba que todo el grupo de personas coinvestigadoras llegaran hasta al final y tenía una relación muy buena con el niño. Yo no los hubiera orillado a tomar una decisión acerca de continuar, porque comprendo que su comportamiento fue un reclamo por “el abandono” que sintieron y eso es porque existe un vínculo y este espacio es importante para cada una de las personas participantes, pero fue una mediación de la docente de apoyo que debí respetar y asumir. Además, es parte de esta IAP respetar la individualidad y la decisión.

La sociedad cargada de violencia se transmite en cada medio de comunicación y es cotidiana en distintos espacios de interacción social, en la música, en el barrio, en los videojuegos, lamentablemente es normal que así canalicen su energía, pues es lo que ven todos los días. Pese a todo lo anterior, de manera general al finalizar el proceso con las personas participantes podemos entender desde dónde vienen sus vínculos violentos y como es necesario

un proceso más largo y continuo para canalizar todas estas emociones de manera distinta. Esta adaptación y la comprensión del contexto es parte de lo cambiante de la IAP.

Diversidad

La vida está compuesta por la unidad y la diversidad. Cada parte tiene una función en el todo. El todo sin esa parte no funciona igual, se transforma, pero a su vez nuestros aspectos comunes nos hacen ser uno. Dentro de la lógica del pensamiento sistémico todos y todas estamos interconectados y nuestras interacciones influyen en todo lo que hacemos. Esto es que lo que nos enmarca en el concepto de unidad de la vida. Sin embargo, hay una dualidad en nuestra existencia con respecto a que también cada una de las personas somos muy diferentes y son precisamente estas particularidades lo que nos hacen ser quienes somos. Por lo anterior, estudiamos el pensamiento sistémico desde la teoría y la práctica como parte de la diversidad que nos construye.

Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico ha estado presente en esta investigación como un hilo conductor de este escrito que recopila nuestras experiencias, por lo anterior consideramos importante incorporarlo no solo en la práctica metodológica, sino que también en las vivencias con las personas coinvestigadoras. Por esto en los talleres 8, 9 y 10 realizamos actividades de aprendizaje que profundizaron primeramente en analizar nuestro contexto y como este es parte de lo que somos y cómo nos comportamos. Así como profundizar en cómo un cambio en algunos de los componentes de nuestro entorno afecta nuestro todo, porque funcionamos en colectivo e interconexión, con las demás personas, con el espacio físico, con la vida y sus diferentes seres vivos, con el planeta y el universo. Hicimos un esfuerzo por comprender la interrelación. Después que la actividad del collage sobre mi contexto (escuela, familia y comunidad) no funcionara por las experiencias particulares de ese taller que mencionamos con anterioridad. Llenamos una hoja instrumento “Reconociendo mi ecosistema” (*Ver apéndice I*) esto se analiza en la categoría derivada de contexto, pero fue el paso previo para que después se realizara una actividad en la cual las personas participantes pintábamos unas macetas de barro, (como persona facilitadora pinté un plato de barro por un accidente previo a la actividad en el cual se quebró una de las macetas). Cada persona podría llevarse su maceta a casa, dejársela o regalársela a una persona especial, para las personas coinvestigadoras fue una actividad relajante y placentera, mencionaron agradecimiento por la actividad y la maceta en

sí. Sin embargo, como intención de la persona facilitadora el plato de barro se tiró al piso y se quebró de manera intencionada frente a las personas estudiantes. Mostraron asombro Marcelo (comunicación personal, 2018) menciona “¡profe usted está loca, por qué quebró algo que le quedó tan bonito!” y Brittany (comunicación personal, 2018) “¡Rox me asustó! ¿Por qué hizo eso?” Después de esto no respondí, pero les pedí que trataran de juntar todos los pedazos del plato roto y lo volvieran a pegar. No pudieron pegarlo completamente y la parte que lograron pegar quedó llena de grietas. Ante esto, reflexionamos que, si en nuestro entorno o ecosistema algo nos maltrata, no funciona bien o nos disgusta se generan grietas que modifican todo lo que somos y que por eso es importante pensar sistémicamente.



Además, en el taller 11 cuando pensamos en lo que se ha aprendido con este proceso, realizamos “las nubes de los senti-pensares” (Ver figura 10) las cuales se pegaron alrededor de la silueta negra del “Cuerpo Templo del Universo” que utilizamos durante varias sesiones del trabajo de campo y al preguntar ¿Qué entendemos por ecosistema? Randy (2018) expresa “Es un tejido de emociones cariñosas sobre las personas” y Marcelo (2018) escribe “Un tejido de amor” Valeria no respondió y Brittany (2018) expresa “No sé eso”. Si partimos que para este taller no contábamos con la participación de Santiago, podemos decir que la mitad del grupo entendió el concepto de ecosistema a través de la analogía de esa gran red que nos mantiene interconectados. Consideramos devenir importante de la investigación el nivel de pensamiento crítico al conceptualizar el ecosistema como red. Además, como una red de amor y emociones

lo que significa que para las personas coinvestigadoras el ecosistema fue entendido como ese contexto que está lleno elementos que aman y les generan emociones.

De acuerdo con Peña (2008):

La mente despierta en la realidad por el cuerpo sensible y deseante. Se sugiere así nuestra ineludible doble corporeidad –la del cuerpo en tanto estructura experimental y, además, como lugar o contexto de la cognición (concepto tomado de Merleau Ponty)- lo cual indica que no estamos separados del mundo, pues cada acto del conocimiento produce y reproduce realidad. (p. 81)

Al finalizar logramos entonces comprender el ecosistema también como una imagen de nuestra realidad, de lo que nos significa y lo que somos.



Figura 10. Nube de sentí-pensares. Fotografía que muestra la actividad realizada para evaluar los aprendizajes alcanzados.

Género

Una eje transversal presente en toda la propuesta es el género, el cual surgió en medio del trabajo de campo como una subcategoría de análisis de la diversidad y también desde la concepción del cuerpo. Desde la diversidad, lo hemos visualizado en el contexto social, donde las personas cumplen un rol determinado en la forma de interactuar debido al ser hombre o

mujer y así reproducen patrones de comportamiento. Por lo anterior, hay resistencia por parte de dos niños participantes para darse la mano en el círculo grupal o para ejercicios en pareja como el espejo o mantener el palo en pie a través de puntos de contacto de ambas personas, lo cual conlleva mucha cercanía. Lo anterior, por patrones patriarcales y machistas, es rechazado en los hombres, más no en las mujeres. Lo mismo sucede a la hora de generar los grupos, ya que hay resistencia por crear parejas o grupos mixtos y siempre quieren trabajar con los de su mismo género. Además, el género implica que haya patrones de comportamiento específicos con los que cada persona participante se identifica y responde a todo un constructo social.

“Trastorno de déficit de atención”

Quizás este, es el aspecto más difícil de analizar y sobre el cual construir una postura ideológica y de acción. La experiencia de los talleres me ha dejado percibir que, sin duda, todas las personas coinvestigadoras poseen una serie de características que son difíciles de manejar en la mediación desde diferentes aristas. Aspectos como el no seguir una indicación simple, no escuchar a los demás mientras hablan, la falta de control de los impulsos y las conductas agresivas están presentes.

La interacción en los talleres no ha sido fácil, son solo cinco (después cuatro) niños y niñas y pese a que en un momento fuimos dos personas mediando (la estudiante de enseñanza del arte), es difícil mantener el control y que las actividades de aprendizaje se realicen. Es necesaria mucha paciencia y pasar de una intención a la otra para dar una misma indicación y esperar que alguna resulte. Es decir, se pasa de la mediación horizontal, a través del juego y la creación, hasta formas más rígidas y autoritarias de comunicar los que se va a realizar.

Entonces, sí, hay conjunto de características que poseen las personas coinvestigadoras que se salen de la norma o lo preestablecido en el sistema educativo. Ya que este sistema espera las mismas respuestas ante las acciones que promueve y es aquí donde comienza la dificultad.

Según Urzúa, Domic, Cerda, Ramos y Quiroz (2009) el TDAH es definido como:

Trastorno conductual que surge en la infancia teniendo como característica fundamental un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad e impulsividad presentes en al menos dos contextos. De acuerdo con el predominio de síntomas que estén presentes, el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se clasifica en tres subtipos: con predominio de déficit de atención, con predominio hiperactivo/impulsivo y subtipo combinado. (p. 333)

En términos de la investigación, nos centramos en el subtipo que tiene el predominio de déficit de atención, ya que nos centramos en trabajar la inatención y no precisamente los rasgos hiperactivos/impulsivos, aunque de manera inherente también se trabajan estos aspectos al utilizar mediaciones lúdico-creativas. Por otro lado, se arroja poca información de quienes cuentan con el diagnóstico médico, pues no se especifica el subtipo en el expediente consultado del SAFPEC. Por lo que nos referimos al “TDA” de manera concreta para llevar a cabo el análisis de manera práctica y no al TDAH en la mayoría de los casos. Aún en el entendido que la American Psychological Association (APA) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mental en 1987, eliminó la distinción entre ambas, ya que era muy difícil de fragmentar, por lo que se establece al Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad como un constructo unitario que engloba todo. Igualmente, los dos términos son aceptados en la praxis de las profesiones enfocadas en la atención integral del niño o la niña. Como hemos mencionado esto se trae a colisión como parte del constructo médico social existente en relación con el conjunto de ciertas características y no porque lo consideremos importante para trabajar en la pedagogía del cuerpo como un camino al autoconocimiento y por esto el entrecomillado constante del “TDA”.

También, creemos la importancia de que los profesionales de la medicina, la psicología y la educación homogenicemos las etiquetas diagnósticas y nos preocupemos más en la debida atención y la inclusión social.

El peso de la etiqueta es fuerte y todo eso se siente en la visión que tienen las personas participantes en esa reconstrucción de quienes son. Acerca del “TDA” las personas participantes mencionan “Por mongolos... Bueno, por la conducta” Mmm... No sé... como que le dan apoyo a uno... Me vale lo que es eso, bueno son cosas de la conducta” “Que somos retrasados” “A mí también se me olvidan las cosas” “Es un problema, se nos olvidan las cosas” “Que no ponemos atención”

La docente del SAFPEC Vargas (comunicación personal, 2017) ante la pregunta ¿Qué piensa del “TDA”? responde:

Lo que he visto a lo largo de los años, es que es algo real, son características propias de esta población que yo no considero que sean negativas, lo que considero es que son de difícil manejo bajo un enfoque tradicional de enseñanza, que es lo que todavía tenemos... Ahora, el Trastorno por Déficit Atencional se ve agudizado porque los niños, hay algunos que yo si siento que es algo orgánico, que ya ni siquiera en cosas

que son de su mera atracción, ellos logran focalizar su atención y mantener concentración y todo eso. Hay una gran mayoría de chicos diagnosticados por “TDA” que realmente no es eso, realmente lo que tenemos son niños aburridos, porque el sistema es aburrido para sus características porque son niños sobre estimulados o son niños que la tecnología va de la mano con ellos y la escuela tiene otra vez ese divorcio.

Entre las percepciones de las docentes de aula encargadas de cada una de las personas participantes, tenemos definiciones como lo que menciona la docente de Marcelo (2018) “Es un trastorno muy común actualmente, que se caracteriza por tener dificultades para mantener la atención. Poseen exceso de hiperactividad y mucha dificultad para controlarlos”, la docente de Valeria (2018) indica “Es una forma de aprender que tienen algunos estudiantes que requiere una enseñanza del aprendizaje”. Por otro lado, la docente de Randy (2018) expresa “Son niños cuando se presentan distraídos o con mucha hiperactividad” la docente de Brittany dice “Es de carácter neurobiológico originado en la infancia que implica un patrón de déficit de atención, impulsividad e hiperactividad.” No estudiamos la opinión de la docente de Santiago, ya que en este momento él ya no participaba en las actividades de la investigación.

Como parte de la comprensión del concepto de “TDA” por parte del equipo coinvestigador realizamos un ejercicio mediado por la compañera de enseñanza del arte, donde se les explicó de manera más magistral que era este diagnóstico y cuáles eran sus tipos y sus características. Mediante la elaboración de un pequeño álbum fueron identificando que características poseían y cuáles encontraban en sus compañeros y compañeras. Así los niños y las niñas reconocieron que, son muy impulsivos, actúan sin pensar en las consecuencias y se les olvidan las cosas. En la sesión siguiente ya en el taller mediado por mi persona, trabajamos en la resignificación del “TDA”, es decir, en ponerle un nuevo nombre al “TDA” de manera grupal. Uno construido en equipo, desde nuestras experiencias y realidades, alejándonos de estereotipos y etiquetas, elaborando con honestidad una descripción de aspectos de nuestra identidad y partiendo del reconocimiento de las características que nos hacen únicos.

Entonces trabajamos realizando una lluvia de ideas, de los posibles significados de la “T”, de la “D” y de la “A”. Algunas de las respuestas fueron: Tema, transporte, tonto, temor, tendencia, dar, defensa, diversión, déficit, dudar, diciembre, dispersión, apoyo, ambiental, amor, amabilidad y aprender. Entre los nuevos nombres propuestos se encuentran: “Tendencia a Dar Amor” “Tolerancia De Aprender” “Temor a Dudar Amar” “Tendencia de Déficit a

Aprender” “Tendencia de Dispersión Ambiental” y finalmente la definición seleccionada por el grupo es **TDA: “Transporte de Diversión Ambiental”**.

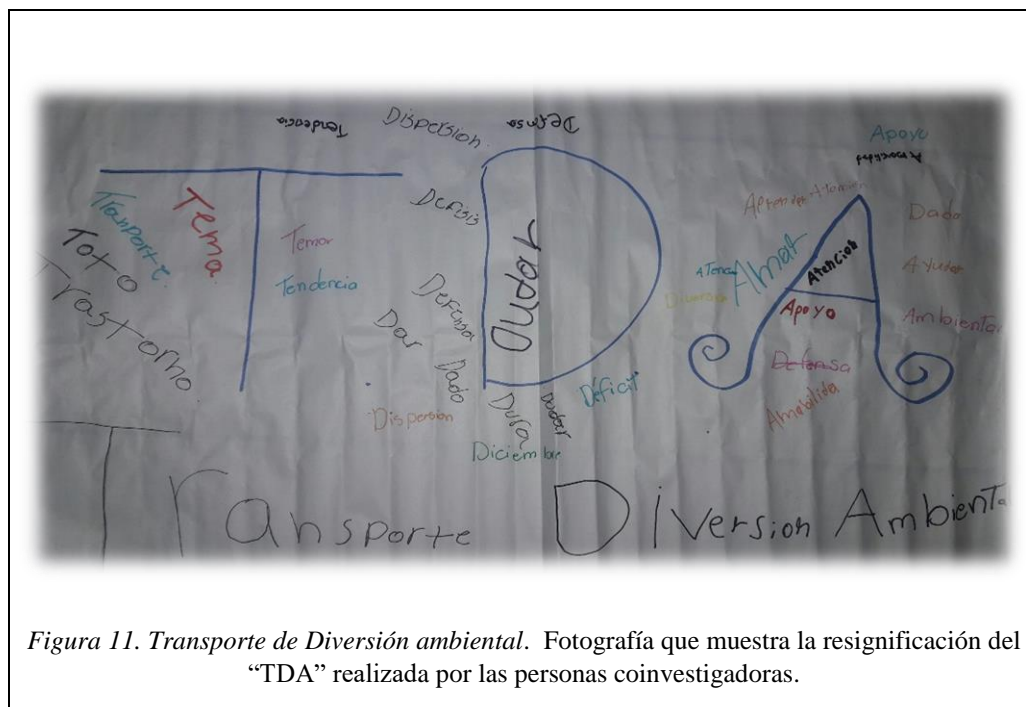


Figura 11. Transporte de Diversión ambiental. Fotografía que muestra la resignificación del “TDA” realizada por las personas coinvestigadoras.

Consultando el por qué ese nombre fue el seleccionado, mencionan que es porque todo es un viaje, porque son divertidos y porque todo está en el ambiente. Si bien, sus razones del porque no son muy claras y precisas. Interpretamos que esta resignificación, construida desde su vivencia, representa a ese viaje lleno de diversión al abrir la mirada de sí mismos (as), reconociendo que son aspectos del ambiente y su forma de interactuar con él, lo que determina que esa etiqueta es parte de lo que son y vivir con ella es aprender a conocer nuestro cuerpo en su totalidad y con sus múltiples necesidades.

Reflexionamos sobre todo lo positivo que pueden dar y lo importante que es maximizar sus habilidades y cualidades únicas. Encontraron que su condición, les permite ser optimistas, creativos, artistas, bailarines, amorosos, locos, imaginativos, enérgicos, positivas y divertidos. Nos acercamos a un nuevo concepto para visualizarnos positivamente y accionar de esta manera en nuestra cotidianidad.

Pérez (2014) un psicólogo clínico y catedrático en psicopatología de la Universidad de Oviedo, entrevistado por Fominaya, afirma, que el TDAH no existe. Explica que el cerebro es plástico y se modifica según el contexto y las condiciones de vida; lo cual quiere decir que el cerebro de cada persona es distinto y esto es lo que determina el comportamiento. El cerebro

de los supuestos TDAH solo muestra personas activas e inquietas y no ninguna condición neurobiológica o genética distinta a los demás. Las pruebas existentes siguen siendo muy subjetivas y no hay ningún biomarcador que diferencia a la persona con TDAH.

Reflexionando entre las fuentes teóricas consultadas, el aporte de la docente del SAFPEC, las opiniones de las docentes, las visiones de los niños y las niñas y mis propias observaciones, concluyo que la postura actual que tengo del “TDA”, aún no es una respuesta absoluta que pueda aprobar o negar su existencia, pero ahora entiendo el “Trastorno de Déficit Atencional” como una etiqueta para una forma de diversidad, una manera más de relacionarse con el entorno y aprender, cuestiono el diagnóstico clínico y actualmente existen sustentos teóricos como los de Pérez (2014) para debatirlo.

En el aula y en la sociedad se establecen rutinas y estructuras que sabemos no se adaptan a las distintas formas de aprendizaje, eso es lo que considero que sucede con niños y niñas que suelen ser más activos y enérgicos en relación con lo que es considerado la media. Por lo que es necesario, crear estrategias para la mediación pedagógica con esta población con características tan particulares y ofrecer una posibilidad para que niños y niñas no dependan de un fármaco en etapas tan vitales para su desarrollo. Es como dice el dicho popular “Que no se ataque el mal, si no la causa”. La docente de aula de Brittany (2018) indica que “El TDA debe tener un tratamiento multidisciplinario, donde se apliquen estrategias o planes para ayudar al estudiante.” La docente de Marcelo (2018) expresa “Es de suma importancia detectarlo, trabajar conjuntamente con el hogar y servicios de apoyo. Se le deben de dar reglas y límites claros, pero a la vez estimularlos y preparar actividades donde liberen energía y puedan trabajar con libertad y creatividad”

Las mediaciones lúdico-creativas han sido aliadas para capturar la atención de las personas participantes. Al trabajar el equilibrio tratando de mantener unos palos de bambú de pie en la punta de nuestros dedos, no permitir que varios palos se caigan en distintos puntos de apoyo de nuestro de cuerpo o en parejas crear puntos de apoyo entre ambos cuerpos para que los palos no caigan. Estamos trabajado desde una habilidad innata como lo es el equilibrio, los distintos focos de atención y las maneras de lograr la concentración a través del juego y el movimiento fortaleciendo nuestro sistema vestibular.

Otra estrategia que permitió alargar los períodos de concentración es un juego de círculo grupal, donde cada persona debe decir una fruta en un determinado orden que el mismo grupo establece, posteriormente en medio de que la tercera persona dice la fruta, se empieza una

nueva ronda ahora diciendo en orden un color. La idea es que ambas rondas, de forma no simultánea, se mantengan en el orden correcto.

Esta actividad fue difícil de procesar, nos equivocábamos constantemente. Hasta que la docente del SAFPEC, sugirió utilizar un marcador azul para la fruta y un marcador amarillo para el color. Lo cual fue un apoyo significativo para lograr el objetivo del juego.

Lo anterior, nos permite reflexionar acerca de la importancia de generar apoyos (en este caso un apoyo visual) para lograr la atención de las personas participantes y de cómo es necesaria la creatividad como mediadora para construir a partir de las necesidades reales de cada persona. Otras actividades como pintar con los pies o pintar las vasijas, también mostraron que el arte y la expresividad son maneras de disfrutar estar concentrados, ya que pese a que se realiza una indicación clara el hecho de tener libertad creadora genera atención e incluso esfuerzo por hacer algo que les resulte estéticamente agradable según sus gustos y percepciones.

Uso de medicación

De acuerdo con lo que investiga Saucedo y Maldonado (2005). Desde 1937 se empiezan a utilizar estimulantes psicotrópicos, para disminuir las conductas disruptivas, en diferentes estudios se demuestra que de un 65% a un 75% de los individuos muestran mejorías en el aumento de la obediencia, en la reducción de la actividad motriz y el desempeño académico.

El estimulante más común utilizando en nuestro país es el metilfenidato (Ritalín) y tiene un efecto entre 3 a 5 horas, por lo que generalmente se remiten al menos dos dosis al día. Para Saucedo y Maldonado (2005) la medicación:

En el salón de clases, los estimulantes disminuyen las interrupciones hechas por el niño, su inquietud y tendencia a hacer ruidos, además de aumentar su concentración en la realización de tareas. En los contextos sociales, estos medicamentos mejoran la calificación del comportamiento social a juicio de los pares y aumentan la atención en las actividades deportivas (p. 75-76)

Entre los efectos secundarios de este medicamento, para Reguero (2011) se encuentran: pérdida de apetito, insomnio, anorexia, se pueden presentar conductas agresivas, ansiedad, irritabilidad, puede haber problemas endocrinos como pérdida de peso y problemas de crecimiento. El tratamiento también puede producir dolor articular y muscular, cansancio, pérdida de cabello, erupciones cutáneas y en los casos esporádicos aumento de la presión

arterial, dolor en el pecho, taquicardia y problemas en el corazón. Hay diversos estudios que relacionan que quienes consumen el fármaco en la niñez, tienen mayores posibilidades de consumir y tener dependencia a drogas como la cocaína y las anfetaminas en su adolescencia o vida adulta.

Bolaños (2014) registra según varios autores, que en Costa Rica:

A inicios de la década de los noventa se da un incremento vertiginoso de la prescripción de la Ritalina, aumentando esta en un 500% en tan solo cinco años, pasando así de 267 000 tabletas distribuidas en 1990 a 1 438 530 de ellas, el 57% fueron suministradas por la CCSS y el 43% por clínicas o farmacias privadas. Además, en datos tomados del 2000 al 2003 se registra que el 70% del medicamento prescribió en San José. (p. 39-40)

“Me siento más tonto, porque me quita las ganas de comer y las ganas de jugar...aburrido” (Santiago, comunicación personal, 2017) Estas palabras de un niño del equipo coinvestigador quedan resonando en mi proceso como investigadora, educadora y persona. ¿Somos realmente conscientes de cómo se sienten nuestros niños y niñas con respecto al uso de la medicación? ¿Entendemos su visión del mundo a travesada por el uso de un fármaco? Y no me refiero a los datos estadísticos, ni a el registro de esos efectos secundarios mencionados con anterioridad, si no a sus propias experiencias, reconociendo sus sentires y malestares. Considero que la visión adultocentrista se enfoca en discutir sobre las implicaciones del medicamento desde posturas científicas y académicas, pero ¿Nos hemos sentado a escuchar lo que cada niño o niña tiene que decir?

Según el expediente de Santiago (2017), él “es medicado por su condición emocional o conductual con Metilfenidato, el cual se la ha tenido que suministrar en el aula de apoyo para verificar que lo esté tomando.” (párr. 5) El niño al respecto menciona “Yo no me quiero tomar esas pastillas, lo dejan a uno fumado” “Lo deja a uno atontado, duro como 7 horas así, ni salgo a recreo.”

La historia de Santiago es el patrón común del resto de las personas coinvestigadoras. Brittany (comunicación personal, 2017) menciona “me tomó una y si no me aprendo algo me tomo una y media, y si no me lo aprendo, me tomo la otra mitad” Ella siente que la medicación la hace sentir “cansada, por veces me hace duermo... Cuando no la tomo más bien no siento nada y más bien no me quiero dormir”. De acuerdo con su expediente del SAFPEC (2017) “Posee diagnóstico médico de Déficit Atencional. Recibe atención en los siguientes servicios

de la CCSS por su situación emocional/conductual: Trabajo Social y Clínica Pediátrica del Comportamiento. Es medicada, por su condición emocional o conductual con Metilfenidato.”

Randy por su parte, no posee diagnóstico médico de “TDAH” pero si recibe atención en la Clínica Pediátrica del comportamiento y también es medicado con 4 dosis de Metilfenidato. Con respecto a la medicación Randy siente (comunicación personal, 2017) “Depende de las pastillas, a veces no como, me siento débil y eso me hace sentir mal porque no puedo hacer muchas cosas”

El caso de Valeria es un poco distinto, ya que ella posee problemas de aprendizaje y de lenguaje y por esto recibe mucho apoyo en otros servicios de la escuela. Como todos asiste, a la Clínica de Comportamiento y es medicada, toma una dosis en la mañana y otra en la noche, día por medio. Ella expresa no sentir nada cuando se la toma.

Finalmente, Marcelo actualmente no está consumiendo metilfenidato, ya que su madre se opone a la medicación por los efectos secundarios que consideró que le causó su ingesta. En su lugar Marcelo consume un medicamento (quetiapina) que según sus propias palabras “Solo uso uno para dormir...es más bien para relajarme”.

Las apreciaciones de los sentires de los niños y las niñas, es que no es agradable para ellos y ellas tomarse la medicación y de los cuatro que consumen metilfenidato, tres argumentan sentir cansancio y debilidad.

Cuando se le consulta a la docente de apoyo ¿Cómo cree que influye, el ser identificado con “TDA” en la relación con el cuerpo? ¿Afecta de alguna manera la medicación? (Vargas, comunicación personal, 2017) entre otras cosas expresa:

Un diagnóstico incluso hasta llega a utilizarse como un pretexto para justificar un montón de cosas que son patrones de crianza inadecuados, y decir “es que él es así porque tiene déficit atencional”, es por herencia y los papás justifican un motón de cosas para no asumir que tal vez ellos como papás han fallado a la hora de establecer patrones de crianza adecuados, rutinas claras, es más fácil echarle la culpa al déficit atencional. La visión de los niños cambia cuando sabe que es diagnosticado porque ellos lo asumen como una enfermedad... Todo se asocia con la parte médica y se ve como un problema ante la sociedad que hay que remediarlo y la gente sigue con ese concepto, los docentes

regulares siguen con ese concepto, de no entender que son características propias del niño que van a tener toda su vida y que tiene que aprender a manejarlas.

Para Vargas (2017) las personas creen que les va a llegar una cura y por eso es por lo que se recurre a la medicación. Desde su experiencia, ella si ha visto que es favorable para ciertos niños, hay chicos que sienten mejoría en su concentración como también están quienes lo odian por sus efectos secundarios, los cuales no se pueden negar porque es un medicamento. Hay muchas aristas al hablar de la medicación, porque se nota la mejoría en la conducta y la medicación está muy asociada al control de la movilidad en momentos inconvenientes. Ella también manifiesta que los niños y las niñas se quejan de que se sienten adormecidos, atontados, les duela la cabeza, y baja su nivel de actividad.

Un dato importante de análisis es que ninguno de las personas participantes se medica los fines de semana, por lo que nos preguntamos si el metilfenidato es una droga para los niños y las niñas o lo es para cumplir un rol de alumno o estudiante que se adapte a un determinado sistema educativo. Como mencionamos con anterioridad las docentes guías de las personas participantes creen el tratamiento multimodal, de hecho, ninguna menciona específicamente la medicación en sus respuestas, pero como ha mencionado Vargas (2017) “Las docentes refieren a los niños por cualquier cosa, solo porque hablan mucho o necesitan ponerse de pie.” Ante esto, encontramos una contradicción en el discurso sobre el tratamiento ¿Qué requieren las docentes para realmente apoyar un tratamiento multimodal? ¿Lo están haciendo en la práctica educativa? ¿Piensan que la medicación es indispensable? Son nuevas preguntas que nos surgen para investigaciones futuras.

No logramos conocer las perspectivas de los familiares porque fue imposible en los 8 meses del proceso lograr una reunión, pero sin duda es necesario contrastar sus posiciones con respecto a la de los niños y niñas y a la de la docente de apoyo. Lo que no pongo en duda, es que la finalidad del medicamento es una necesidad social-incluso escolar- para que el niño o la niña cumplan con un rol, pero no una necesidad propia de su organismo para mejorar su calidad de vida.

Esta investigación no pretende mostrar una postura acerca de si ¿Existe el “TDA”? ¿Es buena o mala la medicación? Los argumentos acá expresados con relación al “TDA” y la medicación se realizan a partir de una necesidad que surge en el grupo, en respuesta al objetivo que se está desarrollando y es que al comenzarse a dar un espacio de confianza y comunicación entre las personas coinvestigadoras resalta la necesidad de aceptar nuestras diferencias, pero

también nuestras similitudes, al ahondar en nuestras realidades fue necesario reflexionar acerca de esto y cómo influye en quienes somos y en lo que nos hace grupo en el aquí y en el ahora. Los talleres participativos lúdico-creativos se realizan para el aprendizaje del autoconocimiento, siempre trabajado desde la pedagogía del cuerpo.

El cuerpo y el entendido de su diversidad nos han permitido, aceptar y visualizar la etiqueta del “TDA” desde un lugar más humano, a través de la interacción con otros cuerpos que se reconocen igual de dispersos, olvidadizos, desatentos, pero como el grupo mismo lo creó, en seres que se reconocen “amorosos” “locos” “divertidos” “creativos” y “optimistas” y eso es lo que realmente significa para nuestro proceso.

Respeto a cada individualidad

El respeto a cada individualidad lo entendemos por el hecho de propiciar un espacio libre de discriminación, en el cual cada persona puede mostrarse tal y cómo es, sin temores. La participación en los talleres nos permitió descubrir nuestras particularidades, la aceptación de los gustos e intereses, las características personales, las habilidades y fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar y estas son las áreas que permiten el autoconocimiento y la reconstrucción de la identidad, pero darnos el espacio para conocerlos fueron nuestra vivencia del respeto de cada individualidad mismo con el que construimos el concepto de diversidad dentro del grupo de personas coinvestigadoras. El simple hecho de estar en el proceso o la decisión de no continuar como lo decidió Santiago en el taller 8, son ejemplos de cómo se respetó la individualidad en todo momento, alejándonos de una visión adulto céntrica o un proceso de aprendizaje vertical.

Conciencia del Cuerpo

Como se mencionó en el marco conceptual y la metodología, la conciencia del cuerpo la estudiamos porque es necesario conceptualizar sobre este, percibirlo, descubrir cómo funciona y cómo aprendemos con él. La escucha de las necesidades de nuestro cuerpo genera la conciencia y a partir de incentivar una conciencia corporal es que hemos construido esta recopilación del concepto de cuerpo para cada una de las personas participantes.

Concepto de cuerpo

Hemos llegado a uno de los aspectos más relevantes de esta investigación, y es que su enfoque y visión social constructivista a partir de la pedagogía del cuerpo, nos ha llevado a construir de manera grupal a través de la concientización de qué es el cuerpo y cómo los visualizamos e interactuamos con él en nuestra realidad.

Rescatando de manera primordial, el principio pedagógico del afecto, sobre el que Flores-Ochoa (1994) menciona “La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo” (p. 165-166) Todo esto pasando por nuestro cuerpo de manera integral, entendiendo las conexiones que nos atraviesan con el macro y el micro universo.

Para crear un concepto de cuerpo, es necesario concientizar sobre él, para esto partimos del movimiento, de la concentración y la coordinación, a través de juegos que desafían nuestras posibilidades. Realizamos un ejercicio rítmico corporal, donde se debe decir mi nombre llevando el ritmo en las piernas y el nombre de un compañero o compañera llevando el ritmo en el pecho. Una vez que dicen mi nombre, me corresponde llevar el ritmo vocal con los nombres. Se siguió una propuesta del mismo grupo como fue jugar “Enano y gigante”, lo cual con lleva disociación y movilidad.

También de manera grupal en círculo trabajamos en pasar una bola, luego se agrega otra y luego otra. La idea es que se mantengan en movimiento tres bolas al mismo tiempo y ninguna pueda caer. Este ejercicio es de comunicación, trabajo en equipo y concentración.



Figura 12. Bolas en el aire. Fotografía de un ejercicio de comunicación, trabajo en equipo y comunicación.

A su vez, realizamos el ejercicio del espejo, primero en parejas y luego grupal, donde las personas deben colocarse una frente a la otra, una de ellas realiza diversidad de movimientos y la otra persona lo sigue como si fuera el reflejo que se visualiza en un espejo. Esto no solo promueve la comunicación y la coordinación, sino que es una forma de reconocer mi cuerpo en el cuerpo del otro. Un ejercicio de mucho contacto visual que nos lleva a encontrarnos.

Todas estas actividades o estrategias de aprendizaje se han encontrado acertadas para acercarnos al uso de nuestro cuerpo, al descubrimiento de sus posibilidades. Las personas participantes se han manifestado sorprendidas con respecto a los retos planteados y no esperaban después de la explicación inicial que su resolución fuera tan compleja en la práctica. Esto es parte de concientizar, acerca de las habilidades propias y comunes.

Propiamente al reflexionar sobre la visión primaria que los niños y las niñas demuestran tener acerca del cuerpo cuando realizan un cuadro comparativo a cerca de qué es su cuerpo y qué es mi cuerpo, se resume en una perspectiva muy biológica del cuerpo, se limita a partes internas y externas del mismo “Corazón, huesos, ojos, venas, pies, cabeza” o relacionadas con acciones que el cuerpo realiza “Pienso en el deporte” “Mi cuerpo es importante, para comer, para jugar, para hacer muchas cosas más” “Muchas cosas no sé...Digamos que mi cuerpo son muchas cosas necesarias y útiles” o relacionadas con el cuidado del mismo “La salud” y los buenos hábitos de higiene.

Lo cual se respalda en lo planteado en la investigación de Fontana, Pereira y Rojas (2005) acerca del concepto de esquema corporal desde la perspectiva de los niños de 0 a 10 años, se conceptualiza el cuerpo en términos a los conocimientos que el niño tiene de las funciones de las diferentes partes del cuerpo. Esto a partir de la auto percepción y el proceso maduracional del niño o la niña. Además, esto ha sido respaldado por muchos años por el sistema educativo costarricense donde el enfoque biológico ha prevalecido. Por esto importante la incorporación de elementos como las guías de afectividad y sexualidad que el Ministerio de Educación Pública ha implementado, porque es necesario crear espacios de reflexión acerca de cómo es mi cuerpo, cómo se relaciona con otros cuerpos y se generan vínculos y afectos.

Contextualizando el cuerpo desde el género y la imagen

Desde la categoría de la conciencia corporal el género pasa por el reconocimiento de las partes genitales que nos denotan el sexo femenino o masculino, que construyen parte de la imagen que tengo de sí misma (o), pero que independientemente de esto, nos referimos al conjunto de características que nos hacen sentir hombre o nos hacen sentir mujer y que son

parte de la constante reconstrucción de la identidad de la que reflexionamos en la categoría de la diversidad.

Algunas reflexiones del género que salieron a luz mediante la entrevista realizada a las personas coinvestigadoras, al preguntarles sobre las diferencias del cuerpo de una niña y un niño, sus respuestas fueron las siguientes: “Bueno si es diferente, el cuerpo de una niña tiene el pelo más largo, desarrollan más los pechos y hacen cosas que los hombres no pueden hacer” “Por las partes íntimas y por la forma de ser” “El cuerpo del hombre y una mujer no son iguales, porque un hombre tiene otra cosa y una mujer tiene otra cosa...solo en eso son diferentes” “Porque traen partes distintas” “Tienen cosas diferentes cosas que nosotros como el pelo y la expresión.” Con estas respuestas que nos brindan, podemos determinar que si hay una noción de que las diferencias entre hombres y mujeres radica corporalmente en su sexo, pero aún no son conscientes (probablemente por la complejidad del concepto) que al hablar de la forma de ser y la expresión, se están refiriendo a diferencias de género y que si bien las mismas se reflejan en el cuerpo, estas son construidas por roles sociales y pueden ser cambiantes.

En cuanto a la imagen está se visualizó desde la observación de las fotografías que el mismo grupo iba registrando de toda la experiencia, al final de algunas sesiones las personas participantes seleccionaban fotografías, hacían comentarios de lo que observaban de sí mismas y si se sentían a gusto con lo que observaban. Además, comentaban de las fotografías de otras personas coinvestigadoras. Lo anterior, conllevó mucha exposición corporal, la aceptación del cuerpo a través de ser observado y les permitió concientizar más sobre su propia imagen. Sin embargo, también propició un espacio de comentarios ofensivos e irrespetuosos hacia los demás, pese a las constantes llamadas de atención, pero como mencionamos con anterioridad los espacios violentos y burlistas son muy permitidos dentro de la naturaleza de su interacción, a pesar de esto probablemente por la insistencia en mi papel como coinvestigadora y las dinámicas de trabajo grupal y de manejo emocional, dichas burlas disminuyeron entre una sesión y otra.

Reconstrucción de la identidad

En la segunda columna del cuadro creado para reflexionar acerca del cuerpo los y las participantes describen lo que es **Mi cuerpo**, lo cual unido a la pregunta en la video entrevista de ¿Qué piensan al ver una fotografía de sí mismos (as)? y al describir ¿Cómo es su cuerpo? se vincula lo siguiente.

Santiago (2017) expresa “Me gusta el pelo y... no sé qué más me gusta, todo me gusta. “Mi pelo, mis sentimientos, mi cuerpo”. Al ver una imagen suya, piensa que es muy guapo. Para Valeria (2017) “Mis ojos son de color café, mi contextura es delgada, yo me siento mediana” “No me gustan mis piernas y me gusta mucho mi pelo” -Mi cuerpo- es un reflejo, una herramienta que quiero estudiar, sacar todos los sentimientos, mi alimentación, lo que amo.” Al ver una imagen suya se siente feliz y orgullosa de sí misma.

Brittany (2017) por su parte expresa “Me gusta mi pelo, me gusta todo mi cuerpo” “Mis ojos son de color negro, mi pelo es de color negro, soy morena, soy bella y bonita, soy flaca y baja. “A mí me gusta mucho todo mi cuerpo, mis ojos, mis manos, mi color y lo que no me gusta...no tengo nada.” Sin embargo, al hablar de su imagen expresa que no sabe que pensar. Por su parte Marcelo en (2017) menciona “Me gusta todo, como es mi cuerpo” “Mis ojos son café”, pero sobre la foto de sí mismo solo dice “No sé.”

Finalmente, Randy (2017) comunica tener ojos negros, pelo negro, ser alto y grueso. Además, dice ser bonito. ““Me gusta todo mi cuerpo, no tengo que juzgar el cuerpo de los demás, ni el mío” “Diay mi cuerpo...Diay depende de la foto”

Aún hay un camino que recorrer, para tener mayor conciencia sobre nuestra imagen, misma que es vital para esa reconstrucción de la identidad que está presente en toda nuestra vida. Por eso es por lo que creemos en la importancia de reforzar el autoconocimiento y como expresa Vargas (comunicación personal, 2017) “El autoconocimiento es parte fundamental para desarrollar cualquier tipo de contenido...Entender que siento y cómo reacciona el cuerpo con determinadas emociones, el autoconocimiento es complejo y algo primordial y no se le da el énfasis que se debiera...”

Procesos de aprendizaje desde el cuerpo

Estamos abiertos al cambio, listos y listas para cambiar nuestra autopercepción al compartir con otras y otros. Empiezan a surgir apenas destellos de lo que podría ser un proceso de aprendizaje para el autoconocimiento, esto porque ya hay apertura para reflexionar desde sí mismos, pero aún hay temores, inhibiciones corporales muy fuertes como para llegar a este nivel. ¿Qué debemos reforzar? ¿Qué cambios metodológicos podrían hacerse en un futuro? Las metodologías participativas lúdico-creativas han funcionado para el vínculo, para reflexionar acerca de sus gusto e intereses, su contexto ¿podrán hacerlo para el aprender a través del cuerpo? ¿Podrán todas estas estrategias de aprendizaje vincularse en los espacios de aula?

Autoconocimiento

Analizamos el autoconocimiento para esta investigación desde lo más cercano, los rasgos de nuestra personalidad, gustos e intereses, habilidades, dificultades, la reconstrucción de la identidad, pero sobre todo la percepción de nuestro cuerpo, la conciencia sobre el mismo y todas las implicaciones que esto tiene tal y como lo describimos teóricamente.

En la investigación, nuestros gustos e intereses y las características personales son parte de nuestra diversidad y son los aspectos con los que más debemos interactuar con otras personas, por lo que conocer y compartir estas diferencias es necesario para la creación de la empatía y es donde nos enmarcamos en la diversidad de la vida. Para Marcelo (comunicación personal, 2017) es importante “Hacer deporte, usar el celular, hacer muchas cosas”. En el caso de Santiago (comunicación personal, 2017) “Andar en bici, jugar bola y jugar play”. También a Valeria le gusta (comunicación personal, 2017) “Jugar con mis amigos, patinar, y patineta”

Según Rodríguez (2005) la diversidad es entendida como “El reconocimiento de la otra persona y su individualidad, originalidad e irrepitibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo.” (p. 1079)

Al promover la pedagogía del cuerpo, en una población que es identificada con “TDA”, donde hay niños y niñas, de distintos niveles, edades y condiciones socioeconómicas, la diversidad está presente y es indispensable su aceptación como medio de interacción y a la vez de autoconocimiento.



Figura 13. Pintando con los pies. Muestra de trabajo creativo. Brenes (2017).

La creatividad surge de motivaciones de forma consciente e inconsciente, que tiene que ver con el aprendizaje, análisis del contexto y la solución de problemas. Goñi (2010) expresa que,

La creatividad es un estilo de vida, un rasgo de personalidad, una forma diferente de percibir el mundo, una manera de vivir y una forma de crecer...Ser creativo es poder desarrollar una sensibilidad especial, no sólo con respecto a los problemas propios y de los demás, sino también en relación con los problemas de la humanidad. (p. XVII)

Se trae a reflexión este concepto porque la creatividad, es precisamente una manifestación de nuestras particularidades y es parte de nuestra diversidad, de la constante reconstrucción de la identidad. Es por esto, que esta se utiliza como parte de la mediación, para llegar a conocer a profundidad a cada una de las personas del equipo coinvestigador y sobre todo darnos la oportunidad de conocernos y disfrutarlos más.

Al promover el uso del color, la libertad de expresión, el dibujo, la opinión sobre sí mismo (a), se crea un espacio de comunicación y de confianza. Al menos esto se demuestra al comparar el nivel de participación de los niños y las niñas entre la primera y última sesión.

Valeria (comunicación personal, 2017) Se describe a sí misma, “Soy feliz, estudiosa, amorosa, me encantan mis ojos y mi pelo” en su expediente se menciona que es “una niña cariñosa, deshonesto, insegura, retraída, para algunas cosas independiente, pero para otras dependiente, hiperactiva, perezosa, mentirosa, servicial, activa, alegre, irritable, distraída, impulsiva y respetuosa”. (párr. 4) Brittany (2017) por su parte se describe en la “célula de características” como “Soy bonita, soy bella, mi pelo es color negro y soy morena” En su expediente se describe que es “cariñosa, deshonesto, insegura, sociable, independiente, tranquila, perezosa, mentirosa, activa, alegre, irritable, distraída, impulsiva e irrespetuosa”.

Estas características que nos conforman, nuestras virtudes y nuestros defectos, han sido parte importante del proceso y es que el reconocimiento de estas son parte de esa reconstrucción constante de nuestra identidad. Creemos en esa constante transformación de quiénes somos y no en el absoluto de que la identidad se construye únicamente en la infancia. Vera y Valenzuela (2012) describen que la identidad actualmente se desarrolla entre niveles: La personalidad (individualidad resultante del desarrollo de la persona), las interacciones (patrones de comportamiento que ejercemos en diferentes espacios, es el manejo de la presentación del yo, así como funciones o roles que tomamos en el proceso de interacción social) y el nivel socio-estructural (se refiere a los sistemas social y político, las estructuras y normas de la sociedad).

Las mediaciones realizadas para descubrirnos y ser más conscientes de cómo somos, también nos llevó a encontrar que el peso de ser identificados con “TDA” es muy fuerte, especialmente en la interacción en el contexto escolar, y por consiguiente el uso de la medicación también. Y si bien en un inicio no se pensaba profundizar en estos aspectos. Surgieron el “TDA” y la medicación como subcategorías de análisis que son parte de la Diversidad con la que se trabaja, misma que es un área fundamental de la pedagogía del cuerpo tal y como analizamos anteriormente parte de lo que cada una de las personas participantes es.

En la “Nube de sentí-pensares” las personas participantes reflexionaron acerca de la importancia del cuerpo para aprender sobre esto mencionan que el cuerpo funciona “Para tener expresión y creatividad” “Es vital” “mi cuerpo me ayuda a saber como soy por dentro y mis emociones”. Con estas frases, podemos concluir que queda en las personas participantes la idea de que el cuerpo es un elemento de importancia y que es un componente para aprender, por lo que hay una profundización sobre la forma de percibir el cuerpo entre las primeras y las últimas sesiones.

Interconocimiento

Toda la propuesta se ha generado en colectivo, el aprendizaje ha sido en constante relación con los demás y es cuando tenemos conciencia que aprendemos en colaboración con otros que hay interconocimiento y también empatía. Si bien, no logramos eliminar la interacción violenta y algunas veces irrespetuosa. Si logramos generar un sentido de pertenencia al menos en las cuatro personas estudiantes que finalizaron el proceso. En una actividad que realizamos cada persona tenía un sobre con papelitos en blanco, todas las personas debíamos escribir un mensaje para todo el equipo, los mensajes se realizaban de forma anónima y en estos podíamos dar mensajes o mencionar características de los demás, encontramos frases sobre Marcelo “no es serio” “Es cool” “Tiene pelo bonito” “tiene frenillos” “Es loco” “Se cree guapo” Brittany “Fea, loca y pequeña” “Divertida y linda” “No es seria” Randy “Tiene el pelo negro”, “Es gigante” “Es agradable”. Una vez compartidas las frases hubo tiempo para leerlas, las mismas consideramos que son la lectura que realizan las demás personas acerca de quienes somos en distintos aspectos como las características físicas y la personalidad, enfrentarse a esta lectura no es solo parte de la reconstrucción de la identidad y como mencionamos es el marco conceptual estas lecturas son parte de también de como construimos nuestra imagen. Los comentarios pueden ser considerados positivos o negativos, pero lo más relevante en este análisis es que esas lecturas nos construyen, nos conocemos en

colectivo. Además, una actividad como “Ya viví” permitieron un nivel de empatía, de saber detalles de las otras personas con las que muchas veces nos identificamos.

Finalmente, la actividad del taller número doce en la cual cada una de las personas participantes debía articular una de las experiencias realizadas en los talleres en su grupo de aula, para esto debimos explicar su proceso acerca de lo vivenciado durante los talleres. También las personas coinvestigadoras explicaron un ejercicio a su grupo de compañeros. Todo el grupo de coinvestigadores escogió “Virus” actividad que involucra estrategia grupal, movimiento, precisión, concentración, trabajo grupal, liberación de energía y disfrute. Consiste que la persona que comienza posee una pelota “contagiada” de un virus. Esta persona no se puede mover, pero si al lanzar la pelota golpea a alguien, este se contagia del virus y ahora son dos los que pueden crear estrategias para contagiar al resto del grupo, el juego finaliza cuando todas las personas han sido contagiadas. Finalizada la actividad, cada coinvestigador que facilitó la experiencia mencionaba al grupo lo que aprendió en los talleres de pedagogía del cuerpo. Todo este proceso de articular en el aula fue muy enriquecedor porque permitió ver a las personas estudiantes más empoderadas de su cuerpo y aunque se mostraron nerviosos y ocuparon mi ayuda para dar las instrucciones, expresaron haber disfrutado compartir con su grupo de aula. Las personas coinvestigadoras son personas que disfrutaban mucho tener la atención de los demás, la buscan constantemente a través de sus acciones o comentarios. La posibilidad de facilitar un proceso, el hecho que por un momento y a través de la diversión, tuvieran un reconocimiento. Ahora las quejas de la maestra del por qué hablan tanto y la energía excesiva no solo eran permitidas, si no que eran aspectos considerados como cualidades. La riqueza de compartir con los demás mis saberes, mis experiencias y disfrute nos lleva a la conciencia de que el aprendizaje en todo este proceso ha sido una tarea grupal, lo cual simboliza nuestro proceso de interconocimiento.



Figura 14. Interconocimiento. Fotografía del aprendizaje grupal.

Contexto

El contexto fue una subcategoría o categoría derivada que surgió en medio del proceso, por lo que se profundizó en los talleres realizados durante los meses de febrero y marzo del 2018. El contexto lo trabajamos desde reconocer la comunidad y relación con ella, la interacción familiar y la relación con la escuela.

Tratamos de descubrirlo de manera creativa al realizar un collage de cada una de estas partes, pero este trabajo como mencionamos no arrojó información significativa de este aspecto, por lo que lo hicimos en los talleres próximos contestando el instrumento guía “Reconociendo mi ecosistema”

Sobre la comunidad percibimos que las personas participantes expresan que lo que más les gusta de su comunidad es “Jugar y divertirme” “No sé” “Parque” “mis amigos” en ella se sienten “feliz”, “Muy feliz” “miedo” “alegría y orgullo”. Interpretamos que la comunidad es un lugar que agrada, pero existen algunos temores para habitar los espacios colectivos tal y como hablamos en la problematización de esta investigación por la inseguridad y la delincuencia en las zonas recreativas de la comunidad.

Con respecto a la escuela afirman que lo que les gusta es “la comida” “recreo” “aprender y la comida” “estar con mis amigas”, lo que no les gusta “Estar con Randy”, “Pelear con mis amigos”, “Ciencias”. Además, indican disfrutar estar sus compañeros y compañeras durante el

recreo, así como usar el teléfono. También mencionan sentirse bien cuando asisten al SAFPEC y tener una buena relación con sus maestras guías. Lo anterior, indica que existe una buena percepción de su centro de estudios pese a las quejas por la falta de espacio y la “poca” comida que dicen que les dan en el comedor. Tal y como menciona Mateos (2009):

La imagen que las personas guardan en su memoria sobre la institución escolar es resultado de las experiencias significativas (positivas o negativas) que éstas han vivido durante su estancia en la misma. Asimismo, esta noción que proyectamos puede corresponderse con argumentos recurrentes y socialmente compartidos sobre el sentido y significado de la escuela. (p. 286)

Según lo anterior, esta significación de la escuela será un referente de por vida y es qué quién no tiene un recuerdo (bueno o malo) de su centro educativo, cuánto significa en nuestra formación integral nuestra relación con la escuela, para el grupo de coinvestigadores es espacio de identidad, pertenencia e interacción con su grupo de pares. Las memorias de la escuela también quedan en nuestro cuerpo y de ahí su importancia para nuestro aprendizaje.

Finalmente, acerca de la familia reflexionamos sus sentires al compartir en familia “bien”, “muy bien” “muy feliz”. Sobre el significado de la relación con sus madres expresan “persona especial” “amor” “mi vida” acerca de su padre “nada” “que lo quiero” “amor” “mi vida” y sobre sus hermanos o hermanas “mi vida” amor” “significan mucho, mucho”. Estas apreciaciones reflejan una buena interacción entre las personas coinvestigadoras y sus familias, pese a ello todas las personas coinvestigadoras poseen situaciones familiares difíciles como hogares uniparentales, situaciones de abuso y la más constante dificultades horarias que implican pasar poco tiempo con los niños y las niñas, lo cual se ve reflejado en que pese a los intentos no se pudo coordinar ninguna reunión con los familiares, ni hacerles parte del proceso, ya que nunca se involucraron más allá de algunos comentarios de los mismos en el grupo de “Whatsapp”. Todo esto nos lleva a pensar que las exigencias del siglo XXI, la presión de trabajar jornadas excesivas para sobrevivir, involucran poca o nula participación de las familias en la educación de las sociedades futuras.

No cumplimos entonces con el objetivo inicial de hacer una propuesta de la pedagogía del cuerpo integral para cada persona participante, ya que no pudimos conocer el aspecto familiar en la profundidad requerida, ni articular con esta parte del ecosistema de las personas participantes.

Mediaciones lúdico-creativas

Las mediaciones lúdico-creativas siempre fueron del agrado de las personas participantes. Además, en la construcción de los planes siempre permitíamos que todas las personas pudieran participar. Acerca de las mismas mencionan “Me gustan, porque me enseñan cosas buenas” “Me ayuda a ser respetado” “Me gustó mucho hacer la maceta” “aprendo muchas cosas creativas” “Me encontré cosas que no sabía hacer” “Me ayudan en mis habilidades” En lo anterior se reconoce que las personas participantes se sienten a gusto con el tipo de actividades y que reconocen que han podido tener aprendizajes a través de ellas.



Además, manifiestan empatía por mi persona y acerca de esto mencionan: “Me gusta su actitud y la quiero” “Me cae bien” “Es la más buena” “La quiero mucho” “Eres la mejor del mundo y te quiero” “Me caes bien, das charlas bonitas y nos pones a hacer cosas bonitas”. El hecho de generar una relación positiva con las personas coinvestigadoras ha facilitado la mediación y parece que realmente disfrutamos de aprender de manera conjunta. Las mediaciones lúdico-creativas, sin duda generan este tipo de ambiente e interacción y además no podemos olvidar que es a través de ellas que podemos realizar actividades que despierten nuestro sistema nervioso y prestemos más atención a lo que sucede a nuestro alrededor por lo cual podemos aprender y dar un paso más hacia el autoconocimiento.

Cerramos este apartado recordando lo mencionado por Pérez- Yglesias (2010) “Todos y todas saben sobre el estímulo y motivación que logra esta estrategia y cómo seduce, enamora e implica afectivamente... (p. 111)

Capítulo V: Evolución

Conclusiones y recomendaciones

“Los instintos naturales se pierden en estado doméstico”

Charles Darwin



Figura 16. Transformación. Fotografía que representa el autoconocimiento logrado en mi experiencia como investigadora. Brenes (2017)

Después de un viaje en el cual nos permitimos recorrer las posibilidades de lo lúdico y lo creativo a través de nuestro cuerpo. Podemos llegar a algunas conclusiones a partir de la información recopilada y el análisis realizado. Este camino es concebido dentro de la lógica del pensamiento sistémico como una evolución, por la transformación que sucede independientemente del logro o no de los objetivos de investigación.

La conclusión más influyente es que lleguemos a respuestas-nunca absolutas- de nuestro problema de investigación ¿Cómo la pedagogía del cuerpo a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas puede contribuir a los procesos de aprendizaje para el autoconocimiento de un grupo de estudiantes de II ciclo con "Trastorno de Déficit Atencional" de la escuela Ulloa, Heredia?

Las actividades propuestas y las modificaciones de estas realizadas por el equipo investigador nos permitieron crear un camino donde poco a poco el cuerpo a través del juego y la creatividad nos llevó a conocernos más, a reconocer cómo somos de manera integral y a entender que este autoconocimiento es una herramienta para el aprendizaje. Durante este viaje

para llegar a aceptar esta pregunta, fuimos encontrando otros aspectos que concluimos recopilamos nuestra experiencia y son comienzos para próximas investigaciones. El cómo la pedagogía del cuerpo contribuye a nuestro autoconocimiento se debe a que como demostramos de manera teórica y práctica, a aspectos de la identidad y las experiencias de aprendizaje emocionales y cognitivas que son respuesta de nuestras conexiones cerebrales, las cuales reciben los estímulos de lo que se percibe en el entorno, esto sucede a nivel sensorial y bioquímico. Nuestro sistema nervioso atraviesa todo nuestro cuerpo y es precisamente la forma primitiva (la misma de los organismos de simetría bilateral como los moluscos, anélidos y artrópodos) la más orgánica de entender el mundo. ¿Por qué si nuestro sistema nervioso evolucionó hacia un sistema más complejo que involucra la vestibular, la somática y la vibratoria, nuestro cuerpo ya no tiene conciencia sobre estos aspectos? ¿Realmente evolucionamos? Considero como investigadora que el mundo nos está vendiendo una falsa idea de la evolución. El uso de tecnologías de avanzada, nuestra dependencia a elementos externos a nuestro cuerpo, la producción masiva y la pérdida de conciencia sobre nuestras capacidades corporales, es más bien un retroceso en nuestro aprendizaje. Afirmo entonces, que la pedagogía del cuerpo es un regreso, a escuchar nuestro sistema primitivo y que nuestra verdadera evolución se direcciona hacia conocernos profundamente, a escucharnos y volver a crear una relación asertiva con el todo. Para lograr lo anterior, concluimos que las metodologías lúdico-creativas seleccionadas son un excelente aporte para ese redescubrimiento de nuestras habilidades corporales. Juegos que involucran la concentración, coordinación, el despertar de todos los sentidos y la realización de actividades artísticas creativas que nos retan a generar diversas soluciones a un mismo problema, a pensar con el cuerpo, son herramientas que propician un nivel de autoconciencia, hay un despertar.

Tal y como menciona Castrillón (2016):

Los ritmos de interacción, la fuerza, la calidez, el tacto y el olfato son caminos rápidos a la recordación. Todo en nuestro cuerpo habla de muchas historias, pasajes, sucesos, descubrimientos, amistades, cercanías, peligros y distancias; todo este universo construido a partir de lo sensorial va más allá de mi propia piel, pues nos cuenta lo que he construido, lo que he heredado de mis líneas familiares y lo que el entorno me prodiga. (p. 78)

Por otro lado, también concluimos que en esta investigación encontramos una congruencia entre el nivel teórico y práctico, pues la construcción del marco conceptual se realizó desde la misma práctica lo cual es propio de la IAP, encontramos que esto es sumamente

enriquecedor, pues la teoría entra en función de apoyar las experiencias y validarlas y no como un simple acompañamiento de la investigación, no damos información por darla, sino porque realmente aporta a la construcción metodológica. Además, esta congruencia nos define también en una postura teórica propia que brinda un análisis más completo de la realidad estudiada. Por lo tanto, se concluye que para realizar IAP debemos trabajar de manera cíclica, en un ir y venir de experiencias, donde no hay comienzo o fin claro, sino una serie de objetivos que vamos alcanzando al ritmo que las experiencias propongan.

Podemos decir en cuánto a los objetivos que logramos conocer el contexto y construir una relación de empatía, pero no logramos eliminar la interacción agresiva entre el grupo de coinvestigadores. Un factor que considero que influye enormemente, es que las personas participantes son de diferentes niveles y grupos, de hecho, casi no se conocían y desde el inicio hubo una cierta resistencia a trabajar con personas desconocidas. Con este antecedente, para el tiempo que se realizó el trabajo de campo y el poco tiempo a la semana que trabajábamos, más bien logramos un buen nivel de empatía y socialización. Esto nos llevó a nuestro segundo objetivo de propiciar un espacio de confianza y comunicación entre las personas coinvestigadoras mediante talleres participativos lúdico-creativos para el autoconocimiento. Lo cual consideramos que fue alcanzado con éxito, pues se expresaron de forma positiva de las experiencias e incluso del resto de las personas del grupo. Todas las personas nos sentíamos en igualdad de oportunidades para jugar y crear y es que ese es un aspecto de peso para sentirnos en confianza y poder comunicar nuestros sentires. El respeto de nuestra diversidad crea la unidad.

Todas las actividades partieron de la pedagogía del cuerpo, porque la intención pedagógica estaba centrada en cada persona participante pudiera conocerse más. Dichas actividades no necesariamente involucran movimiento, pero siempre implicaron estar en comunicación con el cuerpo, con sus sentires y pensares.

El último objetivo de la propuesta fue articular las experiencias desde la pedagogía del cuerpo para los procesos de aprendizaje para el autoconocimiento a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas entre los 5 niños y niñas identificados con “TDA” de la escuela Ulloa en su grupo de aula (compañeros, compañeras y docente). Dicha articulación estaba proyectada para ser más profunda, pero las circunstancias de tiempo y espacio no lo permitieron. Sin embargo, el hecho de que una persona que carga con la etiqueta de “TDA” puedan tener un espacio para interactuar con su grupo de compañeros donde es permitido lo

que por norma se les prohíbe constantemente, es una reivindicación y una forma simbólica de demostrar que tener una participación más activa en clase y la comprensión de las necesidades de las personas coinvestigadoras, pueden ser la mejor alternativa para el manejo del comportamiento y el éxito académico de las personas estudiantes en el espacio áulico.

Recomendaciones

- **El cuerpo significa** cuando se le relaciona con nuestra identidad y que es en este momento que se concientiza como un medio para el aprendizaje, la motivación y el autoconocimiento. Mi cuerpo crea pertenencia, se convierte en corporización. Es necesario entonces crear espacios donde el cuerpo nos hable y comunique sus necesidades reales.
- **¿La medicación?** No es de nuestro campo de estudio indicar si la pedagogía del cuerpo puede ser una alternativa para la disminución o anulación del tratamiento farmacológico del “TDA”. Sin embargo, sería un dato que podría aportar mucho en la calidad de vida de los niños y las niñas diagnosticados con “TDA”. Por lo que se propone que en conjunto con el personal médico podría eventualmente realizarse una investigación de tipo cuantitativo e interdisciplinaria que revolucione la manera en la que se aborda el “TDA”. Lo que no se puede dejar de lado es la conclusión definitiva que la atención adecuada de esta característica de aprendizaje debe hacerse de manera multimodal.
- **Continuar con profesores, es necesidad.** Concluimos que para que la pedagogía del cuerpo se realice en diversos espacios educativos las mismas personas docentes deben experimentar el proceso de conciencia corporal, encontrarse con su cuerpo. Tanto en mi caso personal como investigadora, como en los casos de distintas personas autoras que son referentes en este escrito. Crean en el cuerpo como elemento primario del aprendizaje porque también han tenido experiencias corpóreo-sentidas. La extensión más congruente con esta investigación es profundizar en el trabajo corporal con personas docentes y cómo encontrarles con su cuerpo puede llevarlos a producir nuevas formas de hacer educación.
- **El tiempo necesario para la apropiación.** Si bien es cierto que aceptamos hipótesis de esta investigación y creemos en la construcción de un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento a partir de la conciencia de nuestro cuerpo, se considera que es necesario extender el trabajo práctico más tiempo para profundizar en alcances que generen un cambio en el estilo de vida y la visión de cuerpo. Esto fue evidente en la inhibición aún presente cuando las personas coinvestigadoras facilitaron una actividad en su grupo de aula. Un proceso inicial en la pedagogía del cuerpo puede ser muy íntimo y profundo, por lo que se requiere un tiempo amplio para tener alcances.

- **La familia y su nula participación.** Pese al intento constante de generar reuniones, o hacer vistas al hogar. No hubo interés de las personas familiares por conocer las actividades propuestas por mi persona o por Verónica. Únicamente firmaron la autorización y permitieron que las personas participantes se quedaran más tiempo en la escuela.

Lo anterior, sumado a las situaciones que comentaron varias personas participantes en las sesiones de trabajo, indica que las personas encargadas de estos estudiantes no poseen posibilidades horarias para estar cerca de los niños o las niñas y que por situaciones laborales o diversas prioridades se les dificulta ser un apoyo para las dificultades académicas o de comportamiento que puedan presentar. Tampoco se les pudo comentar a las familias los alcances que esta investigación encontró. Se recomienda hallar estrategias que motiven la participación de las familias en procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas y que incluso cumplan con la responsabilidad que les corresponde en el tratamiento multimodal del “TDA”

- **El trabajo interdisciplinario.** Toda esta experiencia fue posible gracias al trabajo de muchas personas, primeramente, por quienes creen en las nuevas formas de hacer investigación educativa y no se casan con métodos obsoletos y alejados de la realidad. Seguido por quienes creen en el trabajo interdisciplinario y lo promueven en cada actividad que realizan. La red R.I.S.A, los aportes de la Dra. Valverde, el programa Conexiones para la Creatividad, la docente de apoyo Susana Vargas y la compañera investigadora Ana Verónica Brenes hicieron posible la riqueza de esta investigación, con sus diferentes aportes nutrieron las experiencias y es que una investigación desde el pensamiento sistémico que acepta la diversidad requiere de esta alimentación constante de saberes para abordar las dificultades desde la integralidad del ser. El trabajo interdisciplinario es un camino caótico para investigar nuestra realidad, pero justamente este caos molecular lleno de diversidad se asocia con el equilibrio y la estabilidad de nos permite descubrir.

Castrillón (2016) expresa:

La experiencia nos ha puesto de presente que no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo. Que no pensamos desde el cuerpo, ni con el cuerpo, ni a través del cuerpo, sino que pensamos como cuerpo, que pensamos corporalmente; que nuestro cuerpo no es una suma de órganos o sistemas, ni un elemento acompañante de una siquis con mayor o menor influencia sobre ella...El cuerpo es la vida de acceso al mundo de las cosas, el punto cero de todas las experiencias, el órgano transformador de la realidad, el órgano

axiológico y de socialización, la puerta originaria al mundo, el fundamento y la condición posible para crear cultura. (p. 27)

Un ejemplo de los alcances de esta investigación y por lo que recomendamos fielmente el trabajo multi, trans e interdisciplinario en todos los procesos investigativos pedagógicos, es que en los espacios hospitalarios y en la atención médica. La Dra. Valverde reconoce que las metodologías lúdico-creativas a través del uso del cuerpo deben ser parte de la atención integral de las personas diagnosticadas con “TDA” y registra como un aporte sumamente valioso la resignificación realizada acerca del “TDA” y el hecho de conocer a viva voz de la población participante el peso que tiene esta etiqueta en sus vidas personales y en su relación con las demás personas, pues enfatiza en el seguimiento que a partir de ahora se debe dar a nivel emocional y educativo una vez que se realiza el diagnóstico clínico. También resalta los aportes de RISA para evitar la saturación de los servicios hospitalarios y disminuir el sobrediagnóstico de casos de “TDA”.

También es importante que proyectos como Conexiones para la creatividad reciban más apoyo y difusión por parte de las instancias universitarias, puesto que sus alcances a nivel de gestión y de atención interdisciplinar entre el arte y la salud hacen posibles proyectos de investigación como este que inciden realmente en la población participante y que cumplen con creces la misión de docencia, investigación y extensión universitaria.

Finalmente, esta vivencia fue un proceso horizontal de construcción grupal, pero, sobre todo de autoconocimiento, definir posturas, escoger actividades, tomar decisiones y escucharse una misma en las demás personas coinvestigadoras ha hecho que cada parte de este proceso sea disfrutable y valga la pena. Nuevamente, reflexionar sobre mi cuerpo y los otros cuerpos es un proceso de aprendizaje de autoconocimiento. No podemos garantizar que todas las personas coinvestigadoras tienen una lectura del proceso similar a la que presento, pero al menos yo, di un paso más a encontrarme, a ser parte de todo, al menos este viaje fue uno de los tantos y recurrentes caminos que debemos tomar para llegar al autoconocimiento.

Referencias

- Agudelo, G. (2006). *Juegos teatrales: Sensibilización, improvisación y construcción de personajes y técnicas de actuación*. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?id=uYlHnPvhbLgC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=el+juego+como+entrenamiento+actoral&source=bl&ots=vrpVouU4Mg&sig=lrg915xgFOEm3rdrhXg_tOgz1s8&hl=es-
- Aguilar, G., Bonilla J., Cubero, L., Jiménez, C., Murillo, A., Montenegro, F... Vega, L. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. CENAREC. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://ctp calleblancos.webs.com/Educacion%20Especial%20en%20CR.pdf>
- Alemañy, C. (2009). Cuerpo y Autoestima: Una estrecha relación en la adolescencia a tener en cuenta en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 1 (2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam4.htm>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.)
- Anderson, L. y Krathwohl. (2001). *Una taxonomía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Una revisión de la taxonomía de Bloom sobre los objetivos educacionales*. Recuperado de http://www.edub.cl/wpcontent/uploads/2015/11/TAXONOMIA_ANDERSON_OFICIAL.pdf
- Aprendamos matemáticas. (s. f.). *Efecto mariposa*. [Fotografía]. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mrodperv/fractales/teoria-del-caos/>
- Arboleda, R. (2010). Cuerpo y Pedagogía. *Educación Física y Deporte*, 19 (2). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3787>
- Armijo, M. Cabezas, A y Darcia, S. (2009). *Propuesta para favorecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de 5 y 6 años, por medio de situaciones de aprendizaje, relacionadas con el arte plástico, la expresión corporal y la música*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.
- Baéz, J. (julio-diciembre, 2012). Normalidad, anormalidad y crisis. *Revista Tesis Psicológica*, 7(2), 135-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139026418011.pdf>
- Berge, Y. (1982). *Vivir tu cuerpo para una pedagogía del movimiento*. Madrid: NARCEA, S.A.

- Blanco, N. (1994). *Las intenciones educativas. Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Bluth, D. (s. f.). *El cuerpo: Una herramienta clave para el aprendizaje*. El país. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/domingo/cuerpo-herramienta-clave-aprendizaje.html>
- Bolaños, E. (2014). *Análisis Crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José.
- Bolaños, G. (2009). *Educación por medio del movimiento y la expresión corporal*. (12ª reimpresión). San José, Costa Rica: EUNED.
- Boude, O. (2013). Tecnologías emergentes en la educación: Una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*. 34 (123), 531-548.
- Bugueño, X. (2009). *Déficit atencional guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de educación básica*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201305151612430.Deficit_Atencional.pdf
- Cajiao. (1996). *La piel del alma*. (2ª reimpresión). Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Caldwell, C. (1996). *Habitar el cuerpo. Recuperación y transformación desde la Psicología Somática*. (Hernán Sabaté, trad.). Barcelona, España: URANO.
- Camacho, M. E. y Centro de Investigación y Docencia en Educación. (2014). *Guía para la elaboración y presentación del trabajo final de graduación*. Heredia, Costa Rica: Programa de Publicaciones Universidad Nacional. Recuperado de http://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=77&func=fileinfo&id=103
- Capra. F (2008). *La Ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del renacimiento*. Barcelona, España: Anagrama.
- Capra. F (1998). *El punto crucial: Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires, Argentina: Estaciones.

- Capra, F. (1996). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carrasco, A y Marín, I. (2014). *Propuesta para la reflexión docente en relación con la aplicación del arte como recurso para fomentar el pensamiento creativo en los niños y niñas preescolares*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.
- Castañer, M., Grasso, A. López, C., Mateu, M., Motos, T., Sánchez, R. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del Cuerpo. Una Senda a la formación de maestros*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Colobia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5219/1/Doriscastrill%C3%B3n_2016_pedagogiacuerpo.pdf
- Castro, J y Uribe, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación Física y Deporte*. 20 (1), 31-43.
- Cazau, P. (1995). *La teoría del caos*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1201490922.pdf>
- Céspedes, E. (2009). *Vivir mejor, educación por medio del arte: Construcción del Sentido Artístico en la Escuela*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Comas, K. y Morawicki, M. (2015). *El cuaderno de bitácora como proceso educativo*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53569>.
- Cornejo, S. (julio, 2016). *Cuerpo imagen e identidad*. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=11744&id_libro=561
- Delors J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Descartes, R. (1641). *Meditaciones metafísicas*. Recuperado de <https://docs.google.com/fie/d/0B7HW065I2B-mYmp4SFdYQWZKZzA/edit>

Diario Rotativo Noticias de Querétaro. (2018). [Fotografía]. Recuperado de <https://rotativo.com.mx/ciencia-tecnologia/695229-cientificos-rusos-logran-que-una-red-neuronal-dude-como-un-ser-humano/>

Doctora inventó consultas para recetar Ritalina. (9 de junio de 2016). *Diario Extra*. Recuperado de <http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/295702/doctora-invent%C3%83%C2%B3-consultas-para-recetar-ritalina>

European Cooperation in Science and Technology (COST). (2016). Recuperado de <http://www.horizon2020projects.com/il-space/cost-action-trace-evolution-universe/>

Fallas, I. y Zuñiga, M. (2010). *Tercer informe estado de la educación: Estudio las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la educación costarricense*. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Fallas_Zuniga_2010_TIC_Educacion.pdf

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

Fominaya, C. (2014). *El TDAH no existe, y la medicación no es un tratamiento, sino un dopaje*. ABC. Familia. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20141020/abci-trastorno-deficit-atencion-201410171200.html>

Fontana, A., Pereira, Z., Rojas, D. (2005). *Informe final de investigación: El concepto de esquema corporal desde la perspectiva de niños de 0 a 10 años, con y sin necesidades educativas especiales*. Heredia: Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional. Manuscrito inédito.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. (1ª reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

García-Gutiérrez, C. (mayo-agosto, 2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educ. Educ*, 16(2), 329-342. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.una.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=10e161b2-3b46-41f3-b4b8-88d6104e3b9c%40sessionmgr4008&vid=3&hid=4201>

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 5 (9), 141-153.
- Gómez, M. (julio, 2009a). El género en el cuerpo. *Revista Avá*, 1(15), 289-306. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n15/n15a15.pdf>
- Gómez, N. (2005b). *Movimiento, cuerpo y consciencia: Exploraciones somáticas*. (Mónica del Valle, trad.). Montréal, Canadá. Department of Physical Education, University of Montreal.
- Goñi, A. (2010). *Desarrollo de la Creatividad*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Guardián, A. (2011). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Editorial UCR.
- Gutiérrez, E. (2007). *Al danzar, apuntes*. Escuela de Danza de la Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Hanna, T. (1976). The Field of Somatics. [El campo de la Somática]. *Somatics* 1(1), 30-32. Recuperado de <https://somatics.org/library/html-fieldofsomatics>
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro*. (Óscar Franco, trad.). México: PAX México.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *Estimaciones y Proyecciones de Población*. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/poblacion/estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion>
- Isaza, L. (junio, 2012). El contexto familiar: Un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, 1 (23), 1-5. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/332/305>
- Kachadourian, C. y Lisoni, B. (2007). *El cuerpo en el aula*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile.
- Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. España: Luarna.

- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. V Campus Iberoamericano de Cooperación Cultural. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Ed. Graó.
- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético*. (Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro, trad.). Barcelona, España: ALBA.
- León, A. y Pereira, Z. (2004). Desarrollo Humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 1(6), 71-92. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1074>
- Ley N° 2160. *Ley Fundamental de Educación de Costa Rica*, San José, Costa Rica, 25 de setiembre de 1957.
- Liévano, F. y Londoño, J. (2012). El pensamiento sistémico como herramienta metodológica para la resolución de problemas. *Revista Soluciones de Postgrado EIA*, 8 (4), 43-65. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/761/371621P438lp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, R. (12 de mayo, 2016). *Pedagogía del Cuerpo*. Proyecto Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense. Taller llevado a cabo en aula 809, Universidad Nacional, Heredia.
- Luévano, D. (julio-diciembre, 2004). Teoría del caos y sus posibles implicaciones en psicología. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 389-402. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29290212.pdf>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Revista Cuestiones pedagógicas*, 1 (19), 285-300. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Meléndez, L., González, V., Madriz, L., Marín, M., Hernández, E., Benavides, A...Murillo, D. (2014). *Quinto informe del Estado de la Educación: Situación actual de los centros educativos de educación especial en Costa Rica*. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Lady_Melendez_et_al_Situacion_actual_centros_de_educ_espec.pdf

Ministerio de Educación Pública (2005a). Estructura y Organización Técnico-Administrativa de la Educación Especial. CENAREC.

Ministerio de Educación Pública. (2005b). *Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta*. Recuperado de <https://cenarec.files.wordpress.com/2016/02/normativa-problemas-emocionales-conducta.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2016c). *Programas Estudio*. San José, Costa Rica.

Monclús, C. (2014). Las técnicas del Teatro del Oprimido en la formación de los técnicos superiores de animación sociocultural. Recuperado de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/TASOCTOPRIMIDO.pdf

Moreno, J. y Espadas, M. (2002). Investigación -acción participativa. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Pub. Electrónica, Universidad Complutense. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm

Municipalidad de Heredia (2016). *Informe de Gestión Municipal 2016*. Recuperado de https://www.heredia.go.cr/sites/default/files/informe_de_gestion_municipal_2016_final.pdf

Muñoz, J. (noviembre-diciembre, 2008). El cuerpo Imagen y percepción. *Portaldeportivo La Revista* 2 (9). Recuperado de https://efjuancarlos.webcindario.com/articulo_el_cuerpo_imagen_percepcion%20.pdf

Navas, G., Caso, A. y Blanco, J. (2012). Efectos secundarios del metilfenidato sobre los perfiles neuropsicológicos en niños con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (3). Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2759/0214_987720121367.pdf?sequence=1

Noyola, G. (2011). *Geografías del Cuerpo: Por una pedagogía de la experiencia*. México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortiz, R. (2010). *Contextos de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf>

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9° ed.). México: McGraw Hill.
- Peña, W. (julio-diciembre, 2008). Dinámicas emergentes de la realidad: del Pensamiento Complejo al Pensamiento Sistémico Autopoiético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8 (2). Recuperado de
- Pérez, C. (2003). *El concepto de estimulación basal en educación*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad: conciencia, compromiso y mejora continua. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3507>
- Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dos Quebradas*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/761/371621P438lp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, M. (2014). *El TDAH no existe, y la medicación no es un tratamiento, sino un dopaje*. ABC. Familia. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20141020/abci-trastorno-deficit-atencion-201410171200.html>
- Pérez-Yglesias, M. (abril, 2010). Estrategia lúdico-creativa: Al conocimiento y la educación por el placer. *Revista Educación*, 34 (1), 55-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961003.pdf>
- Porstein, A. (2009). *Cuerpo, Juego y movimiento en el Nivel Inicial.: Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. (3ª reimpression). Santa Fe, Argentina: Homo Sapeins Ediciones.
- Pozo de Castro, J., De la Gándara, M., García, V. y García, X. (2005). Tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 45 (193), 170-176. Recuperado de <https://www.siiis.net/documentos/ficha/217527.pdf>
- Proyecto Integrado Conexiones para la Creatividad. (2017). *Proyecto Integrado Conexiones para la Creatividad*. Recuperado de <http://www.cidea.una.ac.cr/index.php/acv/noticias-acv/107-cidea/cidea-programas-proyectos/210-proyecto-conexiones-para-la-creatividad>
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española* (22.a.ed.). Recuperado en <http://www.rae.es/rae.htm>

- Regalado, S. (2001). *Desnuda de mí*. El Salvador: Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Reguero, A. (2011). *Mi hijo es hiperactivo y distraído. Guía de terapias naturales y técnicas de apoyo para el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad*. Madrid, España: Bohodón.
- Robinson, K y Aronica, L. (2012). *El elemento*. Recuperado en www.megustaleer.com
- Rodríguez, M. (2005). Concepto de diversidad. Universidad de Vigo. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/134.pdf>
- Sagrador, G. (2012). *Estimulación Multisensorial: Guía de materiales y actividades*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. España.
- Sánchez, A. y Azofeifa, M. (2003). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión corporal en niños y niñas de 5 a 6 años*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia
- Sanguinetti, I. (2015). *El movimiento como herramienta de trabajo en el aula*. Escuela de Educación Disruptiva. Conferencia Pedagogías Corporales: No pensamos con la cabeza pensamos con el cuerpo. Conferencia llevada a cabo en el congreso de Redes Telefónicas, España.
- Sarmiento, M. (2004). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC: Una estrategia de formación permanente*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D_TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4
- Sauceda, J. y Maldonado, M. (2005). Medicamentos estimulantes en el tratamiento del TDAH. *Plasticidad y Restauración Neurológica*. 4 (1-2), 75-80.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2015). *El cuerpo en la Escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Siglo XXI.
- Tejerina, I. (2006). *El juego dramático en la educación primaria*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132558.pdf>
- Tippens, P. (2011). *Física, conceptos y aplicaciones*. Recuperado de <https://cienciasjersastre.wordpress.com/libro-de-fisica-paul-e-tippens-7ed/>

Tójar (2013). Educación ambiental y fotografía. *Hachetetepé*. Recuperado de http://www.joaquimmontaner.net/Saco/http_6.pdf

Torralba, F. (octubre, 2000). *Individualidad versus globalización. De nuevo, Kierkegaard*. El Garabato, 1 (12). Recuperado de http://ibero.mx/departamentos/dpt_filosofia/kierkegaard/pdf/art_individualidad_versus_globalizacion.pdf

Ubal, M., y Píriz, S. (2009). *¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?* Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf>

UNICEF. (2004). *Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña*. Recuperado de https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf

Universidad Nacional, División de Educación básica. (2011). *Programa de estudio de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos*. Recuperado de <https://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/pedagogia-primer-y-segundo-ciclo-de-la-educacion-general-basica-bachillerato-y-licenciatura>

Urzúa, A., Domic, M., Cerda, A., Ramos, M. y Quiroz, J. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*. 80 (4). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v80n4/art04.pdf>

Valverde, E. (2016). *Movimiento*. Recuperado de <https://www.facebook.com/Xperma0/photos/pcb.1384812634868544/1384812531535221/?type=3&theater>

Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como el recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y Sociedades*. 24 (2), 272-282.

Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: Fases y Elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 1 (11), 70-81. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>

Zuñiga, A. (9 de junio de 2016). Doctora inventó consultas para recetar Ritalina. *Diario Extra*. Recuperado de http://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/295702/doctora-invento-consultas-para-recetar-ritalina?fb_comment_id=998534480261315_998983940216369#f2cce498dfc047c

VI. Apéndices*Apéndice A***Tabla de acción**

Sesiones: 1 a la 12

Fechas de los talleres: 30 de agosto, 6 de setiembre, 27 de setiembre, 4 de octubre, 18 de octubre, 25 de octubre y 1 de noviembre del 2017.

5 de marzo, 14 de marzo, 21 de marzo, 4 de abril, 12 de abril del 2018.

Objetivo: *Construir desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de déficit atencional” de la escuela Ulloa.*

Propósitos	Principios Pedagógicos	Participantes	Contenidos	Técnica	Actividades	Recursos	Tiempo	Principales Hallazgos
- Generar un espacio de confianza y comunicación entre las personas coinvestigadoras mediante el uso del cuerpo.	-Humanismo. -Proceso horizontal, participativo y liberador. -Potenciar el aprendizaje del ser humano,	Grupo de coinvestigadores (5 estudiantes que asisten al SAFPEC de la Escuela Ulloa, estudiante de Lic de enseñanza del arte y comunicación visual de la Universidad	-Confianza y comunicación. -Trabajo en equipo. - Autoconocimiento -Empoderamiento del cuerpo	Taller	Rompe hielo: Los y las participantes tendremos que decir el realizando un movimiento o un sonido de acuerdo con una característica propia. Pasar el nombre: El grupo de participantes nos movemos por el espacio y cada vez que nos topamos a	-Las personas participantes. (El cuerpo) Instrumentos de documentación: -Grabación de voz de las reflexiones finales de cada sesión	10 min	Mostraron entusiasmo y ganas de continuar en el proceso. Expresaron que les gusta y siguieron la mayoría de las indicaciones dadas por mi persona y la compañera Verónica.

	<p><i>como ser integral.</i></p> <p><i>-Personas capaces de conocer y utilizar el para el aprendizaje (autoconocimiento)</i></p> <p><i>-El desarrollo de la motivación, interés, atención y comprensión.</i></p> <p><i>-Diversidad y la aceptación de la otredad.</i></p>	<p><i>Nacional y mi persona)</i></p>		<p><i>otra persona debemos entregarle nuestro nombre, de modo que la persona con la que interactúa ahora se llama así y viceversa. Después continuamos pasando nombres, hasta que nuestro nombre llegue nuevamente a nuestras manos.</i></p> <p>Construcción de un títere: <i>Construimos un títere sencillo de sí mismas y mismos, al lado llenaremos las imágenes de unos átomos de papel, con nuestras características físicas y de personalidad, para después presentarla al grupo, al lado de nuestro títere</i></p>	<p><i>-La información registrada sobre los sentires, pensares y experiencias que se escriben en las notas que se pegan en la figura del cuerpo, misma que se utilizará en todo el proceso.</i></p> <p><i>-Materiales diversos para la confección de títeres.</i></p> <p><i>-Figuras de células.</i></p> <p><i>-Figura de la silueta de un</i></p>	<p><i>15 min</i></p> <p><i>60 min</i></p>	<p><i>Durante la elaboración del títere comentaron varios de sus gustos e intereses, especialmente en su manera de vestir.</i></p>
--	---	--------------------------------------	--	--	---	---	--

	<p>- <i>Construcción grupal del conocimiento</i></p> <p>-<i>Creatividad y juego en el aprendizaje.</i></p>				<p><i>utilizando todo nuestro cuerpo.</i></p> <p><i>Finalmente, las células se colocan en la silueta de un cuerpo elaborado previamente por la facilitadora.</i></p>	<p><i>cuerpo humano.</i></p>		
<p><i>-Estimular el autoconocimiento y el empoderamiento del cuerpo entre las personas coinvestigadoras mediante ejercicios lúdico-creativos grupales.</i></p>					<p>- Rompe hielo:</p> <p><i>Realizamos un ejercicio rítmico corporal, donde se debe decir mi nombre llevando el ritmo en las piernas y el nombre de un compañero o compañera llevando el ritmo en el pecho. Una vez que dicen mi nombre, me corresponde llevar el ritmo vocal con los nombres.</i></p>	<p><i>-Las personas participantes. (El cuerpo)</i></p>	<p><i>10 min</i></p>	<p><i>-Resistencia a realizar los ejercicios de pie. El grupo de los niños y las niñas expresa que es más cómodo estar sentado.</i></p> <p><i>“Yo prefiero estar sentado, porque yo me alboroto mucho, así estoy más tranquilo y fresquito”.</i></p> <p><i>“Hagamos un trato, hacemos estos ejercicios</i></p>

				<p>Enano y gigante: El grupo propuso el juego y por lo tanto se tomó de punto de partida para comenzar la sesión.</p> <p>-Números del 1 al 7 con comandos y direcciones de movimiento: Ejercicio grupal donde las personas se colocan en círculo, se van pasando los números vocalmente realizando un movimiento específico. La idea es no fallar en el movimiento y estar muy concentrado (a)</p> <p>-Finalizar los títeres: Terminar de realizar los últimos detalles de los títeres</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>60 min</p>	<p>sentados y luego los demás de pie” “Yo tengo uno bueno para eso”</p> <p>La resistencia se va en cuanto se sigue la propuesta de juego de uno de los participantes.</p> <p>Se logró un alto nivel de concentración de parte de todos y todas. Sin embargo, Brittany tuvo actitudes negativas hacia el juego y sus demás compañeros.</p> <p>Se manifiestan felices del resultado final del títere.</p>
--	--	--	--	---	---	---

					<i>de paleta de sí mismos (as)</i>			
<i>-Fomentar la interacción positiva entre las personas participantes y la facilitadora mediante las metodologías participativas lúdico-</i>					<i>-Rompe hielo:</i> <i>De manera grupal, en círculo trabajamos en pasar una bola, luego se agrega otra y luego otra. La idea es que se mantengan en movimiento tres bolas al mismo tiempo y ninguna pueda caer. Ejercicio de comunicación, trabajo en equipo y concentración.</i>	<i>3 bolas.</i>	<i>30 min</i>	<i>-El ejercicio de la bola les gustó mucho, disfrutaron del juego que involucre movimiento.</i>
						<i>-Hojas blancas.</i> <i>-Marcadores.</i> <i>-Materiales varios para decoración.</i>		<i>60 min</i>
					<i>-Elaboración del cuadro sobre el concepto de cuerpo:</i> <i>En una hoja, se realiza un cuadro</i>			

					<p>con dos columnas y 3 filas.</p> <p>En una columna se titula cuerpo y la otra Mi cuerpo. En la fila de abajo, se responde que es el cuerpo para mí y que es mi cuerpo. Finalmente, se realiza un dibujo para cada encabezado.</p>			
<p>Trabajar la conciencia corporal a través del equilibrio (desarrollo del sistema vestibular) para el autoconocimiento</p>		<p>Personas coinvestigadoras.</p>	<p>-Equilibrio. -“TDA”</p>	<p>Taller</p>	<p>-Juego de stop: Realizamos un juego propuesto por el grupo. El cual involucra movimiento, conciencia corporal y control de la energía.</p> <p>-Retomamos el juego de mantener las bolas en el aire, mediante la</p>	<p>-Bolas. -30 palos de bambú.</p>	<p>20 min 60 min</p>	<p>El hecho de potenciar que las personas facilitadoras traigan propuestas de trabajo por sí mismas, genera motivación y horizontalidad en la construcción de las situaciones de aprendizaje.</p>

					<p>comunicación y el trabajo grupal.</p> <p>-Equilibrio: Trabajamos con unos palitos de bambú mantener el equilibrio con diferentes partes del cuerpo, así como hacerlo de manera grupal descubriendo los distintos puntos de apoyo que posee el cuerpo.</p>			<p>La cercanía corporal entre las personas participantes y la inestabilidad generada por el uso de los palitos son factores importantes en la manera que el cuerpo reacciona para el aprendizaje.</p>
					<p>-Reflexión acerca del “TDA”: Escuchamos la reflexión que realiza la coinvestigadora Verónica sobre el “TDA”.</p>			
<p>-Resignificar el concepto de “TDA” así como las implicaciones que el mismo</p>		<p>Las personas coinvestigadoras.</p>	<p>-Expresión y acción corporal. -“TDA”</p>	<p>Taller</p>	<p>-Estatuas: En parejas realizamos estatuas según las acciones</p>	<p>Papelógrafos. -Marcadores.</p>	<p>20 min</p>	<p>El ejercicio de las estatuas promueve la conciencia del cuerpo para</p>

<p><i>manifiestan en nuestro cuerpo.</i></p> <p><i>-Promover la comunicación grupal y el interconocimiento</i></p>			<p><i>-Percepciones.</i></p> <p><i>Interconocimiento</i></p> <p><i>-Trabajo en equipo.</i></p>		<p><i>propone un movimiento y un sonido, de manera que cada persona vaya incorporándose como si fuera un instrumento de una orquesta. Una vez que todas las personas estén interactuando, se debe sostener la orquesta con un buen ritmo.</i></p> <p><i>Ejercicio de la fruta y el color:</i> <i>Colocados en círculo cada persona del grupo dice una fruta en el momento que le corresponde y luego simultáneamente en otro orden también se dice un color, este orden deber</i></p>	<p><i>por la facilitadora.</i></p> <p><i>-Sobres.</i></p> <p><i>-Papeles de colores.</i></p>	<p><i>45 min.</i></p> <p><i>15 min.</i></p>	<p><i>inhibición para ciertas propuestas que requieran salirse de la zona de confort o lo que está establecido.</i></p> <p><i>Sucede algo importante y es que para el ejercicio de la fruta y el color fue necesario utilizar un apoyo visual que permitiera la concentración y resolviera la complejidad del ejercicio.</i></p> <p><i>Hay más facilidad de compartir sus emociones de manera racional, además, es un tema que trabajan mucho en el</i></p>
--	--	--	--	--	---	--	---	---

				<p><i>permanecer a pesar de las distracciones.</i></p> <p>-Libro de emociones y su relación con el cuerpo: <i>Cada persona dibuja en el librito entregado por la facilitadora como es su cuerpo es determinadas emociones, cómo las vive y la procesa corporalmente. Además, todo se apoya con una iconografía que representa el aspecto físico de las personas participantes.</i></p> <p>-Intercambio de mensajes. <i>Las personas participantes se intercambian mensajes de forma anónima para</i></p>			<p><i>servicio de apoyo. Sin embargo, hay dificultad para identificar cómo está mi cuerpo en determinadas emociones.</i></p> <p><i>El compartir de mensajes fue respetuoso y muy honesto.</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	---

					<i>propiciar el interconocimiento. Mediante papелitos que se comparten en los sobres entregados para este fin.</i>			
<p><i>-Propiciar un ambiente lúdico para conocernos más.</i></p> <p><i>-Recolectar datos acerca de sus gustos e intereses, así como de cómo se han podido conocer a mayor profundidad.</i></p>		<i>Las personas coinvestigadoras</i>	<p><i>-Juego.</i></p> <p><i>-Profundizar sobre mi conciencia del cuerpo.</i></p> <p><i>- Ecosistema.</i></p> <p><i>-Contexto.</i></p>	<p><i>Taller</i></p> <p><i>Taller</i></p>	<p><i>-Virus.</i></p> <p><i>-Grabación de la video-entrevista.</i></p> <p><i>Collage de mi ecosistema</i></p> <p><i>Volcán</i></p> <p><i>Contrarios “si-no-negro” “no, si, blanco”</i></p>	<p><i>-Bola suave.</i></p> <p><i>-Cámara de video.</i></p> <p><i>-Papel periódico.</i></p>	<p><i>20 min</i></p> <p><i>60 min</i></p> <p><i>60 min</i></p> <p><i>10 min</i></p> <p><i>10 min</i></p>	
<p><i>-Reconocer aspectos del contexto de las personas coinvestigadoras y las</i></p>		<i>Personas coinvestigadoras</i>	<p><i>- Ecosistema.</i></p> <p><i>-Contexto.</i></p> <p><i>Interconocimiento</i></p>	<i>Taller</i>	<p><i>-Volcán</i></p> <p><i>- “Yo ya viví”</i></p> <p><i>-Tiempo de relajación</i></p>	<p><i>-Periódico.</i></p> <p><i>-Reproductor de música.</i></p> <p><i>-Parlantes.</i></p>	<p><i>15 min</i></p> <p><i>15 min</i></p> <p><i>15 min</i></p>	

<p><i>implicaciones que esto tiene para la pedagogía del cuerpo.</i></p>					<p>-Llenar el instrumento “Reconociendo mi ecosistema”</p> <p>-Observando otros ecosistemas en una presentación.</p>	<p><i>-Instrumentos</i></p> <p><i>-Presentación con fotografías.</i></p>	<p><i>25 min</i></p> <p><i>10 min</i></p>	
<p><i>-Profundizar en el concepto de la red de la vida y los ecosistemas.</i></p>		<p><i>Personas coinvestigadoras</i></p>	<p><i>-Ecosistema.</i></p> <p><i>-Función en red.</i></p>	<p><i>Taller</i></p>	<p>-Actividad de pintar las macetas.</p> <p>-Reflexión sobre la conexión de todo.</p>	<p><i>-5 macetas.</i></p> <p><i>-Pinturas variadas.</i></p> <p><i>-Marcadores.</i></p> <p><i>-Pinceles</i></p>	<p><i>70 min</i></p> <p><i>10 min</i></p>	
<p><i>-Reflexionar acerca de los hallazgos y aprendizajes que sucedieron durante todo el proceso.</i></p>		<p><i>Personas coinvestigadoras</i></p>	<p><i>Reflexión general</i></p> <p><i>¿Cuánto aprendí?</i></p>	<p><i>Taller</i></p>	<p>- “Si me nombran toco, si me tocan nombre”</p> <p>-Selección de fotografías para el álbum grupal.</p> <p>-Nube de sentipensares.</p> <p>Espacios de reflexión: En cada</p>	<p><i>Computadora</i></p> <p><i>-Nubes de papel.</i></p> <p><i>-Silueta de una figura humana que representa nuestro cuerpo.</i></p>	<p><i>15 min.</i></p> <p><i>15 min</i></p> <p><i>50 minutos</i></p>	

					<i>sesión, se abre un espacio de conversación para que expresen cómo se sienten acerca de la experiencia y que desean investigar de manera grupal en la próxima sesión.</i>	<i>-Seleccionar actividad para articular sus aprendizajes en el aula.</i>		
<i>Articular las experiencias desde la pedagogía del cuerpo para los procesos de aprendizaje para el autoconocimiento a través de mediaciones pedagógicas lúdico- creativas entre los 5 niños y</i>		<i>Personas coinvestigadoras y su grupo de aula.</i>	<i>- Interconocimiento -Pedagogía del cuerpo.</i>	<i>Taller</i>	<i>-Virus: Todas las personas decidieron jugar virus en sus respectivos grupos.</i>	<i>-Bola suave y pequeña.</i>	<i>80 min</i>	

<i>niñas identificados con TDA de la escuela Ulloa en su grupo de aula (compañeros, compañeras y docente).</i>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Apéndice B

Matriz de codificación y categorización de datos

Tema: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Objetivo: Construir desde la pedagogía del cuerpo procesos de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico-creativas, en un grupo de estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de déficit atencional” de la escuela Ulloa.

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

<u>CÓDIGO</u>	<u>CATEGORÍA</u>	<u>DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA</u>	<u>SUBCATEGORÍAS</u>	<u>FRASES CODIFICADAS</u>
Amarillo	Diversidad	Entendemos la diversidad como la aceptación de la otredad, el respeto a la diferencia y el hecho de reconocer a todos los seres humanos con sus diversas características, desde el principio que todos somos, precisamente, seres humanos y es, por lo tanto, un derecho humano que todas las personas sean aceptadas por los demás, para la sana convivencia y la aceptación de distintas formas de pensar, actuar y ser.	Género	Respecto a las diferencias entre el cuerpo de un niño y una niña, responden: Marcelo: “Bueno si es diferente, el cuerpo de una niña tiene el pelo más largo, desarrollan más los pechos y hacen cosas que los hombres no pueden hacer” Santiago: “Si, primero por las partes íntimas y por la forma de ser”

		<p>La diversidad es olvidarse de las luchas de poder e imposición ideológica sobre el otro u otra, es creer en lo que los demás pueden hacer cuando se lo proponen y aceptar que no tenemos verdades absolutas, solo realidades distintas que nos determinan y nos hacen ser quienes somos.</p> <p>Por lo tanto, esta categoría recoge algunos aspectos de la diversidad que se consideran importantes de analizar en función al tema de estudio.</p>		<p>Valeria: El cuerpo del hombre y una mujer “no son iguales, porque un hombre tiene otra cosa y una mujer tiene otra cosa...solo en eso son diferentes”</p> <p>Brittany: “Porque traen partes distintas”</p> <p>Randy: “Tienen cosas diferentes cosas que nosotros como el pelo y la expresión”</p>
			“TDA”	<p>Marcelo: “Mmm... No sé...como que le dan apoyo a uno...Me vale lo que es eso”</p> <p>Santiago: “Que somos retrasados” “A mí también se me olvidan las cosas” “</p> <p>Valeria: “Es un problema, se nos olvidan las cosas”</p> <p>Randy: “Que no ponemos atención”</p> <p>La definición que el grupo propone es “Transporte de Diversión Ambiental”</p>

			<p>Uso de medicación</p>	<p>Marcelo: “Solo uso uno para dormir...es más bien para relajarme”</p> <p>Según el expediente, Marcelo Recibe atención en los siguientes servicios de la CCSS por su situación emocional/conductual: <i>Trabajo Social y Clínica Pediátrica del Comportamiento</i>; la asistencia a ambos servicios ha sido irregular y ha sido necesario dar un seguimiento constante al cumplimiento de la madre llevándolo a las citas, además de que se ha tenido que retomar la atención gestionando con el HSVP. No es medicado por su condición emocional o conductual con Metilfenidato porque la madre se opone a la medicación debido a que considera que podría generarle efectos negativos.</p> <p>Santiago: Si se médica, consume una dosis diaria, sobre cómo se siente “Me siento más tonto, porque me quita las ganas de comer y las ganas de jugar...aburrido”</p> <p>Según el expediente es medicado, por su condición emocional o conductual con Metilfenidato, el cual se la ha tenido que suministrar en el aula de apoyo para verificar que lo esté tomando. “Yo no me quiero tomar esas pastillas, lo dejan a uno fumado” “Lo deja a uno atontado, duro como 7 horas así, ni salgo a recreo”</p> <p>Valeria: Valeria recibe medicamento actualmente, un día por medio, una en el día y otra en la noche.</p>
--	--	--	--------------------------	---

			<p>Recibe atención en los siguientes servicios de la CCSS por su situación emocional/conductual: <i>Clínica Pediátrica del Comportamiento y Pediatría</i>. Fue medicada por su condición emocional o conductual con Metilfenidato durante un tiempo, pero la madre indica que le provocaba efectos secundarios y al comentarlos con la doctora se lo suspendió por un tiempo, pero actualmente ya los utiliza.</p> <p>Brittany: Recibe 2 pastillas, según ella depende de cómo se aprende la materia “me tomó una y si no me aprendo algo me tomo una y media, y si no me lo aprendo, me tomo la otra mitad”</p> <p>No la toma todos los días, solo para los exámenes. Ella siente que la medicación “la hace sentir cansada, por veces me hace duermo... Cuando no la tomo más bien no siento nada y más bien no me quiero dormir”</p> <p>En el expediente se menciona que “Posee diagnóstico médico de <i>Déficit Atencional</i>.”</p> <p>Recibe atención en los siguientes servicios de la CCSS por su situación emocional/conductual: <i>Trabajo Social y Clínica Pediátrica del Comportamiento</i>. Es medicada, por su condición emocional o conductual con Metilfenidato.”</p> <p>Randy:</p>
--	--	--	---

				<p>Con respecto a la medicación Randy siente “Depende de las pastillas, a veces no como, me siento débil y eso me hace sentir mal porque no puedo hacer muchas cosas”</p> <p>Según su expediente “No posee diagnóstico médico, aunque recibe atención en la Clínica Pediátrica del Comportamiento de la CCSS por su situación emocional/conductual. Es medicado, por su condición emocional o conductual con Metilfenidato, pero se lo suministran de forma muy inconstante.</p>
--	--	--	--	--

Conciencia del cuerpo	<p>Castrillón (2016) tiene “La visión del cuerpo como objeto de búsqueda, evidenciando cómo paso a paso la vida nos permite oportunidades y nos ofrece caminos que finalmente nos llevan a construirnos como sujetos” (p. 8)</p> <p>Esta categoría analiza, cómo visualizamos nuestro cuerpo y la manera en la que nos relacionamos con él. Partiendo en el entendido que no tenemos cuerpo, somos cuerpo.</p>	Concepto de cuerpo	<p>Marcelo: “Pienso en el deporte”</p> <p>Santiago: “La salud” “Corazón, huesos, ojos, venas, pies, cabeza”</p> <p>Valeria: “Los corazón, los ojos, las piernas” “Mi cuerpo es importante, para comer, para jugar, para hacer muchas cosas más”</p> <p>Brittany: “Muchas cosas no sé...Digamos que mi cuerpo son muchas cosas necesarias y útiles” “Corazón, ojos, los huesos”</p> <p>Randy: “Nosotros” “Los guesos, los ojos, la cabeza, venas”</p>
		Contexto del cuerpo: Cuerpo desde el género y desde la imagen.	<p>Marcelo: Sobre qué piensa al ver una foto suya contesta “No sé”</p> <p>Santiago: Al ver una imagen suya, piensa que es muy guapo.</p> <p>Valeria: Al ver una imagen suya se siente feliz y orgullosa de sí misma.</p> <p>Brittany: “Mmm No sé”</p> <p>Randy: “Diay mi cuerpo...Diay depende de la foto”. Randy menciona tener ojos negros, pelo negro, ser alto y grueso. Además, dice ser bonito.</p>
		Reconstrucción de la identidad: Concepto de mi cuerpo	<p>Marcelo: “Me gusta todo, como es mi cuerpo” “Mis ojos son café”</p>

			<p>Santiago: “Me gusta el pelo y... no sé qué más me gusta, todo me gusta. “Mi pelo, mis sentimientos, mi cuerpo.</p> <p>Valeria: “Mis ojos son de color café, mi contextura es delgada, yo me siento mediana” “No me gustan mis piernas y me gusta mucho mi pelo”</p> <p>“Es un reflejo, una herramienta que quiero estudiar, sacar todos los sentimientos, mi alimentación, lo que amo.</p> <p>Brittany: “Me gusta mi pelo, me gusta todo mi cuerpo”</p> <p>“Mis ojos son de color negro, mi pelo es de color negro, soy morena, soy bella y bonita, soy flaca y baja.</p> <p>“A mí me gusta mucho todo mi cuerpo, mis ojos, mis manos, mi color y lo que no me gusta...no tengo nada”</p> <p>Randy: “Me gusta todo mi cuerpo, no tengo que juzgar el cuerpo de los demás, ni el mío”</p>
--	--	--	---

Rojo	Procesos de aprendizaje desde el cuerpo	Nos enmarcamos en el enfoque Constructivista, donde se aprende a través de lo que el cuerpo es capaz de construir, pero siempre en forma conjunta y grupal, por lo que estos procesos de aprendizaje se nutren de la socialización y las relaciones interpersonales. En esta categoría se analizan, los aprendizajes obtenidos o no desde la pedagogía del cuerpo y las mediaciones lúdico-creativas propuestas.	Autoconocimiento (Gustos e intereses, características personales, y reconocimiento de habilidades)	<p>Marcelo: “Hacer deporte, usar el celular, hacer muchas cosas” También le gusta escuchar música y caminar por el barrio.</p> <p>Santiago: “Andar en bici, jugar bola y jugar play” Le gustaría aprender a andar en carro. Le gusta ver televisión y salir a jugar con amigos del barrio.</p> <p>Valeria: Le gusta salir a jugar con amigos del barrio, andar en bicicleta, ver televisión y jugar videojuegos.</p> <p>Le gusta “Jugar con mis amigos, patinar, y patineta”</p> <p>Brittany: “Jugar y patinar” Le gustaría aprender “Andar en patineta”. Según su expediente le gusta andar en bicicleta jugar con amigos, colorear dibujos y ver televisión.</p> <p>Randy: “Meditar y dibujar”. Ha expresado en varias ocasiones que le gusta bailar.</p> <p>En su expediente se registra que le gusta salir a jugar con amigos del barrio, andar en bicicleta, ver televisión y jugar videojuegos y lo pasa generalmente en su cuarto, en la cocina y en la casa de un familiar. Le gustaría aprender a editar profesionalmente.</p> <p>Marcelo: “Amoroso, amable y me gusta mi pelo” Sus compañeros y compañeras dicen que tiene el pelo bonito. Es cariñoso, sociable e independiente,</p>
------	---	--	--	---

			<p>servicial, distraído e irrespetuoso. El niño posee dificultades para describirse.</p> <p>Santiago: En el expediente lo describen cariñoso, honesto, seguro de sí mismo, sociable, independiente, hiperactivo, perezoso, sincero, servicial, activo, alegre, irritable, distraído, impulsivo e irrespetuoso. Según Santiago sus materias favoritas son matemáticas, estudios sociales, de las complementarias educación física y cómputo.</p> <p>Valeria: Se describe a sí misma, “Soy feliz, estudiosa, amorosa, me encantan mis ojos y mi pelo”</p> <p>Valeria es descrita en el expediente como una niña cariñosa, deshonesto, insegura, retraída, para algunas cosas independiente, pero para otras dependiente, hiperactiva, perezosa, mentirosa, servicial, activa, alegre, irritable, distraída, impulsiva y respetuosa.</p> <p>Valeria muestra irrespeto a la autoridad, irresponsabilidad y la inmadurez.</p> <p>Brittany: Se describe como “Soy bonita, soy bella, mi pelo es color negro y soy morena”. En su expediente se describe que es cariñosa, deshonesto, insegura, sociable, independiente, tranquila, perezosa, mentirosa, activa, alegre, irritable, distraída, impulsiva e irrespetuosa.</p>
--	--	--	--

				<p>Randy: Se describe a sí mismo como “Bueno, risueño y amoroso”.En su expediente se describe como cariñoso, honesto, sociable, dependiente, hiperactivo, perezoso, servicial, activo, alegre, tolerante, distraído, controlable y respetuoso.</p>
--	--	--	--	---

			<p>Reconocimiento de habilidades</p>	<p>Marcelo: Posee habilidades sociales, para los deportes y la música.</p> <p>Santiago: Tiene habilidades sociales, bueno para los deportes y los video juegos”</p> <p>Valeria: Posee habilidades para el baile, la música y andar en bicicleta. Además, ella misma se considera hábil para hacer amigos, hacer deportes, dramatizar y jugar videojuegos.</p> <p>Valeria posee importantes problemas de aprendizaje y de lenguaje para su edad.</p> <p>Brittany: No logra describir sus habilidades.</p> <p>Randy: Tiene habilidades para el atletismo y videojuegos y en los talleres ha demostrado tener muy buena coordinación y ser bueno para el baile.</p>
			<p>Contexto familiar</p>	<p>acerca de la familia reflexionamos sus sentires al compartir en familia “bien”, “muy bien” “muy feliz”. Sobre el significado de la relación con sus madres expresan “persona especial” “amor” “mi vida” acerca de su padre “nada” “que lo quiero” “amor” “mi vida” y sobre sus hermanos o hermanas “mi vida” amor” “significan mucho, mucho”. Estas apreciaciones reflejan una buena interacción entre las personas coinvestigadoras y sus familias, pese a ello todas las personas coinvestigadoras poseen situaciones familiares difíciles como hogares uniparentales, situaciones de abuso y la más constante dificultades horarias</p>

				que implican pasar poco tiempo con los niños y las niñas, lo cual se ve reflejado en que pese a los intentos no se pudo coordinar ninguna reunión con los familiares, ni hacerles parte del proceso,
			Interconocimiento	En una actividad que realizamos cada persona tenía un sobre con papelitos en blanco, todas las personas debíamos escribir un mensaje para todo el equipo, los mensajes se realizaban de forma anónima y en estos podíamos dar mensajes o mencionar características de los demás, encontramos frases sobre Marcelo “no es serio” “Es cool” “Tiene pelo bonito” “tiene frenillos” “Es loco” “Se cree guapo” Brittany “Fea, loca y pequeña” “Divertida y linda” “No es seria” Randy “Tiene el pelo negro”, “Es gigante” “Es agradable”.
			Contexto escolar	Lo que les gusta de la escuela es “la comida” “recreo” “aprender y la comida” “estar con mis amigas”, lo que no les gusta “Estar con Randy”, “Pelear con mis amigos”, “Ciencias”. Además, indican disfrutar estar sus compañeros y compañeras durante el recreo, así como usar el teléfono. También mencionan sentirse bien cuando asisten al SAFPEC y tener una buena relación con sus maestras guías.
			Contexto comunal	“Jugar y divertirme” “No sé” “Parque” “mis amigos” en ella se sienten “feliz”, “Muy feliz” “miedo” “alegría y orgullo”.

Apéndice C

Consentimiento Informado

Heredia, 1 de agosto del 2017.

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División de Educación Básica

Centro de Investigación y Extensión Artística (CIDEA)

Escuela de Arte y Comunicación Visual

Reciba un cordial saludo, la presente es para solicitar su colaboración para que su hijo (a),

_____ , cédula _____

pueda asistir al proceso de investigación y construcción de aprendizajes que se estará realizando dentro del SAPEC de la institución al que normalmente asiste, los días miércoles de 9 a 11 a.m. Lo anterior se realizará como parte del Trabajo Final de Graduación de las estudiantes de la Universidad Nacional, Roxana Buján Gómez, cédula 1-1451-0889, la cual cursa la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos y que trabajará con la temática de **“Pedagogía del Cuerpo en el proceso de aprendizaje para el autoconocimiento, a través de mediaciones pedagógicas lúdico creativas, construidas con estudiantes de II ciclo identificados con “Trastorno de Déficit Atencional” de la escuela Ulloa”** y Ana Verónica Brenes Fallas, cédula 3-0479-0670 quien cursa La Licenciatura en Enseñanza del Arte y Comunicación Visual y trabajará una **“Propuesta metodológica de educación artística para niños de primaria identificados con el Trastorno por Déficit de Atención, que reciben el Servicio de Apoyo para Estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta (S.A.P.E.C.) inscritos en la Escuela Ulloa en Barreal de Heredia”** ambos proyectos se realizarán bajo la guía de personas especialistas en las áreas respectivas como los son la M. Sc. Simona Trovato Apoyaro y M.Sc Pedro Alonso Montero Vargas.

Este proceso se realizará con la intención de potenciar a través de la Pedagogía del Cuerpo y la Educación artística, el proceso de aprendizaje de su hijo (a). La investigación se realizará apegada a la ética y al respeto de la individualidad de cada una de las personas participantes y con la supervisión constante de la docente del Servicio de Apoyo, Lic. Susana Vargas.

El proyecto de la Pedagogía del Cuerpo tiene como objetivo utilizar el cuerpo mediante lo lúdico y creativo para la construcción de procesos de aprendizaje para el autoconocimiento. A su vez, se llevará a cabo con una metodología participativa que abordará el trabajo individual, sub grupal y de aula, así como se requiere de la participación directa de familiares encargados y/o responsables del niño (a) y docente de aula a cargo, como estrategia para el abordaje integral de las personas que formarán parte

Por su parte, el proyecto de Educación artística tiene como objetivo generar en el estudiante identificado con TDA, experiencias sensoriales y emocionales, por medio de la estética cognitiva del arte, con el fin de que el estudiante adquiera herramientas para potenciar sus habilidades cognitivas, todo esto realizando ejercicios referenciados por técnicas artísticas.

Es importante para su conocimiento, que este proceso no alterará, ni suspenderá medicamento o recomendaciones establecidas como parte de la atención especializada que se le brinda a su hijo (a), ya que todo se enmarca en el contexto educativo para la promoción de la creatividad, el autoconocimiento y la mejora de los procesos de atención y formas de aprender de las personas implicadas. A su vez, el mismo no provocará daño a la salud de las personas participantes, ni lesiones a su integridad.

Al trabajar con el cuerpo y la expresión artística, se busca crear metodologías que aporten o faciliten al proceso de aprendizaje y la adaptación de las personas identificadas con TDA al Sistema Educativo, trayendo posibles beneficios a su bienestar físico, emocional y académico.

Para potenciar la efectividad de los resultados esperados, es necesario comprometerse con los proyectos previamente descritos, aunque se aclara que su participación es voluntaria y poseen el derecho de retirarse cuando así lo deseen.

Finalmente, se aclara que el uso de la información y los hallazgos encontrados es confidencial y con fines meramente académicos, pero que por la naturaleza de la investigación se les solicita autorizar el derecho de imagen de su hijo (a) _____ cédula _____ esto para la toma de fotografías o video, como registro y sistematización de los procesos realizados, también con la posibilidad de hacer una publicación acerca de la investigación realizada y utilizar esas fotografías y registros de manera ilustrativa, para convertirlo en material impreso y de divulgación académica.

En caso de cualquier consulta, puede comunicarse con la persona encargada del Centro Educativo Susana Vargas, las estudiantes de la Universidad Nacional, Roxana Buján y Ana Verónica Brenes o con las Unidades Académicas de la Universidad Nacional que respaldan las investigaciones descritas.

En caso de estar de acuerdo de que su hijo (a) participe, firme lo siguiente:

Yo _____ cédula _____

Número telefónico _____ autorizo que mi hijo (a) participe en el proceso previamente descrito en este documento.

Firma _____

A la espera de su respuesta y agradeciendo su atención, se despiden,

Ana Verónica Brenes Fallas.
Estudiante de Lic. Enseñanza del Arte
y Comunicación Visual
No. Id. 304790670
Correo electrónico: verobrefa26@gmail.com

Roxana Buján Gómez
Estudiante de Lic. Pedagogía con
énfasis en I y II ciclos
No. Id. 114510889
Correo electrónico: roxanabujan@gmail.com

Apéndice D

Guía de observación de las personas participantes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Tabla de Observación

Objetivo: Observación de las conductas y el comportamiento de cada uno de los niños y las niñas en el espacio de aula.

Instrucciones: Se presenta una tabla de observación con 14 indicadores para identificar conductas y maneras de actuar de un grupo de 6 estudiantes de II ciclo en sus respectivas aulas. La información se registra en una tabla de apreciaciones según los criterios observados. Además, se coloca una tabla de observaciones generales que se consideren de importancia para la investigación.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Hora:

Criterio	Apreciaciones
-Dificultad para atender tareas prolongadas.	
-Se distrae con facilidad.	
-Sigue indicaciones suministradas por la docente.	
-Se salta los enunciados de los ejercicios que se le piden por escrito.	
-Se relaciona positivamente con sus compañeras y compañeros.	
-Expresa sus opiniones en clase.	
-Posee actitudes desafiantes o violentas.	

Apéndice E

Guía de video entrevistas

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Guía de Video Entrevista

Objetivo: Conocer la perspectiva del grupo de coinvestigadores acerca de su concepción del cuerpo, así como gustos e intereses que forman parte de su identidad.

Instrucciones: Se presenta una guía de preguntas que, de manera individual, abierta y coloquial, se le realizan al grupo de estudiantes coinvestigadores. Las respuestas son registradas mediante un video.

Nombre del estudiante:

Fecha:

Preguntas

1. ¿Qué es el cuerpo?
2. ¿Es diferente el cuerpo de un niño al de una niña? ¿Por qué?
3. ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? ¿Qué le gustaría aprender?
4. ¿Qué te gusta y que no te gusta de tu cuerpo?
5. Si ve una imagen o fotografía de usted mismo (a) ¿Qué es lo primero que piensa?
6. ¿Usted se medica? ¿Sientes que el medicamento de alguna manera influye en el cuerpo? ¿Cómo?

Apéndice F

Guía de entrevista a la Docente del SAFPEC

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Guía de entrevista a la Docente del SAFPEC

Objetivo: Conocer el papel del cuerpo en las actividades de aprendizaje realizadas en el SAFPEC.

Instrucciones: A continuación, se presenta una guía de preguntas abiertas sobre el uso del cuerpo en el Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta, que se le consultó a la docente de dicho servicio.

Nombre de la docente: Lic. Susana Vargas

Fecha:

Preguntas

- 1. ¿Qué es para usted el cuerpo?**
- 2. Desde su experiencia. ¿El cuerpo es utilizado en las actividades de aprendizaje en el aula? ¿Cómo?**
- 3. ¿Qué piensa del “TDA”?**
- 4. ¿Cómo cree que influye, el ser identificado con “TDA” en la relación con el cuerpo? ¿Afecta de alguna manera la medicación?**
- 5. Dentro del SAFPEC. ¿Se utiliza el cuerpo tanto en los contenidos como en las mediaciones de aprendizaje?**

Apéndice G

Guía de matriz del Diario de Campo

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Diario de Campo

Fecha:

Lugar:

Actividad:

Objetivo:

Descripción de los hechos observados	Hallazgos	Reflexión y análisis

Apéndice H

Cuestionario a las docentes en cargadas de aula

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Cuestionario a las docentes encargadas de aula

Objetivo: Conocer el papel del cuerpo en las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, así como aspectos propios de la diversidad de cada estudiante.

Instrucciones: A continuación, se presenta un cuestionario de preguntas abiertas sobre el uso del cuerpo en el aula, así como algunas de las características de la persona estudiante que tiene a su cargo y que es parte de la investigación. Por favor responda de forma clara y ordenada las siguientes preguntas:

Docente de la persona estudiante (nombre del estudiante que corresponde):

Sección:

Fecha:

- 1. Desde su experiencia. ¿El cuerpo es utilizado en las actividades de aprendizaje en el aula? ¿Cómo?**

- 2. ¿Qué es para usted el “Trastorno de Déficit Atencional” y cómo procede cuando lo identifica?**

Apéndice I

Instrumento “Reconociendo mi ecosistema”

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)

División De Educación Básica

Lic. Pedagogía con énfasis en I y II ciclos

TFG: Pedagogía del cuerpo: Construyendo un camino lúdico-creativo hacia el autoconocimiento

Estudiante: Roxana Buján Gómez

Reconociendo mi ecosistema



Indicaciones: Complete la frase con lo primero que venga a su mente

1. Cuando estoy en la escuela me gusta: _____
2. Siempre me trae a la escuela: _____
3. Pienso que mi maestra es: _____
4. Disfruto de estar con mis compañeros y compañeras porque: _____
5. Cuando estoy en la escuela no me gusta: _____
6. Durante las clases me siento: _____
7. Durante los recreos juego: _____
8. La forma en la que más aprendo: _____
9. La materia que más me gusta: _____

10. La materia que menos me gusta: _____
11. Al venir al “Servicio de Apoyo” me siento: _____
12. Cuando trabajo con Roxana me gusta: _____
13. Cuando trabajo con Roxana no me gusta: _____
14. Lo que más me gusta hacer en la casa es: _____
15. Cuando estoy con mi familia me siento: _____
16. No me gusta estar en mi casa cuando: _____
17. Mi mamá significa para mí: _____
18. Mi papá significa para mí: _____
19. Una persona muy importante para mí es: _____
20. Mis hermanos o hermanas significan para mí: _____
21. Lo que más me gusta de mi casa: _____
22. Lo que menos me gusta de mi casa: _____
23. Lo más divertido en mi comunidad: _____
24. Lo más triste de mi comunidad: _____
25. Cuando camino por el barrio siento: _____
26. Cuando estoy en la escuela mi cuerpo está: _____

27. Cuando estoy con mi familia mi cuerpo está: _____

28. Cuando estoy en mi comunidad mi cuerpo está: _____

Apéndice J

Mapas conceptuales de sistematización de datos y sistematización de experiencias

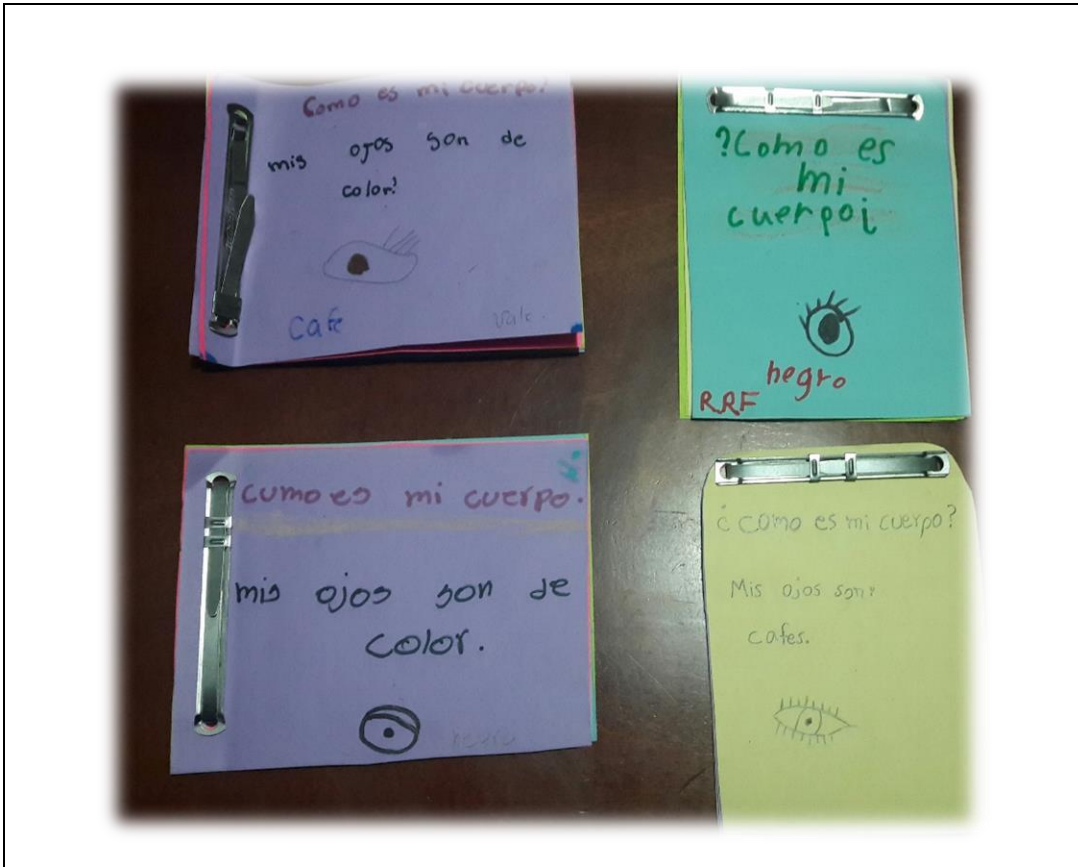
Ver link: https://drive.google.com/open?id=1yHujnsc6_EwtcDgm8gkhqI9CHN8SnExI

Apéndice K

Fotografías de material realizado



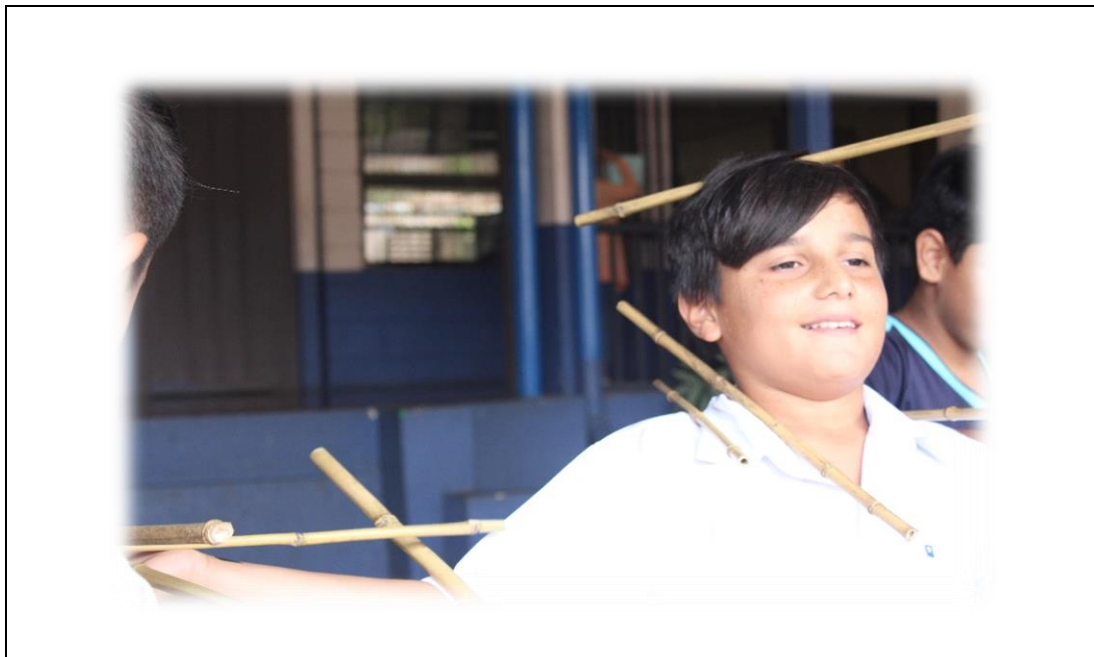




Apéndice L

Fotografías de los talleres







*Apéndice M***Links de video entrevistas al grupo de personas coinvestigadores**

<https://youtu.be/ZcJdgJOnXQ8>

<https://youtu.be/QUIMQabgoPM>

<https://youtu.be/fe8sBk6QH0o>

<https://youtu.be/125aLHB0T1g>

<https://youtu.be/e7MEv-3G25Q>