

CORPOREIDAD Y EXPRESIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

LOUISE SUESCA REYES

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. II SEMESTRE - 2015**

CORPOREIDAD Y EXPRESIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: LOUISE SUESCA REYES

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN**

ASESOR: MANUEL SANABRIA TOVAR

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. II SEMESTRE - 2015**

AGRADECIMIENTOS

La travesía investigativa por el ámbito de la corporeidad no hubiese sido posible sin la colaboración incondicional del grupo de estudiantes de grado 10- 02, J. T de 2014 de la I.E.D Floridablanca a quienes agradezco infinitamente: Jesica, María Isabel, Andrea, Juan Esteban, Jeimy, Cristina, Karol, Cristian, Daniela C, Leidy, Eimmy, Santiago, Daniela R, Sergio, Juan David, Carolina, Johan, Karla, Yurani, Alejandra.

La acertada orientación del Maestro Manuel Sanabria Tovar y el apoyo permanente de mi entorno familiar, constituyen los motivos de agradecimiento infinito por aportar de manera invaluable a la construcción de una mirada particular en la expresión de ser infinitos a pesar de nuestra naturaleza finita.

RESUMEN

Las prácticas corporales y las expresiones simbólicas se constituyen en las dos grandes categorías de la investigación llevada a cabo en una institución de carácter público en la ciudad de Bogotá, con estudiantes de educación media. La Etnometodología como método y la fotografía narrativa como uno de sus instrumentos fundamentales permiten observar formas propias de organización social por parte de los participantes, tanto en actividades institucionales como no formales, dando a la corporeidad un espacio de significación particular en medio de la actividad académica y cultural como aporte a otras posibilidades de interdisciplinariedad. Las emociones constituyen una categoría emergente integrando las diferentes dimensiones del ser humano.

Palabras clave: corporalidad, corporeidad, narrativa iconográfica, pedagogía corporal, prácticas educativas, símbolo, proxemia, expresión, espacialidad, gestualidad.

ABSTRACT

The corporal practices and the symbolic expressions are considered as the two main categories of the investigation which accomplish with high school students in a Public educational School in Bogotá, Colombia. With the ethnomethodology as a method and the narrative photography is seen as an essential instrument, they empower to watch individual ways of social organization of students, even in institutional activities and no conventional ways of education; they give to the corporeity an interspace of special significance among the academic and cultural activity as an input into other odds of interdisciplinarity. The emotions are an emergent category integrated by different dimensions of the human being.

Keywords: Corporality, corporeity, iconographic narrative, corporal pedagogy, educational practices, symbol, proxemia, expression, special field, gestures.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.2 Justificación.....	13
1.3 Antecedentes	15
1.4 OBJETIVOS.....	29
1.4.1 Objetivo General.	29
1.4.2 Objetivos Específicos.	29
2. MARCO REFERENCIAL	30
2.1 El cuerpo biológico, corporalidad y corporeidad	30
2.2 De la corporalidad a la corporeidad.....	32
2.3 El cuerpo en la pedagogía	33
2.4 Prácticas educativas en la escuela	37
2.4.1 La Danza.....	41
2.5 Prácticas corporales no formales.	39
2.5.1 Expresiones espontáneas.	40
2.6 Expresiones simbólicas del cuerpo.....	41
2.6.1 Expresión simbólica.	41
2.7 Marco legal.....	43
2.8 MARCO CONTEXTUAL	45
3. METÓDICA.....	47
3.1 Investigación cualitativa.....	47
3.2 Socioconstruccionismo.....	48
3.3 Enfoque interpretativista hermenéutico.....	50
3.3.1 Interpretativismo	50
3.4 Método: etnometodología.....	52
3.4.1 Estrategias metodológicas	54
3.5 Instrumentos de recolección.....	56
3.5.1 Notas de Campo	56
3.5.2 Fotografía narrativa	56
3.5.3 Momentos del trabajo de campo.....	57
3.5.4 Los Participantes.....	57
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	59

LA EXPRESIÓN DE LA CORPOREIDAD EN LA TRAVESÍA DEL GRADO 10-02	59
4.1 Prácticas corporales institucionales.....	60
4.1.1 Entre la ruptura de la norma y la complicidad para el trabajo en equipo	60
4.1.2 “El simulacro”	70
4.1.3 Romper las filas: romper la rutina	74
4.1.4 Prácticas no formales:	80
4.1.5 Lo espontáneo de ser y hacer.....	81
4.1.6 Los descansos: el encuentro del sí mismo	85
4.1.7 Expresiones no muy formales en medio de la norma	88
4.2 Las expresiones simbólicas	94
4.2.1 La espacialidad corporal.....	96
4.2.2 La serpiente arco iris: la co-creación de un mito.....	97
4.2.3 Exploración del espacio: el taller del mito	101
4.2.4 Las enseñanzas de la espacialidad corporal.....	105
4.2.5 El taller después del deber: la exploración del espacio	110
4.3 La gestualidad: mito y realidad	115
4.3.1 improvisación robótica	116
4.3.2 El mito de la serpiente arco iris como escenario gestual	119
4.3.3 La pintura en la piel: caracterización y diversión.....	127
4.4 La proxemia o los espacios de la expresión	131
4.4.1 Interacción e integración	135
4.4.2 Afuera es mejor	141
4.4.3 Los descansos del cuerpo	147
4.5 Y emergen las emociones.....	150
4.5.1 Los diversos significados de la risa	155
4.5.2 El reclamo de la diversión	162
4.5.3 El vaiven de los estados anímicos	164
5. CONCLUSIONES	170
5.1 Legitimación de los hallazgos	175
5.2 Recomendaciones.....	179
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

INTRODUCCIÓN

La investigación “Corporeidad y expresión en el contexto escolar”, se llevó a cabo en la I.E.D Floridablanca de la ciudad de Bogotá, con el grado 10-02 de la jornada tarde, para responder a la problemática planteada en torno cómo son las expresiones simbólicas que se dan en las prácticas corporales en el contexto escolar de los estudiantes. Para tal fin se seleccionó como método la etnometodología, con la observación participante y la narrativa iconográfica como estrategias. La investigación es cualitativa, bajo una perspectiva epistemológica socio construccionista y un enfoque interpretativista hermenéutico; por lo tanto, el método seleccionado fue la etnometodología.

Las prácticas corporales y las expresiones simbólicas, son las dos grandes categorías que se tuvieron en cuenta en la travesía investigativa y constituyen el eje fundamental del trabajo de campo realizado a través de las notas de campo y la fotografía narrativa, buscando describir, interpretar y comprender dichas expresiones en las prácticas corporales del grupo de estudiantes seleccionado. El trabajo de campo se llevó a cabo a través de las asignaturas de Lengua Castellana y Danzas respectivamente, contando con tres estudiantes del mismo grupo que voluntariamente asumieron la labor de observadoras.

Investigaciones previas relacionadas con corporalidad y corporeidad basadas en problemáticas atencionales, de imagen corporal, de propuestas performáticas o centradas en procesos de

convivencia, ampliaron la información sobre el tema y permitieron configurar una serie de investigadores y teóricos comunes en torno a la pedagogía corporal aportando tanto a los antecedentes como al marco referencial. A partir de allí se llevó a cabo el trabajo de campo tomando como base prácticas educativas tanto institucionales y no formales en las que tomaron parte procesos de expresión simbólica a través de notas de campo y narrativa iconográfica que facilitaron describir, interpretar y comprender dichas expresiones en las prácticas corporales de los estudiantes de grado décimo.

Posteriormente la fotografía narrativa determinó unidades de análisis para la interpretación de los resultados obtenidos, generando además una categoría emergente basada en las emociones. Los hallazgos permiten abrir otros espacios de reflexión a cerca de la corporeidad en el contexto escolar y sus posibilidades desde cualquier asignatura, ya que la función simbólica del cuerpo facilita que desde diversas temáticas y objetivos, las expresiones sensibles con y desde el cuerpo, afiancen las dimensiones del ser humano. Igualmente el proceso vivido por los participantes y por la investigadora pone de manifiesto que la transversalidad de las prácticas corporales genera dinámicas integradoras de actividad pedagógica en el sentido que la práctica corporal se integra adecuadamente con las metas cognitivas de la institución educativa independientemente de cual sea el énfasis de su proyecto educativo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema

Aún cuando el cuerpo ha sido tenido en cuenta en muchas investigaciones desde diferentes disciplinas como la antropología, la psicología, la semiótica, la sociología, la historia del arte, en educación también ha sido un centro de interés desde problemáticas terapéuticas, atencionales, motrices, convivenciales y de paz. Sin embargo, es a través de la educación física, en la primaria y en la secundaria donde se han desarrollado propuestas para integrar la corporeidad a la formación integral. Igualmente desde los programas de educación superior, estudiantes universitarios en distintos países, han sido sujetos de investigación desde su pregrado de Educación Física, en la que en algunas ocasiones el trabajo de campo los ha llevado a propuestas de performance.

Tomando los últimos cinco años de investigaciones y reflexiones con relación al tema, encontramos por ejemplo que Gallo Cadavid en la Universidad de Antioquia, en su ensayo “El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal”, frente a su pregunta ¿A qué cuerpo hacemos referencia con la educación corporal?, Retoma autores como como Fullat y Planella quienes afirman que en vez de una pedagogía del cuerpo 'físico' hay que darle cabida a la pedagogía del cuerpo simbólico (*Leib*) que hasta ahora ha estado opacado en la

educación. Como ella muchos investigadores coinciden en reconocer que los horarios, tiempos y espacios, pueden aprovecharse en la expresión de intersubjetividades en el colegio. (Gallo, 2009).

Varias de las problemáticas con relación al tema han sido enfocadas desde las tensiones de poder que surgen respecto al manejo excesivamente direccionado del uniforme, del espacio, de la disposición de los muebles y sobre todo del movimiento y expresión corporal que recupera la libertad para la clase de educación física.

En Europa sobre todo en España se cuestionan que el cuerpo se encuentra presente en todas las etapas menos en la formación profesional. Por tal razón, hay muchas investigaciones desarrolladas con estudiantes de pregrado, como sujetos de investigación, basadas en creatividad, motricidad, performances, lúdica, reconstrucción de historias de vida. La relación del cuerpo y educación desde la Ley general de educación de España Logse, reitera la necesidad de investigar la educación corporal desde otras áreas, no sólo desde la educación física, como por ejemplo desde el lenguaje que puede incluir valores éticos, estéticos y trascendentes sin limitarse sólo a lo motriz o instrumental. En Latinoamérica algunas investigaciones que incluyen corporalidad se han fijado en la imagen corporal desde los estereotipos de los medios de comunicación y su incidencia en el bien-estar a nivel físico, social y emocional.

En nuestro país a través del Instituto para la investigación educativa IDEP y de la Corporación Colegio del cuerpo, se han capacitado muchos docentes en programas de formación permanente en cuerpo, arte y expresión y simultáneamente se han sensibilizado estudiantes de educación básica y media, en donde los docentes replican los talleres recibidos por parte de los especialistas en danza contemporánea y ballet en su mayoría, que a través de la corporación llegan con

intenciones pedagógicas de empoderar a los sujetos a través de su corporeidad con temáticas y proyectos centrados en imagen corporal, respeto, tolerancia.

Es verdad que muchas veces en aras de garantizar aprendizajes, se coarta y limitan las posibilidades de expresión del cuerpo como si éste no fuera parte importante del ser; un referente teórico importante para reafirmar la necesidad de propiciar narrativas corporales es “Pedagogía y Hermenéutica del cuerpo simbólico” de Jordi Planella, ya que plantea que es necesario hablar de “educar desde el cuerpo”, partiendo de la perspectiva holística del educando. Dice además como otros autores aquí expuestos, que la mente no está separada del cuerpo y que se debe repensar que la pedagogía corporal existe; el autor cuestiona cuál es el papel del cuerpo en esa praxis. (Planella, 2005). Desde el área del lenguaje con estudiantes en etapa adolescente, se observa la necesidad de posibilitar espacios para la expresión a través de la apropiación de la corporeidad; más aún cuando la expresión corporal y la imaginación han sido dejadas a un lado en los procesos educativos, dándole mayor jerarquía a los resultados cognitivos.

Precisamente en la I.E.D Floridablanca en la zona 10 de Engativá en la ciudad de Bogotá, la enseñanza del lenguaje, se orienta desde las posibilidades de la lectura y escritura comprensiva de textos a través de temas incluidos en el plan de estudios anual. En diferentes circunstancias los estudiantes de últimos grados de educación secundaria, muestran temor a enfrentar un pequeño público, a manejar el espacio, la gestualidad y la libertad de movimiento, a reconocer sus posibilidades de expresión y de autoafirmación; se nota la disociación entre el lenguaje del cuerpo con el contenido de la participación oral; a ello se suma que en muchas ocasiones las actividades que impliquen movimiento fuera de la clase educación física, son vistas como indicios de indisciplina

Así mismo en actividades que implican creatividad y expresión desde diferentes lenguajes, el cuerpo se observa limitado en sus posibilidades de expresión porque la inseguridad y la timidez provocan la sensación de ridículo frente a sus pares observadores. Aún cuando el énfasis de la institución es en emprendimiento con perfil empresarial y se enfatiza en la expresión oral, ésta se ve afectada negativamente por cuanto la expresión consciente de su corporalidad no hace parte del sentido social de su propia manera de ser y darse a conocer por los pares en el proceso de preparación para la vida adulta y laboral.

Una investigación centrada en la corporeidad posibilita romper espacios de formación centrados en procesos mayormente cognitivos y a la vez comprender las prácticas corporales para la expresión simbólica a través de la observación y descripción de los procesos de orden social que se vinculan desde todas las dimensiones del ser, mediadas por la corporeidad. Por las anteriores razones, al realizar una investigación que aporte al campo de la educación desde la Maestría en educación, se genera la siguiente pregunta:

¿Cómo son las expresiones simbólicas que se dan en las prácticas corporales de un grupo de estudiantes del grado 10 02 de la I.E.D Floridablanca?

1.2 Justificación

Es el colegio el espacio dónde mayormente se fortalecen y orientan los procesos de apropiación del ser para su desenvolvimiento individual y social. Desde la enseñanza del lenguaje a través de la asignatura de Lengua Castellana, los educadores nos preocupamos por afianzar y enriquecer las habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar comprensivamente por medio de todas las alternativas que brinda el currículo. Sin embargo, durante prácticas pedagógicas centradas en la expresión oral con estudiantes de educación media, se puede observar que el cuerpo se proyecta de forma limitada, lejos del discurso que se sustenta oralmente; hay temor al enfrentar un pequeño público, al expresarse relacionando la intención de lo que se dice, con la corporalidad.

Por otra parte, el ritmo creciente de la tecnología como parte del entretenimiento, deja ver espacios de socialización en el aula y fuera de ella en los cuales los educandos están juntos sólo físicamente pues los audífonos, el celular, el computador portátil u otro tipo de distracción tecnológica, acapara sus intereses, constriñe el movimiento de tal manera que la interacción positiva cara a cara con sus pares se minimiza y el cuerpo se acomoda poco a poco en una actitud pasiva frente a la expresión del movimiento, del juego, del lenguaje verbal y de diferentes posibilidades de interacción dinámicas, originales y espontáneas.

En el caso de estudiantes de ciclo cinco de educación, específicamente del grado 10° de la I.E.D Floridablanca J.T. en la localidad de Engativá, se observa la necesidad de aportar a través de prácticas educativas específicas, elementos propios de la pedagogía corporal como estrategias para provocar expresiones simbólicas desde las prácticas corporales en el contexto escolar.

Estando en una etapa tan importante para la autodeterminación, auto aceptación y seguridad bajo condiciones socioculturales y económicas no siempre favorables, los educandos con mayor razón requieren oportunidades y espacios pedagógicos para la expresión de sus motivaciones e inquietudes y desde la clase de Lengua Castellana es una propuesta pertinente, necesaria y adecuada.

Ampliar la perspectiva de la enseñanza del lenguaje considerando la corporeidad, es una posibilidad para complementar la acción pedagógica hacia un mayor dominio de las competencias comunicativas. Así mismo, la investigación planteada desde la clase de Lengua Castellana, colabora con la intención expresiva del movimiento de la clase de danzas, ya que desde distintos áreas de la educación, se vivencian las posibilidades de acción con el cuerpo y desde allí es posible afianzar el manejo del lenguaje para la apropiación de saberes.

También los estudiantes serán beneficiados al ofrecerles otros espacios de interacción con intención pedagógica porque como afirma Merleau-Ponty la consciencia no es algo fuera de nuestro ser corporal. La educación presupone “al otro” y el mundo no debe concebirse sin éste. (Meurs, 2012). En el colegio Floridablanca los pares son muy importantes ya que bajo el modelo cognitivo social y siendo el aprendizaje cooperativo una de sus más importantes estrategias, los estudiantes al pasar a ciclo cinco, que corresponde a los dos últimos grados de la educación secundaria, orientan sus habilidades hacia el emprendimiento y los convenios con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, para formarse como técnicos y enfrentar el mercado laboral con herramientas concretas. Todas las áreas y grados desde las diversas posibilidades didácticas direccionan los fines institucionales.

Finalmente, la investigación se articula en la línea de investigación de pedagogía de la Universidad Santo Tomas, ya que precisamente uno de sus referentes conceptuales se fundamenta en educar el cuerpo: “Lo mismo puede decirse de la influencia de la corporeidad en la formación de virtudes morales de la sensibilidad, tan importantes en la correcta maduración de las virtudes morales de la voluntad”. (Gómez, 2011; pág.10). La línea de pedagogía orienta la educación en términos del desarrollo del ser humano teniendo en cuenta todas sus dimensiones, dinamizando procesos pedagógicos que fortalezcan principios éticos, valores, competencias ciudadanas y liderazgo, para afrontar adecuadamente los vertiginosos procesos de la cultura y la globalización.

1.3 Antecedentes

Vale la pena anotar que frente al cuerpo en la educación hay una amplia información, que se delimitó debido a que problemáticas terapéuticas, psicológicas, motrices o enfocadas hacia la sexualidad, el arte y la danza como tal, aún cuando se han desarrollado en contextos educativos, se seleccionaron y referencian las investigaciones encontradas que por las categorías, contexto u objetivos anteceden la presente.

En la ciudad de Bogotá la Secretaría de educación y el IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, han adelantado investigaciones en diferentes colegios del distrito, en una de ellas han integrando docentes de tres diferentes instituciones educativas de la localidad de Usaquén; “General Santander”, “Toberín” y “Nuevo Horizonte” respectivamente, bajo el título “La pedagogía del cuerpo: punto de partida para la construcción de culturas de paz.”. Con el objetivo de enfatizar en el respeto del cuerpo y de los cuerpos como fundamento de una cultura de paz, durante el año 2007, contaron con la colaboración de la Corporación Colegio

del cuerpo, dirigida por Álvaro Restrepo y Marie -France Delieuvin, con sede en la ciudad de Cartagena y una trayectoria reconocida a nivel nacional e internacional, en cuanto a danza clásica y contemporánea.

Ellos con su equipo aportaron una serie de talleres dirigidos a estudiantes y docentes, en donde al final del proceso se logró sensibilizar a 12 docentes y 50 niños y niñas de la localidad de Usaqué con respecto al objeto del proyecto. Los talleres fueron desarrollados por expertos en danza clásica y contemporánea. El diseño metodológico utilizado fue Diseño experimental –descriptivo, con el método socio-poética, de Jacques Gaultier, e instrumentos como talleres de comunicación con el cuerpo, reuniones de diálogo y construcción del proceso en la marcha, diario de ruta, entrevistas, narraciones.

Además de la integración entre docentes y la sensibilización, lograron el auto conocimiento, el conocimiento de los otros y la consolidación de vínculos para la convivencia. Se referencia debido a que se centra en la pedagogía del cuerpo, al igual que en la presente investigación, los sujetos beneficiados corresponden a la educación pública, Uno de los aspectos que menciona Carlos Alberto Martínez Mendoza, compilador de la experiencia investigativa, es la recomendación respecto a que la escuela debe enfatizar en tres categorías básicas para el aprendizaje: Capacidad de escucha, espacio y silencio.

Carlos Alberto Martínez (2007), participó de una propuesta con otros dos colegios en la localidad de Usaquén en torno a la construcción de culturas de paz, reconstruye la experiencia investigativa desde su punto de vista bajo el título: “Hacia una pedagogía del cuerpo itinerario de una experiencia” y aclara que inicialmente se clasificó como educación con la danza y que luego el término se adaptó a “pedagogía del cuerpo”, como una de las pedagogías alternativas que el distrito capital y otras regiones han incorporado en la sistematización de la experiencia que está dialogada y que por la misma razón no es muy estructurada ni ambiciosa desde el punto de vista de integrar elementos específicos de un método de recolección de datos.

Otra experiencia investigativa diferente en su metodología y objetivos es el “Programa de formación permanente docente: cuerpo, arte y expresión”, desarrollado en el año 2007 en la ciudad de Bogotá, por la Escuela superior Distrital María Montessori en convenio con el IDEP. Fredy González, fue el coordinador del programa que tuvo como objeto propiciar la reflexión pedagógica de los maestros utilizando como eje problémico el cuerpo, el arte y la expresión. Se desarrollaron 72 Talleres en total, tres salidas pedagógicas, proyectos transversales incorporando el juego y la creatividad en ludotecas escolares. Participaron 45 docentes, 16 instituciones, durante 9 meses y 38 sesiones de trabajo y seguimiento en las diferentes instituciones participantes.

El programa de formación otorgó seis créditos a los docentes participantes, por parte de la secretaría de educación del distrito. Estos educadores se desenvuelven en su gran mayoría, en pre escolar, primaria y algunos en educación básica. Recibieron además, herramientas conceptuales y

prácticas para impactar las instituciones, creando ambientes en las escuelas a partir de las ludotecas escolares; la reflexión docente complementa investigaciones en relación a su práctica. Por tal razón, el Colegio Guillermo Cano Isaza, desarrolló un proyecto en primaria denominado “Expresión, conciencia e imagen corporal a través de construcción y manipulación de marionetas”. El Colegio Heladia Mejía generó a su vez el proyecto: “El cuerpo, el arte y la expresión: entre la utopía y la pedagogía”, con estrategias pedagógicas desde lo corporal visto como un comienzo de búsquedas e indagaciones centrado en la tolerancia y respeto entre los niños.

En estas experiencias el cuerpo y la expresión son categorías comunes generadas a raíz del programa de formación y que coinciden con una de las categorías de la presente investigación. Además dentro de las reflexiones generadas por el programa está la pregunta en torno a si ¿El cuerpo ha pasado a hacer parte de la mirada intencional por parte del maestro dentro del aula y de la escuela? La pregunta resulta valiosa más aún cuando cuestiona también la mirada del investigador frente al tema, teniendo en cuenta que en muchas instituciones educativas las concepciones de pedagogía y las prácticas en el aula son diversas y el tema del cuerpo no hace parte aún de los diálogos profesionales, del ambiente y de las posibilidades de transversalidad o interdisciplinariedad.

En el año 2008 el Colegio General Santander en convenio con el IDEP, el grupo de educadores conformado por Samuel Preada, Nubia Ángel Moyano, Gloria María Buitrago, entre otros, llevó a cabo la investigación “Mi cuerpo, tu cuerpo, música para vivir”, con el propósito de

empoderar la sana convivencia y el bienestar escolar en el colegio General Santander a través de la implementación de la pedagogía alternativa del cuerpo y la comunicación. Esta experiencia es una segunda etapa ya que el colegio hizo parte del programa de formación sobre Cuerpo, arte y Expresión, en el año 2007. Igualmente contaron con la orientación por parte de la “Corporación colegio del cuerpo” con sede en Cartagena, que dirigió los talleres a docentes y estudiantes. El colegio General Santander cuenta desde antes de la aplicación del proyecto con una hora de clase a la semana con la asignatura denominada “Desarrollo humano”. Desde allí se enfocó la integración de los docentes y del proyecto investigativo.

El enfoque metodológico utilizado fue de planeación/acción, reflexión. Tomando tres etapas: planeación, ejecución y evaluación y sistematización. Los instrumentos utilizados fueron memorias de reuniones, registros fotográficos, informes mensuales sobre avances del proyecto, testimonios escritos de docentes y estudiantes, actas de conformación de grupos de apoyo, plan de trabajo, cronograma, socialización. Como resultados notables los investigadores validan la innovación pedagógica en la formación de docentes y estudiantes para el mejoramiento de la convivencia y también el reconocimiento del cuerpo como instrumento multifacético desde el goce y la exploración.

Los investigadores de este proyecto del colegio General Santander consideran que la experiencia ha sido un inicio en un largo proceso, que desde las instancias directivas se propuso continuarlo y afianzarlo. (Preada.et al.2008). Teniendo en cuenta su título y la revisión del texto completo, no

queda clara la categoría de la música en la aplicación del proyecto o no fue documentada de manera específica.

“Abriendo espacio al espacio, La proxemia en el aula”, es otra de las investigaciones encontradas y desarrollada en 1997 por María Margarita Posada con apoyo del IDEP y centrada en la proxemia en el aula, teniendo en cuenta el contexto de las relaciones pedagógicas. Cuenta la autora que su formación es en pedagogía musical, pero que un encuentro especial con la expresión corporal formándose como docente, han hecho de este tema un eje importante en su práctica profesional. Su investigación se basa en la observación a siete docentes en siete instituciones educativas diferentes, desde el manejo del espacio escolar en las relaciones con los alumnos bajo la perspectiva del currículo oculto, lo que no se ve, lo no verbal. Una investigación de tipo cualitativo, con un enfoque progresivo que se va construyendo a medida que se desarrolla la investigación. Como herramientas se tomó video en un encuadre de plano general, registros escritos, mapa de salones, analiza las relaciones de poder a partir de la distribución de los muebles, pupitres, actitud y espacio de los docentes y de los estudiantes. Se vale entre otras, de Summer, cuando afirma que el maestro y los niños comparten la misma clase, pero desde luego la ven de manera diferente (citado por Posada 1974. P.28) debido a que nota que el maestro es libre de desplazarse por el aula, cuenta con más espacio y para ponerse de pie, los estudiantes deben contar con un permiso expreso. Coincide con la presente investigación en el interés por romper con espacios de clase ya establecidos con objetivos educativos.

Concluye que los maestros siguen asumiendo el salón de clases como una caja y que aunque los discursos verbales se han democratizado, el manejo del espacio y de lo proxémico sigue siendo tradicional y autoritario. El punto de encuentro de esta investigación con el proyecto que adelanto, es con relación a las posibilidades de utilizar el aula y su estructura como espacio para la creación de formas de expresión corporal, pero no para analizar formas de poder como en el caso de la profesora Posada.

En “El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal”, la Autora Luz Helena Gallo a través de un ensayo da cuenta de su investigación de corte teórico-documental, en la Universidad de Antioquía, centrada en la mirada de la Educación Física desde las más importantes tradiciones sobre esta disciplina y con especial énfasis sobre la subjetividad corporal educable. Afirma que la Educación Física ha separado el cuerpo de la corporeidad. “No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan 'en' y 'a través' del cuerpo.” (2009:17).

Uno de sus cuestionamientos es ¿Por qué educación corporal? Lo sustenta a través de autores como Fullat (1997, 2000), Conrad (1997, 2002) y Planella (2006) quienes de diferentes formas afirman que en vez de una pedagogía del cuerpo 'físico' hay que darle cabida a la pedagogía del cuerpo simbólico (*Leib*) que hasta ahora ha estado opacado en la educación. Insiste en que más allá del cuerpo enseñado para los deportes y para la normatividad, a la luz de la antropología

fenomenológica, el cuerpo habla, desde todo indicio se manifiesta, aún desde su silencio. (Gallo, 2009).

Una reflexión importante de la autora, es que cuando el cuerpo es visto en primera persona, se subjetiviza, cuando la educación toma el cuerpo para ver con y a través de éste lo humano, el ser se recrea, se labra, se transforma, se elabora y este proceso por el cual el ser humano se constituye es la subjetivación. (Gallo, 2009). Coincide con la propuesta de Jordi Planella enunciada como: “Una pedagogía de la subjetividad corporal”, en donde entre otras invitaciones sobre el tema, indica que los horarios, tiempos y espacios, pueden aprovecharse en la expresión de intersubjetividades en el colegio. (Planella, 2005).

En el año 2009 en el programa de Maestría de la Universidad pedagógica Nacional y el CINDE, Nidia Judith Torres Pasi3n, desarroll3 la investigaci3n “Las narrativas corporales como dispositivo pedag3gico para la expresi3n de la subjetividad en los escenarios educativos”, bajo el enfoque hermen3utico y m3todo cualitativo, la investigaci3n de Torres Pasi3n, se llev3 a cabo con estudiantes de 8º semestre de licenciatura en Educaci3n f3sica de la Universidad Libre; 17 estudiantes de 20 a 24 a3os. Reflexiona acerca de la construcci3n de subjetividades y los procesos de resignificaci3n de la subordinaci3n para avanzar hacia el empoderamiento. Se bas3 en la historia de vida de los sujetos con relaci3n a los v3nculos afectivos significativos. Igualmente, se aplicaron talleres con m3sica, pintura, video, con instrumentos como l3neas de tiempo y relatos escritos. Entre las conclusiones deja ver que las narrativas corporales entretejen simb3licamente la expresi3n corporal, los pensamientos, las emociones y el movimiento (Torres,

2009). Otra coincidencia importante es el referente teórico que se ha venido encontrando en otras investigaciones y lecturas previas sobre Jordi Planella, con relación a las nuevas pedagogías corporales, en su obra “Cuerpo, cultura y educación”.

Desde la especialización en docencia de las ciencias para el nivel básico de la facultad de ciencia y tecnología, departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Marly Stella Pérez Castro, en el año 2011 desarrolló la investigación de corte cualitativo titulada: “Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de la imagen corporal”, con una propuesta de aula para en la I.E.D Santa Librada de la ciudad de Cali- Valle. Su objetivo: caracterizar el concepto de cuerpo de adolescentes de 9° grado frente a la práctica deportiva y a la construcción de su imagen corporal. Con 36 estudiantes de 14 a 16 años, utilizó como instrumentos entrevistas, encuestas y guías. Implementa tópicos de ciencias naturales en la Educación Física para restar importancia a los estereotipos de belleza en cuerpos delgados.

Al tomar el cuerpo como herramienta de aprendizaje, se valió de la biología para enfatizar en procesos regulatorios, la ética con relación al respeto por el cuerpo y la educación física desde las capacidades motrices. Además desde una óptica estética tuvo en cuenta los mensajes de los medios masivos respecto a la imagen corporal y desde el punto de vista psicológico, la autoestima. Tiene en cuenta a André Lapierre (1990) para preguntarse de qué manera la Educación física posibilita la sensibilización de los adolescentes frente a la construcción de su imagen corporal. Concluye que cualquier docente puede aportar a la construcción social y a la asimilación de conceptos derivados de la corporeidad. Recomienda coordinar los aprendizajes

mínimos y mutuos entre todas las áreas sobre imagen corporal que se encuentren en el currículo de la institución. Aún cuando la propuesta de investigación incluye la sensibilización respecto a la expresión corporal para posibilitar narrativas corporales inéditas y posteriormente escritura textual respecto a éstas y a la experiencia con el cuerpo, la falta de atención está presente debido a las particularidades de los seres humanos.

En la misma línea, los docentes investigadores del Colegio Hispanoamericano de Cali que laboran con estudiantes con déficit de atención, en el año 2011 llevaron a cabo la investigación: “El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo”. Su objetivo fundamental fue observar la importancia del cuerpo y las emociones del niño que atiende; respecto a las formas tradicionales de educación en general, observan que la mayoría de las actividades propuestas en el aula giran en torno a todo aquello que se considera importante y preciso para enseñar y lo que de un modo u otro se relaciona con lo que concebimos por inteligencia. “La educación en el aula propone hoy una idea del cuerpo silencioso...el cuerpo es uniformado, el movimiento y la circulación están condicionados por los horarios, la expresión emocional es regulada, el cuerpo es parte del currículo como objeto frío y distante.”(Ocampo 2001:16).

Desde una perspectiva fenomenológica y una metodología cualitativa de estudios, María Graciela Arias y Adriana Mora de la Maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollaron en 2012 la investigación “Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria”, aplicada en dos colegios: Santa Librada y Nuestra Señora

de la Consolación. Su pregunta problémica estuvo referida a saber cuál es significado del cuerpo en jóvenes estudiantes de ambos sexos. Tomaron como instrumentos entrevistas, observaciones y se centraron en el uso del uniforme; sus ventajas y desventajas para las posibilidades de expresión de la personalidad y para el sentido de identidad individual. Encontraron que el uniforme constriñe el ser espontáneo, confirmaron que las escuelas adiestran a los cuerpos, además el manual de convivencia incluye normas para no trasgredir respecto a su uso y a la forma de llevarlo además de incluir días establecidos para ciertos uniformes y los modales que los deben acompañar; en fin el cuerpo se oculta sobre la necesidad de expresión (Ocampo 2011).

Esta investigación llama la atención por la forma que se fija en el uniforme y sus implicaciones en la interacción de sus reglas para la interacción libre y desparpajada entre pares. A la vez toma distancia de la investigación a realizarse ya que ésta no se va a enfatizar en las subjetividades del uso del uniforme y las limitaciones del espacio de acuerdo a los reglamentos, si no que más allá del uniforme, el interés se centra en el ser y sus posibilidades de fomentar espacios pedagógicos para la expresión corporal, la creatividad y la imaginación, dentro del espacio cotidiano del colegio y sin que el uniforme que corresponda sea un factor determinante en la narrativa de subjetividades.

“Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo”, de la Doctora Yesenia Pateti, (2008) en Venezuela, fue de las primeras investigaciones consultadas que considera en uno de sus capítulos el olvido del cuerpo en la escuela, cuestiona si somos o tenemos cuerpo y además afirma que la corporeidad es una construcción múltiple en la escuela desde y para el ser. “La

intervención educativa debe estar a favor de la apropiación del cuerpo y de permitir la disponibilidad de las capacidades corporales” (P. 250) y sobre la escuela continúa afirmando que... “debe asumir que para conocer, es fundamental vivir, ser el cuerpo que somos: un cuerpo que enseña a otros que aprenden, pero que en la intercorporeidad, todos se enriquecen” (P. 246).

El año 2009 en la Universidad de Brasil en la ciudad de Fortaleza se desarrolló la investigación: “La percepción corporal de los adolescentes en el entorno escolar”. Fue un estudio observacional, descriptivo, con los estudiantes de noveno grado, con edades comprendidas entre 14 y 16 años de edad, independientemente de su sexo. Con recolección de datos a grupos focales: dibujos, entrevistas basadas en cuestionarios específicos. Esta investigación se centró en la percepción física del cuerpo, desde la imagen exterior. La referencio porque como antecedente es diferente a lo que me propongo realizar, ya que ésta se fijó en los estereotipos de belleza y las ideas de bienestar que en algunos casos atentan contra la salud. Resulta útil para conocer otras ópticas al considerar estudios con el cuerpo en estudiantes adolescentes con la misma edad y grado de escolaridad con los que se desarrollará el proyecto investigativo en Bogotá.

En la Universidad Nacional de Comahue, Buenos Aires Argentina, las autoras del artículo: “Los rastros de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder”, se refieren a cómo el cuerpo en el proceso de aprendizaje, es limitado disciplinado, organizado, subyugado por el uso del poder del docente a través de lenguaje y de otros lenguajes corporales, gestos, disposición de los muebles, la distribución del tiempo, la rigidez del discurso, las rutinas, las expresiones monótonas y repetitivas en búsqueda del orden y la disciplina. “El cuerpo/objeto, consecuente con las teorías cognitivas del aprendizaje, no es sentido, sólo promueve la utilización del pensamiento como

herramienta útil. No hay cabida para la consideración de que el proceso de aprendizaje es también un proceso corporal/subjetivo.” (Busani – Marsechi 2008. p 5). Es una referencia importante desde mis objetivos porque expresa la necesidad que en las aulas el docente pueda generar o apropiarse de un lenguaje transformador que potencie la presencia de cuerpos/sujetos en el aula, que sea motor de nuevos sentidos en su tarea, que articule pensamiento y acción.

Dos investigaciones doctorales de Madrid y Barcelona respectivamente en los años 2004 y 2010, se centran en “La expresión corporal y la creatividad desde la Educación Física”, recomiendan la incorporación de la expresión corporal en el aula como herramienta comunicativa y reiteran que la educación de lo corporal requiere una revisión profunda desde marcos epistemológicos y humanísticos más amplios (Cachadina: 2004, Ruíz: 2010).

Los antecedentes revisados en investigaciones en torno a la pedagogía permiten observar aspectos comunes como por ejemplo la sistematización en forma dialogada por el carácter del tema, por tal razón no se centran en conformar métodos específicos de recolección de información, sino que más bien éstos son determinados por las dinámicas propias de cada contexto. Igualmente la gran mayoría coinciden con instrumentos de recolección como registros escritos e iconográficos porque dan cuenta de las etapas específicas de los procesos de investigación.

La perspectiva epistemológica Socio construccionista en el marco de la investigación cualitativa es un aporte significativo en la revisión realizada, porque con enfoques diversos como el progresivo que se va construyendo en la marcha de la investigación, el teórico-documental o el

observacional- descriptivo, la significación que los sujetos van haciendo de los diferentes temas en torno a la corporeidad, toma como base la observación y la reflexión. Elementos fundamentales para el tema que se plantea en la presente investigación.

Así mismo, ejes problemáticos como el arte y la expresión como herramientas comunicativas, han sido tomados con el propósito de actualizar a docentes y estudiantes a través de talleres que buscan impactar el ambiente escolar. Más allá de los talleres la intención recuperar la corporalidad y darle posicionamiento como parte viva del lenguaje se afianzan al observar las posibilidades que los diferentes investigadores han abordado, más aun cuando el goce y la expresión del cuerpo en el ámbito educativo, se manifiesta como una necesidad vital en la dinámica escolar, articulando pensamiento y acción.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General.

Comprender las expresiones simbólicas que se dan en las prácticas corporales propias del contexto escolar en un grupo de estudiantes de Grado 10-02 de la I.E.D Floridablanca.

1.4.2 Objetivos Específicos.

Describir las prácticas corporales de un grupo estudiantes del grado 10-02 de la I.E.D Floridablanca en el contexto escolar.

Interpretar las expresiones simbólicas que comportan las prácticas corporales propias del contexto escolar.

Establecer las relaciones entre las prácticas corporales y expresiones simbólicas del cuerpo en el contexto escolar.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 El cuerpo biológico, corporalidad y corporeidad

Con relación al cuerpo humano, la primera curiosidad es saber qué dice el Diccionario de la Real Academia Española -DRAE y lo define como “aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos”. También lo explica como el “conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo” (2001:708).

La presente investigación tiene en cuenta la dimensión cultural del cuerpo en el discurso pedagógico iniciada por investigadores como Jordi Planella, razón por la cual se hace necesario más adelante referirnos al cuerpo simbólico. Aunque cuerpo proviene del latín *Corpus* que hace referencia a carne, individuo, cadáver, se ha logrado hacer una diferenciación entre cuerpo como objeto físico y cuerpo sujeto - simbólico. Diversos autores utilizan la terminología alemana que diferencia dos dimensiones diferentes del cuerpo: *Körper* cuerpo anatómico, físico y fisiológico, y *Leib* que se refiere a la posibilidad de ver el cuerpo más allá de lo físico y constituye la subjetividad de la persona teniendo en cuenta las sensaciones, vivencias y las representaciones del mundo que con él haga. Merleau -Ponty afirma “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (1945:175).

A su vez, Pateti (2008:67) menciona la tensión existente en cada persona entre “el cuerpo que soy y el cuerpo que tengo”, para diferenciar la trascendencia que tiene el cuerpo más allá de la

materia que lo compone y de la construcción mental que se hace de éste. Esta claridad nos permite ir hacia los conceptos de corporalidad y corporeidad. La corporalidad se refiere a la expresión de lo humano a través del cuerpo.

Por otra parte, ubicando la corporalidad en un contexto cultural recordamos que los maestros nos enseñaban que cultura es la forma como viven los pueblos, sus hábitos y costumbres. Pero hoy son muchas las ideas y concepciones que pueden surgir de este término, debido precisamente a la pluralidad de expresiones en cuanto a la forma de vivir y de ver la vida. El ser humano, el ser corporal, está implicado en toda vivencia individual y social, de acuerdo con los actos cotidianos, con su estilo de vida y con los requerimientos propios de su contexto que tienden a organizar lugares, horarios, comportamientos, formas de vestir y de interactuar. Acuña Delgado (2001:34) en su artículo sobre “El cuerpo en la interpretación de las culturas”, explica que la educación, la imitación y la adaptación en gran parte estructuran socialmente al cuerpo y que las actitudes cotidianas como los modelos culturales responden a expresiones culturales de las personas.

Marcel Mauss, (1979:347) propuso unos estadios de actividad corporal a los que curiosamente dio el nombre de “técnicas corporales”, teniendo en cuenta elementos como diferencias sexuales, edad, formas de transmisión generacional y destrezas. Estas técnicas corresponden a etapas diferentes en la evolución del ser humano: nacimiento, infancia, adolescencia y edad adulta. Para el caso que nos interesa las referidas a la adolescencia tiene que ver con las posturas corporales adquiridas durante la vida escolar, el aprendizaje de diversos oficios, los cambios que vive su cuerpo en el paso hacia la adultez.

2.2 De la corporalidad a la corporeidad

Cuando las expresiones del cuerpo son intervenidas o mediadas por el lenguaje y la cultura, nos estamos refiriendo a la corporeidad. Como lo explica Grasso (2001:4) este término aparece en el marco de la Fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la Filosofía.

Toda actividad con el cuerpo que le dé sentido a la existencia, facilita la relación consigo mismo y en la proyección hacia el otro, hacia los otros. “Cuando afirmamos que el cuerpo es corporeidad queremos señalar que es alguien que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud” (Duch, 2003: 282). Con relación a la corporeidad Marcel Mauss revela el carácter social y cultural de la corporeidad, poniendo de relieve “las maneras en que los hombres, en cada sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo” (1971: 343). Es la corporeidad entonces la prueba de vivencia más que de existencia donde la cultura y el lenguaje facilitan la expresión de ser y estar del ser humano en el contexto donde le corresponda desenvolverse.

Entre cuerpo biológico, corporalidad y corporeidad, es esta última en la cual se centra la presente investigación ya que observamos algunas representaciones simbólicas en un contexto específico como lo es el grado 10° de educación media en una institución de educación pública, que incluye en sus actividades prácticas corporales tanto espontáneas como aquellas que permiten dentro de

la programación institucional manifestaciones culturales en las cuales la corporeidad se vivencia, aún cuando no siempre se continúe con estas posibilidades de expresión, a través del año.

2.3 El cuerpo en la pedagogía

La pedagogía, ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza o en general lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos, como lo expresa el DRAE (2001:1709) es parte fundamental del quehacer cotidiano de quienes estamos a cargo de la enseñanza de asignaturas específicas y de los procesos de formación del educando. También se enmarca como ciencia que se encarga de la educación como fenómeno social; en una mirada al origen del término encontramos que se deriva de las raíces griegas “paidos” (niño) y “gogía” (conducir); en efecto, en la antigua Grecia, el pedagogo era el esclavo encargado de educar a los niños.

Por otra parte, en la teoría del cuerpo han surgido propuestas como las de Octavi Fullat y Conrad Vilanou, que Planella ha designado como “Pedagogía hermenéutica del cuerpo” (2006: 109). Fullat centrado en la antropología filosófica de la educación, fue uno de los primeros autores en ver el cuerpo en la educación más allá de la educación física en donde el hombre es un cuerpo educando, no educable, ya que al decir educando se refiere a que los actos educandos transforman progresivamente el cuerpo parcialmente educado. Para este autor la pedagogía corporal implica también “educar la conciencia corporal o cuerpo-propio, en el sentido de avivarla y animarla, y no en el sentido de manufacturarla o confeccionarla” (2006:110). La idea

es dar cabida a la pedagogía del cuerpo simbólico sin dejar de lado la pedagogía del cuerpo físico.

Para Vilanou “El cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible de conocer y decodificar” (2006: 111). Desde una perspectiva social y cultural aplica el modelo hermenéutico para interpretar la realidad y desde allí reconfigura el cuerpo incluyendo el universo simbólico que abarque distintas formas de modelos corporales a través de variables como género, edad, lengua, procedencia y contexto con especial atención al espacio virtual y sus implicaciones para el olvido del cuerpo.

A través de la historia se ha visto como el cuerpo es silenciado o sometido a reglamentaciones diversas como el caso del contexto escolar en donde las filas, las formaciones, la disposición de los muebles, los timbres, acondicionan el cuerpo, lo restringen en su espontaneidad. Cuando Planella se refiere al cuerpo en movimiento insiste que por medio de la danza contemporánea hay libertad de expresión y para ello se vale de forma pertinente de una cita de Sibony: “El cuerpo danzando, es la presencia que se busca, justo en el cuerpo pero gracias al cuerpo. El cuerpo es instrumento pero es también el espacio vivo de un nexo con el ser que le depasa” (2006:202). Ese uso de los saberes del cuerpo y del movimiento, permiten la creación de nuevos movimientos, incentivan la experimentación de los imaginarios a través de la “incorporación”, de las acciones que requieren de manera fundamental al cuerpo. Es otra mirada que los autores mencionados han hecho para darle nuevas significaciones y posibilidades a la corporeidad desde el campo pedagógico.

Otra línea de gran interés del cuerpo en la pedagogía ha sido la acerca del ejercicio del poder sobre los cuerpos, por ejemplo Foucault en su obra “Vigilar y castigar”, se refiere a los cuerpos dóciles, cuando es la disciplina la que fabrica cuerpos ejercitados (2006: 210). Es necesario reconocer que todas las épocas de la historia han ejercido de una u otra forma el control corporal y en los procesos de escolarización ha sido la justificación para alcanzar los objetivos de los maestros y no siempre de los educandos.

Desde otra mirada pedagógica, Le Bretón citado por Planella (2006: 268) propone la pedagogía del tacto como experiencia sensorial con el otro a partir de la proximidad y la confianza, incluye tanto al maestro como al estudiante debido a que con el encanto de las nuevas tecnologías, el cuerpo tiende a desaparecer de la comunicación restando cabida a los sentidos, en especial al tacto. La propuesta promueve el encuentro y la relación pedagógica, la experiencia de mutuas corporeidades, la enseñanza para escuchar la voz del cuerpo.

Llegamos entonces a la Pedagogía del cuerpo simbólico que propone Jordi Planella, (2006: 273) en donde la disposición regulada de los cuerpos en la escuela está mediada en gran parte por el territorio y el manejo de los espacios. Para este investigador, la forma como se disponen los muebles, las enseñanzas repetitivas, los límites invisibles pero bien marcados entre el espacio de los estudiantes y el del educador, moldean el cuerpo del sujeto a unas circunstancias y condiciones pensadas para que así sea y restan posibilidades de expresión en donde los escenarios, los espacios más en círculo que en líneas den paso al encuentro cara a cara y cuerpo a

cuerpo en la interacción y en la performatividad que permite la manifestación de subjetividades que evidencien la corporeidad. Las representaciones de la realidad a través de interpretaciones corporales y subjetivas, hacen parte de la propuesta de la pedagogía del cuerpo simbólico incluyendo los conocimientos que ofrece la escuela, para que cada sujeto haga evidente su presencia como ser único en el contexto de aprendizaje recuperando sus posibilidades corporales.

La investigadora argentina Patricia Stokoe, afirma que la Expresión Corporal supone tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos (Citada en García Sánchez, 2013). Igualmente encontramos por ejemplo que Luz Helena Gallo Cadavid (2009) en la Universidad de Antioquia, en su ensayo “El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal”, frente a su pregunta ¿A qué cuerpo hacemos referencia con la educación corporal?, retoma autores como como Fullat y Planella quienes afirman que en vez de una pedagogía del cuerpo 'físico' hay que darle cabida a la pedagogía del cuerpo simbólico que hasta ahora ha estado opacado en la educación. Como ella muchos investigadores coinciden en reconocer que los horarios, tiempos y espacios, pueden aprovecharse en la expresión de intersubjetividades en el colegio.

Lo que diferentes autores dejan ver es la inquietud por sacar al cuerpo de su pasividad como mero acompañante del cerebro en búsqueda de metas en su mayoría cognitivas para que a través del lenguaje, la cultura, la interacción cara a cara, la expresión, la espontaneidad y la creatividad, el cuerpo que aprende en la escuela sea el cuerpo vivido, el cuerpo que somos, integrando todas

las dimensiones del ser en el importante camino del aprendizaje a través de la educación en la escuela como tal.

A nivel pedagógico el interés investigativo se orienta hacia la pedagogía del cuerpo simbólico que propone Planella, teniendo en cuenta que las representaciones de la realidad son posibles a través de interpretaciones corporales y subjetivas, incluyendo los conocimientos que ofrece la escuela, sin dejar de hacer presencia como ser único en el contexto de aprendizaje. Cabe anotar que esta propuesta está apoyada por otros autores como Fullat y Vilanou quienes insisten en avivar la conciencia corporal afirmando que la realidad se puede interpretar desde el universo de las representaciones simbólicas.

2.4 Prácticas educativas y prácticas corporales en la escuela

Teniendo en cuenta que la investigación se lleva a cabo en el contexto del aula de clase y en la exploración espacial de otros lugares de la institución educativa, es pertinente definir y clarificar dichas prácticas. Las prácticas educativas se basan en una organización y planeación previa de la institución educativa de acuerdo con unos propósitos definidos. Para César Coll las prácticas educativas constituyen la actividad conjunta y discursiva de profesor y alumnos y de alumnos entre sí, durante la realización de actividades y tareas escolares (2001:357) .

En tanto que, las prácticas corporales son todas aquellas posibilidades de acción con el cuerpo que responden a un propósito determinado. Marcel Mauss las define como “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (1972: 337).

Cada contexto se enfoca en ciertas prácticas; por ejemplo la educación física enfatiza en el deporte y la gimnasia.

Con relación a las prácticas corporales institucionales y siguiendo los parámetros determinados por el Ministerio de Educación nacional, al área de Educación Física, Recreación y Deporte, corresponde formar estudiantes teniendo en cuenta las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego. Esa actuación mediada por lo corporal abarca competencias centradas en los aspectos motriz, expresivo y axiológico. (Rodríguez, Pachón, otros. P.11). Por tal razón entre otros lineamientos curriculares para grados 10° y 11 encontramos: “Realizo coreografías individuales y colectivas con el uso de diferentes ritmos musicales.” “Elaboro un montaje que combine danza-representación, determinando coreografía y planimetría” P.63. Los anteriores desempeños buscan afianzar la competencia expresiva corporal y comunicativa mediante la expresión y la representación.

Es así que con relación a lo anterior y de acuerdo con la programación institucional, cada año se hace la inauguración de juegos deportivos con un evento cultural que a manera de concurso incluye muestras como la bandera, gastronomía, fauna, danza, deporte, de un país asignado al azar. En el año 2014, dicha muestra se relaciona con los países participantes en el mundial de fútbol de Brasil. Por tal razón, la inauguración de juegos es tomada como práctica corporal institucional dado que los alumnos cada año participan con la danza de un país específico y en el caso de grado 10°- 02, en el año 2014, concursan con una danza ancestral de Australia, basada en el paso de los adolescentes a la adultez.

2.4.1 La Danza.

Alejandra Marín se refiere a esta expresión artística así: “si nos preguntamos por la especificidad de la danza, tendremos que decir que esta radica en la expansión de la conciencia que pasa por el tacto, por los pliegues, por la hendiduras, por lo áspero y lo liso del cuerpo. Y que más aún, se extiende por fuera del cuerpo, borrando incluso los límites con el mundo. En ello radicaría la posibilidad de hacer de la danza un gesto puro” (Agamben:1993). La búsqueda para encontrar un contacto con la cultura australiana a través de la danza, es una actividad importante en la inauguración de juegos en el colegio Floridablanca no sólo porque es un concurso, sino por todas las posibilidades de interacción con el cuerpo y con los otros.

Otras prácticas desarrolladas a través del tiempo como forma de adecuación no sólo del orden escolar sino también del cuerpo, son la formación en filas para eventos como reconocimiento a los símbolos patrios o eventos culturales. Esas mismas filas se mantienen en la organización de las sillas dentro de los salones, claro está que donde el diseño de los pupitres permite diferentes disposiciones del salón y del ambiente, se modifican.

2.5 Prácticas corporales no formales.

Hacen referencia a toda expresión espontánea del cuerpo y con el cuerpo, de acuerdo al espacio, clima, situación, que no requieren un direccionamiento organizado ni reglas estandarizadas. En el caso de la investigación se refieren a los espacios de interacción libre de los educandos durante su

jornada de clases como los descansos y los tiempos de desplazamiento de un aula a otra entre clases y también es otros espacios no académicos que surjan como tiempo libre.

2.5.1 Expresiones espontáneas.

Todo tipo de expresión con el cuerpo que surja como manifestación personal de su manera de ser y estar con su cuerpo. Son las maneras de comunicar-se con otros en interacciones diversas como el diálogo, el juego, el descanso, el afecto, el deporte, la concentración y toda expresión emotiva consigo mismo y con los demás de forma natural, sin planear y aún sin posar frente a la cámara. La investigación tiene en cuenta como prácticas corporales institucionales, la espacialidad corporal, la gestualidad y la proxemia a través de la inauguración de juegos establecida cada año con muestras culturales como la danza, el deporte y otros elementos culturales de una región o un país específico.

Al grado 10-02 que corresponde a los participantes de la investigación, le fue asignado el país de Australia y como parte del trabajo académico para las asignaturas de danzas y educación física, se desarrollaron actividades simultáneas para la investigación en los espacios de la clase de Español, centradas en la preparación de la danza ancestral de Australia que muestra el paso de la adolescencia a la adultez y el mito de la creación del mundo, todo ello a través de coreografía bajo fondos musicales específicos para tal fin. Tanto la danza como la planimetría del mito, incluyen la gestualidad, la espacialidad y la proxemia.

Como prácticas corporales no formales se tienen en cuenta espacios de interacción escolar referentes a los descansos sobre todo al intermedio de éstos, debido a que el comienzo y final de éstos implica el desplazamiento de las aulas a otros espacios. La disposición del cuerpo en los espacios dentro de las aulas y las formaciones también se tuvieron en cuenta. Aún cuando todos estos procesos implican dentro de la organización escolar, estrategias evaluativas, el sistema de evaluación institucional no se tiene en cuenta aquí ya que no hace parte del de interés investigativo.

2.6 Expresiones simbólicas del cuerpo

2.6.1 Expresión simbólica.

En el campo pedagógico el cuerpo ha pasado por diversos tratamientos como el control determinado por normas sobre el espacio, el movimiento, el uniforme y en los últimos tiempos por la tecnología, donde parece ser destinado a la pasividad. La cultura tiene relación directa con las expresiones simbólicas de los individuos; esta idea la aclaran Pedraz y Brozas, citados por Planella, cuando afirman que “no es fácil la distinción entre dos aspectos diferentes de la cultura, uno de simbólico y intelectual y otro de físico o corporal, en la medida que todas las producciones de la cultura son siempre resultado de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente” (2006: 259).

2.6.1.2 La espacialidad corporal.

Para Patricia Stokoe, la expresión corporal es un lenguaje en sí mismo, con autonomía, gramática y códigos comunicativos propios. Propone unas clases prácticas, grupales, por intereses específicos en donde cada cual pueda movilizarse hacia la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y la comunicación. (Stokoe: 2014). Los aportes de esta maestra argentina coinciden con el interés investigativo por observar las posibilidades de expresión con el cuerpo donde el lenguaje hablado, que es en lo que usualmente se basa la clase de español, de paso a la comunicación con el cuerpo.

2.6.1.3 La Proxemia.

Sobre este tema García Ponce en su artículo sobre Cinética y proxemia en el aula, da a conocer que: “Edward T. Hall, antropólogo norteamericano, creó la palabra “Proxemia”, en los años sesenta para describir esa área geográfica inmediata que las personas consideran como propia y que defienden cuando se la invade. Este espacio personal se expande o contrae según el tipo de encuentro, la relación entre los individuos, etc.” (2000: 157)

La Gestualidad: La cinética del griego “Kinesis” referida al movimiento, tomó hacia 1950 una dirección hacia la gestualidad teniendo en cuenta los movimientos del cuerpo humano durante la interacción, “manifestando significados, emociones y sentimientos muy diversos, aun sin que nos

percatemos de ello.” (García: 2000). La gestualidad afianza la intención del discurso oral y en muchos ocasiones llega a ser tanto o más dicente que el lenguaje hablado. De acuerdo a lo anterior, la proxemia, la espacialidad corporal y la gestualidad, se toman como expresiones simbólicas para la investigación, ya que están implícitas en las diferentes actividades que se tienen en cuenta como parte de las prácticas corporales institucionales y las prácticas corporales no formales.

2.7 Marco legal

La investigación “Corporeidad y expresión en el contexto escolar”, se lleva a cabo con grado 10° que corresponde a la educación media, la cual tiene como fin desde la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, la comprensión de las ideas y los valores universales y además la preparación de los educandos para el ingreso a la educación superior y al trabajo (2004:23). Además contempla dentro de sus áreas obligatorias y fundamentales, las humanidades integrada por idiomas extranjeros y Lengua Castellana.

Con relación al plan de estudios, que estructura los objetivos para cada grado y asignatura de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, el Ministerio de Educación ha formulado estándares básicos de competencias, que son referentes comunes para las diferentes asignaturas precisando niveles de calidad para todos los educandos del país independiente de la región la cual pertenezcan. “Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de

calidad” (2006:11). Para el Lenguaje en grado 10° son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y la ética de la comunicación (2006: 40- 41).

Los tres campos fundamentales en la formación del lenguaje que plantea el MEN (Ministerio de Educación Nacional) son la pedagogía de la Lengua Castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos últimos relacionados con lo verbal y lo no verbal. “Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc.” (2006:26).

En el marco de Bogotá Humana, la Secretaría de educación actualmente está haciendo rutas de acompañamiento a las diferentes áreas a través de preguntas orientadoras que buscan facilitar el desarrollo de aprendizajes para el buen vivir y a la vez direccionar los fines de la educación a través de la formalización de los planes de estudio que vayan acordes en el distrito, independiente de las estrategias didácticas que cada institución o docente del área aplique en su práctica pedagógica de las humanidades. En el ciclo cinco (grados 10° y 11°), se pretende el “desarrollo de acciones investigativas con capacidad crítica y responsabilidad social que permitan plantear alternativas para resolver diversas problemáticas del contexto” (SED: 2014).

Uno de los propósitos de la asignatura es fortalecer la competencia simbólica para que los estudiantes reconozcan los usos de las expresiones no verbales en procesos de representación

tanto conceptuales como ideológicos y culturales. Vale aclarar que la investigación se lleva a cabo con estudiantes de grado 10° desde la asignatura de Lengua castellana y Danzas en la I.E.D Floridablanca, Sede A, Jornada tarde.

2.8 MARCO CONTEXTUAL

La Institución Educativa Distrital Floridablanca, se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá, cuenta con tres sedes y dos jornadas. Se orienta bajo la organización por ciclos, el modelo pedagógico es el cognitivo social y su enfoque pedagógico es el cooperativo social; por tal razón una de sus estrategias principales es el aprendizaje cooperativo colaborativo.

La educación Media técnica está fortalecida a través del servicio Nacional de Aprendizaje SENA, que certifica a los estudiantes al término de su bachillerato como Técnicos en Mantenimiento de computadores o Técnicos en datos contables. El objetivo desde el marco de la ley general de educación en su artículo 32, es preparar a los estudiantes para el desempeño laboral y con la posibilidad de continuar en cadena de formación en la educación superior. (2004:25).

Desde las diferentes asignaturas se hacen aportes específicos para que los graduandos cuenten con herramientas que le permitan desenvolverse de la manera más eficaz, ya que el Proyecto Educativo Institucional PEI, tiene énfasis en emprendimiento y competencias laborales.

En el caso de la Lengua Castellana, los estudiantes de grado 10° de educación media cuentan con una intensidad horaria de tres horas a la semana, los núcleos temáticos son la literatura universal de diferentes contextos, la producción textual desde diferentes tipologías y temáticas, la interpretación de diferentes clases de textos con énfasis en la literatura y la lectura crítica de medios. Todo ello con aplicación de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información - TIC. La transversalidad se hace a través de PILE programa institucional de lectura y escritura en donde se generan espacios de lectura comprensiva y producción textual de forma simultánea para toda la comunidad educativa bajo una programación diseñada y acordada previamente, buscando como un acuerdo de área, el desarrollo del pensamiento crítico. Este proyecto ha tomado diferentes nombres y en la actualidad se hace referencia a éste bajo la sigla LEO: lectura, escritura y oralidad.

El sistema de evaluación tiene en cuenta las dimensiones cognitiva, psicomotriz, psico afectiva y comunicativa. El lenguaje adquiere relevancia para la práctica de las competencias comunicativas en contextos propios de la vida social y laboral de los estudiantes y graduandos de la institución.

3. METÓDICA

La investigación es de tipo cualitativa con un enfoque interpretativista- hermeneútico, se sitúa en la perspectiva epistemológica construccionista y una base teórica hermenéutica. El método seleccionado es la etnometodología, como estrategias metodológicas están la observación y la narrativa iconográfica, los instrumentos de recolección son las notas de campo y la fotografía.

3.1 Investigación cualitativa

La investigación “Corporeidad y expresión en el contexto escolar”, se enmarca dentro de la investigación cualitativa ya que ésta se basa en los comportamientos, conocimientos, actitudes y valores de los sujetos estudiados (Bonilla – Castro: 2007). Así mismo, su principal característica es el interés por captar la realidad social a través de la percepción de los sujetos participantes en su propio contexto. Además, “el proceso investigativo implica explorar los conocimientos y valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (P.47). Por lo tanto este tipo de investigación permite dar cuenta de los conocimientos, los significados y las interpretaciones acerca del tema abordado por parte de los sujetos que forman parte de ella. El presupuesto fundamental de la investigación cualitativa es que "los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales estas basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias" (Fielding, 1986).

3.2 Sociostruccionismo

Las bases del término construccionismo fueron sentadas por Hegel y Marx y el construccionismo social se afianza en los aportes de Berger y Luckmann hacia el año 1967 quienes sostienen que los significados emergen a partir de la interacción con la realidad, ya que diferentes personas pueden construir diversos significados con relación a un mismo fenómeno. Bajo esta perspectiva epistemológica, Crotty afirma que el conocimiento se construye por seres humanos cuando interactúan con el mundo que interpretan. (1998:49). Por ello, el sujeto y el objeto están siempre unidos y no existen las verdades objetivas.

En el texto aportado por Cañón, Peláez y Noreña, “Reflexiones sobre el socio construccionismo en psicología”, los autores citan a Zuñiga quien afirma que el construccionismo implica un pensar la realidad y actuar sobre ella, hace énfasis en la mirada del investigador, pues en su ejercicio de conocer es que se da la transformación de ésta (2005:240). Así mismo, citan a Gergen (1996), quien afirma que el construccionismo es una manera de generar nuevas formas de conocimiento que ayuden a repensar la sociedad y los sujetos que la constituyen. En tanto que para Ibáñez (1994), la realidad social tiene una dimensión simbólica en la medida que varias personas constituyen un mundo de significados que se construyen a través de la comunicación, “ubicados en la esfera de los signos”. Según este autor, el sujeto es capaz de tomarse como objeto de análisis, verse con y en los ojos de los demás, eso es la reflexividad; sus dudas lo llevan a la reflexión generando acciones transformadoras (2005:244).

Respecto a la relación realidad- sujeto, el construccionismo asevera que hacemos acuerdos de significación para evitar que todo valga; de acuerdo con la situación y el sentido que tenga en los microespacios o contextos específicos. Según Gadamer, al abordar la realidad, se aborda el fenómeno en su contexto específico, y su comprensión hace parte del ser de lo que se comprende (2005:241).

Teilhard de Chardin (1984) lo expresa así: “El objeto y el sujeto se mezclan y se transforman mutuamente en el acto de conocimiento. Quiéranlo o no, desde ese momento el hombre vuelve a encontrarse a sí mismo y se contempla en todo lo que observa” (2005:242). Los autores del texto insisten en que “El sujeto crea y recrea la realidad”, la realidad es más un evento comunicacional que objetivo, en las conversaciones los objetos encarnan significados, los cuales son los productores de la realidad y al final afirman que se debe establecer diálogo permanente entre teoría y práctica, y que urge hacer narrativas que integren la psicología popular y los discursos de orden disciplinar.

En coherencia con lo anterior, afirman que en el Socio construccionismo los sujetos son esencialmente narrativos. Citan a Bruner (1991), quien considera que para que los seres humanos desarrollen la habilidad de hacer realidad su poder narrativo requieren no sólo el aspecto mental, sino el social. (2005: 5). El sujeto se estudia en contextos específicos, situados culturalmente y con diversas concepciones del mundo, por lo tanto se narra y es narrado por otros.

3.3 Enfoque interpretativista hermenéutico

3.3.1 Interpretativismo

Según Vasilachis este enfoque se basa en la necesidad de comprender el sentido de la acción y el mundo social desde la perspectiva de los participantes (2009:49). Va más allá cuando afirma que se trata de considerar el proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes de acuerdo con diversas formas de conocer. (2009: 54).

La autora reúne supuestos básicos del interpretativismo aportados por diferentes autores; por ejemplo, para Giddens (1979), su naturaleza es dinámica y simbólica abarcando todos los procesos sociales, incluyendo los de investigación. Por su parte para Erickson (1988), el contexto es determinante en la construcción de significados. Así mismo Van Maanen considera que las acciones humanas y sus causas residen en el significado que tienen para las personas que las realizan. (2009:56).

Por otra parte, toda situación de enseñanza- aprendizaje es singular e impredecible, por lo tanto las acciones educativas son significativas dentro de su contexto y comprenderlas implica una mirada atenta a la vida subjetiva de los actores sociales. Apple (1986) coincide con los autores

ya mencionados cuando afirma que “los seres humanos construyen su realidad social objetiva que a su vez los determina (p. 57).

Teniendo en cuenta diversas oportunidades de interacción simbólica y espontánea del grupo de estudiantes de grado 10° de un contexto específico que participan en la investigación, se pretende comprender el sentido de estas acciones corporales, a partir de registros fotográficos y escritos realizados por sus pares y descritos por ellos mismos, tomando en cuenta el sentido que éstos le dan a sus acciones.

Hermenéutica viene de la palabra griega *Hermeneuein* que significa interpretar o comprender. Según Crotty (1998) en la tradición interpretativista se consideran como fundamentales tres corrientes: el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la hermenéutica. A partir de la reflexión de varios autores como Dilthey, acerca de la naturaleza del acto de comprender, se le asignó a la hermenéutica el carácter de metodología de las ciencias culturales el cual requiere de la interpretación de significados en el contexto en el que el sujeto está inmerso (Perspectivas teórico-epistemológicas en investigación educativa, sf).

Además, a través de la hermenéutica se han logrado legitimar métodos de investigación basados en la interpretación, fundamentados en la comprensión y significado en contextos específicos. Jürgen Habermas filósofo y sociólogo alemán y un importante representante de la escuela de Frankfurt, en su artículo “Conocimiento e interés”, (Vasco, 1990) afirma que las ciencias

Histórico-hermenéuticas, construyen conocimiento a partir de la comprensión del sentido del objeto de investigación. El referente teórico es la herramienta fundamental para interpretar los hechos de interés práctico, la comprensión es la base fundamental para dar sentido a los hechos y a las teorías, y es el intérprete quien valida las teorías en las cuales se basa para su investigación.

Según Gadamer, la hermenéutica es un medio para comprender la realidad, antes que un método para acceder a ella. Precisamente, esta investigación se fundamenta teóricamente en la Hermenéutica ya que es un estudio sobre la intersubjetividad, su objeto de estudio son los fenómenos sociales, en este caso la corporeidad desde las prácticas corporales y las expresiones simbólicas, a través de estrategias metodológicas como la observación y la narrativa iconográfica, con instrumentos de recolección como las notas de campo y la fotografía narrativa, en la que la interacción de categorías es determinante y la relación de la teoría con la práctica.

3.4 Método: etnometodología

Rodríguez, García y Gil (1999), nos ilustran respecto a que este método se origina en la década de los años 60 y 70, a partir de la teoría social de Parsons, de la sociología fenomenológica de Schütz y el interaccionismo simbólico de Mead, sobre los que luego el sociólogo norteamericano Harold Garfinkel se basa para formular sus estudios de etnometodología en los cuales se observan principios como que el mundo social se construye a partir de significados y puntos de vista compartidos en las interacciones cotidianas entre los sujetos y de éstos con el mundo, que luego son reproducidas socialmente.

El autor inició estudios acerca de cómo está constituido el orden social, a través de explicaciones científicas, sin centrarse en evaluaciones del comportamiento, sino más bien en cómo las prácticas y los métodos son usados por las personas en circunstancias particulares y concretas que fundamenten su orden social gestado al interior de las actividades en un marco temporal (Firth: 2010); el hacer entonces, es lo que da sentido y estabilidad a las actividades sociales.

Una de las características de la Etnometodología es cómo el sujeto conoce sus actividades y la forma cómo las organiza dentro de un escenario cotidiano, en situaciones concretas y particulares, lo cual les permite narrarlas de acuerdo con eventos y actividades vividos; eso incluye las normas y reglas que permiten como recursos interpretativos, comprender y reconocer los comportamientos significativos ya que a través de éstas los participantes aportan información de fondo (2010: 601).

Para los etnometodólogos, las acciones de los participantes son el punto de partida y para ello fijan su atención en la **Indicialidad** de los comportamientos referidos a la comunicación lingüística en tanto que todas las formas naturales del lenguaje, descripción, enunciado o expresión, adquieren significado teniendo en cuenta el contexto en el que se dan. Por ejemplo, una palabra se torna polisémica y de significado único para los miembros de un grupo específico por sentido común o por el significado que va adquiriendo en la práctica contextual, que incluye el lugar, las personas, el momento y la forma de expresión.

Aunque una persona no diga exactamente lo que quiera decir, afianza su idea a través de quienes interactúan con ella en la situación comunicativa. La expresión es indicial sea ésta coreográfica, gestual, corporal, cuando responde a significaciones propias de un grupo en un entorno particular.

Igualmente, las acciones se observan a través de la **reflexividad**, en el que se destaca el carácter reflexivo de las acciones para reconocer el contexto, los tipos de conversaciones que allí se dan y el reconocimiento que hacen los participantes no sólo de sí mismos, sino de los demás, del contexto y de las actividades que los vinculan. En el escenario de la presente investigación, los participantes se reconocen y reconocen sus acciones, las que luego van a describir y narrar de acuerdo con sus significados y apreciaciones espontáneas, a partir de la fotografía.

3.4.1 Estrategias metodológicas

Teniendo en cuenta que el grupo recibe tres horas de clase a la semana de Lengua castellana, se toman espacios de dos horas seguidas y observaciones en las clases de danzas que corresponden a una hora semanal con la aprobación previa del docente a cargo. Las expresiones espontáneas de los estudiantes se registran en los intermedios de la media hora de descanso con que cuentan cada día durante una periodicidad de tres semanas. Cabe anotar que además de registrar con notas o imágenes en estos momentos de descanso es viable y posible acercarse y dialogar con los estudiantes sobre sus actividades o inquietudes del momento. Para ello se consideran las siguientes estrategias metodológicas.

3.4.1.1 La observación.

Para las diferentes prácticas corporales se utiliza la observación participante. Araceli de Tezanos insiste en que los registros escritos de lo observado, permiten hacer buenas descripciones, dando cuenta sobre las relaciones que las personas observadas establecen con el entorno y entre ellas mismas (P.87), por lo tanto las notas de campo son un medio para registrar las observaciones (Anexo 2.)

3.4.1.2 Narrativa iconográfica: fotografía y video.

La fotografía consiste en capturar momentos en imágenes fijas; la apreciación y lectura de estas imágenes desde aspectos específicos como en el caso de la investigación de las expresiones simbólicas y las prácticas educativas, constituye la narrativa iconográfica, la cual requiere para mayor objetividad que dos o tres estudiantes hagan los registros fotográficos y de video cuando la investigadora hace observación participante. En esta estrategia el sujeto narrado es quien describe la imagen lograda, por lo tanto se cuenta con formas de ver propias de los sujetos participantes en las prácticas corporales. Hay disponibles dos cámaras una para foto fija y otra para video que se utiliza en plano general para las prácticas corporales de proxemia y gestualidad.

3.5 Instrumentos de recolección

3.5.1 Notas de Campo

De acuerdo con las actividades desarrolladas durante la investigación, tanto la investigadora como las tres estudiantes encargadas de hacer los registros, se apoyan en un formato para hacer anotaciones espontáneas (Anexo 2). Según la sub categoría se desarrollan actividades corporales que requieren observación y anotaciones como por ejemplo los talleres de gestualidad, de exploración espacial, los ensayos en la clase de danzas y también las expresiones de los pares al verse en las imágenes y conversar acerca de éstas.

3.5.2 Fotografía narrativa

De las tres estudiantes que se ofrecieron para hacer los registros, (O.1, O.2, O.3 Anexo 1), una de ellas hace parte del equipo de prensa de la institución, el cual lidera la investigadora como parte del cubrimiento del blog institucional y de la revista virtual anual. A las otras dos niñas se les dio una inducción sobre manejo de planos y también en la marcha se corrigieron algunos enfoques. La indicación es que registren planos generales de toda expresión corporal en los talleres, ensayos de la danza y el mito ancestral de Australia y en las clases de danzas, de acuerdo con la actividad y con las instrucciones de movimiento que reciban los participantes, para recopilar material provocador de unidades de análisis posteriores, en el formato de descripción de imágenes (Anexo 5).

3.5.3 Momentos del trabajo de campo.

Inicialmente se da a conocer al grado 10°- 02 el proyecto y una vez muestren el interés por participar, se aclaran los tiempos, las actividades a desarrollar, los objetivos, para mantener un vínculo de respeto mutuo como profesora-investigadora y alumnos- población.

Después se da a conocer el proyecto, sus características y necesidades a los directivos de la institución educativa, bajo requisitos propios de la institución como presentación del proyecto al consejo académico que permite dar vía a los requerimientos consensuados de manera formal. Finalmente, se procede a la recolección de información: se utilizan los instrumentos descritos anteriormente (Anexos 2, 3, 4, 5)

3.5.4 Los participantes

La población seleccionada para la investigación es el grupo 10 – 02 de la I.E.D Floridablanca, jornada tarde, en la que hay tres cursos 10° y este curso está bajo la orientación y acompañamiento de la investigadora ya que hay un contacto continuo entre ésta y el grupo a través de la asignatura Lengua Castellana con una intensidad de tres horas semanales y de la dirección de curso que implica el acompañamiento directo en procesos académicos y convivenciales durante el año escolar.

El grupo está integrado por 8 hombres y 22 mujeres, oscilan entre los 14 y 16 años de edad; solamente hay 4 de ellos que tienen 17 años cumplidos. Su nivel sociocultural los ubica en el estrato tres, la mayoría vive en las localidades de Engativá y Suba del distrito capital. Hay un porcentaje equilibrado entre hijos de hogares funcionales e hijos de hogares en los que la madre es cabeza de familia. Debido a los compromisos académicos que implica estar cursando grado 10° en una institución distrital que acredita formación técnica con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, cuatro estudiantes que estaban laborando, dejaron de hacerlo para cumplir con estudios técnicos en la contra jornada.

Teniendo en cuenta que para el caso se cuenta solamente con una investigadora, participan del proceso todos los estudiantes del curso que son 30 y se hacen los registros y recolección de información con una muestra no probabilística de 16 estudiantes, debido a que uno de los instrumentos de recolección fundamental es la fotografía narrativa, en la cual los sujetos fotografiados son quienes describen sus imágenes (Anexo 5). Hay además tres estudiantes, del mismo grupo de los 30 y diferentes del grupo de 15 sobre los que se recoge la información, que se turnan para hacer los registros fotográficos y las anotaciones espontáneas sobre lo que observan en los espacios y actividades propios de la investigación (Anexo 2); estos roles han sido consensuados y acordados con el grupo, ya que aunque todos aceptan de buen ánimo participar en la investigación, unos más que otros se disponen frente al registro fotográfico y hay quienes ven interesante estar detrás de la cámara y registrar las actividades de sus compañeros.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

LA EXPRESIÓN DE LA CORPOREIDAD EN LA TRAVESÍA DEL GRADO 10-02

Una vez que el interés investigativo se orientó hacia la corporeidad en el contexto escolar desde la asignatura de Lengua Castellana, se seleccionó al grado 10 – 02 de la jornada tarde por tener como profesora de la asignatura y directora de curso a la investigadora. Se consultó con el curso la propuesta, la cual fue recibida positivamente y de manera inmediata, para concertar con las 30 personas integrantes del curso, quienes conformarían la muestra; los 8 hombres del curso y 8 niñas que su disposición no se viera afectada por la necesidad de estar bajo los registros iconográficos y las notas de campo ya que estos fueron los instrumentos de recolección (Anexos 1,2, 5). Aunque la lista de estudiantes se generó de manera fluida, se dejó en claro que los 30 estudiantes participarían en todas las actividades y así fue entendido por el curso ya que en ningún momento hubo reacciones negativas o rechazo frente a la toma de imágenes o a la grabación de audio para obtener las unidades de análisis.

Tres estudiantes de sexo femenino se postularon para hacer los registros iconográficos y las notas de campo; dos de ellas junto con la investigadora formaban parte del grupo de prensa escolar, teniendo cierta práctica en manejo de medios, (O2 y O3 Anexo 1). Otra de las estudiantes manifestó su preferencia por estar tras la lente y no delante de las cámaras, (O1 Anexo 1). La interacción con “las observadoras”, permitió entablar diálogos desde el punto de vista de lenguaje de la investigación y de los diferentes momentos del trabajo de campo que con el paso

del tiempo, fueron incorporando en su lenguaje, como “espacialidad”, “registro”, “planos”, “expresión corporal”, “corporalidad”, entre otros. En algunos momentos cuando debieron responder más como estudiantes que como observadoras para las asignaturas de danzas y educación física en actividades propias de la investigación, la investigadora se encargó de hacer los registros.

La investigación “Corporeidad y expresión en el contexto escolar”, surge por el interés de comprender las expresiones simbólicas que se dan en un grupo de educandos de grado 10° de educación media, en colegio Floridablanca del distrito capital de Bogotá. Por esta razón, inicialmente se dan a conocer cómo son entendidas dichas prácticas en la teoría existente y de qué manera se establecen en la institución educativa. Posteriormente, se explican las expresiones simbólicas en actividades específicas del contexto seleccionado que siendo parte de la organización escolar, tomaron fuerza para dar cuerpo al interés investigativo.

4.1 Prácticas corporales institucionales.

4.1.1 Entre la ruptura de la norma y la complicidad para el trabajo en equipo

Constituyéndose las prácticas educativas como la actividad conjunta y discursiva de profesor y alumnos y de alumnos entre sí, durante la realización de actividades y tareas escolares. (Coll: 357), se seleccionaron actividades que por su regularidad o importancia hacen parte de la

dinámica y organización escolar, categorizándolas como “prácticas corporales institucionales y no formales”, teniendo en cuenta que toda acción es corporal ya que dichas prácticas Marcel Mauss (1972), las define como la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. Aun cuando cada contexto se enfoca en ciertas prácticas, para el caso de la investigación hacen relación a la actividad institucional anual denominada “inauguración de juegos”, a las formaciones semanales, a los simulacros de evacuación y a actividades de proyectos institucionales como el proyecto que tiene a cargo el área de humanidades denominado Oralidad, Lectura y Escritura OLE, que también se reconoce con el nombre dado anteriormente Proyectos Institucional de Lectura y Escritura PILE.

Entre los lineamientos curriculares del Ministerio de educación para la enseñanza de la Educación física, encontramos la realización de coreografías individuales y colectivas con el uso de diferentes ritmos musicales y la elaboración de montaje que combine danza -representación, determinando coreografía y planimetría” (P.63). Los anteriores desempeños buscan afianzar la competencia expresiva corporal y comunicativa, por tal razón la presentación que cada curso debe hacer anualmente en un concurso de muestras culturales para la inauguración de los juegos, es una actividad institucional y hace parte de las prácticas institucionales en la investigación, ya que en el año 2014 los elementos de la muestra cultural como la danza, la fauna, la gastronomía, la bandera y el deporte correspondieron a los países participantes en el mundial de fútbol; al grado 10-02 le correspondió Australia. Los estudiantes cuentan con una hora semanal de clase de danzas para hacer los ajustes relacionados con el requerimiento de presentar danza representativa de un país.

Como parte de la investigación y a la vez de apoyo desde la asignatura de lengua castellana al ejercicio expresivo para responder al concurso inter cursos, los estudiantes y su directora de curso, organizaron grupos de trabajo en cuanto a investigación y logística para determinar vestuario, costos, tema de la danza ancestral, mito de “la serpiente arco iris” como muestra de la fauna a través de la expresión corporal, gastronomía y deporte del país asignado.

El proceso implicó asignar algunas clases de Lengua Castellana para concertar la planimetría del mito, ensayar y ajustar la danza, diseñar el vestuario y la pintura en el cuerpo. Los estudiantes manifestaron actitud comprometida y con el paso de los días fueron vistos como una dura competencia. El área de recreación y deporte a través de su proyecto de tiempo libre, recordó los requisitos dados y se confirmó el día 6 de junio de 2014, como la fecha de la actividad. En medio de algunos quebrantos de salud propios de la edad y de la vida estudiantil, de un esguince de tobillo de una estudiante durante uno de los ensayos, el curso 10- 02 desde el principio de la jornada mostró entusiasmo y unión. “Profe, porque en ese tiempo nosotros empezamos como a unirnos más con los ensayos, a conocernos más y todo y ahoritica somos un grupos más unido.” (P.4 Anexo 1).



La imagen la registró la investigadora después de uno de los ensayos del mito y de la danza ancestral de Australia, días antes de la presentación en el espacio del colegio destinado para el evento. (Anexo 15).

Los estudiantes buscan comodidad tanto física como socialmente, después de los ensayos; grupos de afinidad se encuentran, hacen correcciones a sus ensayos, se sientan a observar ensayos de otros cursos y toman diferentes posiciones, de pie o sentados para relajarse y esperar su turno en el uso del espacio, ya que otros cursos bajaron a ensayar en el espacio real de la presentación, lo que llevó a generar turnos en el uso del espacio destinado a las presentaciones. Cualquier oportunidad es aprovechada por el curso para ensayar; lo que se observa también es el pretexto

para el disfrute del cuerpo, del espacio, de compartir con sus pares, un cuando estaban exponiendo su ejercicio a todo el público restándole expectativa a su presentación artística.



Los estudiantes hacen uso de espacios exteriores para practicar espacialidad, gestualidad a través del ensayo del mito y la danza ancestral de Australia. (Anexo 15).



Imagen de la presentación oficial de la danza ancestral de Australia que muestra el paso de la adolescencia a la adultez. (Anexo 15).





Tanto la espacialidad, como la proxemia y la gestualidad, fueron motivos para captar imágenes de la travesía investigativa (Anexo 15).

La muestra cultural de Australia ocupó el segundo lugar en la competencia después del curso 10-03 que realizó todas sus muestras basados en la cultura de Japón. Aun así, los estudiantes del grado 10-02 como participantes en la investigación destacan que la inauguración de juegos, es una de las actividades institucionales en las que se fortalece el trabajo en equipo pues en medio de ciertos requisitos tienen la opción de crear, acordar ideas y llevarlas a cabo en representación del curso.

Tanto la amistad como la iniciativa llevan a la unión como curso y esto lo manifestaron de forma continua los estudiantes: “Con los ensayos y la preparación de esta actividad, fue que el curso empezó a unirse y a trabajar, porque sinceramente estábamos muy desunidos, cada grupito por su lado.” El curso muestra la intención de hacer una gran presentación y ganar el concurso de muestras simbólicas y culturales del país correspondiente. Al comienzo del mito, que era una muestra basada en expresión corporal y parte de la presentación en el desplazamiento por el espacio, hubo cierto desorden y se omitieron instrucciones dadas con anterioridad.

El hecho de enfrentar el público, el vestuario ya sin zapatos hizo que el grupo fuera manejando sobre la marcha, imprevistos como que el sonido fallara en cierta parte y debieran seguir haciendo la coreografía, según lo planeado, aunque sin audio. Esto refleja la complicidad que da el hecho de haber interactuado en ejercicios previos que implicaron ir más allá de su propia corporalidad, para a través de la coordinación, ritmo, contacto, creatividad, expresión corporal, caracterización, en fin una suma de elementos culturales y del lenguaje corporal que permitieron la integración de la corporeidad con un fin académico y recreativo común con la iniciativa y la unión como curso para crear y dar a conocer sus muestras culturales.



La presentación como parte de una actividad institucional, causó gran impacto por ser diferente, porque participaron todos los integrantes del curso, por el diseño del vestuario, por lo novedoso del mito y de la danza, por el entusiasmo y responsabilidad que reflejaron los estudiantes, a pesar de comentarios y bromas que recibieron algunos estudiantes de sexo masculino por estar con poca ropa al momento de la presentación. Respecto a esta práctica institucional del grado 10-02 y debido a la calidad reflejada en su participación, el curso fue invitado a repetir su participación a los invitados al foro institucional: “Pues en esta presentación nosotros mejoramos mucho, porque después de la inauguración de los juegos nos dimos cuenta de los errores, entonces desde ahí trabajamos para que todo saliera bien, entonces cambiamos pasos, ya se vieron las filas más organizadas, el maquillaje...todos nos veíamos felices y más tranquilos”. (P.1 Anexo 1).

Lo anterior deja ver que cuando nos referimos a prácticas corporales en la institución educativa no se pueden determinar y clasificar las significaciones y resultados aunque haya una planeación previa, debido precisamente a que es el cuerpo educando al que se refiere Fullat (2006: 110), quien fue uno de los primeros autores en ver el cuerpo en la educación más allá de la educación física afirmando que el hombre es un cuerpo educando, no educable, ya que con sus actos se transforma progresivamente. Vemos como en grado 10-02 en la búsqueda de objetivos comunes pone todo de sí para como en este caso, interactuar con sus pares más allá de la obligada convivencia cotidiana, generando un ambiente de colaboración y camaradería, de creatividad al quitar y poner elementos coreográficos, posibilitando así, otras formas de interacción que redundan en el bien estar en el colegio.

4.1.2 “El simulacro”

Los simulacros de evacuación, desarrollados como parte del plan escolar para la gestión del riesgo (DPAE: 1994), se llevaron a cabo durante el tiempo del trabajo de campo y se toman en cuenta por ser parte de proyecto institucional de prevención de desastres. Está subtitulado entre comillas precisamente porque como actividad institucional y para cumplir con objetivos de formación en casos de evacuación de las aulas y llegar al punto de encuentro, se espera que los estudiantes formen en fila de manera inmediata y bajen al punto de encuentro rápido, alcanzando cada vez a mejorar el record de tiempo invertido en el desplazamiento.

Las imágenes pueden mostrar grupos de filas según la ubicación indicada, pero en el acompañamiento hecho por la investigadora, se puede observar que salen a relucir otras actividades en los trayectos de salir al patio o de regresar al salón como desplazarse por las escaleras subidos en la espalda de sus compañeros, brincan y saltan, se abrazan, no mantienen la formación en fila; “parecemos chinos chiquitos” (P.1 Anexo 1).

Para los estudiantes resulta aburrido hacer los simulacros y mucho más hacer filas, reciben llamados de atención por la tendencia a conversar de a dos o de a tres cuando la fila requiere mantenerse uno detrás de otro y en silencio, hay manos en los bolsillos, estudiantes comiendo colombina o masticando chicle, no falta oportunidad para hacerse bromas entre filas o empujarse y/o abrazarse. “Bajamos con pereza al patio porque no nos gusta bajar a hacer fila, nos ponemos a conversar unos con otros de cualquier cosa y cada uno adopta una forma diferente con el cuerpo, sobre todo de manera descuidada” (P.10 Anexos 1, 9, 10 11).

Hay coincidencias al respecto en las observaciones que hacen los estudiantes: “No sólo para nosotros los del curso sino en general, la salida del salón es una oportunidad de hablar, hacer desorden, llamarnos a gritos, reírnos aunque sabemos que aprender cómo hacer el simulacro es importante” (P.13 Anexos 1, 9, 10 11).



Imagen de uno de los simulacros; el grado 1002 se ubica al lado izquierdo de la fotografía.
(Anexo 15).



Según las instrucciones generales para un simulacro, los estudiantes deben formarse en fila uno de tras de otro. (Anexo 15).

Se nota la búsqueda de informalidad y descanso de los requerimientos que contiene cada actividad de la organización orden escolar. Aun cuando Mauss (1972:337) afirma que las prácticas corporales son la forma en que los hombres en cada sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional, vemos que dentro de las actividades que establecen actitudes corporales específicas en un orden y tiempo igualmente específicos, los estudiantes expresan su corporalidad de manera espontánea y con la conciencia de qué están haciendo y qué deben hacer.

Si la dinámica escolar diaria implica seis horas de clase y media hora de descanso, la tendencia es a recrear con juegos, contactos o movimientos vistos como desorden, su corporalidad.

4.1.3 Romper las filas: romper la rutina

Como parte de la organización escolar cada lunes hay formación a la primera hora por cursos, con el docente que corresponda la clase según el horario. Para la mayoría de los docentes es un espacio de incomodidad debido a los constantes llamados de atención que se deben hacer por falta de auto regulación con relación a la conversación reiterada, la poca actitud de escucha, la tendencia a comer dulces o a conectarse a los audífonos, el uso inadecuado del uniforme, la conversación reiterada, la inevitable formación de grupos de tres o el contacto físico entre pares, entre otras actitudes que restan a la formación la importancia formativa que se le busca dar.

“Hacer fila es aburrido, es mejor molestar, ir hablando, recochar, casi no lo tomamos en serio”. (P.15 Anexo 1) Para los estudiantes es una oportunidad para no tener clase, pero en muchos casos se muestran indiferentes frente a los temas que allí se tratan. “En la fila, yo me pongo a hablar, a mirar para todo lado esperando la hora de ir a la clase”. (P.15 Anexo 1). Si según afirma Coll, (2001:357) las prácticas educativas se basan en la organización y planeación institucional de acuerdo con unos propósitos, en el caso de los estudiantes de grado 10-02, al igual que en sus pares de otros cursos, muchas veces mantenerse en una posición corporal en estricta línea,

derechos en su postura y en silencio, no tiene éxito si el propósito es mantener orden, disponer la habilidad de escucha por casi media hora, con diferentes factores climáticos en la ciudad.



“La profesora de Sociales nos hizo anotación a todos por comportamiento y la culpa fue de las niñas que estaban en la parte de atrás porque, hablaban, se reían y no mantuvieron la fila”. (P.5. Ver anexos 1, 15).

Es difícil considerar que estudiantes y profesores o coordinadores estén de acuerdo en otra forma de realizar las formaciones, ya que la estructura de la planta física ofrece el espacio de las canchas con una tarima en cemento y las astas de las banderas en frente; cuando se permite en otros eventos que no haya formación sino que se sienten alrededor de la cancha de volibol, se

mezclan unos cursos con otros y si el evento es comunitario, es difícil saber quiénes son del colegio y quiénes no. En la búsqueda de atención en la formación por filas, es posible observar a la mayoría de cursos haciendo la fila, pero como manifiestan los estudiantes del grado 10-02, eso no garantiza que al terminar la formación se encuentren enterados o interesados de lo que allí se trató.



Imagen captada en una formación como parte de una actividad institucional. (Anexo 15).

“Yo estaba re aburrido, iba a llover, pensando que era el día de mis cumpleaños y en formación...que pereza, además nos hicieron anotación. Y es que en formación no es que se hablen cosas de nuestro interés.” (P.5 Anexos 1, 15).

Los estudiantes pierden rápidamente la atención, “la mayoría busca qué hacer con las manos para tenerlas ocupadas con un objeto, o tocando al compañero para llamar su atención, metiendo las manos en los bolsillos o simplemente distraerse” (O.1: Anexos 1,12).

Es reiterado que los docentes deban acercarse a ciertos estudiantes y pedirles que se desconecten de sus aparatos tecnológicos para que orienten su atención al docente o coordinador que dirige la formación. Por ejemplo, en el caso de las izadas de bandera que son actos cívicos en los que los estudiantes deben asumir una actitud de respeto y una postura corporal acorde con el evento y la formación por cursos, varios estudiantes del curso 10-02 hicieron una presentación sobre el proyecto de conciliación en la que debían hablar en público y no a todos les agrada hacerlo.

Mientras sus compañeros en la fila asumen los comportamientos antes mencionados, en quienes están frente al público hay muestras de risa nerviosa, rigidez en el cuerpo o movimientos reiterativos inconscientes. Cuando ya no están bajo la presión del público y de la responsabilidad de hablar sobre un tema específico, asumen otras posturas corporales más relajadas, cruzan las manos, se recuestan en las paredes, conversan. El cuerpo reacciona según la motivación que les genere comodidad o incomodidad para la expresión de su corporalidad.



La imagen ilustra una actividad institucional donde no sólo se observa la formación por filas, sino también a los participantes enfrentándose al público (Anexo 15).



Antes o después de una presentación en público se asumen diferentes posturas corporales (Anexo 15).

Lo anterior deja ver que como bien clasifica Gore (2000:240), una de las prácticas de control corporal que se observan en las prácticas institucionales descritas, es la “Totalización” que incluye a los sujetos como parte de un colectivo, pero al mismo tiempo con las filas busca “Individualizarlos” para poder hacer un seguimiento personal cuando el coordinador de convivencia lo requiera necesario. Así mismo se vivencia la “Regulación” que funciona a través de la norma, la sanción, la recompensa y el castigo, como vimos en la anotación de seguimiento disciplinario que se les realizó en una formación. Se observa además la “Distribución” en salones

y grupos controlables ya que cuando no hay actividad de formación se espera que la vida escolar suceda en aulas; es esta entre otras, una de las razones que motivó la presente investigación.

Lo interesante es observar que dentro de una dinámica reglamentada por el manual de convivencia o por los requerimientos de cada asignatura y de cada docente, romper la norma es una medida que toman los estudiantes no sólo contra la rutina para auto determinarse como persona única y como manifestación de juventud que reclama mayor libertad de movimiento y espacios de actividad menos direccionados, si no también, que las prácticas corporales rebasan toda clasificación predecible porque las actuales generaciones tienen mayor disposición al movimiento, a la inquietud. Cuando eso sucede, la iniciativa, el juego, la unión, fortalecen más aquello que la educación actual profesa, muchas veces a través de tareas y trabajos teóricos, que es el trabajo en equipo.

4.1.4 Prácticas no formales:

La institución educativa tiene planeadas todas sus actividades en un cronograma que se organiza a comienzos del año; algunas actividades permiten expresiones espontáneas de parte de los estudiantes a pesar del direccionamiento del contenido y el tiempo destinados para su realización. Por ejemplo, “el día del género”, “el correo de amor y amistad”. Estas dos fechas y el tiempo de descanso, son tomadas como prácticas no formales en la investigación, aun cuando ésta última es la que permite a los estudiantes salir del direccionamiento continuo.

4.1.5 Lo espontáneo de ser y hacer

Antes de describir los detalles de estas prácticas, es válido mencionar que la inauguración de juegos ya descrita como actividad institucional, generó espacios no formales debido a que algunos docentes cedieron sus horas de clase para que los estudiantes, en este caso de grado 10-02, ensayaran su presentación de baile ancestral y mito en expresión corporal, lo que generó esos espacios que Planella refiere como oportunidades en los que los educandos " dibujan a través de sus deseos y de las vivencias aquello que quieren ser, y como quieren concretar sus corporeidades".(2006: 286). "Estábamos tratando de hacer por nuestra cuenta el paso de la serpiente arco iris, en filas y nos guiábamos por las cabezas de quien estaba delante más que todo" (P.6 Anexo 1).



Oportunidades de interacción espontánea en espacios de ensayo del mito y la danza ancestral
(Anexo 15).



La imagen da cuenta de la propia organización del grupo con relación a lo que quieren expresar con su corporeidad y la práctica para lograrlo (Anexo 15).

La inauguración de juegos como actividad institucional, incluye la costumbre de salir a desfilarse ante la comunidad, haciendo un recorrido por el barrio; es la oportunidad de imponerse como curso en competencia y demostrar con recursividad su presencia. Los estudiantes se organizaron por grupos con camisetas de los tres colores de la bandera de Australia, pitos y una caneca a manera de tambor con la que hicieron todo el ruido posible, mientras hacían coros relacionados con su curso y portaban la pancarta que los distinguía.

“No conseguí la caneca azul, hubo que pintarla. Pues es que yo le dije a ellos pues me voy a ingeniar un tambor, para hacer más bulla y ganar más puntos, entonces me consigo una caneca y la pinto como la bandera de Australia y todo eso”. (P.13 Anexo 1). Actividades como la descrita son de la iniciativa propia, así como los turnos espontáneos que los muchachos hicieron para cargar a algunas niñas en hombros.



Las sonrisas, el ruido, los comentarios, y complicidad muestran la actitud espontánea para darle informalidad y estilo al curso y al país que representaban. Son actitudes desparpajadas y no formales para darle cuerpo a su sentir como grupo y al grupo cultural que representaban, dentro de una actividad institucional.

4.1.6 Los descansos: el encuentro del sí mismo

La jornada escolar implica seis horas de clase; inicialmente cuatro clases y un descanso de treinta minutos para terminar la jornada con dos horas más de clase. Dos días a la semana los estudiantes asisten en contra jornada, o sea en la mañana para responder al programa de formación técnica.

Estos compromisos generan cansancio en los estudiantes que acostumbran a dedicar una buena parte de su tiempo libre en casa a interactuar en redes sociales, hacer tareas según sus hábitos de estudio, acostarse en su mayoría a altas horas de la noche y luego levantarse muy temprano para responder a sus compromisos. Por lo tanto a las 4:10 pm un timbre con sonido similar a una alarma, avisa el descanso en donde la mayoría de estudiantes entre otras actividades, se sientan en grupos, se acomodan unos cerca otros, comparten su refrigerio, se encuentran con amigos de otros cursos o con el novio o la novia, en fin la mayoría mantiene un lugar fijo durante todo el descanso, en ocasiones están cansados o abrigados con otra prenda para mitigar el frío o acompañar la pereza.

Cuando la organización deportiva programa un partido de fútbol, los muchachos o las niñas se disponen para uniformarse y jugar en nombre de su curso, pero esta actividad se da sólo una vez al año como campeonato inter cursos. La observación al respecto permite dejar ver que es en el espacio de descanso donde se fortalecen los grupos sociales y de amistad; si hay algún

distanciamiento entre las amistades, ellos mismos lo advierten al notar cambios en las personas que dejan de reunirse como venían haciéndolo.

Es en los descansos donde con mayor frecuencia se ve cómo modifican la forma de portar el uniforme y se indagó sobre la tendencia de usar el pantalón de la sudadera remangado hasta la rodilla, debiendo vestir adecuadamente cada vez que un maestro lo solicita. Ellos afirman que es más cómodo porque no se ve tan ancha como es la sudadera lo cual los hace ver sin estilo o muy aburridos. “Profe, porque ya la costumbre, me siento bien y con el pantalón abajo se ve todo bombacho, en cambio si lo subo se ve más chévere” (P.13 Anexo 1).

También se observa que es una estrategia para evitarse llamados de atención debido a que la mayoría entuba el pantalón y también el buzo del uniforme de diario. Las niñas afirman que esta tendencia de llevar así el pantalón de la sudadera no afecta a los hombres pero si a ellas por cuestiones de vanidad o complejo frente a tener las piernas muy blancas, delgadas o con vello. Afirma Planella que “comprender las corporeidades me permite verme y entenderme como sujeto corporeizado” (2006:286), porque además del uniforme, buscan marcar la diferencia durante los descansos retocando el maquillaje que no está permitido o tanto muchachos como muchachas se colocan los piercing que se han debido quitar antes de entrar al colegio o a las clases, haciendo poses para la toma de “selfies”.

Los descansos permiten tratar temas propios, buscar sus amigos, conversar tranquilamente, acomodar el cuerpo de manera relajada, no hacen falta liderazgos, se da espacio a la confianza, el compartir de los juegos, el reposo o simplemente dejar pasar el tiempo. La comunicación desparpajada permite dar libertad a la expresión total y espontánea de su ser.



Las estudiantes accedieron a la toma de la fotografía cuando en la observación de los descansos, la investigadora veía como hacían tomas de sus “selfies” después de retocar su maquillaje.



Entre pares se organizan los participantes en medio de las pausas de sus prácticas corporales (Anexo 15).

4.1.7 Expresiones no muy formales en medio de la norma

A continuación se describen dos actividades que son “el día del género” y “el correo de amor y amistad” que por la iniciativa de los estudiantes, producen espacios de interacción no formales. El 8 de Marzo se celebra el día internacional de la mujer, por cuestiones de equidad de género, el colegio dispone de un espacio de dos horas de clase para que cada curso con su director de grupo, a través de un compartir enfatice en el motivo de la celebración. Siendo la investigadora, directora de grupo y también mujer, debió dejarse sorprender por la iniciativa de los 8

estudiantes de género masculino del curso y a su vez, proponer a las niñas resaltar valores de los pocos hombres que hay en el curso para manifestárselos a través de mensajes y producciones gráficas.

Esa dinámica escolar genera expresiones o prácticas no formales ya que los estudiantes tienen la posibilidad de diseñar la actividad, organizarse ya sea para encargarse de una tarea mínima como comprar las flores y mantener el sigilo para sorprender a sus compañeras o pensar en hacer un acróstico para un compañero en especial como hicieron las niñas. Igualmente, organizan los espacios del aula, modificando el orden cotidiano de los muebles o ambientando los espacios para crear su propio ambiente de celebración. “una cosa que yo observé es que si ellos no se sienten vigilados, actúan naturalmente y no se preocupan si no por vivir el momento”.

(O.1 Anexos 1, 9, 12). Aporta una de las estudiantes que hizo observaciones de campo. Lo anterior tiene relación cuando Vilanou indica que el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura que incluye un universo simbólico desde distintas formas de interpretarse y de interpretar el contexto (2006: 111).



Es una imagen del curso completo con su directora de curso, en la celebración del “día del género”.

Los estudiantes de manera desordenada y en ocasiones al tiempo, comentan las poses de P.4, la camiseta de P.10, la expresión siempre triste en las fotos de P.5, la alegría evidente de todos los demás, los cambios que algunos han tenido en el cabello, es un buen resumen de lo que se logró en la actividad: compartir detalles, flores, textos, comida y un momento de interacción en sana armonía.

En la misma línea de las manifestaciones culturales, el proyecto institucional de lectura y escritura LEO, con el propósito de afianzar la producción gráfica y escritural con el uso de las TICs y teniendo en cuenta que en el contexto colombiano el mes de septiembre se acostumbra a

celebrar el amor y la amistad, propone el diseño de afiches y otros productos gráficos para que sean enviados a manera de un correo interno en el colegio, entre amigos, compañeros o novios de diferentes cursos, en medio de otro espacio para compartir entre pares.

En el contexto de la I.E.D Floridablanca un “compartir” es un momento aprobado por las directivas para que bajo el acompañamiento del director de curso, la última o las dos últimas horas clase de un día específico, cada curso se reúna en torno al motivo de celebración, como los dos mencionados anteriormente. Por eso la atmósfera es de mayor libertad, emoción al poder apropiarse del espacio y proponer la actividad, escoger el menú, manifestar afecto, decorar el salón, pero sobre todo manifestar su ser y su sentir en torno a su amigos y compañeros con flores, dulces, escritos además de los productos escriturales que se proponen desde el área de humanidades. (Anexos 10, 13).



Los estudiantes crean productos gráficos para la ocasión; se puede observar en el afiche el uso de la imagen corporal y de la fotografía para dar forma a sus expresiones afectivas. (Anexo 15).

“En amor y amistad yo regalé un afiche a Alejandra con un texto y una foto de las dos, ya que ella es una buena amiga”. Respecto a otras actividades que podrían hacer en el colegio, para salir de la rutina los estudiantes dicen: “Actividades de recreación sin necesidad de salir del colegio, cosas como juegos, pero que tenga que estar integrado todo el curso” (P.15 Anexo 1). La comunicación que se da en espacios no formales en el aula, fomenta, la participación espontánea, la autoestima, diferentes estudiantes asumen actitudes de liderazgo, por y para el esparcimiento, qué es una necesidad recurrente que aflora a través de la investigación.

El proyecto de lectura y escritura propone actividades en la que los estudiantes pueden romper con la cotidianidad y la formalidad de la clase como el “Correo de amor y amistad”, igualmente dinámicas de producción escrita con espacios de socialización, en los cuales los estudiantes aprovechan para cambiar la disposición de las sillas, relajarse, celebrar, darse regalos entre ellos, conversar de manera espontánea, expresarse de múltiples maneras. Son actividades que facilitan la interacción social, el contacto físico, el juego, las demostraciones afectivas.



Imagen lograda en el momento de compartir entre pares a través de la actividad institucional denominada “Correo de amor y amistad” (Anexo 15).

“En amor y amistad María Isabel me regaló ese afiche, donde como fondo del texto hay muchas fotos de las dos en diferentes poses y posturas” (O.3 Anexo 1, 15). Surge de nuevo el cuerpo como imagen de recuerdo, evocación de la amistad, de una etapa de sus vidas como estudiantes y una forma de reconocimiento de su corporalidad que se hace corporeidad en la medida que sus imágenes son un recurso creativo para materializar un producto cultural basado en la celebración de una fecha particular.

Lo anterior nos lleva a otra arista en lo que Planella (2006:273), propone como pedagogía del cuerpo simbólico donde las interpretaciones de la realidad se hacen a través de interpretaciones subjetivas que evidencian corporeidad.

4.2 Las expresiones simbólicas

La teoría nos recuerda que los distintos modos en que el espíritu humano manifiesta las diversas formas culturales, es lo que conforma las expresiones simbólicas (Cassirer: 1998). La investigación “Corporeidad y expresión en el contexto escolar”, asume como expresiones simbólicas aquellas manifestaciones de la corporeidad provocadas en los estudiantes a partir de la preparación de muestras culturales con motivo de la inauguración anual de juegos, en la que a nivel de concurso, cada curso representa un país específico. Para el año 2014 la organización del área de tiempo libre decidió asignar la lista de los países que participaron en el mundial de fútbol; al grado 10-02 le correspondió Australia.

Afirma Cassirer, (2008: 174) que las formas culturales son inseparables de la función simbólica y que en la medida que el hombre tenga posibilidades de construir nuevas formas simbólicas, mayor sentido tiene su paso por el mundo y las significaciones que con él haga. La preparación y presentación del baile ancestral y del mito a manera de expresión corporal, hacen parte de las expresiones observables, así como los talleres de gestualidad y exploración espacial que se desarrollaron para tal fin. Este tipo de manifestaciones culturales enfatizan en la gestualidad, la relación del sujeto con el espacio a través de la proxemia y la espacialidad corporal vista como el sujeto experimenta el cuerpo en una situación específica de movimiento y las significaciones que le da.

Por tal razón, al centrar el trabajo de campo en la búsqueda de las significaciones culturales de Australia vistas por jóvenes suramericanos de Bogotá, en etapa escolar de educación media, los aspectos mencionados, se establecen como sub categorías. Teniendo en cuenta que en una misma práctica de corporeidad se conjugan muchos elementos, para la investigación se seleccionaron los ya mencionados, espacialidad, gestualidad y proxemia porque favorecen la observación de la interpretación que los estudiantes realizaron sobre los aspectos asignados por la institución educativa, desde el lenguaje subjetivo en la expresión corporal y dancística. Otros elementos involucrados en prácticas corporales como la motricidad y la habilidad física para los deportes, no se tomaron en cuenta por cuanto responden a actividades formativas desde la asignatura de Educación Física y porque no son parte del interés investigativo orientado hacia la corporeidad en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta el método de análisis de información aportado por Cáceres, las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien “devorará” dicha información. (2003:60). Por lo anterior, la narración que los estudiantes hacen acerca de su propia lectura de los registros fotográficos y notas de campo recopilados a través de conversaciones posteriores, son unidades de análisis que han sido clasificadas según a la sub categoría que correspondan y organizadas en forma de matrices de agrupamiento, que permite a la investigadora precisar cuando los participantes hacen referencias, observaciones, interpretaciones o significaciones del proceso vivido desde las prácticas corporales o como en este caso desde las expresiones simbólicas (Anexos 8, 9,10, 11,12 ,13).

4.2.1 La espacialidad corporal

Cuando la corporalidad se orienta a crear expresiones propias tomando como referentes elementos culturales como la danza o la expresión corporal, los espacios académicos se transforman a través de las inquietudes, las expectativas y los intereses no sólo hacia el tema o el país por representar, sino hacia las posibilidades de ser sujeto vivo que tiene presencia individual en una apuesta colectiva, gracias a la intervención del lenguaje y la cultura para dar espacio a la corporeidad. Cabe recordar que toda acción posible con el cuerpo es corporalidad y que cuando las acciones corporales son intervenidas, afectadas o atravesadas por el lenguaje y la cultura, se hace referencia a la corporeidad.

Luz Helena Gallo, investigadora del cuerpo en la educación (2012), nos recuerda que la espacialidad corporal se puede definir como la significación que tienen los movimientos tomando en cuenta el conjunto hombre + situación, y la forma de experimentar el movimiento a partir de una situación en el espacio. Para la presente investigación, la espacialidad corporal se observa en los talleres de exploración espacial, la creación de la planimetría del mito Arco iris de la cultura Australiana, la conformación de una danza ancestral, precisamente porque son estas expresiones las que como interés investigativo han arrojado experiencias y resultados particulares, teniendo en cuenta que el contexto observado es en una institución educativa estatal de Bogotá, Distrito Capital.

4.2.2 La serpiente arco iris: la co-creación de un mito

Como curso, los estudiantes dividieron sus tareas en diferentes aspectos como costos, diseño de vestuario, investigación de la danza, de la fauna, gastronomía, en fin de los diferentes aspectos culturales de Australia. La información obtenida arrojó que un 83% porcentaje de la fauna de Australia lo constituyen las serpientes y entre dos o tres mitos se concertó y decidió que fuera “el mito de la serpiente arco iris”, el que mostrara en su presentación el elemento de la fauna.

Como parte de la clase de Lengua castellana o “Español”, como con mayor frecuencia se le denomina, una tarde al tener las dos últimas horas la clase de Español, los estudiantes fueron convocados por su maestra e investigadora, para cambiar el espacio del salón de clase y buscar un espacio amplio para empezar una dinámica de movimiento con diferentes ritmos musicales e instrucciones encaminadas a facilitar el desplazamiento libre, en diferentes direcciones, adaptando los movimientos a los cambios de ritmo. Inicialmente hubo timidez, risa nerviosa, la tendencia a hablar y burlarse de ellos mismos en esa primera actividad de reconocimiento de su corporalidad, la de sus pares, del espacio, del ritmo, con el transcurrir de los minutos, el grupo fue asimilando las instrucciones y la intención no sólo de modificar en cierta forma las costumbres de la clase, sino también de disponer su corporalidad hacia nuevas significaciones.

Uno de los rasgos distintivos de la etnometodología es la indicialidad en la que el sentido de las expresiones lingüísticas devela el contexto en donde surgen, porque toman significaciones propias ya que los sujetos disponen métodos y formas propias de interpretación dadas por el

sentido común y que se afianzan en su entorno. La palabra entonces da cuenta de su acción y del sentido que le dan a estas acciones (Firth 2010:7).

Precisamente, se observa como con gusto, temor y algo de escepticismo, la clase fue adquiriendo un ambiente en el que el ánimo, la risa y las conversaciones cedieron a la atención a sus movimientos y lo que con ellos podían lograr. Se realizó un conversatorio posterior sobre la experiencia y los estudiantes mostraron la inquietud porque el siguiente espacio de movimiento fuera lo más pronto posible, manifestaron alegría desbordada, después de una inicial timidez y a la vez se divirtieron (Anexos 10, 13).



“Nos sentíamos felices porque era la primera vez que hacíamos una actividad así tan divertida y espontánea, algunos se reían mucho o buscaban hablar con sus amigos”



Se puede observar el ambiente del primer taller de espacialidad.

“Me sentí toda rara, tratando de lograr el movimiento parecíamos loquitos” (P.14 Anexo 1).

Claro está que modificar el espacio y la costumbre de centrarse en la lectura y la escritura o las tics, en un aula organizada por filas, produjo en los estudiantes la sensación de lo nuevo, lo extraño y hasta lo absurdo, en la posibilidad de expresarse con su cuerpo, con sus compañeros,

en una actividad que no se vive todos los días. Como si los espacios escolares para la educación con el cuerpo y para el cuerpo, fueran actividad excepcional y no parte de la dinámica escolar.

La actividad de inauguración de juegos produce cada año un lapso de una o dos semanas donde se oxigena el clima académico porque cada curso se enfoca en organizar y dar forma a sus presentaciones, apoyados por sus directores de curso que muchas veces, como en el caso de la investigación ceden horas de clase para dar paso a otros conocimientos y a otras formas de interacción donde los estudiantes tienen el poder de decidir, discutir, adecuar, adaptar coreografías o crearlas, en fin se estimulan muchas competencias. Garfinkel sostiene que la etnometodología estudia cómo en circunstancias particulares los miembros de un grupo, revaloran el orden social creando desde el interior de actividades temporalmente ordenadas, un nuevo orden. (2010:3). Es por ello que después del día de la inauguración de juegos, todo vuelve a la “normalidad académica”.

El siguiente paso en la propuesta inédita de expresar el mito de la serpiente arco iris a través de expresión corporal, fue unificar el contenido del mito y seleccionar los aspectos que debían ajustarse para el ejercicio de expresión corporal. Según éste, al principio de los tiempos el mundo era una masa amorfa que con el paso de los años se convirtió en una serpiente que evolucionó hasta dar vida a los seres humanos. Los estudiantes fueron buscando la música ancestral para el fondo musical del mito y de la danza, de tal manera que se programó un taller de exploración espacial a finales del mes de abril. Simultáneamente con estas clases de Español, los estudiantes en clase de danzas configuraban con su maestro la coreografía del baile ancestral de Australia consistente en el paso de la adolescencia a la vida adulta.

4.2.3 Exploración del espacio: el taller del mito

El taller de exploración espacial, parte de la corporalidad, es decir de las oportunidades que tiene el sujeto de expresarse, de ser con su cuerpo, como una oportunidad de brindar una dinámica diferente en una clase formal de lengua castellana. Por ello, después de facilitar la expresión espontánea del cuerpo, se da paso a la expresión simbólica en donde el cuerpo se dispone a manifestarse creativamente con miras a crear una muestra cultural propia que permita integrar los elementos anteriormente mencionados del mito de la serpiente arco iris; es allí cuando de la corporalidad se da paso a la corporeidad.

Se inició con un calentamiento previo e instrucciones sobre las medidas preventivas en los desplazamientos, también se aportaron diferentes momentos y ritmos musicales con pausas intencionadas de la música y del movimiento para acondicionar la actividad con relación al espacio, al ritmo y a los desplazamientos. Con base en la música ancestral seleccionada por los mismos estudiantes comienza la exploración espacial para buscar la expresión corporal que diera el efecto del movimiento de la serpiente. Se empieza a vislumbrar la creación simultáneamente con la exploración porque los mismos estudiantes dan cuenta de sus distancias, ritmos, calculan los espacios, se detienen, se divierten, se regañan.



“Estábamos intentando hacer la masa amorfa que dio origen al mundo según el mito, escuchábamos las sugerencias e instrucciones de la profesora” (P.2 Anexo 1).

Lo que el cuerpo no está acostumbrado a expresar, se asume como extraño; por fortuna es parte del ímpetu de la juventud enfrentarse a nuevas experiencias y más si se trata de romper la rutina o cambiar las costumbres. El espacio tomado recursivamente fue un gran pasillo del primer piso ya que los espacios deportivos estaban ocupados con las clases de educación física, el horario de la clase no coincidió con el uso del uniforme deportivo que es más adecuado, pero esto no fue ningún obstáculo frente a la actividad que se planteó.

Los desplazamientos se realizaron buscando adecuar la música con el movimiento de la serpiente, ejercicio que además de coordinación, requiere atención y que mezcló la buena disposición con la alegría por el cambio de la actividad y por sentir el respaldo frente al compromiso de representar a su curso en las muestras culturales.



La profesora guía los desplazamientos como parte de las posibilidades en el taller de exploración del espacio. (Anexo 15).

“Hacer el movimiento de un lado hacia otro, al principio fue un complique, debíamos encargarnos cada uno del movimiento de nuestros pies y a la vez de seguir con la cabeza el movimiento del compañero de adelante” (P.10 Anexo 1).

Se observa progresivamente, la comunicación tanto verbal como no verbal en la búsqueda de la expresión corporal. La intención de construir una figura coreográfica se fusiona muy bien con la oportunidad de divertirse, compartir y reírse por un rato. El espacio dentro de la actividad, posibilita un aula diferente, con otras condiciones para la comunicación docente-estudiante y estudiante-estudiante, mediada por la música, la risa, la discusión, la instrucción, la crítica, el chiste, la concertación; el tiempo viaja más rápido, la clase ya no es eterna. “Esto es diferente a la clase de danzas pero también estamos mezclando el cuerpo y la música con lo que investigamos de Australia porque nada sabíamos de ese país” (P.14 Anexo 1).



La idea de concretar aspectos del mito fluye dejando la incertidumbre inicial de no saber qué podría pasar en una clase incierta porque la espacialidad contribuye a formular preguntas, a conversar, expresar dudas sobre el mito, sobre el tiempo de la presentación, sobre los desplazamientos y la coordinación, sobre la precepción de su cuerpo en movimiento, sobre la profe en esa mediación. Estos elementos se observaron durante el transcurso del taller y se expresaron al final de éste en el conversatorio posterior. “Ya sabemos lo que vamos a hacer, ahora nos toca que el público entienda lo mismo”. (P.10 Anexo 1). De otro lado, una de las observadoras anota: “A medida que los chicos se involucran en la actividad, van dándole sentido, al final ya P.13 estaba liderando y explorando entre las columnas los desplazamientos, P.4 regañaba; ellos dos y la profe se encargaron de todo”.

Fue interesante observar que aunque a los estudiantes al iniciar el taller se les expuso que el propósito era acordar elementos de coordinación y desplazamiento, la comunicación no verbal y el liderazgo, fueran las ganancias de este espacio de creación. Al respecto Luz Helena Gallo afirma que: “Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad.” (2012:2). La exploración espacial implica poner en práctica diversas formas de comunicación e interacción entre pares.

4.2.4 Las enseñanzas de la espacialidad corporal

En el proceso de brindar a los estudiantes diversas experiencias con su corporalidad, como desplazamientos libres, dirigidos, con música, sin música desde su expresión individual o entre

pares, se busca facilitar la creación colectiva de elementos coreográficos que a través de la expresión corporal y la danza ancestral, permitan configurar una muestra cultural en donde esas propuestas artísticas dada la subjetividad y la particularidad en la interpretación de estos elementos, da paso a la corporeidad. Recordemos que ésta se refiere a cómo el individuo toma cuerpo en su cultura lo que implica según Planella, que se educa corporalmente cuando desarrolla su dimensión simbólica tal como lo hace el lenguaje, (2003:199) subjetivar la realidad de manera simbólica es dar paso a la corporeidad; de esta manera los estudiantes de grado 10-02 para hacer su propia interpretación de la información obtenida sobre la cultura de Australia, contaron con horas de clase de danzas, educación física y lengua castellana.

Llevaron a cabo su presentación en medio de la ansiedad, de las expectativas creadas hacia otros cursos y en la sobre exposición de sus ensayos por la intención de ganar, por el disfrute producido de su experiencia corporal y a la vez de romper con las clases cotidianas. Ocuparon el segundo lugar, fueron conscientes de su descoordinación y de otros detalles que no habían tenido en cuenta como el cambio de bailar descalzos habiendo ensayado todo el tiempo en tenis. Sin embargo, su trabajo fue destacado recibiendo una invitación para presentarse de nuevo en otro evento institucional.

Ellos mismos fueron quitando y colocando elementos de movimiento para ajustar los tiempos y las posibilidades de acción en el espacio en la idea de proyectar el mito con expresión corporal apoyados en un fondo musical, para inmediatamente dar paso a la danza ancestral. Cuando se habla de coordinación, la experiencia particular de los estudiantes, deja ver la implicación de los

movimientos realizados, su intención, tiempo y formas específicas. “Pues cuando empezó a llover todo el mundo se empezó a mover para diferentes lados...el nerviosismo de las críticas de quienes nos estaban viendo, o sea del público, el pensamiento de los demás sobre lo que estábamos haciendo, sobre lo que queríamos mostrar, afectó lo que teníamos ensayado” (P.3 Anexo 1).

De no hacerse de manera correcta de acuerdo con aquello que desean comunicar con la coreografía, surge la descoordinación; entre estas situaciones se mantuvo la propuesta corporal del grupo y desde sus propios juicios fue el aspecto negativo de toda la experiencia. “Al ver el video de la presentación oficial, creo que estaba mal, la presentación, la coordinación”, (P.14, Anexo 1, 14). “Ahí casi no se ve, pero en el momento de hacer el recorrido de la serpiente, yo me veo como saltando... pensé que llevaba el mismo ritmo de todos, pensé que si, pero no” (P.4 Anexo 1).



El día de la presentación oficial, desplazándose para dar inicio a sus expresiones simbólicas.

Los movimientos fueron adquiriendo interpretaciones subjetivas para que el curso, que deseaban proyectar hacia su público, por esa misma razón los estudiantes manifiestan en sus observaciones que fue tan gratificante el proceso de organización y ensayos por la posibilidad de utilizar tiempo de las clases tradicionales o muy planeadas en proponer y organizar los espacios físicos, los tiempos de clase, discutiendo, intentando, depurando sus propuestas, pero sobre todo compartiendo con esparcimiento. Se reafirma así lo que propone Fullat en la pedagogía del cuerpo simbólico citado por Planella, que no es siempre un cuerpo-objeto, si no también cuerpo-propio, que permite interpretar el cuerpo desde la construcción social que hacen los educandos (2006:110).



En medio de la presentación diferentes estudiantes tenían tareas específicas como dirigir filas o entregar material al jurado.



“La imagen corresponde a la segunda presentación donde la caracterización o el maquillaje como nosotros le decimos, estaba más limpio y el grupo más relajado pues ya no concursábamos, éramos la atracción principal” (O.1 Anexo 1).

4.2.5 El taller después del deber: la exploración del espacio

Después de haber cumplido con las actividades institucionales relacionadas con el concurso incluido en la inauguración de juegos, los estudiantes manifiestan el deseo de vivir más experiencias corporales similares a los dos talleres que se realizaron con motivo de la preparación de sus presentaciones. “Es que digamos las clases de educación física de ahora son más estrictas y no nos dan recreación, o sea en vez de divertirnos son como correr, hacer algo que no nos gusta y quisiéramos hacer algo que nos pudiéramos divertir todos” (P.15 Anexos 1,10,13).

Se buscó un espacio en la agenda académica para llevar a cabo un taller de interacción cuerpo-espacio, pero por diversos compromisos en otros aspectos de la asignatura de lengua castellana no se pudieron realizar en la fecha convenida; se tomó una clase de lengua castellana y se aprovechó un espacio de la clase de danzas que por circunstancias de ausencia del profesor, los estudiantes ya habían destinado como tiempo libre.



“Estaba realizando un calentamiento para todos mis compañeros, me sentí cómoda y pensaba en el siguiente ejercicio para que pudiéramos realizar bien la actividad que seguía” (P.14 Anexo 1).

“Me correspondió hacer el calentamiento, fue todo muy divertido ese día, nadie quería hacer la actividad por pereza, pero al final a todos nos gustó. Estaba riéndome con risa nerviosa porque no estaba avisado del calentamiento, me tocó improvisar, aunque hice los ejercicios que sabía” (P.1 Anexo 1).

La biblioteca se adaptó para comenzar con la asignación de grupos de parte de la investigadora con el propósito de que la cantidad de hombres y mujeres quedara repartida equilibradamente en los grupos, así como también que los acostumbrados grupos afines no quedaran juntos, luego se

inició con el calentamiento orientado por dos estudiantes que voluntariamente aceptaron hacerlo. Se dio paso a la exploración del espacio con instrucciones diversas y usos del espacio en diferentes direcciones, dejándose llevar por el ritmo de melodías instrumentales, de forma individual, en grupos, en parejas, girando, reptando.

Después, con base en música de diferentes ritmos como la cumbia, la salsa, y otros ritmos caribeños, se les instruyó a seguir la dinámica que consistía en que el estudiante que la profesora indicara, debía proponer los movimientos y los demás compañeros del curso debían reproducirlos de igual manera basándose en la observación de su compañero. Logrando una atmósfera propicia para el movimiento, muy diferente al nerviosismo y escepticismo del primer taller, con la buena disposición hacia la actividad, los grupos inicialmente asignados debían improvisar una coreografía inmediatamente sonara la música, sin saber previamente el ritmo que les correspondería y sin poder comunicarse verbalmente; haciendo uso de sus habilidades para la improvisación, la coordinación, el liderazgo, la creatividad y la comunicación no verbal.

Fue una sorpresa continua ver la expectativa tanto del grupo en turno para improvisar, como de los compañeros por saber qué tipo de música sonaría y cómo manejarían sus compañeros la improvisación al ritmo del rock, el son cubano, la salsa, el rock and roll, el folclor colombiano, entre otros. La alegría fue un factor permanente en el taller, ningún estudiante mostró cansancio, ni renuencia, tampoco dejaron de improvisar y animarse unos a otros. En la opinión de una de las observadoras sobre su compañero: “bailó y exploró el espacio alocadamente, alegre y entusiasta,

se relajó, hizo indisciplina, pero a la vez siguió la música, no supo bailar tanto la canción que le correspondió al azar, pero al final se defendió bien” (O.3; P.9 Anexo 1).



Se registró la espontaneidad y la alegría en medio del taller de exploración espacial (Anexos 10, 13,15).

“En los talleres había la oportunidad de interactuar con otras personas, se reía, se relajaba, en cambio en esas clases, de educación física y danzas, no es lo mismo, porque si uno se ríe, entonces ya está haciendo desorden, entonces paran la actividad y nos asignan actividades como vamos a escribir o ponen algo más estricto”.



Se logró que los líderes resultantes durante la actividad improvisaran una sola coreografía seguida por todos, integrando habilidades como ritmo, improvisación, creatividad y la comunicación no verbal.



La investigadora de la universidad de Antioquia Luz Helena Gallo (2012:4), sostiene que la espacialidad y el movimiento corporal se orientan hacia un mundo animado de significados, donde entran en juego tanto la intencionalidad clara y racional de lo que se quiere hacer como la intencionalidad motriz, que para el caso de la investigación responden a potencializar múltiples alternativas de interacción en la práctica corporal con experiencias de movimiento cargadas de sentido y de interpretación.

4.3 La gestualidad: mito y realidad

Reconocemos que tanto los gestos como las formas de expresión artística hacen parte de la cultura, vienen con nosotros por herencia generacional e histórica; cuando al grado 10-02 le fue asignado el país Australia para la inauguración de juegos, tomada en la investigación como práctica corporal institucional, lo primero que arrojó la indagación hecha por los estudiantes, fue la bandera con sus colores azul y blanco, incluyendo la bandera del reino unido afianzando el color rojo en una de sus esquinas. El grupo de estudiantes concertó que como sólo tenían 10 minutos para presentar bandera, danza, fauna, deporte, gastronomía y animal representativo, la bandera iría en su cuerpo a través de los colores del vestuario y de la caracterización con pintura para evocar el carácter ancestral de su propuesta.

Desde las características de la Etnometodología, esa concertación hace parte de la indicialidad ya que es la forma subjetiva de interpretación de un símbolo, así mismo la idea que surgió y se acordó sobre pintar la cara de todos en color azul, dando a los compañeros de género masculino

la tarea de encargarse de la pintura de la totalidad de los rostros del curso. Se da a conocer primero este dato para que al observar las imágenes el lector comprenda y recuerde la razón de la caracterización de los estudiantes. Antes de esta presentación hubo otros espacios de expresión simbólica que se explican a continuación y que contienen además unidades de análisis que dejan ver cómo muchas acciones son reflexivas al ser relatadas desde el escenario de la investigación y que a partir de comentarios, diálogos u opiniones colaboran en la construcción de elementos comunes en la expresión y corporeidad del grupo, como en este caso a través de la gestualidad.

4.3.1 improvisación robótica

Como parte de las actividades de lectura comprensiva en la clase de lengua castellana, los estudiantes de grado 10° desarrollaron un taller basado en robótica, para integrar conocimientos en su modalidad de estudio técnico orientado al mantenimiento de computadores. El taller constaba de dos partes: la primera consistía en una lectura base y varias preguntas que resolverían en parejas y en la segunda parte socializarían sus respuestas en plenaria; para el curso 10-02 la segunda parte del taller, se realizó de manera gestual e improvisada, los estudiantes no tuvieron tiempo de planear qué harían, los grupos se organizaron de manera espontánea previamente al ejercicio gestual. Para tal fin, contaron con las respuestas que tenían en sus cuadernos, sus compañeros y la capacidad para improvisar. Al observar y leer-se posteriormente en los videos, las reacciones son de desconcierto por lo que querían dar a entender y lo que los demás compañeros entendieron, además porque entre los mismos grupos de participación había ideas

diferentes que se querían expresar y que no alcanzaron a dar a entender a sus compañeros de grupo (Anexo 14).

“Pues se supone que nosotros éramos unos robots que exploraban el espacio, pero ellas dos no entendieron y creo que yo no parecía un robot” (P.1 Anexos 1, 10, 13, 14).



Una imagen capturada en uno de los videos tomados durante el ejercicio de improvisación con el tema de la robótica (Anexo 14).

Según sus compañeros: “parece un viejito...estaba bailando...parece un miquito” (P.6, P.3 Anexo 1). La costumbre de interpretar la lectura usando el código lingüístico inhibe otras formas de expresión, la sorpresa ante la instrucción de responder con el cuerpo y no con las palabras se observa en los videos de la actividad (Anexo 14) en los que la tendencia es explicar con palabras; esto en gran parte porque la dinámica de las clases en la institución escolar responde al modelo

cognitivo social, en el que se privilegia la demostración cognitiva a través de la competencia escritural y de la expresión oral.



“Profe, yo pienso que como era un ejercicio de improvisación, primero nosotros no estábamos expresando bien lo que intentábamos hacer y ellas no nos entendían” (P.11 Anexo 1).

El hecho de semejar robots llevó a los estudiantes a tomar una actitud corporal rígida y concentrarse en la respuesta a la pregunta del taller que querían proyectar, sin embargo su expresión facial deja ver diversas expresiones como la preocupación por expresar una idea debiendo enfrentarse a ella de forma intempestiva, como lo afianza Le Breton (2010) quien dice

que los movimientos del rostro deben prestarse a ser descifrados porque son signos de una expresión específica. “Al principio pensé que sí estaba dando a entender la ley de la robótica, pero después al ver que ni ellas entendieron, entonces vi que había interpretaciones diferentes”. (P.11 Anexos 1, 10 ,13). Es observable el hecho de que en la intención de mostrarse un tanto estáticos, como en el caso de los robots, la expresión se limitara a la rigidez del cuerpo, dejando de lado diferentes elementos que contenía la lectura, para improvisar corporalmente.

Sucede que es muy difícil dar a entender una idea corporalmente de manera improvisada y más aún si no han tenido oportunidad de planear una idea conjunta para posteriormente tratar de representarla gestualmente. Fue un ejercicio interesante por la confrontación entre el deber de la actividad y el querer expresarse para ser comprendidos por los demás, en medio de una clara consciencia de responder a través de la corporalidad y no de la oralidad. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de leerse en las imágenes expresan de manera espontánea sus reflexiones sobre la práctica gestual: “Es muy complicado querer comunicar una idea y lograr que el compañero interprete lo que uno cree que está proyectando y más al mismo tiempo, querer uno entender lo que el otro expresa con sus gestos” (P.14 Anexos 1, 10, 13, 14).

4.3.2 El mito de la serpiente arco iris como escenario gestual

Este mito cuenta que en el principio el mundo era un espacio vacío hasta que la madre tierra despertó en forma de serpiente y reptó recorriendo la tierra con tanto poder que a su paso formó lagos, ríos, montañas y vegetación. Despertó a los animales, a los pájaros y creó a los peces, finalmente de la entraña de la tierra, sacó al hombre en forma de figura amorfa que se fue

dividiendo hasta tomar la forma humana. Como en Australia las serpientes conforman en un 83% la fauna del país, se concertó mostrar este elemento antes del baile, a través de expresión corporal, con la música acorde recopilada y seleccionada por los estudiantes.

Empezaron los ensayos a manera de taller de exploración del espacio con un objetivo definido: concretar la expresión corporal de la masa amorfa y de la conformación de la serpiente a través de la gestualidad con todos los 30 integrantes del curso. La disposición fue inmediata, la maestra inicialmente dio las instrucciones con relación al manejo del espacio, pero progresivamente, se convirtió en un intercambio de ideas y de interacción en la que más allá de la expresión libre de su corporalidad, el grupo fue involucrándose con propuestas verbales y no verbales en función de la interpretación simbólica del mito, dando paso así a la corporeidad cuando el cuerpo; los cuerpos interpretan el contenido del mito para expresarlo sobre todo con movimientos acompañados de un fondo musical ancestral.

Acoplar el movimiento del cuerpo individual para un efecto colectivo, llevó mucho tiempo pues entran en juego la concentración, el atrevimiento, la emoción, el seguimiento de instrucciones, el manejo del tiempo, la música, los desacuerdos y los acuerdos, entre ellos, la búsqueda y concertación con la maestra de nuevos espacios de la clase para continuar con el propósito simbólico que estaba entonces en iniciación. Teniendo en cuenta la característica etnometodológica de indicialidad, el proceso de comunicación llevada a un fin corporal, deja ver cómo los movimientos van tomando significación y también el tiempo dedicado a la actividad pues vieron la necesidad de contar con más tiempo de las clases para organizar la idea

coreográfica del mito. “Como que cada uno tenía una idea de la masa amorfa, estábamos como muy estáticos, lo mejor fue que la clase estaba programada pensando en armar el mito con el cuerpo de todos”. (P.13 Anexo 1).

Hay gestos que se pueden percibir y otros imperceptibles en esa manifestación espontánea de ser cuerpo, o sea de interactuar con la finalidad de corporizar un mito, por eso los pisonos, los nervios, la imitación de movimientos, el liderazgo, la picardía, la atención y el asombro, la inseguridad, el escepticismo, pueden darse simultáneamente en un grupo de estudiantes en proceso de creación y aunque se quisieran registrar no siempre es posible por la multiplicidad de elementos que entran en juego, pero no quiere decir que pasen desapercibidos por muy fugaces que parezcan porque hacen parte de la comunicación no verbal, de ser humano en el desparpajo organizado de evocar ancestros de una cultura desconocida en el ambiente novedoso de aprender y enseñar a la vez.



“No era fácil hacer una masa amorfa, entonces primero la intentamos sin la música y después se le colocó la música, nos fue gustando, se veía chévere”. (P.6 Anexos 1, 10, 13).

Cuando el uso del tiempo, el orden en la ubicación de cada uno en el espacio se manejó mejor, los estudiantes y su maestra se dedicaron a lograr el movimiento que con el desplazamiento se creara el efecto del movimiento de la serpiente. Cada estudiante se compenetra con su corporalidad para ponerse en armonía con la música y con el objetivo trazado, o sea ser una pieza que conforma una figura simbólica, como lo es la serpiente, fundamental en el mito.



Los estudiantes tratan de lograr con su cuerpo un solo movimiento de grupo que diera el efecto del movimiento de la serpiente arco iris.

“Observando a mis compañeros noto que algunos tienen dificultad en girar el cuerpo haciendo el “serpenteo”, porque están concentrados en el movimiento de los pies, por eso algunos regañan y a otros les toca es quedarse callados y seguir intentándolo”.(P.1 Anexo 1). Bien afirma García (2000) que en estas interacciones gestuales, se evidencian los significados que adquieren los movimientos según su finalidad, pero también, emociones y sentimientos muy diversos que pueden pasar desapercibidos. Hay gestos faciales que se logran registrar a pesar de la pintura en la piel. Es decir, se puede leer la expresión personal del momento y a la vez el significado que se quiere dar a entender en la puesta del mito a través de la expresión corporal.

“Yo estaba pensando que ojalá todo saliera bien, porque nos habíamos esforzado mucho y en ningún momento me acordé que tenía toda la cara cubierta de pintura” (P.6 Anexos 1, 10, 13).



Los ensayos previos debían reflejarse en la gestualidad el día de la presentación oficial; la imagen da cuenta de esta intención.

“Que todos giráramos la cabeza y siguiéramos el movimiento con los pies era importante para mostrar el efecto de la serpiente arco iris” (P.3 Anexo 1). Los estudiantes siempre tuvieron

presente la intención de cada movimiento y el efecto que querían dar; por esta razón la expresión gestual cuenta tanto como la corporal.



El contexto escolar promueve estas muestras culturales en las que los estudiantes interpretan sus conocimientos sobre el tema, creando su propia versión del mito, dándole una estética y un contenido simbólico, y a su vez tienen muy presente la dinámica de competitividad frente a sus compañeros de otros cursos. Así lo confirma Agamben: “El gesto es, entonces, una modulación de la corporalidad; tanto el gesto corpóreo como el gesto corpóreo-lingüístico son dos modos de manifestación de la capacidad significativa del cuerpo, tanto con sentido lingüístico como gestual” (2012: 12).

Interesante observar cómo en una práctica corporal con sentido colectivo como tomar elementos de otra cultura y representarlos, en medio de la acción se presentan reflexiones en

torno a cómo se vive el mismo momento grupal desde una experiencia personal. Así lo expresan a continuación los estudiantes respecto a la imagen en la que fueron registrados:



La expresión gestual de los participantes registrados en la fotografía, se explica en la lectura posterior que ellos mismos hicieron.

“No es que estuviera asustada, sino pensativa, tenía problemas en la casa, como siempre con mi mamá y en varias fotos de la presentación quedé con esa cara” (P.15 Anexos 1, 10, 13).

“Esa expresión es como una defensa que me pongo para concentrarme, porque yo dirigía una fila y para que no me dieran nervios” (P.11 Anexos 1, 10,13).

Diversas expresiones gestuales confluyen tanto los gestos espontáneos propios del pensamiento en la acción, como en aquellos que se refieren a la intencionalidad colectiva, dejando por un momento otras sensaciones personales, para proyectar a través de la corporeidad una creación estética y cultural, que los identifica como cuerpo que representa a un curso y en medio de sus movimientos, un proceso vivido, que se hace recuerdo y se congela en imágenes corporales.

4.3.3 La pintura en la piel: caracterización y diversión



Ser aborígenes australianos para un muestra cultural implicó indagar, conversar, crear; una comisión de niñas diseñó el vestuario con los colores de la bandera de Australia, ajustó los costos y se llegó al acuerdo que para el día de la presentación en público y frente al jurado, los 8

hombres del curso, se encargarían de la pintura facial de todos, previo boceto sobre los colores y las formas que irían en el cuerpo para dar a su presentación, un toque verdaderamente ancestral.

Por lo dispendioso al lograr que los 30 estudiantes estuvieran listos con su vestuario, pintura facial y corporal con poco tiempo después del desfile por la comunidad, se puede observar posteriormente en las imágenes, exceso de pintura sobre los cuerpos de varios estudiantes: “Como los hombres estábamos encargados del maquillaje de todos, al final empezamos a diseñar otras figuras a la loca porque no teníamos tiempo, para darle más toque aborígen” (P.13 Anexos 1,10,13).



El recurso de la caracterización ancestral con la pintura en el cuerpo afianzó diversos gestos.

“Sí, es verdad, nos pusimos a jugar con las pinturas y a ponernos huellas de las manos en exceso”. (P.4 Anexo 1).

Queda claro que lo que los estudiantes manifiestan su afán por caracterizarse de forma ancestral, pero así mismo por acudir al juego a través del acto de pintar sobre su cuerpo, a través del “toque personal” frente al vestuario y la pintura.



“Todos esperábamos algo distinto, en la pintura pudimos estar más presentables, digo yo... hicimos mucho desorden” (P.15 Anexo 1, 10, 13). “Además que había mucha pintura, entonces todos empezamos a divertirnos y a ponernos más” (P.3 Anexos 1,10, 13).

Al respecto, Cassirer argumenta que las diversas formas simbólico-culturales aportan al proceso de auto liberación del hombre: “la simbolización, o sea, la creación de sentido sobre la materia, ha de ser considerada como el método de la libertad, liberándose de la coacción de la materia para moverse libremente en el ámbito de sus creaciones simbólicas” (2008:6).



“Aunque era una pintura aborígen, pues como que cada uno quiso hacerse un toque personal en su cuerpo y quiso como colocarse formas o figuras en el cuerpo” (P.8 Anexo 1).

Es otra gesto de diversión, otra muestra de la necesidad de esparcimiento que sale a relucir en el proceso investigativo; poder mostrar su cuerpo sin el acostumbrado uniforme, romper los parámetros cotidianos y aprovechar los requerimientos institucionales para recrear el deber, otra textura en la piel, otro color en la faz, movimientos coordinados sí pero creados y adaptados por su iniciativa e ingenio. Aparece de nuevo el juego, aquel que han hecho por las escaleras durante los simulacros o el de arrastrarse y empujarse en la expectativa de iniciar un taller de movimiento.

Es el reclamo del cambio de actividades muy planeadas, por actividades que sin dejar de ser pedagógicas favorezcan la curiosidad, la innovación y la expresión de la corporalidad como en esta ocasión, con la pintura en el cuerpo, el mito tribal, la representación propia y en el nombre de un curso que se iba uniendo más en un gesto de conocimiento del otro y de clases en movimiento continuo, arduo, dando libertad a su corporalidad.

4.4 La proxemia o los espacios de la expresión

La investigación nos ha permitido observar el movimiento desde diferentes aspectos como la gestualidad, la espacialidad y la espontaneidad. Las relaciones que establecen los sujetos con el espacio, hacen parte de la proxemia y podemos leer cómo estas fueron provocadas en la corporeidad de los estudiantes participantes de la investigación a través de la indagación, adecuación y creación del mito de la serpiente arco iris y de la danza ancestral de Australia, en la que nos centramos en ésta última para la observación proxémica como parte de la muestra cultural para el concurso inter cursos en la inauguración de juegos institucionales en el año 2014.

Edward Hall, se dio a la tarea de clasificar la forma como cada sujeto se relaciona con el espacio según el tipo de distancia: personal, social y pública en las que el mínimo de cercanía es de 45 centímetros y en espacios públicos 7 metros o más (2000:157). La preparación de la danza implicó diferentes momentos a partir de la escogencia de la simbología del paso de los adolescentes a la adultez, que el grupo hizo basados en la investigación previa, por el mismo

momento de crecimiento de los participantes al estar en décimo grado de educación media, un año antes de culminar sus estudios de educación media.

Para los participantes fue dispendioso el ejercicio de encontrar la música apropiada, contrastarla con otras muestras australianas halladas sobre todo en fuentes virtuales y organizar una coreografía que fuera coherente con el país asignado, con el tema seleccionado, pero que a la vez permitiera integrar elementos como la bandera y el boomerang que después de ser arma ancestral, con el paso del tiempo se convirtió en deporte.

Empezamos aquí a observar que estas acciones coinciden con Garfinkel cuando plantea para la etnometodología los miembros de un grupo no están en un escenario objetivo, sino que son ellos mismos quienes los construyen, (Firth:2010) dándole sentido a actividades como por ejemplo, los acuerdos sobre movimientos específicos, la realización de ensayos, la búsqueda de espacios para mejorar sus prácticas simbólicas y el apoyo de otros docentes, no sólo para cumplir con unos objetivos institucionales, sino para dar rienda suelta a su ingenio, liderazgo y capacidad de organización para el trabajo colaborativo.

La hora semanal de clase de danzas se centró en esta actividad, aunque cada elemento se fue integrando progresivamente, lo que facilitó a la investigadora hacer observación directa. Una vez concertado el ritmo y el tema, pues hacían parte de los requisitos dados por el maestro de danzas para apoyar el ejercicio de construcción de la muestra cultural, para ser presentada en público y

calificada por el jurado, se dio inicio a la formación de la coreografía: “En algunas fotos vemos que ustedes miraban el video de un baile, ¿la coreografía fue copiada de allí o ustedes crearon movimientos?” (L, Anexos 8,11) “Nosotros creamos la elevación, o sea la alzada de una compañera, nosotros le decíamos al profesor, mire este paso y él nos decía si se adecuaba a la idea o no, quiero decir es que también creamos movimientos” (P.3 Anexos 8, 13).



En la clase de danzas los estudiantes estuvieron indagando diferente material sobre las danzas típicas de Australia.

“Con la danza, queríamos impactar con una presentación diferente y con mucho movimiento pues el mito de la serpiente, era más bien lento, pausado en los pasos” (P.13 Anexo 1, 8,13).

La actitud del profesor es muy importante porque aun cuando él es parte del equipo organizador del evento de inauguración de juegos, también recibe las expectativas que los estudiantes generan y a la vez orienta los procesos, hace correcciones, recuerda los parámetros asignados para la realización de las presentaciones; inicialmente desde la conversación con ellos y de acuerdo con lo pactado se comienza a tramar una meta y un significado común entre el maestro y los estudiantes.



“Hicimos muchas cosas antes de conformar la coreografía definitiva, por ejemplo intentamos hacer un paso sentados, cruzando las piernas y alternándolas, pero fue muy complicado, íbamos a ritmos diferentes y la música por otro lado” (P.14 Anexo 1, 10,13).

Los estudiantes recuerdan cómo poco a poco las intervenciones de cada uno, eran cada vez menos impulsivas y se centraban en mejorar la propuesta simbólica procurando que a través de la corporeidad, el grupo expresara al público lo que habían investigado sobre el paso de la adolescencia a la adultez, de una forma novedosa por lo ancestral y curioso.

4.4.1 Interacción e integración

En la dinámica corporal de explorar movimientos para concertar y definirlos, hay proximidad entre los pares de acuerdo con la confianza dada por la interacción de meses y años de conocerse durante el bachillerato, hay cercanía y desparpajo no sólo porque la clase de danzas dispone a los estudiantes para la relajar el cuerpo, sino porque la atención requerida a procesos mayormente cognitivos en otras clases, en danzas se orienta al movimiento y al aprendizaje práctico que permite interiorizar elementos como la gestualidad, la espacialidad, la coordinación y por supuesto la proxemia.



“El manejo de la distancia entre compañeros es diferente según el nivel de confianza o de aceptación que haya entre ellos. Esto se observa frente a indicaciones específicas o en lapsos de descanso en el ensayo” (O.1 Anexos 2, 9).

Al principio los estudiantes no se incomodaron por tener la clase en el salón, en un espacio cerrado, cuando la creación de la danza se proyectaba para ser presentada en un espacio abierto y mucho más amplio. El manejo del espacio implica girar, correr, saltar, tomarse de las manos con distancias entre ellos muy reducidas; entonces aparece el sudor, el calor, las diferentes expresiones causadas por el cansancio, la preocupación, el buen humor o la ansiedad y de nuevo vuelven a empezar.



La imagen deja ver que el proceso de movimiento no implica solamente adecuarse al ritmo de la música, sino también al espacio reducido y a la distancia entre compañeros.

“En ese momento lo importante era que el baile empezará a tomar forma, acostumbrarnos a esa música tan diferente a todo lo que habíamos escuchado y avanzar en la organización de los pasos” (P.10 Anexos 10,13). Esos pasos dentro de una idea coreográfica se llaman también planimetría y viene acompañada de esfuerzo y concentración no sólo para no chocar con el compañero, sino para comprender el movimiento propio en el espacio y con relación a los compañeros y al espacio con que cuenta el aula de danzas donde se realizaron la mayoría de los ejercicios de preparación y práctica.

Comienza así la integración entre pares con propósito cultural en donde los estudiantes casi sin darse cuenta hacen uso de la distancia personal en la interacción, con aquellas personas que no son de su afinidad o círculo de amistad y que hasta entonces mantenían la distancia social que Hall enmarca entre 1mt y 2.10 metros de distancia (Belissan: 1989), favoreciendo ahora el contacto visual y la atención hacia el interlocutor. El trabajo corporal en el que estaban concentrados los participantes llevó a rebasar las distancias más allá de la teoría, dado que el cuerpo con intenciones comunes de movimiento y expresión, le da un nuevo sentido a tomar distancia o a generar contactos más cercanos y poco usuales en la cotidianidad de la vida escolar.

Una de las estudiantes observadoras al respecto anotó que los estudiantes frente al objetivo de la clase de danzas de realizar los movimientos teniendo en cuenta un conteo para el desplazamiento en torno de su propio eje que: “tuvieron diferentes reacciones como ubicarse en el espacio de nuevo, algunos se confundían en la búsqueda. Durante el conteo y giró de su cuerpo, otros se concentraron fácilmente, mientras que en el momento de interactuar tomados de la mano de otro compañero, se equivocaron en la direccionalidad, sin embargo el grupo se adaptó progresivamente a las limitaciones del espacio (O.1 Anexos 1, 9,12).

En estas prácticas corporales, se puede observar que las distancias que Hall clasificó, se entrecruzan, se revisan y replantean en ocasiones de manera organizada y atenta y en otras, de forma espontánea pasan de la distancia social a la íntima con diversos compañeros, teniendo como eje, la definición de movimientos y la conformación de la coreografía.



Diversas instrucciones se deben seguir simultáneamente con la expresión de la corporeidad

“Lo divertido era poder estar atento a la instrucción del profesor pero a la vez de los cambios en los desplazamientos hacia un lado y otro sin perder el ritmo ni la concentración...que risa los piones y los regaños que iban y venían entre nosotros mismos” (P.12 Anexos 1, 13,10).

Con el ánimo de ganar más puntos en la competencia, el profesor de danzas les sugirió incluir una alzada o levantamiento del piso a una de las compañeras. Esto hizo que se hicieran pruebas con las niñas más livianas y menos nerviosas y que los 8 hombres del curso recibieran instrucciones sobre posturas corporales y movimientos precisos.



“Este fue precisamente nuestro primer intento de alzada”. (O.2 Anexos 1, 9, 12).

Más allá de los parámetros de relación en el espacio determinados por lo íntimo, social o público, la creación de la danza australiana permitió experimentar la forma de relación con el espacio en otra posibilidad como la alzada o levantamiento en las alturas, en este caso de una estudiante, con una intención de impactar al público que estaría observándolos. Es decir; proyectar llamar la atención desde la distancia pública de los espectadores, aun cuando el esfuerzo implicaba para los participantes fusionar todo tipo de distancias en la representación simbólica del paso de la adolescencia a la adultez. La acción proxémica conlleva a la acción comunicativa y a su vez la comunicación entre pares permite dar sentido a la relación proxémica a través de la alzada.



“La imagen muestra como los 8 hombres del curso se involucran en la elevación o alza de una compañera, que en este caso fue una de las tres estudiantes que hicieron parte de las observadoras en la investigación.” (O.3 Anexos 1, 9,12).

4.4.2 Afuera es mejor

Con el paso de los días, la danza estaba más organizada y los estudiantes vieron la necesidad de hacer el ensayo en espacio abierto y puntualmente donde debían hacer la presentación pública. Este cambio permite dar cuenta de cómo cada sujeto adapta su corporalidad a unos movimientos dancísticos bajo unos requerimientos proxémicos. El tema de la danza de jóvenes abandonando su hogar y buscando su propio destino requirió filas, giros, desplazamientos alternando el cruce de bailarines de un lado a otro, por tal razón el espacio abierto fue justificado y conveniente a la

vez por la necesidad manifiesta de romper los esquemas de la clase tradicional o de continuar dentro de un salón, cuando la actividad busca expresar una corporeidad en libertad, simbolizada a través de la danza.

Así como los adolescentes que crecen y se van en la coreografía de la danza, los estudiantes buscan sentirse libres en su relación con el espacio aun cuando esa posibilidad esté mediada por un acto artístico y cultural cargado de simbolismos.



En ese momento desde el punto de vista proxémico las zonas de movimiento en el espacio ya estaban demarcadas de acuerdo con los movimientos individuales, los desplazamientos y las interacciones colectivas o grupales cuando la coreografía lo requería. Por esa misma razón la comunicación verbal y no verbal fluye de una forma más tranquila y ya han surgido líderes que organizan y dirigen los diferentes movimientos de la danza. Los espacios entre un ensayo y otro

dejan ver cómo de forma natural los grupos de afinidad, se agrupan con una cercanía y confianza propia de la distancia personal que así lo permite.



Es la proxemia más que un indicador de distancias según niveles de familiaridad, una posibilidad de afianzar el lugar en el espacio, el conocimiento de éste y el dominio de su manejo en una situación de ubicación y/o desplazamiento específica y temporal, ya sea como en este caso, ensayo o presentación pública. Innegablemente entran en juego todos los elementos de expresión que se han tenido en cuenta para la investigación: la espacialidad, la gestualidad, la proxemia, la práctica corporal tanto institucional como no verbal.

La presentación en público sorprendió a los estudiantes respecto al espacio físico en el que hicieron su presentación, debido a que nunca hicieron ensayo descalzos; por ello hubo traspies,

molestias, adaptación improvisada a la sensación de su propio movimiento con el factor incomodidad causada por pequeñas piedritas en el cemento, tierra y fragmentos irregulares en las lozas de la cancha de voleibol donde realizaron su presentación de danza ante el jurado.



Se puede observar un plano detalle del manejo de la distancia corporal en combinación con la gestualidad y la expresión de movimiento coreográfico.

El cuerpo se acomoda fácilmente ante lo inesperado de la situación, ya sea por su capacidad de adaptación o por el acuerdo colectivo de hacer las cosas lo mejor posible, dentro de una competencia en la que el grupo a nivel individual y colectivo se preparó para ganar; esto no impidió experimentar diferentes impresiones corporales en circunstancias diversas de movimiento. A propósito en el marco referencial, encontramos que la profesora Grasso afirma que este proceso de adaptación depende de cómo interpretamos el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida.



Presentación del baile ancestral de Australia en el que se representa el paso de los jóvenes a la adultez.

“Trasladar la mente y el cuerpo a una cultura como la de Australia nos aportó nuevos conocimientos porque yo no sabía nada, nada de este país y para el baile, nos enseñó lo tribal... como el ámbito nómada y sus gustos por la naturaleza”. (P.1 Anexos 1, 10,13).

A pesar de que durante la presentación de la danza hubo una falla técnica que los dejó sin sonido por varios segundos, la disposición en torno a las distancias y a las formas de interacción corporal ya estaban interiorizadas, por lo tanto no se afectó la muestra cultural; sólo los ánimos posteriores a la presentación. Para la segunda presentación que fue un mes después como invitados al foro institucional, los ajustes que los estudiantes consideraron necesarios hacer con relación a desplazamiento, contactos, distancias, movimientos, los realizaron ellos consensuado de acuerdo a la experiencia previa y se les respetó su autonomía.



No se necesita que haya indicaciones del maestro para tomar la iniciativa y ensayar por cuenta propia, antes de la segunda presentación donde fue el evento central de un evento institucional.

“Ahí estábamos sin ningún profesor, haciendo ajustes finales para nuestra segunda presentación el día del foro, P.17 Aportó con su precisión y cuidado para que los demás a su lado y detrás, se coordinaran” (O.3 Anexos 1, 9,12).

4.4.3 Los descansos del cuerpo

Es cierto que toda intención de nuestra mente o pensamiento, sentimiento o intención, se refleja en la corporalidad; los estudiantes tuvieron tres meses intensos en la preparación de la muestra cultural de Australia, sin contar otros encuentros de actividad relacionados con pedagogía corporal, realizados antes y durante este tiempo como talleres de gestualidad y de espacialidad o exploración espacial, en los que refrescaron la actividad académica que normalmente enfatiza en procesos cognitivos dentro del aula y con las tecnologías de la información como herramienta fundamental.

Vemos entonces que al poner en movimiento ideas que también aportan a los procesos cognitivos, convivenciales y culturales, los estudiantes descansan al salir de la rutina involucrándose en compromisos igualmente académicos que facilitan la expresión y corporeidad en su contexto escolar. En la misma idea, pero desde otra mirada, las conversaciones que tenían los estudiantes en los tiempos para interactuar de manera no formal como las pausas entre ensayos o descansos, iban como afirma Maturana “lenguajeadas” sobre la experiencia cultural y corporal que estaban construyendo: ritmos, tiempos, figuras coreográficas, expectativas, adiciones, contacto físico, fuerza, posibles cambios en su presentación, en fin.

Todo ello con el desparpajo en su postura corporal y en la nueva cercanía que temas en común permite a quienes diariamente no son sus más cercanos amigos, reiterando en la unión que como grupo iban percibiendo, precisamente porque en tres asignaturas se enfocaron los procesos

de construcción de su muestra cultural de Australia y porque además estaban siendo sujetos de registro gráfico y escrito con una cercanía constante de la investigadora que a la vez, era su directora de curso y su maestra de Lengua castellana.

Esa interrelación no pasó desapercibida y facilitó además nuevos procesos de socialización: “Igual que uno no se lo esperaba, digamos llegaba a la clase de español, pues uno pensaba que iba llegar al salón de clase normal. Entonces ya llegaba a la clase diferente, también era como un respiro para nosotros porque igual estamos todos los días acá en el colegio, seis horas y a veces clase en contra jornada, pues tenemos descanso pero en sí tampoco es mucho, entonces es como estresante y uno llega a la clase y se relaja, aparte pues se ríe y comparte con todos los del salón” (P.6 Anexos 1, 10,13).



Espacio de descanso entre un ensayo y otro al aire libre días previos a la presentación y concurso inter cursos de la muestra cultural de los países asignados.

“El manejo de la distancia entre compañeros es diferente según el nivel de confianza o de aceptación que haya entre ellos. Esto se observa frente a indicaciones específicas o en lapsos de descanso en el ensayo” (O.3 Anexos 1, 8,9).



Posturas corporales espontáneas en espacios de informalidad y confianza, durante los turnos de ensayo en la cancha de volibol.

“Estar sin el buzo de la sudadera y fuera del salón me hace sentir tranquila, relajada”. (P.17 Anexos 1, 10,13).

La relación con el espacio en esta investigación deja ver que aunque culturalmente se organizan las relaciones sociales frente a la distancia y a las posibilidades de expresión dentro de un espacio limitado, entran a mediar las intenciones y las formas de organizar y utilizar el espacio en relación con la corporeidad en una actividad específica ; son los sujetos quienes hacen uso de la proxemia y se valen de ella para interactuar con un fin común, pero sin dejar de autoafirmarse

como sujeto que requiere un espacio propio para afianzar su presencia individual en medio de la acción colectiva.

4.5 Y emergen las emociones

Durante la investigación acerca de la corporeidad en el contexto escolar, se dio paso a diferentes expresiones simbólicas y prácticas corporales dentro de la institución educativa. Como resultado de este ejercicio categorial y del análisis cualitativo de contenido de Cáceres, (2003:16) emerge la categoría emociones, expresadas por los estudiantes constantemente en las diferentes unidades de análisis estudiadas, basadas en la expresión de la corporeidad y de su ejercicio de reflexividad. Para poder entender las emociones, la investigadora revisa referentes teóricos que abordan el tema, utilizando a dos de estos autores para clasificarlas y dar cuenta de cómo éstas se relacionan en los procesos pedagógicos y más aún, en aquellos que se refieren a la corporalidad como expresión de toda acción que el ser humano realiza y de la corporeidad como resultado simbólico de la intervención de lenguaje y la cultura en las manifestaciones del cuerpo.

Es así, que a través del tiempo y desde diversos enfoques se ha venido tratando el tema de las emociones y haciendo teorizaciones para explicarlas y clasificarlas. Las emociones se producen por situaciones propias del entorno que generan diferentes reacciones, también se desencadenan a partir de pensamientos, evocaciones o recuerdos. Para la psicóloga Susana Bloch una emoción es

un estado funcional complejo y dinámico de todo organismo, provocado por un estímulo externo o interno, que implica la activación simultánea de un grupo particular de efectores (viscerales, humorales, neuromusculares), de elementos expresivos (postura del cuerpo, gestos, expresión facial, vocalizaciones) y de una experiencia subjetiva (la vivencia emocional o feeling). (2009:22).

Así mismo, reconoce la dificultad que han tenido varios autores para clasificar las emociones, precisamente por los infinitos estados anímicos que vive el ser humano, por lo tanto divide las emociones en básicas y mixtas. Las básicas son alegría, tristeza, miedo, rabia, erotismo y ternura; son universales porque existen en todo ser humano, permiten la comunicación pre-lingüística, pre-cultural y pre-históricamente. (2009:30). La emoción básica es más expresiva y es universal; por ejemplo la tristeza es reconocible en un niño, en un adulto, hombre o mujer, porque cada emoción tiene sus rasgos expresivos característicos. Cada una de estas emociones se traduce en acciones como por ejemplo, reír, llorar, agredir o huir entre otras tantas. Bloch explica que cuando una emoción permanece en el tiempo puede convertirse en una reacción desadaptada o emoción “tónica” que se vuelve crónica. Así, la ansiedad es un estado crónico del miedo y la depresión un estado crónico de la tristeza. (2009:32).

La mezcla de dos emociones básicas da como resultado una emoción mixta: “Todas las emociones mixtas están altamente impregnadas de elementos culturales y de experiencias personales. Por lo tanto, no son universales, o al menos la proporción de sus ingredientes básicos es individual”. (2009:33). La autora afirma que al nacer sólo vivimos con emociones básicas y a

medida que crecemos comienza inevitablemente la mezcla de emociones. Los estados de ánimo cuentan con una emoción de base que puede cambiar por estímulos externos o recuerdos, cuando en ese ir y venir de emociones hay una que permanece por más tiempo, se considera un sentimiento. (2009:35). Lo que lleva a distinguir que tanto los estados de ánimo como los sentimientos son estados emocionales básicos o mixtos que perduran en el tiempo.

Debido a que la investigación se centra en la corporeidad, cabe mencionar que Bloch se refiere a la coherencia que existe entre el espacio interno, subjetivo y vivencial de una emoción y su componente expresivo externo a través de la respiración, la expresión facial y de la corporalidad. Hay incoherencia corporal cuando una persona trata de ocultar una emoción y genera confusión tanto a quien la experimenta para reconocer realmente qué le sucede, como en su interacción con otros. La corporalidad juega un papel importante en la comunicación de los estados emocionales internos; Bloch resalta que ésta se ha dejado debido a la preferencia que se ha dado a través del tiempo a la mente y al lenguaje verbal, por lo que insiste en lo que llama “Fisicalidad emocional expresiva consciente” (2009:27), que no es sino dar a conocer los estados internos de manera consciente y con las expresiones corporales, mentales y en correspondencia adecuada con la emoción que esté viviendo.

Desde el interés en los seres vivos, en el sistema nervioso y en la organización del sistema social, para el reconocido médico e investigador Humberto Maturana, las emociones hacen referencia al dominio de acciones posibles sean de un animal o persona y las distintas disposiciones corporales en que las constituyen y realizan (1997:23). Ninguna acción humana es posible sin una

emoción que la haga posible, dado que el hombre siendo mamífero, vive en la emoción. “Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos” (1997:107). El autor aclara que en la cotidianidad continuamente se entrelazan emociones y lenguaje coordinadas consensualmente con las acciones.

En su obra “Formación humana y capacitación”, (1997:17-18), este mismo autor sostiene que la educación debe estar centrada en la formación humana y no técnica y que una de las tareas del ámbito escolar es crear condiciones para que los estudiantes amplíen su capacidad de acción y reflexión en el mundo, en coherencia con la contribución que pueda hacer a su entorno.

En el artículo “Sentipensar bajo la mirada poietica o cómo reencantar creativamente la educación”, S. de la Torre, propone el término “Sentipensar” como el proceso de integración entre sentimiento y pensamiento dentro de una concepción holística en la educación donde tengan cabida los aspectos biológicos, neurológicos, psicológico y sociocultural que son parte de las representaciones de la compleja realidad (2001:2). Maturana coincide en afirmar que lo que acontece en la dinámica corporal se refleja en el hablar, sentir y pensar; cuando se entrelazan las emociones con el lenguaje surge la conversación. Por lo tanto las interacciones cotidianas dentro y fuera del lenguaje, hacen que junto con las emociones, fluyan los sentimientos (2001:4).

Con base en lo anterior, para Maturana además del lenguaje, las emociones se expresan con el cuerpo formando dinámicas corporales distintas de acuerdo con la situación que se esté viviendo. Así, las emociones no necesitan del lenguaje para expresarse, los sentimientos si porque surgen de la reflexión de cómo se vivencian las emociones en la interacción entre una y otra persona. “Si quiere conocer la emoción, observe la acción y si quiere conocer la acción, vea la emoción” (2001:6). Lo que quiere decir que toda emoción refleja la intención y en los ambientes de aprendizaje con mayor razón están presentes estos aspectos con estados emocionales que tienen una marcada influencia en las acciones, reflexiones y permanencia en el tiempo dando paso a sentimientos.

Precisamente durante el recorrido investigativo se pudo observar que en medio de las diversas circunstancias producto de las prácticas corporales y las expresiones simbólicas, fluyen diferentes emociones porque éstas hacen parte de la expresión natural del ser. Aun cuando su análisis no se planteó dentro de los objetivos ni como categoría inicial, la incidencia emotiva para los participantes de la investigación en diferentes momentos, se iba haciendo evidente y reiterada frente a actividades institucionales y en espacios pedagógicos que se orientaron como parte de la investigación. Esta observación coincide con el análisis de contenido, que también se centra en la comunicación, no sólo en el plano verbal, sino que a su vez abarca materiales visuales o sonoros, como pintura, fotografía, video, música, etc. (Cáceres: 2003 34). El análisis de la categoría emergente se acompaña de imágenes que apoyan las diferentes observaciones de la investigadora y las unidades de análisis, como se ha venido haciendo a través de todo el documento de interpretación.

4.5.1 Los diversos significados de la risa

Una de las primeras actividades fueron los talleres de exploración y de expresión corporal, en torno al movimiento, a la creación de éstos y al uso del espacio; la primera reacción es la risa como manifestación de alegría frente a una actividad diferente, novedosa y de alguna manera incierta, pero también como señal de miedo al verse y sentirse en interacción corporal: “Nos sentíamos felices porque era la primera vez que hacíamos una actividad así, tan divertida y espontánea”(P.1:Anexo 1) “algunos se reían mucho o buscaban hablar con sus amigos” (O.1: Anexo 1).



“La risa ante las instrucciones y ante la novedad de verse y vernos involucrados en dinámicas nuevas de interacción, fueron muestra de inquietud frente al taller como tal, por ser el primero, por estar bajo la posibilidad de los registros fotográficos y por la responsabilidad de construir una narración mitológica con el cuerpo” (I: Anexos 1, 8,11).

Igualmente en actividades propias de la dinámica escolar en las que se espera un comportamiento prudente y predecible, los estudiantes a través de las bromas, el juego, el humor y la corporalidad, alteran el orden con el propósito de dar esparcimiento a la formalidad, como por ejemplo en los actos cívicos o en los simulacros de evacuación. “Pues bajamos rápido, en desorden, jodiendo como siempre” (P.8: Anexo 1).

La complicidad entre pares es propicia tanto para trabajo académico como también para encontrar el motivo perfecto que suscite la risa; la lectura de imágenes provocó la risa de sí mismos, de los compañeros, de las situaciones expresadas en las fotografías y en las evocaciones de anécdotas y recuerdos que hay detrás de cada imagen capturada, acompañando la impresión de verse en fotografías o videos, alternando esa lectura con conversaciones propias de la investigación sobre aspectos puntuales como la proxemia o la gestualidad. “Yo siempre estoy cagada de la risa, como ahora viendo las fotografías, desde cuando se dice baile a mí me gusta, hay veces que necesito expresar, o a veces me siento estresada, cuando veo a los demás que comienzan a gritarse que hagan esto, que hagan esto bien, yo me desespero porque no me hallo y no tiene sentido, pero al rato ya estoy de nuevo riendo” (P.12 Anexo 1).



Vemos entonces que como expresa Maturana, continuamente se entrelazan emociones y lenguaje, coordinadas consensualmente en la interacción para crear muestras culturales en las cuales expresan su corporeidad con las acciones. Reír es aceptarse, celebrar, alegrarse de la experiencia vivida, del miedo que sienten respecto a cómo los ven los demás y de la impresión que causa cómo creían verse, para después confrontarse en las fotografías. “Es algo inconsciente, la verdad no me había dado cuenta que bailando me había llevado la mano por allá, por eso todos se me burlan, yo estaba concentrada en seguir las instrucciones y pasarla bien” (P.3 Anexo 1).



La observación y lectura de sus propias expresiones va más allá de la burla a la compañera que ocupa el primer plano, pues van surgiendo bromas y comentarios espontáneos sobre otros participantes capturados en la fotografía. “Yo siempre quedo como un idiota en todas las fotos”. (P.4.Anexo 1). El acompañamiento a esas manifestaciones como el chiste y la risa es otra forma de complicidad; las emociones mixtas a que se refiere Bloch, se observan claramente cuando menciona que este tipo de emociones están altamente impregnadas de elementos culturales y de experiencias personales.

Así mismo, sentimiento y pensamiento se fusionan como lo afirma S de la Torre, no sólo durante los procesos de gestualidad o espacialidad, sino posteriormente a las acciones que permiten tomar distancia de las actividades realizadas y poder verse y comentar sus impresiones. : “Yo creo que empezamos bien, pero después de que hubo ese corte de música, todos nos perdimos,

nos des coordinamos y todos quedamos. ...yo quedé muy, muy bravo porque pensé que el irse el sonido, yo juraba que lo había hecho alguien con intenciones, pues todos nos veían como la competencia más difícil... que ustedes son los que tienen mejor coreografía, que están muy coordinados... y yo pensé que alguien con culpa lo había hecho, después fue que me aclararon que no”. (P.1: Anexo 1). Este tipo de comentarios sobre un momento vivido bajo tensión y enojo, se evoca y narra desde la tranquilidad y conciencia de leerse en las imágenes en un ambiente sobre todo festivo y divertido por la constante actitud de broma y esparcimiento.

Los encuentros de conversaciones provocadoras de reflexividad que arrojaron diversas unidades de análisis, permiten afirmar que la corporeidad y expresión como experiencia centrada en simbologías específicas de Australia, contribuyeron a la alegría, manifestada en el esparcimiento del ánimo en los participantes, aportándoles distensión, momentos de refrescante interacción en los que la risa y el buen humor no estuvieron en discrepancia frente a los objetivos de las prácticas corporales realizadas.



Esa misma alegría como emoción básica fluyó cuando en prácticas institucionales como celebraciones, el ambiente fue propicio para que se afianzaran sentimientos de amistad que se habían cultivado años atrás o recientemente, debido a las oportunidades de construir propuestas culturales y corporales en una interacción continua entre pares que como personas y como miembros de un curso antes del final de su escolaridad, tiene significaciones importantes, como la satisfacción de romper la cotidianidad del aula, proponer ideas y llevarlas a cabo, de diseñar su vestuario y otros materiales simbólicos para enriquecer su corporeidad, teniendo como escenario el colegio.



La diversión estuvo presente y la investigación permite constatar que a pesar de la pintura en la cara las emociones salen a relucir en la expresión facial. “Alegre, dispuesto a entregar lo mejor de sí, en ocasiones dirige a sus compañeros, gira la cabeza para relajarse, muerde sus labios y toca el maquillaje de su cara para corregirlo. Puso gran empeño al realizar el baile; su alegría, esfuerzo y dedicación se resaltan a cada momento” (O.3.Anexo 1).



Igualmente hubo un momento en que aplicarse la pintura fue más que un acto responsable, un acto divertido, así lo reconocieron los estudiantes y lo mencionamos también cuando nos referimos a la gestualidad como expresión simbólica. Es el juego parte de la diversión, por esto vimos anteriormente que durante los simulacros para “recrear el deber”, los estudiantes crean formas de distensión en medio de la seriedad o la formalidad de los eventos institucionales y de actividades académicas que bajo la óptica del adulto requieren cierta dosis de seriedad.

4.5.2 El reclamo de la diversión

El ser humano no manifiesta sus emociones de manera lineal, programada, por ello la experiencia de la corporeidad en el contexto escolar, permitió que el grupo 10-02 expresara simultáneamente con diferentes emociones, la reacción ante un nuevo reto con aprendizajes propios de una cultura desconocida como Australia, exploración libre del espacio, interacción, juego, iniciativa para el trabajo en equipo, creatividad, acuerdos, desacuerdos, amistad, compromiso. Lo anterior deja ver que si bien Gore clasifica (2000:240), las prácticas de control corporal y estas se observan en las prácticas institucionales descritas, como la “Totalización” que incluye a los sujetos como parte de un colectivo, pero al mismo tiempo con las filas busca “Individualizarlos” para poder hacer un seguimiento personal cuando el coordinador de convivencia lo requiera necesario, también se vivencia la “Regulación” que funciona a través de la norma, la sanción, la recompensa y el castigo, como vimos en la anotación de seguimiento disciplinario que se les realizó en una formación. Se observa además la “Distribución” en salones y grupos controlables ya que cuando no hay actividad de formación se espera que la vida escolar suceda en aulas; es esta entre otras, una de las razones que motivó la presente investigación.

Sin embargo, resulta interesante observar que más allá de la clasificación de Gore dentro de una dinámica reglamentada por el manual de convivencia o por los requerimientos de cada asignatura y de cada docente, romper la norma es una medida que toman los estudiantes contra la rutina para auto determinarse como persona única y como manifestación de juventud que reclama mayor libertad de movimiento y espacios de actividad menos direccionados. Cuando eso sucede, la

iniciativa, el juego, la unión, fortalecen más el trabajo en equipo, el cual la educación actual profesa, pero que muchas veces se queda en tareas y trabajos teóricos.

“Estamos sorprendidas por algunas imágenes porque nos muestran las emociones y caras que poníamos cuando estábamos distraídos... en otras nos muestran las actividades realizadas en los talleres de exploración espacial, dando a conocer nuestras dotes de baile. Nos emocionamos al ver las fotografías porque son recuerdos de lo que pasó y los momentos cuando estaba el curso unido” (P.6 Anexos 1, 10,13).



Al referirnos anteriormente a las prácticas formales institucionales, veíamos que los estudiantes proponen otras actividades dentro del colegio que fomenten el juego, la diversión y la integración, que faciliten la espontaneidad y la expresión personal porque ciertas emociones y sensaciones como estar integrados, producen alegría y diversión y hacen pensar en mantener esas emociones a través de nuevas actividades que favorezcan el esparcimiento, la risa, la complicidad, los retos, el uso del tiempo formalmente pedagógico y los tiempos libres con la posibilidad de movimiento no planeado, más bien creador, que permita sentir la escuela viva, el “sentipensar” para la educación corporal y ésta como vía para la fusión sentimiento-pensamiento en la labor pedagógica.

4.5.3 El vaivén de los estados anímicos



Durante la presentación se lograron captar diferentes emociones en las expresiones de los participantes.

“Podemos concluir que cada una de nosotras aprendió a conocer más de sí misma, interactuó con su cuerpo y conoció aspectos y facetas que nunca antes habíamos visto en cada una” (P.2- P.14: Anexo 1). En medio de la conformación del mito y de la danza, de los talleres de gestualidad y exploración del espacio, surge también la ansiedad, el estrés, como parte del miedo de enfrentar un público, un jurado, de competir con otros cursos, de exponerse en público, de adecuar su corporalidad a la expresión simbólica de un país desconocido. Pero también a responder a compromisos académicos de las demás asignaturas incluyendo tareas, evaluaciones y el manejo de tiempo para afrontar positivamente su rol de estudiantes.



La exploración espacial para crear movimientos y convertirlos en una coreografía, llevó a expresar mezcla de angustia, malgenio, la risa, la calma y el afán, en fin la inquietud constante. Cada uno de acuerdo con su forma de ser y de confrontarse frente a la responsabilidad colectiva, manejó la situación escuchando o expresando ideas, inconformidades o propuestas para dar sentido a aspectos simbólicos relacionados con danza, deporte, mito, gastronomía, pancarta de un país como Australia, proyectado mayormente a través de su corporeidad. Recordemos que Bloch se refiere a la coherencia que existe entre el espacio interno, subjetivo y vivencial de una emoción y su componente expresivo externo por ejemplo a través de la expresión facial y de la corporalidad. Además la imagen anterior muestra de forma concreta lo que la autora y la investigadora han narrado de forma escrita.

“Nosotras opinamos que nuestras expresiones corporales muestran felicidad, nervios, ansiedad y temor a las burlas de la gente y así mismo al saber la respuesta de los jurados del concurso de muestras culturales en la inauguración de juegos. Estamos sorprendidas por algunas imágenes porque nos muestran las emociones y caras que poníamos cuando estábamos distraídos... en otras nos muestran las actividades realizadas en la biblioteca (Taller de exploración espacial), dando a conocer nuestras dotes de baile. Nos emocionamos al ver las fotografías porque son recuerdos de lo que pasó y los momentos cuando estaba el curso unido” (P.6 - P.17 Anexo 1,10, 13).

Cada expresión simbólica se fue gestando simultáneamente con diversas emociones, pues hace parte de la forma natural del ser humano de vivenciar y exteriorizar diferentes sensaciones,

impresiones, movimientos, racionamientos; una de las grandes bondades de la investigación ha sido aportar un cúmulo de experiencias y recuerdos más allá del movimiento y de la piel, pues culminando la etapa escolar, las vivencias se interiorizan a partir también de los sentimientos y las emociones experimentadas, teniendo claro está la corporalidad como vehículo de expresión.

“Nos dimos cuenta que somos y actuamos muy diferente de lo que realmente hacemos, que nos da pena que muestren nuestras fotos Porque se van a burlar o no quedamos bien. Nos gusta estar felices y siempre sonreír y eso se puede evidenciar en las fotos que somos unas niñas muy alegres” (P.15 – P.17 – P.3 ver Anexo 1).



Muchas emociones salieron a relucir cuando los estudiantes se encontraron en esta imagen: “Ay que foto tan bonita”, “profe yo quiero esa foto”, “dónde estoy yo?”, “quedamos bonitos”.”Melisa

tenía más cachetes”, “yo tenía capul”, “Peña Dios mío, me mereces”, “bellos momentos”, “cara de trabada que tenía yo”, “la que no le gusta salir, por aquí está sonriente.” “Ay el Víctor, ya no está este año”, “Yo falté en esa foto”.

La teoría de Bloch, nos orienta respecto a que cuando en ese ir y venir de emociones hay una que permanece por más tiempo, se considera un sentimiento; en la presente investigación la unión cómplice abrigada por el compartir, la amistad y la diversión, se tornó en un sentimiento unánime. Aquella unión de grupo que ha sido reiterada en el análisis de resultados, se observa no sólo en la fotografía donde está la mayoría del curso, sino que también da cuenta de la alegría en expresiones espontáneas, el abrazo amistoso de los muchachos, la tranquilidad de poder ensayar en el espacio real de las presentaciones, el compartir y el esparcimiento simultáneamente.

Así como Maturana afirma que en toda dinámica corporal se refleja el hablar, sentir y pensar y que de la misma manera cuando se entrelazan las emociones con el lenguaje surge la conversación, cuando se conversó con los estudiantes a cerca de las razones que consideran son las que facilitan que en las actividades académicas haya más actividad corporal y más clases en las que se dé oportunidad a la expresión de la corporeidad, los estudiantes proponen que más profesores tengan la iniciativa del dinamismo corporal y no solamente la teoría, que la diversión no debe apartarse del aprendizaje. Por ejemplo: “Es que digamos las clases de ahora de educación física de ahora son más estrictas y no nos dan recreación, o sea en vez de divertirnos son como correr, hacer algo que no nos gusta y quisiéramos hacer algo que nos pudiéramos divertir todos” (P.10: Anexos 1, 10,13).

La academia y cuidadosa programación deja de lado los espacios de encuentro personal y desarrollo humano, ya que no sólo la comunicación es verbal, aun cuando en ésta la cultura y otras formas de lenguaje y representación de la realidad son interdisciplinarias y de acuerdo al objetivo o tema de cada asignatura y docente la interacción fuera del aula, el movimiento y la creatividad, enriquecen los objetivos pedagógicos. “Yo digo que esas clases son muy estrictas y nosotros somos jóvenes, nos gusta divertirnos, saltar, reír y en esas clases ya no es posible hacerlo porque los profesores hacen clases así muy serias que no son motivantes para nosotros” (P.15: Anexos 1,10,13).

Precisamente, Maturana sostiene que la educación debe estar centrada en la formación humana y no solamente técnica y asigna como tarea importante del ámbito escolar la creación de condiciones para que los estudiantes amplíen su capacidad de acción y reflexión en el mundo, para que así mismo contribuyan a su entorno. Esas condiciones en instituciones educativas con una programación académica que responde a varios frentes como proyectos de ciclo, de área, pruebas nacionales e internacionales, certificación técnica de sus graduandos, son convenientes desde la pedagogía corporal ya que la investigación deja ver que las emociones se expresan con el cuerpo, que así mismo los sentimientos se pueden “lenguajear” en ambientes de aprendizaje y que acción y emoción pueden y deben enriquecer el motivo que integra el encuentro entre el docente y el estudiante: la formación para el desarrollo humano.

5. CONCLUSIONES

Las prácticas corporales institucionales y no formales observadas son, además de actividades que forman parte de la organización escolar, el pretexto para el disfrute del cuerpo, del espacio, de compartir con sus pares frente a un objetivo común, pues en medio de requerimientos específicos los estudiantes tienen la opción de crear movimientos, acordar ideas y llevarlas a cabo expresando a través de su corporeidad, elementos culturales propios del contexto escolar y de su vivencia como ser que vive su cuerpo, no sólo que vive en el cuerpo. Lo anterior deja ver que cuando nos referimos a prácticas corporales en la institución educativa no se pueden determinar y clasificar las significaciones y resultados aunque haya una planeación previa, debido precisamente a que es el cuerpo educando el que se transforma progresivamente con sus actos.

Es notable la búsqueda de informalidad y esparcimiento en medio de los parámetros que contiene cada actividad institucional en las que los estudiantes expresan su corporalidad de manera espontánea: si la dinámica escolar diaria implica seis horas de clase y media hora de descanso, la tendencia es a recrear su ser corporal con juegos, contactos o movimientos vistos como desorden. La antigua idea de mantenerse firmes no se refleja en las actuales generaciones que son más dadas a estar en movimiento, a la espontaneidad, y a relacionar el pensamiento con la acción de manera inmediata.

Romper la norma es una medida que toman los estudiantes contra la rutina para auto determinarse como persona única y como manifestación de juventud que reclama mayores oportunidades para

sentirse libres en medio de actividades muy direccionadas. Cuando eso sucede, la iniciativa, el juego, la unión, fortalecen habilidades y valores individuales y para el trabajo en equipo que tanto profesa la educación actual, muchas veces a través de tareas y actividades académicas que muchas veces se quedan en la teoría.

En medio de la programación institucional y de la que hay al interior de cada asignatura, los estudiantes aprovechan los espacios formales para apropiarse de ciertos momentos y poder expresarse con propiedad y espontaneidad, no sólo en sus movimientos, sino también en formas de llevar el uniforme y al dar a sus celebraciones significados afectivos y artísticos modificando los espacios, las rutinas, agregando formas culturales que se manifiestan en afiches, regalos, palabras, comidas, con lenguajes verbales y no verbales propios de su edad y contexto que reconocen como parte del acto de compartir .

Los descansos favorecen el encuentro de sí mismos; allí los estudiantes incluyen diversas formas de interpretarse y de interpretar el contexto, de marcar la diferencia agregando otras prendas al uniforme, interviniendo su cuerpo con accesorios, retocando su maquillaje para registrarlo en “selfies”, es decir cambiar el orden, que significa más bien darse su propio orden para encontrar adaptación, bien estar, complicidad, identidad, en el lugar donde son convocados para educarse, para crecer y auto afirmarse.

La espacialidad corporal facilita que la exploración del espacio y el descubrimiento de posibilidades en el aula y en la clase de otras formas de expresión y comunicación, dentro de una situación determinada, sean cómplices tanto del maestro como de los estudiantes porque fomenta ambientes de aprendizaje que incluyen alegría, confianza, motivos para la creación y la discusión, desacuerdos, concertación, como herramientas de aprendizaje en contexto donde las situaciones y los movimientos toman nuevas significaciones.

Respecto a la proxemia, las relaciones con el espacio van más allá de la distancia próxima ya que hay otros tipos de relación que se establecen a través de la corporeidad, centrados en la utilización del espacio en los que el contacto físico toma intencionalidades específicas como por ejemplo, la creación de movimientos o de figuras formadas con varias personas y posiciones para proyectar un mensaje corporal. La interacción facilita la integración mediada por la cercanía, la libertad y expresión de movimientos orientados para transmitir como en el caso de la presente investigación, una danza o un mito; la acción proxémica fomenta la acción comunicativa y esa comunicación da sentido a la proxemia.

La apropiación de las distancias y de las posibilidades de acción corporal en una situación temporal y en espacios reducidos o amplios, integra la gestualidad, la espacialidad, la comunicación verbal y no verbal, además facilita procesos de socialización. La oportunidad de concertar y llevar a cabo interpretaciones culturales del contexto propio o de culturas desconocidas a través de la corporeidad, favorece el desarrollo de la dimensión simbólica que va

más allá del lenguaje verbal o gráfico, precisamente porque se logran fortalecer habilidades para la improvisación, la coordinación, el liderazgo, la creatividad y la comunicación no verbal.

Desde el punto de vista de la gestualidad, los movimientos adquieren significados según su finalidad; manifiestan tanto el sentido gestual como el lingüístico del lenguaje, lo cual deja ver que al recrear algún aspecto específico de la cultura, el educando vivencia su corporalidad y se apropia de nuevas formas de interpretar diversos aprendizajes; la apropiación de saberes, la concertación de simbolismos, su interacción con los pares dan sentido al conocimiento propio y de su contexto, además amplía la visión de mundo a través de las posibilidades de incorporar ritmo, color, movimiento, emoción como parte de asumirse como ser único que es además un ser educando.

La literatura con sus versos, mitos, canciones, es escenario apropiado para la gestualidad; en el proceso de acoplar los textos y los conocimientos a las formas individuales de pensar, facilita la disposición del cuerpo para generar una propuesta cultural donde se rescata la corporeidad, la libertad de creación, la interacción, la discusión, concertación y la diversión. Así mismo, se manifiestan múltiples expresiones de la subjetividad generadas en la búsqueda de expresarse corporal y gestualmente, que no siempre son posibles de exteriorizar y compartir en la cotidianidad de la escuela o que pasan desapercibidas en medio de los fines cognitivos.

El ser humano vivencia infinidad de emociones que se han clasificado como básicas y mixtas: en la travesía de la “expresión y corporeidad en el contexto escolar”, fue innegable reconocer la presencia continua de las emociones expresadas a partir de pensamientos, diálogos, discusiones, ensayos, ejercicios corporales, presentaciones en público, espacios de informalidad, lectura de imágenes, evocaciones, recuerdos; por ello fueron consideradas como categoría emergente en situaciones propias del entorno de la investigación.

Las emociones están en toda dinámica corporal, se entrelazan con el lenguaje y se expresan en acciones diversas centradas en proxemia, gestualidad, espacialidad y prácticas corporales institucionales, a través de la alegría, de la búsqueda incesante de diversión que incluye la ruptura de la norma para romper a la vez con la rigurosa planeación de las actividades centradas en el aspecto cognitivo. La risa adquiere tanto significado festivo como de temor ante lo nuevo, ante la responsabilidad y los retos de la expresión simbólica o debido a la mirada crítica de los demás; reír es aceptarse en la experiencia vivida y alegrarse en las particularidades propias de los ejercicios de expresión y creación de su corporeidad. La tristeza se observa en situaciones personales y dentro de procesos colectivos como cuando no se cumplen las expectativas como grupo por circunstancias nuevas e inesperadas.

Sentimiento y pensamiento se fusionan y por medio de las prácticas corporales los estudiantes crean formas de distensión en medio de la formalidad, de cambiantes estados de ánimo y del orden establecido en la institución escolar, para darse su propio orden con autocrítica y desparpajo, aportando desde la emoción, la iniciativa y su corporalidad para romper la rutina,

expresando su presencia inquietamente joven, con determinación para fortalecer a la vez, la cortesía, la amistad, la unión y la creatividad, dejando claro que la diversión no debe apartarse de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje.

La lectura de imágenes facilitó el reconocimiento y la reflexión en torno a los estados internos y la forma como la expresión facial y corporal da o no cuenta de ellos; ese nuevo conocimiento y forma de leerse y percibirse se logra gracias a al cuerpo, sus posibilidades de acción o sea su corporalidad, que con la danza, el mito, los talleres de exploración como estrategias, posibilitan la expresión simbólica de la corporeidad de manera original, innovadora, auténtica y especial por su carácter inédito, sorprendente y subjetivo. Una pedagogía corporal facilita la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, en un ambiente de aprendizaje propiciador de conversación y encuentro afable, interesante e innovador entre pares y entre el maestro y sus estudiantes.

5.1 Legitimación de los hallazgos

Después de la travesía investigativa y de redactar la narrativa de los hallazgos desde una perspectiva interpretativista Hermenéutica, resulta pertinente poner a consideración de los participantes en la investigación estos hallazgos, con el fin de legitimarlos. Los estudiantes fueron convocados en la biblioteca del colegio y utilizando el video beam se les fue mostrando los documentos de interpretación de cada sub categoría, para que en medio de la narración, las

fotografías y las unidades de análisis utilizadas, pudieran encontrarse desde la interpretación realizada por la investigadora, con la posibilidad de preguntar, afirmar y aportar respecto a los resultados expuestos.

Dos preguntas orientadoras centradas en qué faltó por decir, para dar espacio de participación a las observaciones surgidas y qué afirmaciones consideran que no corresponden a cómo vivieron y percibieron la experiencia de la investigación, se formularon posteriormente a la presentación de hallazgos y se procedió a tomar las impresiones de los participantes de las cuales surgieron resultados como los siguientes:

Faltaría por insistir en la dificultad para llevar a la práctica la comunicación no verbal no sólo durante los diferentes talleres de exploración del espacio y de gestualidad, sino sobre todo a través de la construcción de la coreografía de la danza, ya que se vivieron varios desacuerdos entre pares debido a que a pesar de la concentración y de la buena intención por hacer las cosas bien, no siempre lo que un compañero esperaba que su par hiciera, era lo que resultaba en la expresión corporal o en el trabajo de equipo para realizar ejercicios como la alzada a las compañeras o la direccionalidad en ciertos desplazamientos.

Los estudiantes reconocen que la tendencia a utilizar el lenguaje verbal propicia la ausencia de otras formas de lenguaje y comunicación, no sólo en la clase de Lengua Castellana, sino también

en danzas, educación física y en las demás asignaturas, lo que generó discusiones acaloradas entre ellos que no evidenciaron frente a sus maestros.

Otro aspecto que no había sido muy evidente en las unidades de análisis y en las imágenes iconográficas, fue la dificultad para asumir la cultura de Australia como país asignado por la organización del proyecto de tiempo libre para que a partir de éste, el curso 10-02 realizara todas las muestras culturales, debido a la lejanía geográfica y al desconocimiento de sus elementos característicos. Igualmente, manifestaron que la búsqueda de la información fue difícil, había temor y a la vez curiosidad por enfrentarse a lo nuevo, expusieron muchas propuestas en las que sobresalía el individualismo generador de disgustos, discusiones; el docente de danzas organizaba las ideas y fuera de ensayo en los tiempos libres, los mismos estudiantes las modificaban o cambiaban.

Estos aportes durante el momento creado para la legitimación dieron paso a la presentación de la categoría emergente relacionada específicamente con las emociones, con la cual los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo y expresaron de nuevo lo que en el documento ya se había registrado con relación a la búsqueda de la autodeterminación ante tanta instrucción en la cotidianidad del contexto escolar, debido a que hay mucha actividad académica y cuando hay eventos fuera del aula están muy controlados, reclaman mayor libertad de movimiento y actividades recreativas menos direccionadas.

Sobre aspectos puntuales de las emociones básicas, dan a conocer que como grupo nunca manifestaron a los docentes ni a su directora de curso, la dificultad que generó para los procesos de creación de la coreografía de la danza, la actitud de una sola estudiante que sentía pena de verse fea haciendo ciertas inclinaciones con su cuerpo, ya que recientemente se había integrado al curso; su pasividad afectaba la dinámica corporal y el estado de ánimo de los demás compañeros, pero manifiestan que después de todo el camino recorrido no tienen nada de qué arrepentirse y acuerdan con la investigadora la posibilidad de un futuro taller de corporeidad y expresión en la agenda de la clase de Lengua Castellana.

Esto deja ver que tanto la comunicación no verbal como la comunicación verbal, tienen implicación pedagógica en la práctica mediada como en este caso, por actividades relacionadas con prácticas corporales, en donde los mismos estudiantes reconocen que son complementarias y por lo tanto deben haber espacios pedagógicos donde se practique esa complementariedad, ya que al comienzo del proceso el curso también era nuevo porque al culminar el grado 9°, los estudiantes escogen modalidad técnica para su formación en los dos años siguientes; por lo tanto no había mucha confianza, amistad e integración entre ellos y a través de las actividades propias de la investigación, fueron saliendo de sus pequeños grupos sociales de tres o cuatro personas para integrar sus ideas y sus corporeidades en torno a un objetivo común.

Así mismo, reconocen que a través de la investigación vieron la búsqueda de alegría como una constante por medio de la risa, la diversión, la ruptura de la norma, el esparcimiento y que la ganancia mayor fue la unión como curso que se mantiene en el último año de su vida escolar.

Culminan este momento de legitimación afirmando lo interesante del proceso vivido visto después de un tiempo, a través de unidades de análisis, fotografías muy relacionadas con las imágenes y con conceptos nuevos para ellos como la Proxemia. Experiencias únicas fieles a los recuerdos, los comentarios y las vivencias evocadas gracias a los diferentes instrumentos utilizados.

5.2 Recomendaciones

Tanto el método como los instrumentos utilizados en la investigación, promovieron otras formas de lectura no sólo en cuanto a la imagen como tal, sino a la forma de percibir e interpretar el contexto, las circunstancias, las motivaciones, lo evidente y lo oculto en la cotidianidad escolar. Igualmente permitió otra forma de lectura de la corporalidad propia y la de los pares en situaciones de expresión, que incluyeron la disposición para la creación de expresiones simbólicas, cumplimiento del deber, concertación, liderazgo, espontaneidad, sentido de pertenencia e integración, entre otras posibilidades que el contexto escolar debe procurar.

Durante la investigación surgieron espacios de reflexión en los cuales no sólo la corporalidad y la corporeidad fueron motivos constantes de cuestionamiento y observación, sino también facilitaron la expresión de puntos de vista sobre la organización escolar y la forma como los educandos crean estrategias para reorganizar el orden académico y convivencial incluyendo

necesidades que desde la mirada de los docentes y coordinadores no se contemplan ordinariamente como parte del bienestar estudiantil en un contexto específico.

Desde la línea de pedagogía, la investigación orientada a la pedagogía corporal a través de prácticas corporales y expresiones simbólicas, amplía la visión de la enseñanza del lenguaje dentro y fuera del aula y las iniciativas para fortalecer la autodeterminación, la libertad y la comunicación.

Teniendo en cuenta los diversos énfasis que tienen las instituciones educativas, como por ejemplo, el técnico, el artístico o el académico, es necesario revisar las prácticas que posibiliten la expresión de la corporalidad y de la corporeidad, dando sentido al cuerpo en la pedagogía y rescatando además las dimensiones del ser humano que muchas veces se olvidan en la búsqueda de los fines que se propone cada institución.

Los estilos pedagógicos de los docentes en las diferentes áreas y asignaturas que incluyan prácticas corporales dentro de sus actividades, facilitan la expresión de emociones, inquietudes y nuevas formas de interacción entre pares y entre el maestro y sus estudiantes, así mismo implican estrategias didácticas en las cuales el espacio, el movimiento, la proxemia, hagan parte del escenario académico y de la manifestación del ser de los educandos.

En las diferentes instituciones educativas podrían incorporar dinámicas orientadas a la expresión de la corporalidad, a la consciencia corporal, que suscitan la creatividad y otras formas de comunicación verbal y no verbal. De esta manera se dispone el ánimo para mejorar ambientes de aprendizaje dinámicos, activos, donde no sean siempre la pasividad, el silencio y la organización de los muebles en las aulas, las estrategias para centrar la atención requerida para los procesos de aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abc. (2014). *Definición ABC*. Retrieved 22 Septiembre, 2014, from <http://www.definicionabc.com/ciencia/pedagogia.php#ixzz3E6dtLFqy>

Acuña, D.A. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín Antropológico* (pp. 31-52). Mérida: Universidad de los Andes.

Agamben, G. (1993). Los medios puros, en la modernidad como estética. *Teoría del gesto*. Madrid, España: Instituto de estética y teoría de las artes.

Arias, G & Mora, A. (2012). *Cuerpo y subjetividad de la escuela secundaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Aristizabal, S & Galeano, M. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial* (163 – 187). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Bonilla y rodríguez. (2007). In Ediciones Uniandes (Ed), *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.

Busani, M & Marchesi, M. (2008). *Los rastros de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Comahue.

Cáceres, P. (2010). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación. Pontificia universidad católica de Valparaíso. Pdf.

Cachadina, M. (2004). *Expresión corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*, from <http://www.dart-europe.eu/About/info.php?lan=esp>

Coll, c & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. In Psicología de la educación escolar (Ed), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 357-386). Madrid, España.

Cañon Pelaéz, N. (2005). *Reflexiones sobre el socio construccionismo en psicología*. (1 ed.). Colombia: Universidad Santo Tomás.

De la Torre, S. & Moraes M. *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación*. pdf.

Fielding, N.G & Fielding, J.L. (1986). *Evaluación de proyectos y triangulación: Acercamiento metodológico hacia el enfoque centrado en el actor*.

Firth, A. (2010). *Etnometodología. Discurso y Sociedad, Volumen 4*. Pdf.

- Gallo, C. (2009). *El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal* (pp. 231-242). : Wwww.scielo.cl
- García, P.I. (2000). *Cinética y proxemia en el aula*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, S & Pérez, R & Calvo Á. (2013). Body expression a practice of intervention that allows to find individual language with study of the body. In
- Gervilla castillo, E. (2000). Valores del cuerpo educando. In Editorial herder (Ed), *Antropología del cuerpo* (pp.). España.
- Gómez, J. (2011). *Fundamentación de la línea de investigación en pedagogía del doctorado en educación de la usta*.pdf.
- González, F. (2007). Programa de formación permanente docente: cuerpo, arte y expresión. In Idep y escuela superior distrital María Montessori (Ed), *Base de datos IDEP*. Bogotá, Colombia.
- Gore, J. (2000). *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía* (pp. 228-249). Barcelona, España.
- Grasso, A. (2008). El aprendizaje no resuelto de la educación física: La Corporeidad. *Portal deportivo La revista*, 4(0718- 4921), 4. Editorial Novedades educativas.
- Julius, F. (1986). *El Lenguaje del cuerpo*. (8 ed.). Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Le Bretón, A. (2000). El Cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 35-42. from <http://www.relaces.com.ar>
- Ley General de Educación*. (2004) Bogotá, Colombia: Ediciones Lito Imperio.
- Martínez Mendoza, C..A. (2007). *La pedagogía del cuerpo: punto de partida para la construcción de culturas de paz*. Bogotá, Colombia: Base de datos IDEP.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid, España: Técno.
- Metz, J.B. (2014). Corporalidad. *Wwww.mercaba.org*, 260-266. Retrieved 20 Septiembre, 2014, from <http://www.mercaba.org/ConFT/C/CORPORALIDAD.pdf>
- Montoya, J. (2001). *La escritura del cuerpo / El cuerpo de la escritura*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la Percepción*. Paris, Francia.

Meurs Peter, V. (2012). *La educación como praxis: Una hermenéutica Corporal* Research in hermeneutics, phenomenology and practical philosophy. from www.metajournal.org

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. (15 ed.). Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp. 11). Colombia.

Ocampo González, A. A. (2011). El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo. In Colegio hispanoamericano (Ed), *Revista de Educación y Pensamiento* (pp. 9-22). Cali, Colombia.

Ordoñez Castro, S. P. (2012). EL Cuerpo territorio fronterizo. In Idep (Ed), *Magazín Aula Urbana* (pp. 9-10). Bogotá, Colombia.

Pateti, M.Y. (2008). La Despedagogización del cuerpo. In Editorial kinesis (Ed), *Educación y Corporeidad* (pp. 67). Colombia.

Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela. *Revista Calle 14, Universidad de los Andes*, 4(5).

Perez Castro, M. S. (2011). Cuerpo, Escuela y Sociedad en la construcción de imagen corporal. In Universidad pedagógica nacional (Ed), *Especialización en docencia de las ciencias para el nivel Básico*. Colombia.

Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, N° 336, 189-201. Madrid –España.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. España: Desclée De Brouwer.

Posada, M. M. (1997). *Abriendo espacio al espacio*. : Centro de documentación IDEP.

Pozo, A. (2008). El arte como pensar metafórico en la filosofía simbólica de Cassirer. *Praxis Filosófica*, núm. 26, enero-junio, 2008, pp. 169-188. Universidad del Valle Cali, Colombia.

Preada, S et al. (2008). *Mi cuerpo, tu cuerpo, música para vivir*. Bogotá, Colombia: Equipo pedagógico Colegio General Santander- IDEP.

Real academia de la lengua española. (2001). Tomo I. In Editorial Espasa Calpe SA (Ed), *Diccionario RAE* (pp. 708). Madrid, España.

Real academia de la lengua española. (2001). Tomo II. In Editorial Espasa Calpe SA (Ed), *Diccionario RAE* (pp. 1709-1816). Madrid, España.

Ruiz, M. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria*. from <http://www.Tesinred.net>.

Secretaria de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá, Colombia: Subsecretaría de calidad y pertinencia, Dirección de educación preescolar y básica, componente currículo y ciclos.

Stokoe, P. (2014). Expresión corporal. [Weblog]. Retrieved 30 de Abril de 2014, from [http://www.kalmarstokoe.com/actividades/-semanales/expresión corporal-2012](http://www.kalmarstokoe.com/actividades/-semanales/expresión%20corporal-2012).

Torres, N J. (2009). *Las Narrativas corporales como dispositivo pedagógico para la expresión de la subjetividad en escenarios educativos*. In Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo educativo y social. Colombia

Trigo Aza e & Álvarez Seoane M & otros. (1999). *Creatividad y Motricidad*. : Publicaciones España.

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Ed), *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (pp. 19-22). Sevilla, España: Retos.

Universidad Piloto de Colombia (2010) Guía de presentación de trabajos escritos. APA. Sexta versión. Pdf.

Valentín G & Catalán N. (2011). Percepción corporal de los adolescentes en ambientes escolares. Fortaleza Brasil.

Vasilachis, G. I. (2009). *Estrategias de Investigación cualitativa*. España. Gedisa.