



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Herrera, Mariela

Relación cuerpo-juego-disciplina y educación

Zona Próxima, núm. 17, julio-diciembre, 2012, pp. 176-193

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN
REFLECTION ARTICLES

Relación cuerpo-juego-disciplina y educación

Relationship between body-play-discipline and education

Mariela Herrera

próxima

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 17 julio-diciembre, 2012
ISSN 2145-9444 (on line)



PAISAJE

JOSÉ LEÓN

Dimensiones: 18x20,5cms.

Técnica: Oleo sobre madera

Año de publicación/creación: 1958

MARIELA HERRERA
DOCTORA EN EDUCACIÓN
PROFESOR-INVESTIGADOR TIEMPO COMPLETO - IESE
UNIVERSIDAD DEL NORTE – BARRANQUILLA (ATLÁNTICO)
marielah@uninorte.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: JULIO 5 DEL 2010
FECHA DE ACEPTACIÓN: MARZO 5 DEL 2011

	<p>RESUMEN</p> <p>Este artículo presenta una reflexión sobre la relación entre los conceptos de cuerpo y juego que, desde el inicio de la modernidad, subyace en los discursos de los educadores sobre las reglas disciplinarias de comportamiento en el aula. Re-conceptualizaciones de estos conceptos se presentan desde la perspectiva socio-cultural-histórica y su aplicación en la pedagogía dialógica que se mira como una alternativa para transformar las prácticas pedagógicas en el aula.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Cuerpo, juego, disciplina, pedagogía dialógica, práctica pedagógica, modernidad, tradición socio-cultural-histórica.</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This article presents a reflection on the relationship between the concepts of the body and play that, from the beginning of modernity, underlies the educators' discourses on the disciplinary rules of behavior in the classroom. Re-conceptualizations of those concepts are presented from the socio-cultural-historical perspective and their application on dialogic pedagogy which is seen as an alternative to transform the pedagogical practices in the classroom.</p> <p>KEYWORDS: Body, play, discipline, dialogic pedagogy, pedagogical practices, modernity, socio-cultural-historical tradition.</p>
--	---	--

INTRODUCCIÓN

Contribuir a mejorar la calidad de la educación ha sido mi meta profesional durante 25 años. Mi trabajo de investigación y reflexión sobre mi experiencia profesional me permiten afirmar que el espacio-tiempo más inmediato para lograrlo es la transformación de lo que sucede en el aula. En la búsqueda de caminos identifiqué, con base en los desarrollos teóricos de la tradición socio-cultural-histórica, que es necesario reflexionar e indagar sobre los conceptos de cuerpo y juego que subyacen al concepto de disciplina que orienta las reglas de comportamiento dentro de la cultura escolar. El presente texto pretende comunicar mi reflexión en torno a la relación que se da entre los eventos cuerpo, juego y disciplina en los discursos de los maestros con el propósito de llamar la atención sobre la necesidad de investigar cómo incluir la actitud lúdica en las prácticas pedagógicas para promover el desarrollo de funciones psicológicas superiores y de las competencias saber conocer, saber hacer y saber ser; todo ello, a través del desarrollo de las dimensiones ética, estética, comunicativa, cognoscitiva y corporal del desarrollo humano para mejorar la calidad de la educación. El presupuesto básico que orienta la reflexión es que si los elementos de la relación cuerpo-juego-disciplina y educación se re-conceptualizan, desde la perspectiva de la tradición socio-cultural-histórica, los maestros pueden transformar sus prácticas pedagógicas y contribuir a solucionar tanto problemas educativos como problemas sociales asociados al fracaso escolar.

La tradición socio-cultural-histórica se crea a partir de la aplicación de la teoría de la relatividad de Einstein a diferentes ámbitos de la acción humana como la lingüística, entre otros. Einstein creó una nueva forma de ver y comprender el mundo, al replantear los conceptos fundantes de un

paradigma: Sujeto (observador en una posición desde donde mira la realidad y construye conocimiento); tiempo y espacio se fusionan en una dimensión espacio-tiempo que ya no es externa al sujeto que observa sino orgánica, es decir, que cobra significado y sentido porque se tiene la experiencia de ellos en el cuerpo. En educación este nuevo paradigma se conoce con el nombre genérico de *teoría socio-cultural-histórica* y comienza a iluminar la investigación pedagógica en los 90 (Chaiklin, 2001; Cole, 2002; Wertsch, del Rio & Álvarez, 2002).

En ciencias humanas y sociales, la tradición socio-cultural-histórica es inaugurada en la segunda década del siglo XX con los trabajos experimentales en psicología cognitiva de Vygotsky y las reflexiones y estudios filosóficos de Bakhtin sobre el lenguaje y el modelo de comunicación dialógico. Para entender los presupuestos básicos de esta tradición es necesario ubicarla históricamente en la Rusia postrevolucionaria enfrentada a la tarea de construir una educación que respondiera a las necesidades de la nueva sociedad que se estaba creando (Emerson, 1983; Holquist, 2002; Chaiklin, 2001). Los trabajos de Vygotsky (1978, 1986) y Bakhtin (1993, 2004, 2006), comparten los siguientes presupuestos básicos: reconocen al ser humano no sólo como producto y reproductor de sociedad y cultura sino también como su creador-constructor; por ello, estas pueden ser diferentes y sostienen que lo que vivimos es solo una posibilidad entre miles. Este pensamiento le costó a Vygotsky la muerte académica por casi 30 años y a Bakhtin la cárcel y el exilio.

Desde esta perspectiva, se reconocen dimensiones de la naturaleza humana que van más allá de lo biológico porque lo social y cultural no se miran como externalidades pasadas y presentes sino como partes de la esencia de la existencia humana. Una de las características de la teoría

y de los estudios en esta tradición es la re-conceptualización y creación de nuevos conceptos y categorías. Académicos coinciden en que uno de los conceptos clave a re-conceptualizar es el de cuerpo y uno de los más difíciles de comprender, interpretar y utilizar como herramienta pedagógico-didáctica es el de juego. Más aún, los estudios sobre las prácticas pedagógicas en la escuela, desde esta perspectiva, se centran en los discursos de maestros y estudiantes que, de una u otra forma, están relacionados con los conceptos de cuerpo, juego y disciplina. Estudios como los de Bloome (1989), Franquiz (1999), Franquiz & Salazar (2004) y Nespor (1997) ponen de manifiesto su presencia en los discursos de los maestros, aunque regularmente esta no se reconoce; la falta de este reconocimiento afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y, por ende, su desempeño y rendimiento académico (Freire, 1998; Edmiston, 1998, 2000, 2003, 2008; Herrera, 2006).

CONCEPCIÓN DE CUERPO Y DISCIPLINA EN LA MODERNIDAD

Desde el momento en el que en el proceso evolutivo del hombre aparece el lenguaje, la cultura se ha transmitido a través de la educación, entendida como un proceso y como práctica social “para enseñar a la gente joven cómo pensar, actuar y sentir de manera apropiada” (Spindler, 1973, p. 303). Como afirma Cohen (1998), la cultura es una red de significados que se desarrolla gracias al desarrollo del lenguaje o sistema de convenciones arbitrarias y símbolos para comunicar los significados y discursos que constituyen la cultura y que nos unen como miembros de una comunidad particular que puede llamarse nación, escuela, o comunidad profesional. La cultura es al mismo tiempo el contexto en el que se desarrollan y es el resultado de la acción de individuos e instituciones que construyen y

reproducen sus dimensiones simbólicas tales como el arte, la religión, la ciencia, las leyes y el sentido común (Geertz, 1973, pp. 5-17).

Académicos como Cohen (2000), Brunner (1996), Ogawa, 2008 y Wenger (1998) coinciden en afirmar que cada sociedad crea instituciones para llevar a cabo el proceso educativo para transmitir y preservar sus estructuras y relaciones de poder. Sin embargo, puesto que “la primera referencia de toda experiencia es el cuerpo” (Leroi-Gourhan, 1993, p. 268), este es el objeto al que se dirigen y receptor de acciones intencionalmente ejecutadas como medios de lograr este fin (Foucault, 1984). En resumen, se puede afirmar que las diferentes sociedades han desarrollado prácticas culturales para controlar el cuerpo, es decir, a mujeres y hombres, su creatividad, la construcción de conocimientos y saberes así como la posibilidad de ser diferente.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA MODERNIDAD CON RELACIÓN AL CUERPO

Aunque cronológicamente los académicos señalan que estamos en la postmodernidad, la contemporaneidad, o en una nueva era, la literatura muestra que los discursos que circulan en la escuela en relación con el cuerpo, el juego y la disciplina siguen siendo modernos y los mismos de hace cinco siglos cuando se creó la escuela como institución (Ogawa, 2008). Esta, desde su inicio en la era moderna, ha sido la principal institución encargada de construir los cuerpos que la sociedad capitalista ha necesitado en los diferentes momentos de la evolución de este modelo económico (e.g., capitalismo agrícola, industrial, imperialismo, neoliberalismo); sin embargo, las prácticas pedagógicas no cambian en lo esencial. Es urgente entender por qué la calidad de la educación no responde a las necesidades de la actual sociedad, pues los académicos y

quienes diseñan las políticas educativas a nivel mundial coinciden en afirmar que la educación tiene que transformarse (UNESCO, 2000).

Para entender por qué las prácticas pedagógicas que construyó la modernidad fueron esas y no otras, decidí adoptar una perspectiva distinta de la de la pedagogía crítica ya que esta describe y cuestiona las prácticas pedagógicas tradicionales, pero no proporciona argumentos de cómo hacerlo desde el cuerpo lo que considero una vía legítima para construir una pedagogía y didáctica que restituyan la condición humana a la práctica pedagógica.

Con este propósito y desde esta posición, revisé algunas obras como las de Bakhtin (1993, 2004, 2006), Foucault (1984, 2003), Gimeno Sacristán (2003) y Ritzer (1997) para dialogar con ellos sobre el cuerpo. Esto me permitió comprender que no es posible entender por qué estas prácticas se construyeron, de la manera como se hizo, si no se tiene en cuenta el contexto histórico en el cual emergen: la edad media y su sociedad feudal caracterizada por mucha injusticia social pero también por mucho caos y desorden, vista desde nuestra perspectiva moderna que organiza y estructura todo. Además, esta época se caracteriza por manifestaciones culturales como las fiestas religiosas, los torneos para celebrar las siembras y las cosechas, el carnaval y la noción de tiempo orgánico que difiere radicalmente del horario de la fábrica y la escuela.

Para entender los factores que incidieron en la construcción de las prácticas pedagógicas en la modernidad, es importante tener en cuenta que las estructuras sociales y la cultura se realizan en relaciones económicas, entendiendo economía como intercambio no solo de bienes materiales sino también de las potencialidades del ser humano. Cuando surge, la sociedad capitalista

buscaba llevar a cabo el proyecto de la modernidad; ello requería el impulso de la ciencia para lograr conocer la naturaleza, administrarla y ponerla al servicio del desarrollo económico y así mejorar la calidad de la vida. Este proyecto de sociedad y cultura requería un tipo de estructura social y organización diferente de la feudal para administrar la convivencia de una población que además crecía en número porque muchas personas dejaban de morir gracias a los avances de la ciencia y la tecnología.

Es importante comprender por qué la modernidad construyó ciertas prácticas culturales y pedagógicas y no otras, y a partir de este entendimiento crear otras que respondan a las actuales circunstancias contextuales. En la era moderna, los seres humanos son concebidos como separados de la naturaleza, como entidades compuestas de una mente (a cargo de la razón) y un cuerpo (lugar de los sentidos que engaña nuestro entendimiento). Desde esta concepción de ser humano como dualidad mente-cuerpo, se desarrolla la ciencia moderna; por ello, a pesar de que surge como resultado del humanismo, es decir, del darse cuenta de las posibilidades del hombre de conocer y crear (Civarolo, 2008), la ciencia, en aras de la objetividad, ha silenciado su actor más importante: el sujeto que conoce; y al depender cada vez más de la tecnología, ha dejado de lado su más importante fuente de información: la experiencia humana, es decir, la acción reflexionada cargada de significado y sentido, en síntesis: el cuerpo (Morin, 1997).

Además, es importante tener en cuenta que el proyecto de la modernidad no hubiera sido posible sin la creación del estado-nación. Foucault (1984, 2003) aclara que cualquier estado sólo puede operar sobre relaciones de poder existentes, que forman una infraestructura de redes estructuradas esencialmente alrededor de

funciones en las que el cuerpo está implicado tales como la sexualidad, la familia, el trabajo y la construcción de conocimiento. De hecho, Foucault (1984) afirma que muchos métodos disciplinarios existían ya en monasterios, ejércitos y demás instituciones que regulaban la relación entre el señor feudal y sus vasallos. Pero, hace énfasis en que la modernidad para construirse crea un nuevo tipo de control. "La época clásica descubrió el cuerpo como objeto y foco de poder." (p. 180) y una nueva escala de control: el cuerpo fue tratado de acuerdo con su utilidad económica como fuerza de producción. Consecuentemente, no fue tratado en masa sino "al detal", para hacer al hombre individualista, productivo y obediente, es decir, apto para la sociedad capitalista. En consecuencia, el cuerpo es objeto de relaciones de dominación. Una coerción sutil y constante se ejerce sobre los movimientos, gestos, actitudes, se le exige rapidez para hacerlo eficiente, a través de métodos que hacen posible el control meticoloso de sus operaciones, lo que asegura la constante sujeción de sus fuerzas a las que se les impone una relación docilidad-utilidad que se denomina disciplina.

De hecho, los estudiosos del cuerpo, dentro del espacio de la educación formal, coinciden en afirmar que las reglas disciplinarias de la escuela dentro del paradigma moderno tradicional se basan en prohibir y restringir, normas básicas sobre las que se construye el menú de castigos (Foucault, 1984, 2003; Ritzer, 1997). El miedo, la vergüenza y la culpa son los resultados de estos dispositivos disciplinarios que provocan y sustentan la jerarquía, la dominación y la subordinación, características sobresalientes de las relaciones humanas en la sociedad moderna (Ellsworth, 1992; Fernández-Balboa & Marshall, 1994; Freire, 1998; Gimeno Sacristán, 2003). En estas relaciones, el poder de cada persona de crear es lo que se pretende dominar y subordinar,

pero según Bakhtin (2004), tarde o temprano se crean fisuras por donde se escapa la capacidad humana de imaginar y crear formas diversas y posibles de ser en el mundo y de mundos. De tal forma que, aunque durante cinco siglos las prácticas pedagógicas se han mantenido inmutables, todo indica que llegó el momento de una ruptura determinada por circunstancias contextuales derivadas, en su mayoría, del mismo sistema que las creó tales como la profusión de información pero carencia de pensamiento crítico para reflexionarla y usarla éticamente, es decir, según Bakhtin (1993, 2004), asumiendo la responsabilidad de las versiones del mundo y de la historia futura. Otra circunstancia, relacionada con la anterior, es la creatividad deficiente para producir los cambios científicos y tecnológicos que se requieren para garantizar el reto del desarrollo sostenible.

EFFECTOS DE LA DISCIPLINA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Con el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el sistema capitalista de producción, la escuela se convirtió en la institución a cargo de transmitir a cada clase social el conocimiento necesario para desempeñarse en los diferentes sectores de la economía y de mantener las relaciones de poder verticales que conforman la estructura de la sociedad capitalista.

Para entender las prácticas pedagógicas de la cultura escolar de occidente relacionadas con el cuerpo, es necesario comprender no sólo por qué el cuerpo se tornó tan importante en la era moderna sino cómo se ejerce el poder sobre este. Para garantizar la eficacia de la relación docilidad-utilidad (*disciplina*), las normas disciplinarias marcan el cuerpo, lo entrena, lo tortura, lo someten, lo usan, lo transforman, lo mejoran y lo fuerzan a llevar a cabo tareas

(Foucault, 1984, pp.173-181; 2003, pp. 25-42). La disciplina construye su eficacia sobre los detalles, en forma de lo que Foucault denomina una nueva microfísica de poder (Ritzer, 1997). Cuántas veces nos preguntamos por razones legítimas que explicaran las normas en torno al uniforme del colegio, o por qué se nos castigaba si nos peinábamos de cierta manera, o por qué teníamos que caminar en fila.

El análisis de Foucault (1984) nos ilumina sobre la relación cuerpo-sistema educativo y el papel de la escuela como la institución llamada a controlar el cuerpo. Nos ayuda a entender por qué a pesar de los avances teóricos en campos como la psicología educativa, el desarrollo humano y el aprendizaje, las prácticas pedagógicas de la escuela en relación con el cuerpo ignoran dichas teorías y no se hacen esfuerzos para transformarlas. Contrario a las propuestas de Piaget, Dewey, Montessori, que hacen énfasis en el papel fundamental de la interacción del niño con el mundo desde temprana edad para favorecer el aprendizaje, las reglas disciplinarias de la escuela prohíben el movimiento corporal a pesar de hallazgos en investigaciones que muestran que cuanto más el niño juega libremente, mayor es la probabilidad de que sea capaz de resolver problemas complejos en la edad adulta (Harlow, como se cita en Dobbert & Cooke, 1987) o que "un diseño de aprendizaje pobre se limita a elementos como libros, papel y lápiz y se basa ante todo en la dirección de la actividad por parte del adulto de manera autoritaria que crea una atmósfera que genera ansiedad" (Dobbert & Cooke, 1987, p.108). Igualmente, contrario a la teoría de Vygotsky (1978) que resalta la importancia para los niños de hablar mientras actúan, las reglas disciplinarias de la escuela les exigen a los niños permanecer en silencio.

COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA MODERNIDAD DESDE EL CUERPO

Coherente con la decisión que tomé de tratar de comprender por qué las prácticas pedagógicas de la modernidad, que hoy llamamos tradicionales, se generaron de esta manera en relación con el cuerpo, orienté la revisión de literatura hacia las prácticas en el salón de clases, sin dejar de lado, por supuesto, las fuerzas sociales que inciden en ellas. Esto me permitió comprender que para usar el conocimiento hay que tenerlo disponible de alguna forma y caer en la cuenta de que hasta mediados del siglo XX no se contaba con recursos tecnológicos como el computador y la memoria externa de uso popular hoy. Con esta comprensión, pude interpretar las prácticas pedagógicas con relación al cuerpo y darme cuenta de que la memoria humana era el dispositivo para almacenar el conocimiento. También me permitió caer en cuenta, como lo explica Gimeno Sacristán (2003), que entonces se creía que era posible transmitir el conocimiento y la lectura y la escritura eran básicas para lograrlo; pero, las condiciones tecnológicas de entonces -siglos XVI y XVII- requerían en los alumnos el desarrollo de habilidades caligráficas que a su vez demandaban un control de la mano para producir movimientos de fina coordinación para manejar la pluma y dibujar las letras sin manchar el papel. Es decir, el dominio de la técnica de la escritura requería dominio de los movimientos del cuerpo y la satisfacción de esta necesidad se tradujo en la creación de normas disciplinarias que exigían rigurosidad y sometimiento para controlar, desde afuera, el cuerpo. El espíritu de estas normas disciplinarias, afirma Gimeno Sacristán (2003) se expresa con la sentencia "la letra con sangre entra."

Por lo tanto, la estrategia era perfecta. Las reglas disciplinarias hacen a los seres humanos no sólo funcionales, eficaces y eficientes sino también obedientes. Para ello, la educación formal opta por un enfoque conductista -aunque entonces el conductismo no se había reconocido con un nombre y como una metodología- y construye la pedagogía transmisionista cuyas principales estrategias son: no escuchar la voz del estudiante (sus ideas), inmovilizar su cuerpo y reforzar a través de la repetición utilizando lo que Foucault (1984) denomina tecnologías disciplinarias. Esta pedagogía no tiene en cuenta que el lenguaje verbal oral y la escritura son solo dos manifestaciones de la gran capacidad humana de comunicarse. Cuando las actividades de los estudiantes se reducen a escuchar y tomar notas de lo que se les dice y, además, se prohíben el gesto, el movimiento, la sonrisa, el juego y el deseo, se restringen la creatividad y la imaginación.

Entender por qué la disciplina escolar se construyó de una forma no significa aceptar que no hubiera podido ser diferente aunque ello sucediera en el siglo XVI, cuando por tradición los monjes eran quienes sabían leer y escribir y los claustros y monasterios donde se formaban y habitaban sirvieron de modelo para la creación de las escuelas. Como lo afirma Gimeno Sacristán (2003) "La institucionalización de la educación escolarizada pudo, con seguridad, haber sido de otra manera" (p. 221).

Los aportes de Foucault ayudan a entender por qué desde que se inicia la escuela en la era moderna hasta hoy, salvo muy pocas excepciones como Summerhill, la educación formal tradicional ha visto el cuerpo y el juego como fuentes de problemas disciplinarios a pesar de ser el juego tal vez la actividad más asociada a la infancia y que la investigación muestra que "lo que conocemos del mundo lo conocemos a través de nuestros

cuerpos" (Nespor, 1997, p. 119). También ayuda a entender por qué Nespor casi al final del siglo XX, define el cuerpo escolarizado como "uno que se mantiene en silencio, camina en línea, no toca a nadie ni a nadie, y no se levanta de su silla ni camina por el salón de clase." (1997, p. 131). Pero, aclara el autor, una vez fuera de la escuela, reacia a cambiar, encuentra y crea formas de interactuar con el contexto.

EL JUEGO COMO FENÓMENO CULTURAL

El juego desde la tradición socio-cultural-histórica se asume como fenómeno cultural. Entre los principales proponentes de esta aproximación están Caillois (2001), Huizinga (2002) y Vygotsky (1978). Es importante aclarar que estos académicos-filósofos se refieren a la esencia del juego y no a los objetos (juguetes) ni a las formas de manifestación como acción (jugar a la rayuela o a competir corriendo). Ellos lo estudian como fenómeno cultural a través de los objetos y las formas. Desde esta perspectiva, se comprende el valor educativo del juego no sólo como estrategia o mediador pedagógico-didáctico adecuado para el niño, sino como herramienta que, desde los orígenes de la cultura humana, permite la creación en la mente de mundos posibles en los que la construcción de conocimientos nuevos tiene sentido mientras, simultáneamente, se desarrollan funciones psicológicas superiores con base en el lenguaje, la imaginación y la reflexión (Huizinga, 2001; Vygotsky, 1978). En otras palabras, el juego al ser acción reflexionada es una experiencia de toma de conciencia de ser cuerpo tanto en el mundo actual como en mundos posibles y en ello radica su fecundidad para construir sociedad, cultura e historia, porque como lo afirman Holland et al. (2003), el ser humano, a través de su agencia, hace realidad lo imaginado.

VALOR CULTURAL Y EDUCATIVO DEL JUEGO DE ROLES

El juego de roles aparece alrededor de los tres años, cuando el niño comienza a experimentar deseos que no pueden satisfacerse de inmediato como manejar un carro o cabalgar. Para satisfacer su deseo, el niño usa la imaginación para entrar en un mundo imaginario e ilusorio cargado de significados y es a este mundo al que llamamos juego, más exactamente juego de roles (Vygotsky, 1978). En este contexto, la imaginación se constituye en un proceso nuevo de actividad consciente. El niño crea una situación imaginaria y las reglas que estructuran la conducta durante el juego, sin las cuales no hay juego.

Para crear la situación imaginaria y las reglas del juego, la fuente de conocimiento e inspiración es la experiencia previa del niño en su interacción con el contexto. Es importante aclarar que en la tradición socio-cultural-histórica se entiende por experiencia la síntesis de habla, acción y percepción a través de la construcción y asignación de significados (Volosinov, 1986); es decir, el juego es un evento enmarcado en una cultura. Estas reglas de comportamiento están relacionadas con situaciones de la vida real como la conducta de la madre, la profesora, el médico, el policía y el bombero; lo que ocurre en el juego es que el niño toma conciencia de ellas y con frecuencia las cambia, pero las reglas de la vida real son la referencia y esto hace que algunas posibles conductas sean rechazadas o ni siquiera pensadas como el caso de la madre y la maestra que maltratan al hijo y estudiante, respectivamente. Aquí encuentro que el juego es una herramienta invaluable para la formación ética y el desarrollo del pensamiento crítico. Si el maestro crea con y entre sus estudiantes un contexto en el que todos se sienten cómodos, respetados y apoyados para expresar sus pensamientos, las ideas expresadas

de los niños serán objeto de análisis y reflexión. Experiencias como estas facilitan que el niño deje solo de "tener cuerpo", con el que responde al mundo físico, y pase a "ser cuerpo", es decir, a ser una persona en interacción con el mundo del cual es parte y ayuda a construir. (Bergner & Luckman, 1967; Turner, 1994).

Vygotsky (1978) afirma que en el juego, el niño puede actuar en la mente, es decir, imaginando ejecuta lo imaginado. Usualmente, el niño utiliza un objeto o acción que le sirve como apoyo para entrar en el mundo imaginario; por ejemplo, la escoba le sirve de pivote para cabalgar y el toque mágico del compañero/contendor lo convierte de perseguido en perseguidor. Por esto, si al niño o niña se le propone un juego en el que él/ella no tiene opción distinta de seguir "las" instrucciones, no sólo se le está impidiendo al juego su función educativa natural (Vollrath, 2007), sino también, se le está impidiendo al niño ejercer, a través del juego, su función como creador cultural y promotor de historia y civilizaciones (Huizinga, 2002). Como maestros, propongo, deberíamos preguntarnos: ¿cuáles útiles escolares sirven de pivote al niño para entrar en mundos ilusorios?, ¿hay espacio para mundos ilusorios en la escuela?, ¿cuáles estrategias pedagógico-didácticas puedo crear para abrir esos espacios?

Vygotsky (1978) afirma que el niño en la situación ficticia aprende a actuar de manera cognitiva en imaginación, y su acción, en términos de movimiento, no depende de una reacción frente al objeto como es usual antes de los tres años haciendo sonar el sonajero, cerrando y abriendo las puertas, o arrojando objetos al piso. Para Vygotsky, el niño se basa en motivos internos y comienza a actuar de manera independiente porque es el significado de la situación imaginada, es decir, sus ideas y no los objetos, las que determinan la acción sin perder la conexión con la realidad; por

ejemplo, dice Vygotsky, un niño no usará un pedazo de papel como pivote para jugar a cabalgar.

Para comprender el juego como elemento esencial en el desarrollo integral del niño, desde la perspectiva de Vygotsky, es necesario comprender el concepto de "acción" dentro de la tradición socio-cultural-histórica que inicia un nuevo paradigma y en el caso de la educación, una nueva mirada del desarrollo humano que exige la re-conceptualización de los conceptos de cuerpo y de disciplina.

IMPORTANCIA PEDAGÓGICA DEL CONCEPTO DE ACCIÓN EN EL JUEGO

En la tradición socio-cultural-histórica, se reconoce que los seres humanos pueden modificar los ambientes físicos y sus propios estados mentales con el uso intencional de herramientas y artefactos. Es decir, los seres humanos pueden afectar su propia cognición y comportamiento al interactuar, con la mediación de herramientas y artefactos, con el medio ambiente y así internalizar el sistema de signos y símbolos creados culturalmente (Bruner, 1986; Holland & Valsiner, 1988; Vygotsky, 1978, 1986). La internalización es un proceso mental a través del cual los individuos, con base en su experiencia, desarrollan su pensamiento mientras planean sus propias acciones. La acción humana puede ser interna y externa, pero siempre implica propósito, reflexión, y decisión; de lo contrario, es solo movimiento (Wertsch et al., 2002). El placer en el juego se deriva del logro del propósito. Vygotsky (1978) afirma que "Las acciones internas y externas son inseparables: imaginación, interpretación y voluntad son los procesos internos que se realizan en las acciones externas" (p. 100).

Del proceso de internalización, emergen nuevas herramientas, signos, artefactos e interacciones

entre los individuos que conforman un sistema de interacción social (Vygotsky, 1986). Lee & Smagorinsky (2000) afirman que solo cuando los individuos son capaces de aplicar las interacciones que han comprendido a situaciones nuevas y/o son capaces de crear sus propias maneras de resolver problemas nuevos o de lidiar con nuevas situaciones se puede decir que el proceso de internalización ha tenido lugar. Es decir que, en el campo de la educación, no porque un estudiante resuelva un problema siguiendo un recetario, ha internalizado, el proceso y puede utilizarlo en situaciones de la vida diaria y en nuevas situaciones.

Pedagogías enmarcadas dentro de la tradición socio-cultural-histórica ven al niño como un ciudadano capaz de tener pensamientos complejos y de construir significados a través de y acerca de las situaciones de juego que se le presentan. Pedagogías como la de Reggio Emilia y "Enseñando y aprendiendo con drama" posicionan a los niños como constructores activos, investigadores e intérpretes que construyen significados a través de sus juegos (Rinaldi, 1996; Edmiston, 2008). Asumir al niño de esta forma, implica, como afirma Malaguzzi (1994, pp., 53-54) que la escuela es un espacio-tiempo en el que los eventos no pueden ser absolutamente predecibles, la vida en la escuela es de alguna manera agitada, un poco caótica y de alguna manera incognoscible, pero, en ella, el juego y la realidad emergen no como binarios sino como categorías que el niño usa para traducir, transformar y reconfigurar el mundo y sus identidades a través del juego (Vollrath, 2007). Considero importante aclarar que lo que el niño construye y reconstruye no es su identidad, por ejemplo, como bombero, policía, juez, etc. sino su identidad alrededor de valores como ser ético, compasivo, responsable, capaz y solidario.

Es importante precisar que el juego no está presente en la propuesta pedagógico-didáctica en la forma de las actividades culturalmente reconocidas como juego: gamba, rayuela y adivinanzas. El juego, o más exactamente la esencia del juego, está presente cuando las actividades provocan acciones mentales como imaginar, indagar y reflexionar, y el maestro crea con sus estudiantes un contexto en el que los niños no sienten miedo, sino que, por el contrario, se sienten cómodos al manifestar sus preguntas, dudas, creaciones, aciertos y fracasos. En otras palabras, la esencia del juego está presente cuando la actividad propuesta provoca entrar en mundos posibles en los que se elaboran propuestas que se van construyendo y mejorando a través de retroalimentaciones, que no vienen solo del maestro, sino de todos los participantes del trabajo conjunto.

En suma, utilizar el juego y el drama como estrategias pedagógicas no debe entenderse como "jugar a que somos bomberos" o hacer dramatizados. Utilizar el juego y el drama como estrategias pedagógicas consiste en utilizar los elementos esenciales de estas creaciones culturales –juego y drama- para diseñar las actividades, por ejemplo, la creación de situaciones imaginarias posibles en las que el estudiante actúa "*como si...*" con la misma intensidad como lo hace en la vida real, sin perder la doble conciencia, elemento esencial del drama, de estar posicionado en dos mundos -el imaginario y el real- en los que puede entrar y salir a voluntad. Por ejemplo, un maestro puede proponer a los niños que imaginen que el curso es una compañía de arquitectos e ingenieros y que los han contratado para diseñar un centro comercial en una población vecina, tradicionalmente rural, pero que en la mitad del terreno donde se piensa construir hay un árbol sagrado para la comunidad. Los contratantes quieren evitar conflictos con la comunidad, pero

no quieren abandonar el proyecto. Ellos como asesores deben decidir qué hacer con el árbol.

CUERPO Y JUEGO DESDE LA TRADICIÓN SOCIO-CULTURAL-HISTÓRICA: IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En occidente se comenzó a entender el cuerpo y el juego dentro de este nuevo paradigma a partir de los años 70 cuando el trabajo de Bergner & Luckman "La construcción social de la realidad", publicado en 1967, marcaría un hito en la historia y desarrollo de las ciencias sociales. Sin embargo, cambiar la forma de pensar conceptos clave sobre los que se ha construido una estructura social institucional, como la de la escuela, no es fácil. El proceso de re-conceptualización para comprender, interpretar y utilizar los conceptos resignificados como herramienta pedagógico-didáctica requiere un trabajo de reflexión intencionada por parte de los educadores; por ejemplo, investigadores que han avanzado en este proceso, argumentan que el cuerpo y el juego son expresiones de la naturaleza humana que Huizinga (2002) denomina "la broma" y lo define como "categoría vital absolutamente primaria" (p. 14) y Bakhtin (2004) lo expresa con la metáfora de "la risa" (De Castell & Jenson, 2003; Edmiston, 2006; Nespor, 1997).

Para Bakhtin (2004), la risa es el substrato de nuestra dimensión humana que conecta nuestras funciones biológicas corporales y nuestra condición social natural con el mundo que creamos (cultura). La risa existe gracias al lenguaje. La principal característica de la risa es que nos impulsa a liberar nuestra imaginación de las restricciones culturales y a usar nuestras potencialidades para crear nuevos mundos y nuevos puntos de vista que se expresan a través del lenguaje en sus múltiples manifestaciones (Bakhtin, 1984, 2004).

Esto significa que los estudiosos del juego y de la condición humana desde la tradición socio-cultural-histórica coinciden en que hay en nuestra especie, por naturaleza, una serie de principios vitales que nos impulsan a imaginar, crear y disfrutar. Podría decirse que la historia de la humanidad en general y de las dimensiones simbólicas de la cultura ha sido una lucha entre fuerzas que tratan de controlar "la risa" y la lucha de la risa por escapar al control, por crear fisuras, lo cual logra tarde o temprano. La ciencia y el arte dan fe de ello, por ejemplo, los comienzos del siglo XX se vieron estremecidos por un movimiento intelectual del que emergió la teoría de la relatividad (1905), las bases filosóficas del dialogismo (1920), el cubismo (1907) y la danza moderna, movimientos que aún hoy día podemos utilizar como pivotes o heurísticas para reinventarnos.

IMPLICACIONES DE LA RE-CONCEPTUALIZACIÓN DEL CUERPO

Pensar que como especie somos creadores por naturaleza, requiere pensar el cuerpo más allá de lo biológico y aceptar que somos capaces de crear y transformar realidades. Desde la perspectiva socio-cultural-histórica, se concibe el cuerpo como dimensión corporal en la que "se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones impredecible, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal que corresponde a unas condiciones histórico-sociales y culturales que mantienen o transforman su significado" (MEN, 1998, p. 23).

Entendido como dimensión corporal, el cuerpo es el espacio-tiempo donde el diálogo con el mundo tiene lugar a través del lenguaje y por ello es creación social-cultural-histórica (Bakhtin, 2004, pp. 167-224). En la tradición socio-cultural-histórica, el diálogo con el mundo –que incluye

los otros que pueden estar físicamente presentes o en posibles pasados y futuros – se lleva a cabo en la mente de cada persona y no es externo; lo externo, en el sentido de lo perceptible por otros, es la conversación, el movimiento, la acción sobre el mundo. Esto marca una gran diferencia entre los paradigmas positivistas y dialógicos en términos epistemológicos: ¿cómo conocer al Otro y la realidad? Y también una gran diferencia e impacto pedagógico-didáctico porque desde este concepto de diálogo no es posible ni la transmisión de conocimiento, ni conocer lo que el estudiante está construyendo o preguntando en su mente. Por lo tanto, la evaluación como rendición de cuentas de los contenidos memorizados queda reducida a la medición de una reacción del estudiante ante el estímulo pregunta. Uno de los principios del dialogismo es que los sentidos que construye el Otro no pueden ser expresados a través del lenguaje de forma completa, siempre queda algo por decir (un subtexto) que puede ser un enunciado o un sentimiento; por ello, el Otro es incognoscible aunque los significados con los que construye los sentidos acerca de los eventos del mundo, son socialmente construidos.

Investigaciones de los últimos veinte años en aulas de clase sugieren que es razonable esperar que las conexiones y articulaciones que emergen y se crean entre la relación cuerpo-juego, a partir de su re-conceptualización, transformen el concepto de disciplina y faciliten la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula y la cultura escolar con un positivo impacto en la sociedad. Investigaciones muestran que cuando el menú de faltas disciplinarias y castigos deja de señalar y penalizar las funciones normales del cuerpo y el juego como actos de indisciplina y, en lugar de ello, se valora la participación activa del estudiante y lo que se consideraba conducta inadecuada (jugar, moverse alrededor del salón de clase, hablar, preguntar, ir al baño cuando se necesita)

se incentiva, se acepta y se permite, según el caso, los estudiantes aumentan su participación y los problemas disciplinarios se reducen y casi desaparecen (Franquiz & Salazar, 2004; Guerra, 2005; Martínez et al., 2004).

Por lo tanto, desde la tradición socio-cultural-histórica, a menos que los maestros realicen el acto consciente de reflexionar, re-significar los conceptos y replantear lo que es importante será muy difícil transformar las prácticas pedagógicas. La discusión, la reflexión y el debate académico acerca de cuáles eventos son importantes en el aula lleva a formular preguntas como: ¿qué es importante en el desarrollo curricular: el contenido o el desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores ?, ¿cómo incluir en el desarrollo curricular la actitud lúdica a través del diseño de actividades que tengan en cuenta y respeten esta cualidad de la naturaleza humana?, ¿cuáles estrategias pedagógicas favorecen la interacción maestro-estudiante-conocimiento en la que, por una parte, ninguno de ellos es el centro y, por otra, el conocimiento sea asumido como la voz de un tercero histórico, que nos habla desde posibles pasados y futuros a través de mediaciones como libros, videos, obras de arte, entre otros?, ¿cómo evaluar para el aprendizaje -no del aprendizaje-, para mejorar la calidad de los procesos cognitivos y eliminar el miedo a la evaluación?

ACTITUD LÚDICA, JUEGO Y CREACIÓN DE CULTURA

Huizinga (2002) afirma que el juego existe previo a la cultura, y la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. Aclara que "la cultura, al principio, se juega...es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego... no es que la cultura haya surgido del juego por un proceso evolutivo, de modo que algo que originariamente fue juego se convierta

más tarde en otra cosa que ya no es juego y que suele designarse "cultura"" (p. 67). Es necesario entender con Huizinga la actitud lúdica como esencia del juego y parte de nuestra naturaleza humana, para así entender por qué en esta reflexión propongo que se le incluya en el desarrollo curricular donde se le ha reprimido y, por ello, genera problemas disciplinarios.

Caillois (1967) afirma que *paidia* es la fuerza natural que impulsa a jugar y *ludus* la predisposición a sentir gusto por la dificultad gratuita entendida como la presencia de un ambiente de holgura, riesgo, azar, vértigo y libertad. La conjunción de *paidia* y *ludus* da como resultante la actitud lúdica. Es este gusto y disfrute de la dificultad gratuita, de superar obstáculos y no la predisposición a ser indisciplinado lo que motiva al niño a subir lomas y caminar haciendo equilibrio por los andenes y entre los charcos en lugar de hacerlo por el sardinel seco y plano.

La actitud lúdica entendida como predisposición natural a jugar en la que se combinan la imaginación, libertad e invención se constituye en uno de los resortes principales del desarrollo de las manifestaciones más elevadas de la cultura (MEN, 1998). Recordemos, por ejemplo, que grandes pensadores han tenido los instantes *eureka* cuando han actuado y pensado como niños: Einstein se subió a un rayo de luz; según Bronowsky (1974), Newton imaginó que la luna era esa roca que lanzaría al espacio y le daría la vuelta a la tierra; y Galileo lanzaba objetos desde la Torre de Pizza.

En la escuela, la actitud lúdica se traduce en propuestas pedagógico-didácticas en las que las actividades se diseñan de tal forma que los contenidos que se espera que el niño aprenda se utilicen como pivotes y/o herramientas según el caso para solucionar problemas o crear situa-

ciones en mundos ilusorios a los que el maestro invita a los niños a entrar con palabras mágicas como "*Imaginen que...nos han contratado para diseñar un parque donde todos los niños, inclusive los que caminan con muletas y utilizan sillas de ruedas se pueden divertir. Debemos: 1. Dibujar el mapa del parque, 2. Hacer la maqueta del parque, 3. Presentar el proyecto al gerente de la firma contratante.*" *"¿Qué tal si... pudiéramos comprar un artefacto que tiene almacenado todo el conocimiento del mundo: ¡a qué vendríamos a la escuela?"* ¿Qué pasaría si... un imán gigante se llevara todos los carros de la ciudad al espacio. - ¿cómo solucionaríamos el problema de transporte para venir a la escuela y los padres al trabajo?" De nuevo, en estos mundos imaginados las reglas que organizan los comportamientos son inspiradas en las reglas culturales, pero los niños tienen la oportunidad de proponer otras siempre que el principio ético de no causar daño a otros se mantenga.

CUERPO, JUEGO Y DISCIPLINA EN LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

La pedagogía dialógica representa en este momento un posible camino. Se viene desarrollando durante los últimos veinte años a través de propuestas como Reggio Emilia y "Enseñando y aprendiendo con drama". Sus promotores son claros al precisar que sus propuestas se fundamentan y enmarcan en la tradición social-cultural-histórica, inaugurada por Vygotsky y Bakhtin. Por ejemplo, en una entrevista con Lella Gandini, Malaguzzi expresa que en Reggio Emilia ellos han creado su propia versión de Vygotsky porque si bien toman su idea de que el pensamiento y el lenguaje deben operar juntos, cuestionan la relación tradicional maestro-alumno que plantea Vygotsky en la zona de desarrollo próximo (Edwards, Gandini & Forman, 1996). En el caso de la pedagogía drama, Edmiston (2006) expresa

con claridad que construye su propuesta sobre el dialogismo de Bakhtin para generar nueva teoría acerca del juego, la ética y la pedagogía que refute las existentes.

Para entender la pedagogía dialógica, es necesario tener en cuenta que la tradición social-cultural e histórica se ocupa de eventos, es decir, de personas en interacción en actividades humanas que son complejas por naturaleza (Bloome et al., 2006). La aplicación de este presupuesto básico en la praxis implica la toma de decisión de trabajar en grupos, alteración de la organización de los muebles en el salón de clase, cambio de roles y comportamientos, lo que a su vez implica replantear el trabajo individualizado, en aislamiento (un pupitre detrás del otro y estar en silencio) para facilitar el ejercer como humanos. Al reconocer dimensiones de la naturaleza humana que van más allá de lo biológico y mirar lo social y cultural como partes de la esencia de la existencia humana, la pedagogía dialógica plantea como objetivos tomar conciencia de la identidad y formar seres humanos capaces de re-crear la sociedad y la cultura permanentemente a partir de su propia re-creación. En la praxis, los maestros invitan a los estudiantes, a través de situaciones imaginarias creadas, por ejemplo, a partir de la lectura de una obra literaria, a imaginar si ellos hubieran estado en el pasado, cuáles opciones distintas a las de los protagonistas habrían tomado y a imaginar cómo sería el presente de haberse tomado esas decisiones. Por ejemplo: ¿cómo sería el mundo hoy si Cristóbal Colón jamás hubiera llegado a América?

En términos pedagógico-didácticos, la pedagogía dialógica busca fomentar la actitud lúdica; asume el cuerpo como eje hacia el que convergen y del que emergen las dimensiones del desarrollo humano; recupera el juego y el arte como estrategias para diseñar las actividades de

enseñanza-aprendizaje y conceptualiza el aula de clase como un sistema social en el que tiene lugar la comunicación activa. De acuerdo con estos presupuestos, en la pedagogía dialógica se busca diseñar actividades que faciliten tener experiencias (acción reflexionada) asociadas con las diferentes dimensiones del desarrollo humano, de manera simultánea, concomitante y compleja. Por ejemplo, para estudiar conocimientos científicos, el maestro diseña actividades en las que la información sobre los avances de la ciencia en un área sirve de referente para imaginar, reflexionar sobre posibles escenarios en los que se visualizan posibles consecuencias y la responsabilidad que deben asumir quienes construyen y utilizan dicho conocimiento. De esta forma, se crean condiciones para que tenga lugar la experiencia comunicativa, base de todo aprendizaje, y que sólo tiene lugar cuando la persona puede construir significado y sentido a partir de su diálogo con el mundo, mediado por la conjunción de las otras dimensiones en la dimensión corporal.

Por ejemplo, con relación a lo planteado anteriormente, supongamos, que el conocimiento que se está estudiando son los principios físico-químicos que regulan los reactivos nucleares. Teniendo en cuenta que la experiencia estética abre el espacio al sentir profundo, a no ser indiferentes, su inclusión dentro del desarrollo curricular requiere la creación de formas de presentar al estudiante y entre estudiantes las ideas para que la construcción de significados y sentidos tenga lugar acompañada por la afectación de sus emociones y afectos y también ocurra la experiencia del acto ético que busca que el estudiante reflexione sobre y asuma responsabilidad histórica, es decir, con el futuro, de las consecuencias del acto de pensar y de llevar a cabo lo pensado.

Como lo muestran los ejemplos anteriores, la puesta en escena de la pedagogía dialógica requiere más de la fortaleza conceptual del maestro y de su actitud lúdica para desarrollar currículos que de recursos materiales. No se devalúa lo material, pero sí se hace énfasis en que su función en la práctica pedagógica debe decidirla el maestro cuyo profesionalismo es el principal recurso.

En conclusión, podemos decir que la construcción de pedagogías inspiradas en la tradición socio-cultural-histórica, como la pedagogía dialógica, requiere que los educadores transformen la manera de pensar la pedagogía y la didáctica con respecto a la pedagogía tradicional a partir del proceso de re-conceptualización de conceptos clave en educación como: hombre, cuerpo, juego, disciplina y evaluación; reformulen los propósitos de la educación y tomen conciencia de que dichas transformaciones no son fáciles. En efecto, como lo afirmó Dorothy Heathcote en una conferencia en 2007, "El sentido de la otra persona, el sentido de un ser humano real es una de las cosas que hace al maestro sentirse incómodo... La transformación del maestro no es fácil". Sin embargo, es necesario resaltar que la transformación de los estudiantes tampoco lo es. No siempre los estudiantes, sobre todo los mayores, reciben propuestas pedagógicas alternativas y alternativas de las tradicionales con una actitud responsable y positiva. Extrañan como José Arcadio Buendía estar atados al árbol de castaño una vez que las alas de la imaginación y la creatividad les fueron cortadas.

REFERENCIAS

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2004). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas press.
- Bakhtin, M. (2006). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor Books.
- Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (1989). Procedural display and classroom lessons. *Curriculum Inquiry*, 19 (3).
- Bloome, D., Power Carter, S., Morton, B., Madrid, S., Otto, S. Shuart-Faris, N. & Smith, M. (2006). *On discourse analysis in classrooms: Approaches to language and literacy research*. Draft-Manuscript printed on March 29, 2006.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Cavallaro, D. (2001). *Critical and cultural theory: Thematic variations*. New Brunswick, NJ.: The Athlone Press.
- Chaiklin, Seth (Ed.). (2001). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: AARHUS University Press.
- Civarolo, M. (2008). La idea de didáctica: Antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Magisterio.
- Cohen, M. (1998). Culture, not race, explains human diversity. In: Ed.P&L 909 Packet of Readings, The Ohio State University, Columbus: Winter 2005.
- Cohen, Y. (2000). The shaping of men's minds: Adaptations to imperatives of culture. In: Levinson, B. et al (2000). *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. (pp. 83-107).
- Cole, M. (2002). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In J.Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. (pp.187-214). New York: Cambridge University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Edmiston, B. (1998). Ethical Imagination: Choosing an ethical self in drama. In Wilhelm & B. Edmiston. *Imagining to learn: Inquiry, ethics and integration through drama* (pp. 55-84). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education.: *Research in Drama education*, 5(1), 63- 84.
- Edmiston, B. (2003). What's my position? Role, frame, and positioning when using process drama. *Research in Drama Education*, 8, 2, 221-229.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Edwards, C., Gandini, L. & Firman, G. (Eds.). (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. En: Luke & J. Gore. (Eds.), *Feminism and critical pedagogy* (pp. 91 – 117). New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Emeson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10, 245-264.
- Fernandez-Balboa, J. & Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*, 45, 172-182.
- Franquiz, M. (1999). Learning in the transformational space: Struggling with powerful ideas (FN1). *Journal of Classroom Interaction*, 34(2), pp. 30-44.
- Franquiz, M. & Salazar, M. (2004). The transformative potential of humanizing Pedagogy: Addressing

- the diverse needs of Chicano/Mexicano students. *The High School Journal, April/May 2004*. The University of North Carolina Press.
- Foucault, M. (1984). Discipline and punish. In: P. Rabinow, Ed. *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2003). *The essential Foucault: Selections from essential works of Foucault, 1954 – 1984*. Paul Rabinow and Nikolas Rose (eds.). New York: The New Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Herrera, M. (2010). *Inquiry and authorship in a teacher professional development course: A dialogic analysis of dramatic inquiry pedagogy and philosophy for practicing teachers*. [Tesis doctoral, The Ohio State University]. Recuperado de http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1274356531
- Herrera, M. (2006). *Discourse of the body in the classroom. A call for inclusion*. Informe de investigación presentado como requisito para aprobar la asignatura IT&L 905 Teoría e investigación de campo en Micro-Análisis del discurso. [Manuscrito, The Ohio State University].
- Holland, D. & Valsiner, J. (1988). Cognition, symbols, and Vygotsky's developmental psychology. *Ethos*, 16, 247-272.
- Holquist, Michael. (2002). *Dialogism*. New York: Routledge
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 25-5.
- Lee & Smagorinsky (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press.
- Leroi-Gourhan, A. (1993). *Gesture and speech*. Cambridge: MIT Press.
- Morin, E. (1997). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Moll, L. y Diaz, S. (1987). Change as the Goal of Educational Research. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), pp. 300-311.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares. *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Colombia. Recuperado de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/logros/logros.pdf>
- Nespor, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. (1973). The transmission of culture. In P & L Ed. 812 Packet of Readings, The Ohio State University, Columbus: Autumn 2004.
- Ogawa, R. , Crain, R., Loomis, M. , & Ball T. (2008). CHAT – IT: Toward a conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37(2), 83-95.
- Peters M. & Burbules, N. (2004). *Poststructuralism and educational research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ritzer, G. (1997). *Postmodern social theory*. New York: McGraw-Hill.
- Rinaldi, C. (1996). The emergent curriculum and social constructivism. An interview with Lella Gandini. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (1996). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 68, 11-39
- Unesco (2000). *Education For All: Meeting Our Collective Commitments. Text adopted by the World Education Forum*. Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Retrieved from http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
- Vollrath, M. (2007). Play as Process: Choice, Translation, Reconfiguration, and the Process of Culture. *Visual Arts Research*, Vol. 33, No. 2(65), pp. 63-70.

- Published by: University of Illinois Press. Stable URL:
<http://www.jstor.org/stable/20715449>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J., Del Rio, P., & Álvarez, A. (Eds.). (2002). Sociocultural studies: history, action, and mediation. In J. Werstch; P. del Rio & A. Alvarez. *Sociocultural Studies of Mind*, pp. 1-34. NY: Cambridge University Press.
- Wexler, A. (2004). A Theory for Living: Walking with Reggio Emilia. National Art Education Association. Vol. 57, 13-19.