



**SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA  
DANZA PARA VIVIR: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA**

**ANGELA PATRICIA BUITRAGO ARIAS  
DIANA MARCELA SALAMANCA ZARATE  
ESMERALDA REINA ANTIVAR  
JENNY YURANY ROJAS ROJAS**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C.  
2016**



**SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA**  
**DANZA PARA VIVIR: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA**

**ANGELA PATRICIA BUITRAGO ARIAS**  
**DIANA MARCELA SALAMANCA ZARATE**  
**ESMERALDA REINA ANTIVAR**  
**JENNY YURANY ROJAS ROJAS**

**Tesis para obtener el título de Magíster en Educación**

**Asesora de Tesis**  
**M. Martha Ayala Rengifo**  
**Co-asesores**  
**Henry Muñoz Rojas**  
**Diana Patricia Escobar**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**  
**VICERRECTORÍA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**BOGOTÁ D.C.**  
**2016**



## Dedicatoria

Dedico especialmente este logro profesional a Dios que ha colocado cada pieza que me llevó a la meta en el momento perfecto, siendo ellas, el amor de mi vida Juan Carlos, mi princesita Kaylee Sofía, mis hermosos y valiosos padres Ada y César.

*Jenny Rojas Rojas*

Dedico este sueño cumplido a Dios, porque él me abrió el camino para que se hiciera realidad; a mi mami por sus oraciones; a mi papi quien desde el cielo siempre me acompaña; a mi amado esposo Edward, a mis hermosos hijos Melissa, Emmanuel y Esteban.

*Esmeralda Reina Antivar*

Dedico este logro a Dios por sus bendiciones, y llenarme de fuerza para vencer todos los obstáculos, a mis padres que siempre han estado ahí, ofreciéndome su apoyo incondicional, a mi esposo Enrique a mis hijos Camila, Alejandro y Ángel, por sus palabras, su compañía, su amor, por brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente y por ser mi fuente de motivación e inspiración.

*Ángela Buitrago Arias*

A mi Dios,  
a mi esposo Andrés  
y a mi dulce hija Mariana,  
fuente de inspiración y amor.  
*Diana Salamanca*



## **Agradecimientos**

A la Secretaria de Educación del Distrito, por su apoyo en la cualificación docente a través de la financiación de la Maestría.

A la comunidad educativa Colegio Chuniza IED jornada tarde, por su valiosa colaboración para llevar a cabo la experiencia.

Al cuerpo docente y directivo, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás, especialmente a los maestros Martha Ayala Rengifo, Henry Muñoz Rojas y Diana Patricia Escobar por su orientación en el proceso de formación llevado a cabo durante estos dos años, su calidad humana y su constante acompañamiento.

A nuestros compañeros de semestre, por las arduas horas de trabajo, el conocimiento que emergía en cada una de las clases, las risas y los buenos momentos que nunca faltaron.

A las sistematizadoras de esta experiencia por los conocimientos compartidos, su persistencia, su paciencia y su motivación que han sido fundamentales para culminar este proyecto.



## Tabla de Contenido

<b>1. Comienza la Aventura</b> .....	14
1.1. Historia de un sueño .....	14
1.2. Comprensión sobre la sistematización .....	18
<b>1.2.2. Ruta transitada en esta sistematización</b> .....	20
<b>2. El Encuentro con un Sueño</b> .....	41
<b>3. Re-significación de la labor Docente</b> .....	53
<b>4. El Poder de un Sueño</b> .....	61
<b>5. ESMERALDA: La piedra preciosa de “Danza para vivir”</b> .....	72
Conclusiones.....	85



## Lista de Figuras

Figura 1. Etapas sistematización. Esquema elaborado a partir del postulado de Mejía (2013) .....	21
Figura 2. Publicación en la revista Festival Artístico Escolar. Sustraído de La Secretaria de Educación, 2012. ....	67
Figura 3. Saber pedagógico. Esquema elaborado a partir de los resultados de la investigación. ....	72
Figura 4. Apuestas Pedagógicas. Esquema elaborado a partir de los resultados de la investigación.....	86



## Lista de Imágenes

Imagen 1 Festival de Danzas Chuniza 2012. El autor.....	64
Imagen 2. Comparsa primaria 2013. El autor.....	64
Imagen 3. Comparsa primaria 2013. El autor.....	65
Imagen 4. Presentación Municipio El Copey, Cesar, 2010. El autor. ....	66



## Lista de Anexos

<b>Anexo A Narrativa experiencia</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo B Línea de tiempo</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo C Línea de fuerza, categorías y subcategorías</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo D Consentimiento informado</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo E Entrevista Semi-estructurada</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo F Ficha de análisis documental</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo G Artículo</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo H Autobiografía Dancística</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo I Protocolo de la entrevista</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo J Matriz</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo K Matriz de primer orden</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo L Matriz de Segundo orden</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Anexo M Matriz de tercer orden</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>



## Resumen

Esta sistematización de experiencias toma como referente a Mejía (2013), para exponer los hallazgos encontrados en la práctica pedagógica denominada *Danza para Vivir: Una Experiencia Estética* llevada a cabo en el Colegio Chuniza I.E.D. entre los años 2003 a 2014, la cual, se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación en la Universidad Santo Tomás. Este paradigma investigativo de la sistematización, brinda la oportunidad de reconstruir la intervención pedagógica de experiencias previas exitosas en la asignatura de danzas, convirtiéndose en una estrategia didáctica que permite el desarrollo de la personalidad de los niños desde otro ámbito y con otras formas de aprendizaje, evidenciando finalmente, que ha favorecido una formación complementaria en los niños con resultados benéficos para la comunidad educativa en general.

**Palabras clave:** Sistematización, Convivencia, danza, didáctica, experiencia estética, metodología.

## Abstract

This systematization of experiences takes as reference Mejia (2013), to expose the findings in the pedagogical practice named *Dance for Living: an Esthetic Experience* carried out in the Chuniza I.E.D School from 2003 to 2014, which was developed in the framework of the Master of Education at the Santo Tomas University. This methodological investigation provides the opportunity of rebuilding the pedagogical intervention of previous success experiences in the Dance signature, becoming in a didactic strategy that allows the development of students' personalities through other ways of learning, eventually, evidencing that has contributed complementary school training to students with beneficial outcomes for the educational community at large.

**Keywords:** Didactic, dance, esthetic experience, methodology



## Introducción

A pesar de que las Artes, en la Ley 115 de Educación aparecen como un área obligatoria, en la malla curricular de algunos colegios y en el imaginario de muchos docentes son vistas como un campo de poca importancia para la formación integral de los estudiantes. Esta es una razón por la cual, ellas mismas, deben luchar por conseguir su lugar como participantes en la construcción del conocimiento y su pertinencia dentro de la labor educativa. Entender la danza como un lenguaje artístico que posibilita la expresión del ser humano, es un motivo para indagar acerca de los grandes aportes que conlleva fomentarla, no sólo dentro de los espacios educativos, sino a partir de los intereses y las aptitudes que los niños van reflejando desde temprana edad.

Es desde este contexto, que emerge la sistematización de la experiencia *Danza para Vivir: Una Experiencia Estética*, desarrollada en el Colegio Chuniza IED, en la jornada de la tarde, como respuesta a la necesidad de visibilizar y circular las apuestas<sup>1</sup> pedagógicas que subyacen en la práctica de la docente Esmeralda Reina.

Sistematizar una experiencia desde los acontecimientos de un aula de clase, se presentó como una propuesta de investigación innovadora e interesante, teniendo en cuenta que no se tenía que pensar en un proyecto en términos de futura implementación, metodología comúnmente realizada en los diferentes programas académicos lo cual desafiaba los presupuestos investigativos hacia territorios desconocidos hasta ese momento, fuera de la zona de confort; por otro lado, la idea de escudriñar en la intimidad de la labor docente

---

<sup>1</sup>El término apuestas es entendiendo desde la definición que ofrece el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la cual define apostar como: “Depositar su confianza o su elección en otra persona o en una idea o iniciativa que entraña cierto riesgo”. Éste término cobra vital importancia dentro de nuestro ejercicio, si se tiene en cuenta que la intervención de la maestra ha encontrado victorias y triunfos que muchas veces iniciaron desde el arriesgarse o desde el error mismo de implementar una práctica, y que desde la praxis contextual surgen modificaciones o transformaciones que generan impacto y acogida en la población escolar. Esto implica, que lo que es apropiado para un curso, para un grupo de estudiantes, no siempre lo es para los demás.



amedrentaba el ego, al poner en descubierto la esencia misma del ser y quehacer como maestro.

La sistematización desde la construcción grupal, es una perspectiva cualitativa de investigación, que activa procesos de aprendizaje compartidos dentro de un contexto relacional y de corresponsabilidad entre los actores de la experiencia, cuyo propósito es encontrar el saber pedagógico, basado en la narración, reconstrucción, comprensión y comunicación de la experiencia vivida, en su realidad, temática y circunstancias específicas. Se asume el enfoque hermenéutico, desde autores como Gadamer y Ghiso quienes conciben la hermenéutica como un movimiento de la comprensión, dialógico e interactivo.

La sistematización de la experiencia *Danza para Vivir* se desarrolló en cuatro etapas, de acuerdo a los postulados de Mejía (2013), a saber:

- Reconstrucción de la práctica pedagógica: construcción y reconstrucción de la experiencia en forma cronológica, cuyo principal objetivo fue narrar las acciones, sentidos y reflexiones de la práctica pedagógica de la maestra.
- Negociación de sentidos: reconocimiento de rutas o enunciados que permiten delinear caminos relevantes de la experiencia, líneas de fuerza, categorías y subcategorías.
- Conversación con la experiencia: esta etapa partió desde la re-visitación a la experiencia por medio de técnicas de recolección de datos (análisis de contenido) y de instrumentos como fichas de análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Esta información fue analizada a la luz de matrices de primer y segundo orden.
- Visibilización de formas de poder: consolidación de la triangulación de datos. Etapa que va a develar la manera en que la danza es vivida como una experiencia estética por los estudiantes del Colegio Chuniza IED, de la jornada tarde.



Con base en lo anterior, el presente trabajo está organizado en cinco capítulos, a través de los cuales se reconstruye la experiencia “Danza para Vivir: Una Experiencia Estética”, cuya excusa es la danza, pero el trasfondo es la vida misma, es relacionarse con la dificultad y también con la esperanza, aprender de y con los otros, construir juntos, se trata de aprender a vivir, fortalecido por hechos significativos que le permitirán percibir y afectar su forma de acercarse a los otros. Es una construcción de saberes que transforman la vida de sus actores. Cada capítulo dará cuenta de los momentos que han impactado la práctica pedagógica de la docente Esmeralda Reina, dentro del contexto global que abarca los once años de su trayectoria:

Capítulo I: Comienza la aventura, aquí se realiza la contextualización y el proceso metodológico de la experiencia.

Capítulo II: El encuentro con un sueño, aborda la etapa de iniciación de la docente en el colegio Chuniza I.E.D., y consecuentemente la primera etapa de la experiencia pedagógica sistematizada.

Capítulo III: Re significación de la labor docente, da cuenta de la importancia de la planeación, como ruta de reflexión utilizada por la docente de danzas, y cómo a través de esta se toman acciones colmadas de intenciones pedagógicas, que se convirtieron a fin de cuentas en la base segura sobre la cual se construye la experiencia.

Capítulo IV: El poder de un sueño, esboza aquellos hallazgos traducidos en acciones, actitudes, sentimientos, percepciones, reacciones, relaciones, proyectos y puestas en escena, manifestados en los estudiantes y en la comunidad educativa en general, que permitieron demostrar la visibilización del proceso dancístico expuesto en la experiencia, y que inevitablemente, llevan a abordar los constructos conceptuales, los cuales emergieron sobre la danza, a partir de las interpretaciones de los testimonios analizados.



Capítulo V:Esmeralda: La piedra preciosa de “Danza para vivir”, se denomina este capítulo así tomando a la docente como la piedra preciosa que dio vida a esta experiencia; en él se encuentra la configuración del saber pedagógico.

Por último, se presentan las conclusiones de la experiencia y reflexiones de cada una de las docentes investigadoras, sus impresiones y vivencias a configuradas a lo largo de la construcción de esta sistematización.



## 1. Comienza la Aventura

Este primer capítulo, expone la manera en que la sistematización de experiencias da vida y sentido a una práctica pedagógica de danza escolar. En primer lugar, se presenta una panorámica general de la experiencia Danza para Vivir, que la contextualiza y ubica en una realidad nacional colombiana. Posteriormente, se aborda la sistematización de experiencias desde su fundamento epistemológico para luego presentar el paso a paso o ruta que dio lugar a los hallazgos de la misma. Finalmente, se cierra el capítulo 1 con el diálogo con autores que favorecieron la comprensión de la práctica educativa, al ofrecer fundamentos teóricos que orientaron el curso de la investigación socializada.

### 1.1. Historia de un sueño

*“Maestros y maestras: el rumbo de nuestro quehacer como educadores en danza está orientado por la ayuda que les podamos dar a niños y niñas para que den a luz sus metáforas corporales... para que llegando a ser poetas del movimiento iluminen el mundo... antes del comienzo y donde terminan las palabras... cada cual tiene un poema, un poema corporal...”*

*Ángela Gómez, maestra de danza. CASD Aldemar Rojas Plazas, Bogotá 2009.*

Cuando se habla de situaciones que acontecen en la vida de los sujetos, que evocan unos momentos, unas personas y un entorno particular, se retoma una palabra que lleva consigo una parte propia de los mismos, la experiencia. En ella confluyen todos los conocimientos y desconocimientos del ser humano, de ahí que se convierta en un episodio del cual se deja huella para construir historia o un legado social, por tal motivo se evidencia la suma de experiencias como la configuración de una historia de vida. En ese sentido se puede afirmar que “La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y del ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (Dewey, 2008).

En este caso se tomó la clase de danzas como una experiencia que buscaba motivar a los estudiantes y romper con el esquema tradicional de comportamiento en un salón, en



donde el mismo educando se sintiera protagonista acompañado; esta iniciativa, respondió a un anhelo personal por compartir el sentimiento de arraigo hacia la danza folclórica colombiana y el folclor en general.

Durante la reconstrucción narrativa de *Danza para Vivir: Una experiencia Estética*, emergen realidades y de éstas reflexiones, que no son apreciables a simple vista, una de ellas tiene que ver con la estrecha relación encontrada entre los acontecimientos en el ámbito político, social, distrital y nacional, y cada una de las etapas por las cuales la clase y, en particular, el proyecto de danzas ha transcurrido para transformarse en lo que hoy día es. Por lo tanto, se destacan cada uno de estos acontecimientos, y su influencia en la construcción de este proyecto dancístico.

La aventura inicia en el año 2003 con la llegada de la maestra Esmeralda Reina Licenciada en Educación Preescolar, a la institución educativa Distrital Chuniza en la localidad de Usmede Bogotá, en la jornada tarde. Ella ingresa a este establecimiento para desempeñarse como docente de bachillerato en el área artística, específicamente en danzas, un campo que no correspondía a su formación profesional, a pesar de tener idoneidad lo que le permitía desarrollar estas clases, implicaba un manejo de grupo y una estrategia diferente.

Para ese momento, el colegio se veía afectado por la conformación de pandillas locales que habían logrado ganar acogida entre la población estudiantil, ofreciendo el imaginario de popularidad y prestigio al pertenecer a ellas; por otra parte, la jornada tarde era considerada de baja calidad académica y convivencial, frente a la labor realizada en la jornada contraria, una fama avalada por los mismos docentes, sumado, que hasta ese momento solo la mañana contaba con la clase de danzas, fueron estas condiciones las que retaron y motivaron a la maestra a configurar su labor pedagógica.



En ese entonces, se gestaba un discurso político educativo en torno a dar respuestas a la demanda de una sociedad moderna, humana e incluyente, en el cual se promovía una educación de calidad basada en el reconocimiento de la diversidad, desarrollando unas dinámicas influyentes con el fin de reducir los índices de pobreza para alcanzar una mayor equidad social (Rodríguez, 2012). También a nivel nacional se gestaba la transición de estatuto docente del 2277 al 1278, regulados por el Decreto 3238 de octubre de 2004 con el cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación; esta normativa permeó la experiencia debido a que la docente inicia sus labores como provisional sin tener garantía de su permanencia en la institución, hecho que no fue impedimento para innovar con esta población. En el año 2005 con el primer nombramiento oficial de docentes bajo el decreto 1278, la maestra se posesionó en su cargo y continuó sus labores en la institución con la certeza de no ser movilizad a otro colegio, esto pareció ser una motivación más para fortalecer todos los procesos que hasta el momento se venían gestando.

Con el tiempo, la profesora decide ofrecer a sus estudiantes un espacio en la jornada contraria como alternativa para participar en diferentes proyectos, como: formación audiovisual, aprender para enseñar, el grupo de danzas, constituyendo así la representación institucional a nivel local, distrital y nacional por escolares –bailarines del colegio. Estos espacios no siempre gozaron de los mejores recursos ni del decidido respaldo institucional. Las condiciones en que las clases de danzas se desarrollaron fueron precarias, ya que no se contaba con un escenario habilitado con espejos, barras, colchonetas, que posibilitara el entrenamiento de técnicas corporales particulares de las diferentes danzas, sino que reubicados constantemente, se vieron obligados a ensayar en lugares poco convencionales, pero siempre perseverando ante la dificultad.

Posteriormente, en el marco del gobierno de Luis Eduardo Garzón y su Secretario de Educación, Abel Rodríguez Céspedes, 2005-2008, la Secretaría de Educación de Bogotá adjudica mediante concursos la construcción de los Mega colegios, siendo el Colegio



Chuniza uno de los favorecidos de este programa, lo cual detuvo el ritmo de los resultados configurados desde las clases de danzas, para luego retomar y potencializar todas las ideas que habían quedado en el tintero.

Mientras tanto se planteaba a nivel nacional el Plan Decenal de Educación 2006-2016, visto como un conjunto de propuestas, ideas, objetivos, compromisos, acciones y metas que expresaban la voluntad de un país en materia de educación con una proyección a 10 años, el cual pretendía que se identificarán deficiencias y fortalezas, para tomar decisiones pertinentes y avanzar en las transformaciones que la educación Colombiana necesitaba (Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016). La importancia de su implementación le permite reflexionar sobre su quehacer y plasmarlo en su plan de estudios, prolongando la existencia de su ejercicio también a nivel curricular.

Así mismo, las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media, las cuales recogen las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del arte y la cultura (Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010) orientan las prácticas pedagógicas de la maestra según criterios artísticos en el currículo y en ambientes de aprendizaje adecuados para la enseñanza y la evaluación del área y sus competencias en el aula, contribuyendo a cualificar los procesos pedagógicos de las artes, así como a enriquecer la vida de la comunidad educativa y mejorar la dinámica artística y cultural de la institución.

Paulatinamente y con el trasegar del tiempo toma forma, figura y movimiento el proyecto de danzas a nivel institucional, hacia el año 2008. Una de las estrategias fundamentales del Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008, Bogotá: una Gran Escuela y de su componente tiempo extraescolar, fue transformar pedagógicamente la escuela, por lo cual la Secretaría de Educación Distrital, realizó una convocatoria denominada “video que nota” y “video a la escuela”, que pretendía encontrar nuevas formas de expresión por medio de los cuales podía circular el saber y el conocimiento; propuesta que llamó la



atención de la docente y algunos de sus estudiantes quienes dedicaron su tiempo y esfuerzo a la elaboración del mismo. Su participación en el proyecto dejó en evidencia que los muchachos necesitaban alternativas para aprovechar su tiempo extraescolar y que no tenían límites para aceptar cualquier reto siempre y cuando contarán con un acompañamiento constante.

Fue dentro de este ímpetu que volvió a aparecer la danza con un nuevo aire que dio continuidad a la formación integral y a la participación en concursos y eventos a nivel distrital, como lo fueron el Foro Local de Educación en el año 2008, el concurso Fundación Restrepo Barco, el VII Festival y Encuentro Nacional de Danzas Folclóricas Colombianas y Ritmos de Tamboras “Palma Africana del Copey Cesar” en 2010, el XI Encuentro Nacional Inter-colegiado de Danzas Tradicionales “Delia Zapata Olivella”, propuesto desde la Fundación ESARTEC en el año 2013 y el Festival Artístico Escolar organizado por la Secretaria de Educación, entre otras iniciativas. El objetivo era hacer visible el trabajo de los estudiantes, su esfuerzo y dedicación, a través de un tejido humano de intenciones, sueños y acciones que dieran lugar a la danza como escenario para la edificación de un sentido de vida.

Su intervención constante en actividades culturales, consolida el grupo de danzas a gracias a la divulgación del proceso dancístico en eventos donde se comparte el impacto pedagógico sobresaliente de instituciones educativas distritales (Decreto 435 de 4 julio 1996).

## **1.2. Comprensión sobre la sistematización**

*“De vez en cuando, hay que hacer una pausa, contemplarse a sí mismo, sin la fruición cotidiana, examinar el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, baldosa por baldosa y no llorarse las mentiras sino... cantarse las verdades.”*

*Mario Benedetti (s.f)*



En ocasiones se confunde la sistematización con descripción o relato de prácticas. De hecho estos aspectos son significativos, pero en realidad son sólo el punto de partida para desplegar un proceso de investigación, que comienza indagando a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. No sólo observar las etapas de lo sucedido, sino, básicamente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y lo que significa el progreso o retroceso, para poder aprender de lo sucedido y de cómo se pusieron en juego los diferentes elementos y componentes presentes en la experiencia, para enfrentarla ahora con una perspectiva de transformación. Por ello, es trascendente ahondar en la comprensión crítica del escenario intervenido, “La sistematización se hace desde el proceso mismo y no sobre él, lo que significa un camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan logrando no sólo saber sobre su práctica, sino entrando con un saber en las comunidades de acción y pensamiento para disputar la manera como éste se produce, se aprende y se distribuye” (Mejía, 2008, p. 5).

La sistematización, es pues, un ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica que permite descubrir y construir el sentido de una experiencia, para comprender los significados que la configuraron (Jara, 2012). De otra parte, Ghiso (2004) concibe la sistematización como un proceso constructivo y dialógico que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. En concordancia con los autores anteriores, el proceso de sistematización llevado a cabo en la experiencia “Danza para vivir: Una Experiencia Estética”, fue una construcción y generación de nuevos sentidos encontrados al escudriñar en el interior de la misma, lo que permitió establecer un dialogo comprensivo entre los actores que la constituyen.

En el marco del presente trabajo de investigación cualitativa, se adopta el enfoque hermenéutico de Gadamer (2005) quien afirma que la hermenéutica “designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un



aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa” (p. 12). Es decir, a partir de la comprensión se muestra, se devela la esencia de la experiencia, en el caso de esta sistematización, a través de cada una de sus etapas se va mostrando la configuración del saber pedagógico y la labor de los investigadores es comprenderla y estructurarla para comunicar lo comprendido.

Uno de los conceptos básicos desde esta óptica es el de “círculo hermenéutico”, que puntualiza el movimiento entre la forma de ser el intérprete y el ser que es revelado por el texto (Sandoval, 1996). Escudriñar los sentidos de la experiencia, supone la comprensión de la misma a la luz de los presupuestos de quienes la analizan y de autores que pueden aportar al diálogo establecido con el texto, configurando un nuevo discurso desde esta interpretación fundamentada.

La sistematización desde nuestra construcción grupal y soportada en los anteriores autores, es vista como una perspectiva cualitativa de investigación, que activa procesos de aprendizaje compartidos dentro de un contexto relacional y de corresponsabilidad entre los actores de la experiencia, cuyo propósito es encontrar el saber pedagógico, basado en la recuperación, reconstrucción, comprensión y comunicación de la experiencia vivida, en su realidad, temática y circunstancias específicas. La sistematización de experiencias se nos presenta como la oportunidad de realizar un proceso introspectivo sobre nuestras prácticas pedagógicas ya implementadas, pero que de alguna forma habían quedado en el pasado sin entender los sentidos que le suscitaron en su momento.

### **1.2.2. Ruta transitada en esta sistematización**

La sistematización de la experiencia “Danza para vivir” se desarrolló en cuatro etapas, las cuales se configuran desde acciones rigurosas entendidas de acuerdo al postulado que hace Mejía (2013) convirtiéndose en el camino recorrido durante el ejercicio sistematizador que conlleva a develar el saber pedagógico. (Ver Figura 1).



Figura 1. Etapas sistematización. Esquema elaborado a partir del postulado de Mejía (2013)

En la etapa inicial, las acciones más significativas que tuvieron lugar, consistieron en la construcción de una narrativa de la experiencia (Ver anexo A) y de una línea de tiempo (Ver anexo B). Para esto, se partió de los siguientes interrogantes ¿para qué sistematizar?, ¿Qué se sistematiza?, ¿Cuál es el lugar de la práctica del actor de la práctica y desde qué concepción?, ¿Quién y para qué se sistematizará? (Mejía, 2013), los cuales permitieron aclarar el punto de partida, para elaborar un primer escrito que reconstruía la experiencia de la docente, pero que a su vez permearon la misma investigación como líneas orientadoras. Así mismo, el proceso de reconstrucción fue fundamental, ya que conllevó a la reflexión durante el desarrollo del ejercicio, ya que sin ella se hace imposible un análisis para la interpretación de sentidos y mucho menos para dar origen a la producción de un conocimiento consistente producto de la experiencia. (Jara, 1994).

Simultáneamente, la historia se leyó desde dos perspectivas por medio de la elaboración de una línea de tiempo que contextualizó la experiencia en una realidad específica Colombiana. La primera perspectiva, fue de carácter normativo, que enriqueció la narrativa con unas políticas públicas educativas y, la otra, abordó la experiencia desde aquellos hitos importantes ocurridos durante la implementación del proceso pedagógico dancístico, las cuales permitieron comprender que fueron variables determinantes que



afectaron el acontecer de la experiencia, debido a que ella no sucede de forma aislada sino que en una lógica sistémica configuran su realidad particular.

Este marco contextual, puso en escena la esencia de la docente como protagonista de su experiencia, al recrear su propia historia sin omitir detalles en cuanto a las emociones que tuvieron lugar en su práctica pedagógica. Por tanto, fue necesario generar una narración cronológica (Mejía, 2013), la cual demandó traer a memoria no sólo las acciones ocurridas durante la práctica pedagógica sino los sentidos y las reflexiones que motivaban la didáctica de la maestra desde el mismo momento en que ingresa a la institución educativa, que favorecieron la construcción de una versión adecuada luego de una depuración juiciosa de la vivencia dancística escolar.

Bautizar la experiencia fue un riesgo tomado pero necesario, que hablara por sí mismo de las intenciones y alcances de la intervención de la maestra. *Danza para Vivir* fue el primer nombre con la certeza de que las clases de danzas, habían contribuido armoniosamente de alguna manera en la vida escolar y personal de los integrantes del grupo. Posteriormente, y con una comprensión más profunda de la misma, se complementa con *Una experiencia estética* con la intención de dar a entender, que la intervención pedagógica de la maestra no se limitaba a un entrenamiento únicamente con fines dancísticos, sino que trascendía el mundo motrizmente visible y de esta manera los estudiantes establecían relaciones estéticas consigo mismo, con todos y todo lo que le rodeaba cual impactaban no solo su participación en otras áreas, impactaba su vida, su forma de ver el mundo.

Una vez superados los momentos iniciales, comienza la segunda etapa de la investigación de “Negociación de Sentidos” encontrados en la narrativa; donde el equipo sistematizador reconoció lo significativo de lo vivido, es decir, aquello nuevo que surgió en la vivencia y que necesitaba ser nombrado y reconocido, que permitiera la construcción de unas rutas o enunciados que nos condujeran a caminos específicos. En este sentido, Mejía (2013) afirma “la sistematización es fundamentalmente una producción de enunciados y



opera como un ejercicio de re-creación de la realidad... la búsqueda de una práctica está más allá de los datos empíricos que intentan construirla”. (p. 138).

Estos sentidos los denomina Mejía (2013) como “Líneas de Fuerza” (p. 146), a aquellas que conducen a diferentes caminos y direcciones produciendo la complejidad de la realidad. Hallarlas, implicó revisitar la narrativa; para alcanzar con éxito esta labor, siendo necesario entrenar la vista para reconocer las ideas, sentidos, reflexiones, justificaciones y todos aquellos elementos relevantes, validados en el contexto escolar pero que a su vez daban cuenta de la intervención pedagógica del maestro. Es con este primer ordenamiento y depuración de los hallazgos, que las líneas fuerza se configuraron luego de identificar aquellas constantes que delimitaron un camino, que conducía a un sentido particular.

Seguidamente, se organizaron dichos segmentos en una matriz de sentido, es decir, especificadas por semejanzas en su contenido o significado de la práctica. Durante el proceso se diseñaron tablas colorimétricas que facilitaron la ubicación para posteriores clasificaciones, en donde el equipo sistematizador diseña sus propios instrumentos de observación de la práctica (Mejía, 2013). En esta etapa, un acontecimiento particular consistió en encontrar que un fragmento de la narrativa parecía tener pertinencia no sólo en una agrupación, lo que implicaba un análisis más riguroso para dejarlo en el lugar de mayor pertinencia; de esta manera, surge un conflicto de cruce de sentidos y contradicciones de las líneas fuerza, producto de la subjetivación y objetivación del ejercicio sistematizador (Mejía, 2013).

Otra acción llevada a cabo durante esta segunda etapa, consistió en la configuración de las categorías (Ver anexo C), quienes dieron razón de las líneas fuerza. Esta labor demandó una rigurosidad y sensibilidad por parte del investigador, quien da dirección y sentido a las líneas a partir de la identificación, selección y organización del contenido de la narrativa. Este momento en el proceso sistematizador, es una etapa dispersa ya que no se espera el resultado como una investigación regular sino lo que se busca es explicar la



práctica desde los sentidos producidos por el actor de la experiencia, que finalmente conduzcan a la configuración del saber pedagógico del actor de la práctica (Mejía, 2013).

De acuerdo a lo anterior, y a diferencia de la investigación tradicional, en donde la teoría aparece desde el comienzo como referente universal para el desarrollo del estudio, en la sistematización planteada por Mejía (2013), el grupo que sistematiza debe tomar distancia parcial con la literatura, ya que a pesar que la teoría se encuentra implícita dentro de la labor docente, ella se configura más adelante, puesto que el objetivo es rescatar el saber del maestro de la manera como lo ha expuesto en el texto, utilizando los términos que nombren lo especial y nuevo que emerge de la experiencia, desde la misma terminología que lo hace el actor en su relato, y que posiblemente se convierta en un aporte innovador o conocimiento nuevo en el campo pedagógico.

Así mismo, la pregunta que consecuentemente da origen al objetivo general y de manera simultánea a los objetivos específicos, se construyen desde la narrativa realizada, quienes dan cuenta de las líneas de fuerza visibilizadas en la experiencia por los integrantes del grupo de trabajo, configurándose así como aquellos sentidos que pasaron por una etapa de negociación, ya que orientarían los pasos siguientes en la investigación, en esta línea, se configuran:

#### Pregunta

¿Qué apuestas pedagógicas permiten que los estudiantes del Colegio Chuniza jornada tarde vivan la danza como una experiencia estética?

#### Objetivo General

Visibilizar las apuestas pedagógicas implementadas por la docente desde la clase de danzas como una experiencia estética en estudiantes del Colegio Chuniza Jornada tarde

#### Objetivos específicos:



- ✓ Identificar la metodología implementada por la docente de danzas durante su implementación dancística
- ✓ Reconocer las configuraciones didácticas implementadas por la docente de danza
- ✓ Evidenciar las formas de las relaciones interpersonales que surgen durante la implementación dancística
- ✓ Comprender el empoderamiento de la experiencia estética en los estudiantes de danzas

En este punto, es necesario que exista una coherencia interna que articule adecuadamente cada hallazgo en la sistematización, como se expone a continuación:

Un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular." (...). "La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos." (...) Por tanto, es necesario someter las operaciones de la práctica (de las ciencias sociales) a la polémica de la razón epistemológica, para definir y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo. (Bordieu, Chamboredon, Jean-Clude y Passeron 1999) (p.15).

En concordancia, una valiosa estrategia consistió en realizar una comparación constante entre las categorías y sus propiedades, permitiendo reconocer el sentido de cada una para encontrar la coherencia que conservara la riqueza de los hallazgos de esta etapa preliminar y alcanzaran la madurez adecuada que permitiera establecer un diálogo con la teoría en el momento indicado del proceso. (Mejía 2013).



En este punto, la tercer etapa se articuló a esta vigilancia, en donde las técnicas de recolección de datos responderían a los objetivos establecidos, sólo que ahora desde la otra cara de la moneda, es decir, desde las voces de los demás actores de la experiencia, testigos y protagonistas de la historia sistematizada, permitiendo reconocer y clarificar el panorama, al brindar información invaluable sobre las “apuestas” pedagógicas llevadas a cabo dentro de la institución educativa, la incorporación del contexto se hace como un elemento que explica y determina desde afuera, todo aquello que está aconteciendo en la práctica sistematizada” (Mejía, 2013 p. 145).

Es así como “la conversación con la experiencia” se convierte en la tercera etapa metodológica de la sistematización de la experiencia:

En estos instrumentos que yo utilizo se entrecruzan no sólo formas de mirar, sino sistemas de organización de la mirada y por lo tanto se hacen presentes a través de ellos, sistemas de verdad que hacen real las formas bajo las cuales se dan la existencia de saber y poder que da base y fundamento epistemológico al saber que se producirá. Haciendo visibles las formas de poder y empoderamiento que se busca. Por eso estamos frente a dispositivos que entrecruzan verdad, poder y saber que son los procesos que están en la trans-escena y que se harán presentes a través de las herramientas y crearán el tipo de organización de saber que realice el proceso y los procedimientos de sistematización (Mejía, 2013 p. 149).

Las lógicas que ahora hilaban la experiencia desde los órdenes de las técnicas de recolección, se configuraron de manera rigurosa y juiciosa; puesto que la información ofrecida por personajes testigos o fehacientes de la intervención pedagógica objeto y capturada por las evidencias permitirían comprender y reconstruir el conocimiento generado en la experiencia, por supuesto conservando una ética investigativa al respetar la integridad de los participantes a través de un consentimiento informado (Ver anexo D) que protegiera su identidad para fines de publicación, sin torpedear nuestro propósito investigativo (Hurtado, 2000).



Dentro de la información que se tenía, se contaba con evidencias de tipo iconográfico, que capturaron momentos ocurridos en distintos escenarios dentro y fuera de la institución. En las imágenes se estudian las representaciones relacionadas con un tema específico (Létourneau, 2009), que en el caso particular se pretendía saber sobre la metodología y didáctica de la docente, las herramientas de carácter emocional que se estimularon con la experiencia, y por supuesto la experiencia estética vivenciada a través de la danza.

El procedimiento metódico abordado se hizo en tres momentos, uno de observación, identificación de la imagen y el establecimiento de la red de relaciones de la imagen (Létourneau, 2009). Sin embargo, éstas no resultaron suficientes como fuentes de información, frente a la demanda de los objetivos investigativos, por tanto, fue indispensable crear unos instrumentos que permitieran observar desde lo sujetos mismos, para que constituyeran campos de fuerza que entretajaran con diversos matices la complejidad de la realidad escolar, haciendo que los sujetos no tengan verdades sino versiones construidas en su particular manera de apreciarlas que hacen posible la mirada en arco iris, entrar en su mundo y vivir su individuación (Mejía, 2013).

La recolección de los datos cualitativos se realizó mediante las técnicas de fichas de análisis documental y entrevistas semi-estructuradas (Ver anexo E). Las fichas fueron seleccionadas ya que eran las adecuadas para comprender los significados de tres fotografías, material iconográfico que capturó momentos que tuvieron lugar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de danzas (Ver anexo F), un artículo de revista escolar (Ver anexo G) y una autobiografía dancística realizada por una ex-bailarina, egresada hace diez años de la institución y quien participó de la primera generación de bailarines (Ver anexo H).

Por otra parte, las entrevistas semi-estructuradas las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas, en donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas



adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al, 2010 p. 418), principalmente permitieron profundizar en aspectos vitales de la investigación, aunando en el mundo desde la perspectiva del entrevistado, para luego desmenuzar los significados de sus experiencias.

Debido a esto, realizar entrevistas para recolectar información de tipo cualitativo, requiere una cuidadosa planeación. En este sentido, se adoptaron los siete pasos fundamentales para las entrevistas. La selección del tema se estableció en términos de objetivos no sólo investigativos sino particulares dependiendo del entrevistado y su relación con la experiencia, diseño, entrevista y tiempo, transcripción, análisis, verificación y una preparación del informe (Álvarez, 2003). Esta información se organizó mediante un protocolo de entrevistas (Ver anexo I), el cual fue personalizado dependiendo del tipo de población requerida y las características dependiendo de su relación con la experiencia.

Para tener diversas perspectivas de la experiencia, se procedió a seleccionar diferentes actores que habían participado de la misma directa o indirectamente para entrevistarlos. Antes de la aplicabilidad de las entrevistas fueron sometidas a validación de juicio de expertos y prueba piloto, respectivamente.

Posteriormente, se procedió a la selección de los entrevistados, distribuyéndolos así: un administrativo y un coordinador como agentes externos de la experiencia, un padre de un estudiante bailarín, como testigo de comportamientos del niño o niña en la intimidad del hogar luego de su participación en los procesos pedagógicos dancísticos, un docente con una perspectiva desde otro contexto disciplinar del estudiante – bailarín dentro de la misma institución educativa, y finalmente a los estudiantes actores de la misma.

Al tener ya seleccionadas las personas que colaborarían en las entrevistas, se procedió a la aplicación de las mismas, contando ya con dicha información, se diseñaron unas matrices para su análisis de esta manera:



- Matriz A. Tres estudiantes de cuarto de primaria
- Matriz B. Un estudiante de noveno
- Matriz C. Un estudiante de décimo
- Matriz D. Un docente del área de Ciencias Sociales
- Matriz E. Un padre de familia
- Matriz F. Una coordinadora J.M
- Matriz G. Un administrativo

Discriminada la información en las matrices, se da lugar a la etapa final de nuestra Sistematización de “Visibilización de las Formas de Poder”, debido a que durante este momento y hasta la triangulación final, es que la sistematización alcanza su grado más alto de depuración, configurando el saber pedagógico de esta experiencia. En concordancia, se llevó a cabo la interpretación de datos en este punto, y para comprender el objeto de estudio, se realiza el análisis de contenidos, que según Hernández et al. (2010) es una técnica útil que indaga procesos comunicativos, que han sido producidos por el ser humano. Para la presente investigación, consistía en interpretar la manera en que la danza es vivida como una experiencia estética.

En este orden de ideas, se analizaron cada una de las evidencias recolectadas. Los documentos escritos e iconográficos pasaron primero por un análisis descriptivo y contextual a través de una ficha de análisis documental (Ver anexo F) para luego ser re significadas en una matriz de primer nivel (Ver anexo K); las entrevistas por su parte, fueron leídas hermenéuticamente en esta matriz, hasta lograr profundizar en los sentidos de estas nuevas voces.

Luego, se implementó una nueva lectura de esa primera fase, unificando criterios categoriales, dando paso a las subcategorías, permitiendo la construcción de una nueva interpretación de segundo orden consolidando una sola verdad, a partir del análisis preliminar de las evidencias. Acción que consistió en la organización de la información ya analizada en una nueva matriz de segundo orden (MSO) (Ver anexo L), en donde se



clasificó discriminando categorialmente la información por semejanzas de las evidencias, lo cual conlleva a generar tres clases de matrices: una iconográfica (dibujos y fotografías), una de escritos (artículo y autobiografía) y una de entrevistas. En este punto, fue posible constituir una segunda interpretación, ahora desde cada matriz que agrupó las evidencias por semejanzas en una sola.

Finalmente, se diseñó una tercera matriz (MTO), en la que se consolidaron las dos primeras interpretaciones configuradas, que mediante su visibilización permitió facilitar la triangulación de datos o de personas (Ver anexo M), como lo señala Denzin, no solo se puede analizar datos sino la percepción de los actores involucrados en la investigación. (Denzin, 1991) lo cual conlleva a obtener múltiples perspectivas de la misma intervención pedagógica dancística- en donde se confrontaron las diferentes fuentes de información de las evidencias en busca de concordancias y/o discrepancias entre los hallazgos consolidados. Con el proceso de triangulación se buscó incrementar la validez de los hallazgos evitando el sesgo personal del equipo investigador, ya que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones (Hernández et al, 2010).

### **1.3. Diálogo con expertos**

Como parte del proceso de sistematización de la experiencia, se hace necesario el diálogo con fuentes teóricas e investigaciones relacionadas con el tema. El acceso a esta información permite conocer e interpretar lo planteado anteriormente por otros autores, estableciendo una conversación con expertos en el tema, favoreciendo la apropiación de los contenidos y ofreciendo una luz a la investigación en curso.

En un primer momento, se realiza un estado de la cuestión (Ver anexo N), cuyo criterio de búsqueda consta principalmente en establecer una lista de palabras clave, en el caso particular de esta investigación se realiza este listado teniendo en cuenta la orientación de las líneas fuerza que surgieron, luego de la depuración de la información en la etapa de



negociación de sentidos. Para esto se inició revisando diferentes autores, documentos e investigaciones orientadas a la danza en el marco de la experiencia estética, luego se seleccionaron aquellos que mostraban de alguna manera elementos de la relación pedagógica que se construye en torno a la danza, para finalmente centrarse en lo pedagógico a través de la información encontrada con relación a la didáctica y a lo que en esta investigación se denomina rutas de reflexión.

En este recorrido se acudió a las bibliotecas digitales y a los repositorios institucionales de Universidades a nivel nacional e internacional, entre las cuales, se encontraron publicaciones, trabajos de grado e incluso tesis doctorales, en este sentido, se consultaron en Colombia las Universidades San Buenaventura, Santo Tomás, Distrital Francisco José de Caldas, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Tecnológica de Pereira y Universidad Nacional Abierta y a Distancia. A nivel internacional, la Universidad Nacional de la Plata en Argentina, Universidad de Murcia y Universidad de Valencia en España, UNISUAM en Río de Janeiro y Universidad Pedagógica Nacional de México.

Lo siguiente consistió en indagar en bases de datos académicas entre las cuales están DIALNET, SCIELO, EBSCO host y REDALYC. Así mismo, se encontró pertinente acceder a todas las publicaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

El estado de la cuestión además de fijar parámetros de búsqueda, ofreció un formato en el cual la información permite observar las principales características del texto que se está consultando y lo más importante se estableció claramente la relación que esta búsqueda tiene con la investigación en curso.

Se inicia entonces, con un recorrido por la danza como objeto de estudio en el contexto específico de Colombia, considerada un lenguaje aparentemente muy difundido a nivel nacional, pero que aun así, no cuenta con muchas investigaciones escritas validadas dentro del ámbito académico, quizás porque su esencia ocurre en el terreno de la práctica,



descuidándose la elaboración de constructos teóricos que visibilizan sus aportes dentro de la construcción del conocimiento.

Es por esta razón, que se decide acudir a documentos elaborados por entes gubernamentales, aunque no tengan una relación directa con el tema de la investigación, recogen aportes y experiencias significativas de todo el país, ayudando a orientar la acción pedagógica dentro de la escuela, como lo es el caso de la serie Lineamientos Curriculares de Educación Artística (1997), documento que plasma el resultado de una labor de un equipo de maestros, artistas e instituciones a nivel nacional, comprometidas en darle una organización curricular al Área Artística, cuyo objetivo consiste en:

Aportar a la educación colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, una posición frente a lo artístico y una vocación suficientemente fortalecida por aprendizajes de técnicas que contribuyan a fortalecer en cada uno de los interesados, su capacidad de expresión en la modalidad artística hacia la cual sienten preferencia y tienen aptitudes (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 3)

Siguiendo esta misma línea, el Ministerio de Cultura publicó el 17 de septiembre del año 2009, los Lineamientos del Plan Nacional para la Danza: Para un País que Baila 2010-2020, en un intento por conjugar los afectos que cruzan su lugar vital y que son constitutivos de la pasión por el oficio, y orientar en la definición de acciones conducentes a una atención decidida a las diferentes necesidades identificadas en su ejercicio en Colombia, mejorando el sector, y su conocimiento de tal manera que aporte a la calidad de vida y la producción de riqueza simbólica y material de todos los colombianos, sobre la base de un proceso de participación, concertación e investigación que integra las propuestas de diferentes estamentos del Sistema Nacional de Cultura (Lineamientos del Plan Nacional para la Danza: Para un País que Baila 2010- 2020).



Estos dos documentos ubican la danza en un plano contextual, útil a la hora de establecer la importancia de este lenguaje a nivel nacional y más aún la manera como trasciende a las aulas de clase. Para cerrar este recorrido por la documentación que se encuentra a nivel estatal, cabe apelar a la siguiente afirmación hecha por Tino Fernández reconocido coreógrafo y director de la compañía de danza contemporánea L'Explose, participante en la construcción de los Lineamientos del Plan de Danza (2010):

Hablar de la danza en Colombia es hablar de un sentimiento arraigado en lo profundo de cada individuo que conforma este magnífico pueblo. Colombia comunica instintivamente con el cuerpo, transpira danza en cada una de sus regiones, siendo capaz de contarnos con la danza, a veces codificada y otras en un estado más puro e indómito, todo aquello que no se logra verbalizar, porque sabe que el cuerpo, a través del movimiento y una memoria ancestral, consigue transmitirnos su verdad indecible. Qué gran terreno fértil para un creador encontrarse con la fuerza y espontaneidad que emana de estos bailarines natos que poco a poco han sabido abrirse caminos hacia la profesionalización de un medio que, aunque popular, es poco reconocido y apoyado (Ministerio de Cultura p. 52).

Existe una variedad importante de autores e investigaciones que han abordado la temática de la danza, desde diferentes perspectivas de acuerdo a su objeto de estudio y/o intereses académicos. A continuación, se relacionan aquellos con los cuales se encontraron puntos de convergencia importantes para el objeto de esta investigación.

Entre los documentos más importantes relacionados con la danza, se destaca un artículo de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en Colombia, titulado: Notas sobre la Educación Corporal en Clave Estética, de la autora Gallo Cadavid, este escrito en particular resalta la importancia de lo corporal y lo estético en la educación, al afirmar que: La Educación Corporal en su dimensión estética: No implica una filosofía del arte, ni una teoría de lo bello, sino la preocupación por las condiciones de sensibilidad que pasan por otras maneras de sentir, por una receptividad vinculante con uno, con el otro y con lo otro.



Esta dimensión estética implica afección, agitación, atención, cuidado. La sensibilidad, en términos educativos, pasa por prácticas para el cuidado de sí, por los modos de percibir lo que nos afecta en términos de una razón-sensible, por aquello que es capaz de emanar el cuerpo para crear (Gallo, 2012 p. 18).

Otro hallazgo importante para enriquecer la experiencia, consistió en la consulta de la Tesis Doctoral “El Valor Pedagógico de la Danza”, cuyo autor Fuentes Serrano (2006) manifiesta que su inquietud por investigar en este campo surge a partir de la certeza de que la danza está presente en las ofertas educativas actuales desde dos perspectivas: En primer lugar, la educación para la danza como un fin dentro del ámbito del arte, lo que implica la formación para aprenderla desde una perspectiva profesional siendo la educación como un fin dentro del ámbito del arte y, en segundo lugar, como un medio al servicio de la educación, es decir, únicamente como estrategia pedagógica. Este último aspecto es relevante para esta investigación, debido a que la danza se configura como una estrategia que contribuye en la formación holística de los estudiantes.

Siguiendo esta línea de organización de la información, se indagan el enfoque humanista con temas relacionados con esta sistematización, al respecto, los autores Libuy Castro y LührsMiddleton (2012) escriben el artículo “Danza Interacción como Agente Religante Ser Humano-Naturaleza: Propuestas desde una Educación Escolar Transformadora”, que básicamente hace una reflexión acerca de las transformaciones educativas al danzar, desde una mirada holística del ser humano y su relación con el entorno, donde nuevas propuestas pedagógicas convocan tanto a estudiantes como a profesores a indagar en la percepción, la incertidumbre y la identidad como elementos de trascendencia humana. La invitación específica es hacia la experiencia de la "Danza Interacción", modalidad emergente que se caracteriza por la investigación corporal en relación a espacios no convencionales como escenarios creativos de despliegue artístico.



Por otra parte, Barbosa Cardona y Murcia-Peña (2012) en su artículo “Danza: Escenario de Construcción y Proyección”, muestran como las manifestaciones de corporeidad/motricidad plantean nuevas formas de comprender al mundo, al otro y los otros. La comprensión de estas manifestaciones reveladas por la danza potencia el valor expresivo, comunicativo, social y constructivo, suscitando una concepción integral del ser humano. Se evidencia como el cuerpo para el bailarín se aleja de un cuerpo objeto y trasciende a un cuerpo cargado de intencionalidad que lo lleva a conocerse y relacionarse con el otro, lo otro y los otros. En este caso, la danza es manifestación de sentido y proyección del ser, elementos que se sustentan en la corporeidad/ motricidad de los bailarines. El cuerpo fenomenológico, en una mágica conjugación con la mente y espíritu se manifiesta en la danza como la proyección del artista, no como instrumento, sino como una lógica natural de expresiones espirituales, cognitivas y emocionales.

Esta última investigación da un lugar importante al significado de lo corporal, abriendo las puertas a un tema que dada la naturaleza de esta investigación no se podría dejar pasar. En este punto, las investigaciones basadas en danza y cuerpo tienen una hegemonía que requiere ser mirada en detalle con el fin de fundamentar teóricamente esta investigación.

Es precisamente a través de una tesis titulada “Cuerpo y Danza: Una Articulación desde la Educación Corporal” de la autora Escudero (2013), quien hace una reflexión sobre la aparición del cuerpo como objeto de la danza a partir de construir una lógica de pensamiento con asiento en la práctica, de esta manera la autora propone que el cuerpo es un locus posible de subjetivación, es en potencia significante para la forma sujeto. A través de esta visión, se puede pensar la danza de una manera nueva, ya no como arte, ya no como movimiento, sino como práctica. Este documento es interesante en la medida en la que muestra el cuerpo desde otra perspectiva, pero desde el ámbito educativo, mirada que orientó esta búsqueda sobre la importancia del cuerpo dentro de la experiencia.



Luego de explorar investigaciones centradas en la danza desde el ámbito político, cultural, estético, educativo y corporal, se retoma la tesis de Jinete Rúa y Miranda Núñez (2014), autoras de la investigación titulada: “Sistematización de las Prácticas Pedagógicas del Semillero Infantil de Danza de la Institución Educativa Doce de Octubre de la ciudad de Medellín”, la cual llama la atención por ser una sistematización de experiencias que es desarrollada en un colegio estatal. En la investigación se describe como se constituye una propuesta que amplía las prácticas pedagógicas por fuera del currículo oficial, ya sea dentro de la gestión de proyección comunitaria de la institución educativa o dentro del proyecto pedagógico transversal de promoción del tiempo libre, conectando la formación artística, no sólo como un espacio de esparcimiento sino como una estrategia y escenario de aprendizaje individual y colectivo. Esta es una experiencia de gran valor, ya que cualquier institución educativa de la ciudad de Medellín o de cualquier otro territorio podría apropiarse la propuesta pedagógica y metodológica del semillero para constituir un proyecto o espacio similar en sus procesos pedagógicos.

Por otra parte, se hace necesario profundizar en el enfoque constructivista, ya que se debe tener en cuenta que la práctica dancística estudiada reveló una fundamentación de tipo interaccionista, en donde el conocimiento es construido progresivamente por el estudiante en un contexto social, por esta razón, se buscó comprender los postulados de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, retomados por Moreira (2009) en su escrito “Subsidios Teóricos para el Profesor Investigador en Enseñanza de las Ciencias, Comportamentalismo, Constructivismo y Humanismo”, el cual favoreció la re-significación del camino recorrido por la docente desde una mirada interaccionista, social y constructivista de los procesos dancísticos del Colegio Chuniza, permitiendo visualizar aspectos relevantes en la labor de la docente, de cómo el estudiante adquiere y desarrolla progresivamente el conocimiento y sus habilidades.

En ese mismo sentido, se aborda el documento de Barriga, y Hernández, (2002) “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”, en el cual se realiza una



aproximación explicativa sobre el aprendizaje y desarrollo de la persona, tema relevante de este estudio ya que se visualiza en su texto la teoría que la maestra desarrolló durante su experiencia, sin limitar su labor docente a la mera transmisión de información de su área, si no que involucró situaciones afectivas, sociales y comunicativas, contribuyendo propositivamente en el proceso de aprendizaje de los niños y en su formación integral.

Otros de los autores retomados en esta experiencia son Davini (2008) con su texto “Métodos de enseñanza” y Gimeno Sacristán (1991) con su libro “El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica”, quienes plantean la habilidad y la asertividad empleados por el docente en la planeación, el desarrollo, la construcción de conocimientos, saberes, favoreciendo las capacidades y habilidades de los estudiantes, guiando con intenciones, consientes y dirigidas las clases, de manera que no se tornaran rutinarias y aburridas y que posibilitaran la enseñanza y aprendizaje, lo cual también lo llevaba a cabo la docente de la experiencia.

Por otra parte, Ortiz de Maschwitz (2003), en su escrito “Inteligencias múltiples en la educación de la persona” aporta aspectos teóricos desde la visión de Goleman y Gardner sobre las emociones, pues son la principal fuente no sólo de las decisiones que se toman a diario, si no que están presentes en el proceso de comunicación, de socialización, de formación, en el desarrollo moral y afectivo, vislumbrando aspectos importantes en el quehacer diario de la maestra en el grupo de danzas.

Por su parte, Goleman (2009) en su libro “La Inteligencia Emocional”, plantea el tema de las emociones humanas, donde sustenta el significado de proporcionar inteligencia a la emoción y cómo hacerlo, además el impacto que éstas tienen en la vida cotidiana del ser humano, igualmente sostiene que la asertividad de las decisiones que toma un individuo, se da en la medida que desarrolle esta inteligencia. Aunque aborda las emociones principalmente desde el campo científico, también es cierto que no deja de lado la relevancia que le merece la educación afectiva en la escuela, expresando que debería ser



una práctica que cualquier docente estuviera en la capacidad de estimular, y no solamente programas especializados en el tema que buscan ayudar personas con problemas adictivos, argumentando que “cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, entonces las escuelas pasan a ser el lugar en donde las comunidades encuentran correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional” (Goleman, 2009 p. 321).

En esta misma línea se consulta a Gardner (2014), otro autor pionero en las investigaciones de carácter emocional y conocido en el ámbito de la educación con su aporte de las inteligencias múltiples, su obra titulada “Estructuras de la Mente la teoría de las inteligencias múltiples”, describe varios aspectos de cada una de las competencias, cuestionando el punto de vista clásico de la inteligencia, validada hasta hace unos años. El autor brinda al lector una comprensión de la inteligencia intra e interpersonal cronológica, realizando un recorrido explicativo desde la infancia del ser humano hasta uno que denomina el sentido maduro del yo, aquí además de exponer, argumenta como se configuran los sentimientos y las emociones en el individuo. Con base en esto, se puede evidenciar que la comprensión de los procesos de manera científica, es trascendental para entender como el estudiante-bailarín había logrado establecer una convivencia sana.

Así mismo, la obra de Ortíz de Maschwits (2003) facilitó la comprensión de las inteligencias personales en el contexto escolar. En su libro “Inteligencias Múltiples en la educación de la persona”, orienta al cambio de los viejos paradigmas de educación desde los nuevos descubrimientos de la ciencia cognitiva, además plantea como se lleva a la realidad escolar una educación de las inteligencias personales, entre otros temas relacionados con el currículo y la evaluación educativa desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. Su texto fue clave para entender eventos emocionales manifestados por los estudiantes de la experiencia, que tuvieron lugar por supuesto en el entorno escolar, además de ubicar los órdenes de visibilidad de los bailarines dentro del Colegio Chuniza.



Todo esto parece confirmar que la danza ha sido vehículo para la construcción colectiva de una experiencia de aprendizaje que trasciende las barreras de lo físico, espacio en el cual todos los actores tienen un papel protagónico, no obstante, es necesario resaltar el rol del docente como propiciador de estos espacios de construcción. Es de este modo, como el docente acude a todos sus recursos humanos y conocimientos para llevar a cabo esta labor autoimpuesta. Parte de esos recursos en el caso de esta experiencia de investigación, tienen que ver directamente con la didáctica del maestro y con la reflexión que hace sobre los estados emocionales que suceden en el estudiante, los cuales se convierten por consiguiente en un insumo vital para una planeación elaborada a partir de las necesidades y características de la población objeto.

Con el objetivo de profundizar en la didáctica, se seleccionó un capítulo titulado "La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje", del libro "Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica" de Contreras Domingo (1990), que en un primer momento ubica esta disciplina dentro de las ciencias de la educación, describiendo su importancia en cuanto a la relación de teoría y práctica. En un segundo momento el texto realiza un recorrido histórico de manera muy puntual, el cual inicia con el origen de la escuela pública en Europa, destacando momentos y autores importantes como lo es la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio quien básicamente propuso su teoría al respecto, basado en responder a las necesidades económicas, políticas, ideológicas y religiosas de su época; pasando luego por las corrientes que han ido surgiendo en torno al tema, como lo son la corriente tecnológica y la crítica, finalizando con el giro que da la didáctica en el contexto de los años 80's, donde se genera una discusión generalizada en torno a delimitar su objeto de estudio, dada la permeabilidad de otras disciplinas y ciencias en el tema.

La manera como el autor presenta esta contextualización histórica, ha sido muy útil a la luz de la investigación que atañe, ya que permite una ubicación espacio temporal y una ubicación de la didáctica en la historia dentro de las ciencias de la educación y particularmente en la comprensión del rol que ocupa dentro de este estudio sistematizador.



El autor continua especificando los aportes importantes de otras ciencias, en especial de la Psicología en la construcción de todo aquello que caracteriza la didáctica en el ámbito educativo, y finalmente, dedica gran parte del texto a Piaget y su influencia en la didáctica, teniendo en cuenta su postura interaccionista constructivista y la importancia que le otorga a la continuidad y progresividad que se dan en los procesos de aprendizaje.

El conocer los referentes de investigaciones realizadas anteriormente con respecto a los temas que competen, brinda un amplio panorama en el contexto específico de la presente investigación, ofrece elementos importantes como ya se han mencionado uno a uno en el desarrollo de este escrito y genera un nivel de análisis y reflexión que tendrá un lugar importante en la construcción del saber pedagógico.



## **2. El Encuentro con un Sueño**

Evidentemente, el trabajo de organizar, jerarquizar, priorizar y destilar toda la información recopilada en el ejercicio sistematizador, conllevó a apreciar claramente la ruta de reflexión que la docente configuró y con la que enmarca el proceso a través de cual sus estudiantes alcanzan la construcción de conocimientos desde su saber disciplinar, conocimientos que se convierten a su vez en herramientas prácticas para enfrentar los diferentes retos que la vida depara en cada etapa del camino.

Esta ruta de reflexión docente, implica tres momentos importantes que de manera transversal, aparecen en la experiencia y dejan ver su sello personal al momento de asumir su labor pedagógica, y los que consecuentemente se convierten en los tres capítulos que se presentan a continuación. El primer momento de la ruta de reflexión es la contextualización, abordada en el capítulo “El Encuentro con un Sueño”, un segundo momento, da cuenta de la planeación de la maestra presentada en el capítulo “Re-significación de la Labor Docente” y el tercer momento está enmarcado dentro de una reflexión que gira en torno a la visibilización expuesta en el capítulo “El Poder de un Sueño”.

A continuación se aborda la etapa de iniciación de la docente en el Colegio Chuniza I.E.D., y consecuentemente la primera etapa de la experiencia pedagógica sistematizada. Este capítulo surge de una reflexión del docente sobre su praxis, el reconocimiento real que realiza a su territorio humano y de su genuino ejercicio, posibilitando transformaciones significativas en las vidas de todos los actores que la intervención pedagógica alcanza, todo esto es lo que en este primer momento se denomina contextualización, que surge del proceso de identificación de las categorías (Ver anexo C) que hace parte de la línea rutas de reflexión.



*“La Danza es una potencia transformadora de realidades y, por ello, es una forma de conocimiento y de acción, un espacio para el disfrute, la creación, la felicidad y la vida. En ese sentido, la danza puede reducir la agresividad de los estudiantes, porque permite en la escenificación de la tradición colombiana la vinculación de los participantes como sujetos activos llevados de la mano de los diferentes roles que presenta la danza tradicional y ello funda un acuerdo vinculante y coordinador de las acciones de los integrantes. El acuerdo vinculante y la coordinación que permite las reglas de la danza tradicional son fundamentales para comprender al sujeto como tal, pues es acá donde la violencia obra como dosificadora del sujeto contemporáneo”*  
*Esmeralda Reina Antivar (2005)*

Una particularidad de esta maestra de preescolar, es que atesoraba una pasión por la danza, sentimiento que había logrado materializar como bailarina profesional, participando en varias compañías de danza folclórica. El amor por este hobby no interrumpía su vocación por la docencia, ni por el amor y respeto hacia los pequeños que convertidos en estudiantes les acompañaba en esa bella etapa inicial de sus vidas, al contrario, había llegado a complementarla para su misma su formación profesional.

Validado este conocimiento empírico de danzas por la Secretaria de Educación como saber enseñable, una vez realizados los talleres de Danza y Folclor en el Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, tuvo la oportunidad de trabajar como maestra de apoyo de primaria en el área de artística. Por esta razón, si algo tenía claro, era que en esta nueva institución retomaría su cargo con estudiantes de preescolar o de primaria, conforme a su formación profesional.

Entonces, su trabajo sería como el que hasta el momento había realizado en otros colegios, sin embargo, su sorpresa fue inmensa cuando le fue comunicado que en su carga académica debía asumir una asignatura de artística para trabajar con estudiantes de bachillerato y no como docente de niños de las primeras edades como lo esperaba, ¿Habría llegado pues el momento de cumplirse lo que se había propuesto de ser maestra, trabajar



con población vulnerable y al mismo tiempo hacer lo que más le gustaba cuando era voluntaria en la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA)?

Con base en esto, ella en ese momento se enfrentaba a un cambio radical y muchas cosas venían a su mente “...el choque fue abrumador, había trabajado con niños de preescolar y de primaria, nunca con estudiantes de bachillerato, esto era nuevo para mí, ellos eran más grandes en edad y en estatura y de cierta forma me asustaba no poder motivarlos, no saber cómo enseñarles, no saber qué enseñarles, tenía miedo de no poder comunicarme con ellos, me cuestionaba sobre mi conocimiento y si tenía las herramientas para enfrentarme a estudiantes de bachillerato, entonces, trabajar cada día se convirtió en un verdadero reto, en algunos días mi confusión era tal, que tuve serias intenciones de renunciar, de abandonar la lucha ...”

Luego de tantas reflexiones e interrogantes, tomó pues la decisión de enfrentarse a sí misma, a su nuevo trabajo y a este nuevo desafío“... no me quería dar por vencida y muy en mi interior tenía la certeza que estos eran sólo momentos difíciles, yo misma me animaba para no desfallecer, además, era docente provisional y no me podía dar el lujo de dejar una vacante.”

Así pues propició su primer contacto con el otro a través de los juegos. Fue este el puente que implementó para comunicarse con ellos, ese mismo que en alguna ocasión fuera la experiencia más natural, divertida y enriquecedora que sus pequeños hayan disfrutado en las clases. La apuesta resultó gratificante ya que esos estudiantes que le sobrepasaban en estatura y parecían infranqueables en sus actitudes, en realidad eran seres tímidos, introvertidos, algunos indiferentes, agresivos, en fin, simplemente complejidad humana.

Las oportunidades que genera la escuela, traducidas a ciertas experiencias pedagógicas dancísticas que vive el estudiante en el entorno escolar, lo llevan a identificar sus propias falencias, y luego de hacerlo, es capaz de superarlas si experimenta más de una vez esa



misma situación que lo ha llevado a encontrar la emoción que experimenta, puesto que el alumno busca dentro sí, las herramientas emocionales para mejorar: sentimientos de temor, inseguridad, angustia, impotencia; expresando sus sentimientos, canalizando todas aquellas emociones por medio de la danza; hecho que le permite experimentar una satisfacción personal por haberse superado así mismo, favoreciendo el crecimiento personal como individuo, es decir, entendiendo que su carácter, su personalidad, su autoconfianza y autoestima mejoran su calidad de vida.

En este punto, la labor de la docente comienza con conocer su territorio de trabajo, explora las habilidades y potencialidades de los estudiantes, luego reconoce que las formas de pensar han cambiado, se van construyendo y reconstruyendo generando retos, establece claramente las reglas, cuidando los estilos de aprendizaje para finalmente dar la oportunidad de visibilizarse.

El aprendizaje en la danza es un proceso continuo, en el cual se tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, del mismo modo, es necesario que el conocimiento se adquiera progresivamente así como su complejidad. En este orden de ideas, desde el postulado constructivista de Ausubel, el conocimiento debe adquirirse de modo progresivo, para que pueda configurarse el aprendizaje significativo por tanto “la enseñanza debe estar organizada de modo que las ideas y conceptos claves de la materia de enseñanza sean introducidos en las primeras aulas y progresivamente diferenciados a lo largo de las demás aulas” (Moreira 1998 p.6).

Así pues, se configura el 2003 como año de ingreso, pero también como el de reconocimiento y re significación; sus nuevos estudiantes eran todo un mundo que explorar, sus características, inquietudes, intereses, necesidades, potencialidades, temores y dificultades, llevaron a la docente a nuevos retos como lo expresa la maestra en su narrativa “comencé con juegos y rondas, estableciendo claramente las reglas, porque temía que se pusieran muy bruscos entre ellos, buscaba acercarme a los estudiantes- ahora creo que era



yo quien buscaba tener más confianza para dar mi clase-, saber más sobre ellos; cada día me preguntaba cómo seguir, para mí era claro que debía dar un giro y que mi labor pedagógica era con estudiantes de bachillerato”

Así mismo, el Colegio Chuniza se convertía para la docente en un gran escenario por entender, los colegas, los espacios, las oportunidades, las condiciones curriculares “acomodarme al espacio de trabajo, conocer el entorno donde el colegio estaba ubicado, revisar el PEI institucional, lo que tenía establecido el profesor de la mañana y como enfocaba su trabajo”.

Comprendió entonces, que en ese momento, el colegio se veía afectado por la conformación de pandillas locales que habían logrado ganar acogida entre la población estudiantil, ofreciendo el imaginario de popularidad y prestigio al pertenecer a estos grupos; además, la jornada tarde era considerada de baja calidad académica y convivencial, frente a la labor realizada en la jornada contraria, una fama avalada por los mismos docentes. Como si fuera poco, los papás de sus estudiantes eran otro mundo por explorar, sin mencionar el barrio que rodeaba su institución educativa.

Este reconocimiento contextual y poblacional, tiene lugar en el marco transicional del estatuto docente del 2277 al 1278, generando nombramientos provisionales como el asignado en este plantel, ya que por esta época no había nombramientos oficiales de docentes de planta. La oportunidad de ser docente provisional, no condicionaba su trabajo en el plantel, su ejercicio lo realizaba como en calidad de nombramiento, puesto que entendía que la labor de un docente puede dejar huellas imborrables en la vida de sus estudiantes, por tanto su trabajo allí lo haría de la mejor manera. Es así como aprovecha todos los momentos y espacios “...durante el receso escolar de junio, me dedique a reflexionar sobre lo que había realizado en estos primeros meses, y a organizar, qué y cómo iba a continuar trabajando con los estudiantes”.



El rol que desempeñó la reflexión en este reconocimiento, fue decisivo para darle vida a lo que hacía, es decir, desde resignificar su propio quehacer docente, hasta esos desaciertos didácticos que únicamente perseguían un objetivo: descubrir el interés de los estudiantes con el fin que se conocieran a ellos mismos, y así llevarlos y al mismo tiempo llevarse a sí misma a un nuevo nivel; entendió pues sin ser consciente, que la práctica debía ser una praxis, ya que poco a poco sentía que la distancia que le separaba de esa nueva población parecía acortarse poco a poco.

El PEI institucional tenía la especialidad en artística respondiendo a los intereses de los estudiantes, pero paradójicamente en la jornada tarde no tenían clase de danzas, poco tiempo después, este énfasis cambió drásticamente al de informática, existía una razón para ello, el énfasis en informática resultaba ser una propuesta más llamativa, vanguardista y comercial que un énfasis artístico, al menos eso era lo que se comentaba por los pasillos de Chuniza.

A pesar de éste hecho, la danza cada día tomaba una nueva forma en la institución. El deseo de la docente de llevar a sus alumnos a que conocieran y explotaran su verdadero potencial, implicó pensar una y otra vez en estrategias didácticas que muchas veces no funcionaban como lo hubiese pensado, no obstante, cada desacuerdo le indicaba qué camino seguir, si la temática o determinada técnica resultaban demasiado complejas en ese momento, cuál música era la adecuada, si el trabajo individual en un momento no favorecía la comprensión de una rutina, en fin, apuestas pedagógicas que le indicaban qué paso seguir, “para ése entonces tenía 4 horas de danzas a la semana con cada curso, así que organicé los tiempos: 2 de práctica y 2 de teoría.

Por un lado inicié con calentamiento, de esta forma podría ver como estaban rítmicamente. Me di cuenta que tenían dificultad para escuchar los cambios musicales, para desplazarse hacia la izquierda y hacia la derecha, trabajaban en grupo pero les daba risa cuando trabajaban por parejas y más aún si se tenían que tomarse de la mano, para ellos era



muy difícil mover las manos y los pies en movimientos coordinados; a pesar de que los grupos eran de 40 estudiantes, me acercaba para ayudar a quien se le dificultara realizar un movimiento, le aclaraba que para ayudarlo debía primero hacer el movimiento para poder fijarme cuál era su dificultad, después le explicaba lentamente el ejercicio y lo alentaba a no desanimarse diciéndoles que la práctica hace al maestro; propuse varios juegos de palmas para trabajar coordinación (una paloma, zum, zum, champucito) y los motivé para que ellos hicieran juegos de imitación que yo los había visto jugando en descanso como por ejemplo Pepsi cola, cuando yo era baby, pollito baby, chicle, Érase un angelito, me su...”

Y es en este ambiente de aprendizaje donde sus actores construyen el conocimiento, allí brotan del estudiante sentimientos de temor, inseguridad, baja autoestima, mostrándose algunos reacios a compartir con los demás con actitudes de o sea, es decir, no que va, ¿ese paso?, ¿con ellos?, y de la mano de alguien no bailo yo. “Las emociones positivas como el humor y el amor, y las negativas como el miedo, la rabia y la tensión ejercen una poderosa influencia en la persona en el momento de aprender” (Ortíz, 2003 p. 225). En este sentido, también fue la oportunidad para entender las dificultades que a nivel motriz presentaban, y también para que la naturaleza docente aflorara sutilmente en el trato que daba a sus estudiantes, permeando el lenguaje con que se dirigía a ellos.

Por otra parte, gracias al Decreto 3238 de 2004, se llevó a cabo el primer concurso de méritos para el nombramiento de docentes organizado por la nación de conformidad con lo dispuesto en el Decreto ley 1278, Esmeralda aprobó el concurso y con él la oportunidad de continuar cultivando la semilla que sembraba en sus estudiantes.

Bajo esa nueva certeza, era necesario reflexionar sobre lo trabajado para reestructurar lo que merecía un ajuste. La labor docente como mediadora del proceso de construcción de aprendizajes, establece desde su intuición el qué y el cómo organizar e implementar los contenidos y recursos para su clase, en este sentido: “El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero



esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación”(Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 7 )

La docente de danzas promueve ambientes de aprendizaje, pensados y preparados previamente a la práctica pedagógica, a través de los cuales los estudiantes se encuentran con aprendizajes que afloran y desencadenan actitudes positivas entre unos y otros, desarrollando, paulatinamente un sentido de pertenencia hacia los compromisos que adquieren como estudiantes y como bailarines escolares. Al respecto, “se hace importante el tener en cuenta las diferentes perspectivas del desarrollo humano al diseñar ambientes de aprendizaje, reconociendo al estudiante desde lo particular y como un ser integral, que tiene sus propias dinámicas de desarrollo a nivel físico, cognitivo y socio afectivo, lo que se evidencia en sus procesos de desarrollo, ritmos de aprendizaje y formas de socialización; aspectos que el maestro debe reconocer haciendo una mirada individual a los procesos de cada uno de sus estudiantes, potenciando sus capacidades para el desarrollo del proyecto de vida” (Revista Ambientes de aprendizaje Reorganización por ciclos, Vol. 1 p.14).

Estos ambientes eran configurados desde las clases, en las que el llamado a lista, la orientación de los temas, ritmos, técnicas corporales y las experiencias de interacción y relación interpersonal, eran mediados por la docente de danzas. En este sentido, cabe decir que un “...elemento relevante es la predominancia de momentos de participación en la producción colectiva de una obra (ya sea musical o plástica), a partir de dispositivos de interacción y colaboración entre pares y con la guía de un adulto, que orienta, acompaña, brinda herramientas para promover nuevos aprendizajes y reconocer las potencialidades de los chicos” (Elichiry, Regatky, 2010, p.132).

La danza folclórica no sólo era el lenguaje dancístico preferido por la maestra, sino que éste era compartido y requerido por los mismos estudiantes, convirtiéndose en la razón de ser del trabajo que se realizó en las clases, dando cabida simultáneamente a otros



géneros musicales en la parte inicial de calentamiento de las clases, al respecto, Piñeros (2013), concluye que “la música es una herramienta motivacional que permite un mayor disfrute en el proceso de aprendizaje, debe ser minuciosamente seleccionada, teniendo en cuenta que en las primeras sesiones de clase, debe estar acorde al gusto de los estudiantes y con el tiempo se puede variar hacia la propuesta que el docente quiera enseñar” (p.73) .

La clase parecía un laboratorio artístico en donde las estrategias pedagógicas de la docente consistían en exposiciones, juegos, talleres de máscaras, competencia de coplas, adivinanzas, dramatizaciones, tareas de creación, convirtiéndose en obras literarias lideradas y construidas por los estudiantes, ferias de instrumentos hechos en material de reciclaje, recetas culinarias familiares, posibilitando el conocimiento de la danza de una manera diversa explorando habilidades desde todos los sentidos.

Despertar la motivación de sus estudiantes era suficiente para que la docente realizara una convocatoria institucional para la conformación de un grupo de danzas en la jornada de la tarde. Llamado que fue acogido por 35 estudiantes de quinto a noveno grado, iniciando ensayos en contra jornada. Cabe señalar que en la clase y ensayos no sólo se alcanzan los objetivos de la asignatura, sino además se brindó la posibilidad de jugar permitiendo divertirse y compartir agradablemente, configurando relaciones afectivas armoniosas con los pares hallando el valor de compartir.

La participación de estudiantes de distintos grados sugiere un alto nivel de respeto, tolerancia, empatía, y una excelente capacidad para relacionarse con otros, ya que la convivencia escolar implica que al enfrentarse a un grupo heterogéneo, se enfrenta a diferentes temperamentos, estados de ánimo, intereses de distintas edades, y por ende a niños de distintas características, que de no manejar de manera inteligente sus emociones, podría entorpecer el proceso y consolidación de los aprendizajes que se lleven a cabo. Ponerse en los zapatos del otro para entender su condición, hace que los prejuicios o



diferencias que sentían hacia ese estudiante, se atenúen y pasen a un segundo nivel y se sobreponga una actitud mejorada, asumiendo una de respeto y tolerancia en el trato con su compañero (Gardner, 2014)

Para ese entonces, Esmeralda integraba un grupo de danzas profesional lo que alimentaba su intensión de querer mostrar ese nuevo grupo en escenarios distritales y porque no nacionales. Un primer paso consistió en compartir su primera danza folclórica con la comunidad educativa en un evento de clausura escolar. Esta experiencia se apoderó silenciosa pero progresivamente de los corazones de los estudiantes, quienes poco a poco tomaban parte en las decisiones relacionadas con el desarrollo de las clases, oportunidades brindadas por esa maestra que posibilitaba espacios de decisión en sus estudiantes.

Sus bailarines encontraron un espacio en donde eran la razón de ser de su propio proceso de aprendizaje, es importante resaltar algunas características de este tipo de ambientes, como terrenos incluyentes en donde se valora de la misma manera al niño o niña que participa y al que no, convirtiéndose en oportunidades para que el estudiante se empodere al participar en actividades diversas, es por esta razón que debe ofrecerse al estudiante escenarios diversos en donde se tengan en cuenta sus intereses sin abandonar los objetivos perseguidos en la clase (Duarte, J 2005). En este sentido, la docente de danzas piensa y ejecuta su clase generando un espacio de formación interesante y llamativo para los estudiantes, saliéndose de la tradicionalidad del sistema educativo, explorando otros espacios físicos y de participación, dejando ver, que un aula de clase no es el único escenario en el cual se pueden desarrollar condiciones para el aprendizaje.

El docente pues debe ser consciente de las lógicas comprensivas de la singularidad humana, para Ortíz de Maschwitz (2003), esta singularidad se debe a una característica de la educación en el siglo XXI. Así mismo, ratifica el concepto sobre la singularidad de los seres humanos, que por consiguiente resultaría ilógico pretender realizar intervenciones pedagógicas de forma masiva y uniforme. "... pero todos son diferentes porque el obrar es



diferente, ya que hay una desigualdad personal que nace de las peculiaridades propias de cada uno. Conocer estas particularidades especialmente aquellas que hacen al acto de aprender de cada uno y la autorrealización personal, es la esencia misma de la educación de la persona” (Ortiz, 1999 p.33).

Es este orden de ideas “el aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante como la instrucción en matemática y lectura” (Goleman, 2009 p.302), por tanto, tener en cuenta la singularidad del estudiante va más allá de una valoración netamente cuantitativa (numérica), sino por tratarse de seres únicos e irrepetibles es necesario valorar al niño y niña cualitativamente. De la misma manera, la importancia de realizar un diagnóstico como elemento de autoconocimiento es importante ya que el docente debe conocer a cada estudiante de la forma más completa posible (Ortíz, 2003).

Para realizar un buen diagnóstico, es necesario no sólo conocer los aspectos referidos a los conocimientos, aptitudes y rasgos de la personalidad, sino también todas las manifestaciones emocionales que se desarrollan en la vida de todos los días. En este sentido, el docente debe guiar a que el alumno conozca y acepte sus limitaciones así como para que desarrolle sus capacidades, descubrir y entender qué inteligencias tiene más desarrolladas que permitan buscar soluciones, hacen parte del conocimiento de sí mismo para poder elaborar un comprometido proyecto de vida. (Ortiz, 1999).

La preocupación por los aspectos socio-afectivos, ha sido un elemento altamente positivo para la maduración emocional de los educandos (y en muchos casos de los mismos educadores). Proporcionando un ambiente que ayuda a superar bloqueos e inhibiciones en las relaciones interpersonales, especialmente en lo que hace a la expresión de emociones. Superados estos bloqueos, el ecosistema (grupo de aprendizaje), ayuda al desarrollo de la capacidad de auto-expresión, y a la superación del egocentrismo, a tener actitudes



constructivas, a recibir críticas y a auto-criticarse; a ser tolerante y a saber asumir las frustraciones (Goleman, 2009).



### 3. Re-significación de la labor Docente

Este capítulo da cuenta de la importancia de la planeación, como el segundo momento en la ruta de reflexión realizada por la docente de danzas, en donde se toman acciones colmadas de intenciones pedagógicas, que se convirtieron a fin de cuentas en la base segura sobre la cual se construye *Danza para vivir: una experiencia estética*. Durante el desarrollo de este escrito, se pretende además, exponer la planeación desde la percepción de los actores de la experiencia, sobre la organización flexible del trabajo en aula que realiza la docente para llevar a cabo su propuesta escolar. De esta manera les damos la bienvenida a esta, una nueva ruta de re-significación de la labor docente.

Es el año 2005 en el Colegio Chuniza, la maestra de Danzas de la Jornada Tarde a través de la experiencia capitalizada en los dos años anteriores, decide lanzarse hacia una apuesta pedagógica que inicia con una reestructuración al plan de estudios, dando lugar a una innovación en la danza escolar, enfrentando adversidades con convicción esperanzadora, con su mirada en el horizonte de los sueños y sus pies puestos en las acciones requeridas por la realidad que ya en este punto ella bien conocía, sin pausa pero sin prisa, con suma cautela fue forjando los cimientos sólidos sobre los cuales se construiría toda una experiencia de vida en torno a la danza.

Pero estos no serían los únicos retos que la docente debía asumir, en realidad fue un año lleno de ellos, la muerte de su padre marcó significativamente su vida y la experiencia que venía forjando en la institución, situación que fue comprendida por los bailarines, pero que significó la suspensión de los ensayos de danzas. No obstante, el trabajo desde la clase jamás se detuvo, al contrario fue la oportunidad de re significar una vez más, la labor que venía realizando. Este nuevo significado alcanzó una lógica en su plan de aula, rescatando aquellas actividades en las que había encontrado más valor, así mismo, imaginó la danza de una manera tangible para sus estudiantes, una que implicaba que cada quien asumiera una interpretación responsable y material de aspectos culturales de la danza.



Todos y cada uno de estos cambios en la vida de la maestra tanto los de índole personal, como aquellos relacionados con su quehacer se traducen positivamente en acciones favorecedoras de experiencias innovadoras con y a través de sus estudiantes. Es así como, el sentir del maestro tomó forma de rondas, que reconstruidas en danzas con su propia creación coreográfica, su propio vestuario y maquillaje, se dio a conocer a la comunidad educativa en un evento organizado por la docente, actividad que tenía como objetivo retornar la confianza y credibilidad de los mismos estudiantes en su gran capacidad y potencial.

En este punto se puede afirmar que: "...el profesor con su conocimiento práctico y constructos personales, realiza su quehacer docente con un sentido específico. El profesorado, como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará éste a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta función mediadora, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o "ideologías", va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico" (Bolívar, 2011). Este es entonces, el tipo de recursos didácticos al que acude la docente al determinar las acciones pertinentes o el siguiente paso a dar, desde una planeación pensada en favorecer experiencias de aprendizaje en sus estudiantes.

El siguiente reto al que debía hacer frente la danza ya posicionada a nivel institucional, tuvo que ver con un fenómeno que se estaba viviendo por la época a nivel Distrital, fue así como en el marco de la administración de Luis Garzón como Alcalde de Bogotá y su Secretario de Educación Abel Rodríguez Céspedes, periodo comprendido entre 2004-2008, la Secretaría de Educación de Bogotá adjudica mediante concursos la construcción de los Mega colegios y la reestructuración de plantas físicas, el colegio Chuniza salió favorecido para esta última, alegría que trae consigo innumerables



incomodidades que alteran el ambiente escolar, las clases de danzas no fueron la excepción, el espacio más apropiado de ensayos y clases fue ocupado por dos salones prefabricados que sustituirían dos salones, entonces las clases en dichos lugares eran de incomodidad, lluvia, calor y caos.

Consecuentemente en el 2006, se hizo necesario un cambio de locación a un lugar en el barrio Santa Librada arrendado como colegio donde todos los grados retoman sus clases a excepción de preescolar, primero y segundo grado quienes fueron ubicados en otro lugar, esto generó un retiro significativo de la población escolar y por ende una reorganización de la carga académica, ahora la docente debía también asumir procesos de aula con niños de cuarto y quinto grado. Este cambio de locación hizo que los ensayos que correspondieran al grupo de danzas no se retomaran, no obstante, la adaptación al cambio en los procesos que estaban emergiendo desde las clases de danza, requirieron un gran esfuerzo, constancia entrega y dedicación teniendo en cuenta los precarios espacios con los que se contaban.

Esta situación de índole administrativa, se convirtió una vez más en la musa de inspiración que llevó a la docente a un estadio de reflexión, en medio de todos los acontecimientos que se suscitaban, a través de una planeación y organización previa por parte de la docente, involucrando a los estudiantes al delegar responsabilidades específicas, se celebra el primer Festival de Danzas a nivel institucional convirtiéndose en un hito que ha perdurado en el tiempo y que se ha llevado a cabo año tras año ininterrumpidamente hasta la actualidad. Un evento de tal magnitud abrió una brecha a través de la cual se dibujaron caminos hacia nuevas experiencias, escenarios y oportunidades que se describen en el siguiente capítulo dedicado a este proceso en cuanto a la visibilización del mismo.

Llegados a este punto, queda en evidencia que detrás de cada acción de la docente hay un proceso de caracterización de los estudiantes, del contexto, de los recursos y de las condiciones de trabajo, seguido de una reflexión que fundamenta el siguiente momento, la



planeación. En este sentido, adquiere un papel protagónico, teniendo en cuenta la importancia de dar cumplimiento al articular los lineamientos establecidos para el saber disciplinar, este es también un reto que inquietó a la docente desde los inicios de la experiencia, el que su clase no se convirtiera en una gran cantidad de actividades desarticuladas de un propósito académico, sino que apuntara a una formación integral del ser.

Es así como la planeación que realiza la docente le otorga un sentido teórico a lo práctico lo que implica no sólo la selección de temáticas, contenidos, conceptualizaciones propias de la danza, sino que reflexiona sobre aquellas estrategias motivacionales que lleven a los jóvenes a participar en el proceso, y a proponer retos para que él, alcance, suscitando lo que Piaget denomina un conflicto cognitivo, es decir, proponer situaciones para los cuales los esquemas de los estudiantes no funcionan, de modo que se provoque la necesidad de construcción de nuevos esquemas. Para Ausubel, esta transición debe suceder teniendo en cuenta el conocimiento previo del estudiante de tal manera que el nuevo conocimiento pueda anclarse al antiguo para que pueda convertirse en un aprendizaje significativo.

En este panorama la docente gradúa la dificultad de las tareas y proporciona los apoyos necesarios para que ocurra este proceso, proceso que no pasa desapercibido ante los ojos de otros actores de la experiencia, tal como se evidencia en este testimonio, al solicitarle a una de las coordinadoras de la institución que mencionara algunas estrategias didácticas y/o metodológicas que ha observado, que utiliza la docente de danzas en su clase, entre otras cosas hizo referencia a esta: *“es una la articulación entre la teoría y la práctica, no desconoce, esa parte referencial, esa parte conceptual que tienen que tener los estudiantes como referencia teórica del porqué de la danza”*.

Pero la planeación como acto pedagógico reflexivo no se queda allí simplemente, permea hasta los quehaceres cotidianos propios de la labor docente, que se convierten en rutinas o hábitos facilitando la construcción de aprendizajes, con respecto a este punto, la



docente planifica sus clases de acuerdo a elementos que ella desde su intuición pedagógica considera necesarios para el cumplimiento de los propósitos trazados en su área. A través de las voces de los estudiantes se puede reconstruir y determinar esta ruta utilizada por la docente en sus clases y la trascendencia de las mismas en los procesos dancísticos, dejemos que sean estos testimonios los que cuenten dicho proceso:

*“...primero que todo la profesora nos llama, obvio porque pues hay gente distraída” (C-2)*

*“Bueno, primero la profesora llama lista, luego nos organiza por grupos” (B-3)*

*“calentamos entonces eso le pertenece, ella dice hagan grupos de cinco, entonces, ese grupo de cinco está encargado de calentar u otras veces la profesora hace el calentamiento”*

*“...después de ello la profesora nos dice que tenemos que hacer en la clase, y pues que ritmo o qué clase de danza vamos a ver ese día. (C-4)*

*“Las clases de la profesora siempre fueron preparadas y productivas” (AB2)*

La forma en que está planeada la clase incluye varias fases como lo dejan ver los testimonios: pensar y planear de esta manera, genera un ambiente de aprendizaje, entendido como un ámbito de interacción, no necesariamente físico, donde se comparten saberes y experiencias para la construcción de conocimientos, permitiendo el desarrollo de aspectos cognitivos, socio-afectivos, y físico-creativo. Así lo expresan los estudiantes protagonistas de estos procesos: *“se rompe la monotonía de, de estar en un salón de clase, bueno en danzas a veces toca estar en un salón de clase, pero, al estar bailando, es diferente, pues porque no estamos con un cuaderno, primero que todo y no es aburrido, además de eso, influye mucho pienso yo, que al observar a las personas en su personalidad, porque pues una persona que es participativa, le gusta bailar es activa, pero una persona que es aburrida y perezosa se queda a un lado y ya” (C-5)*. En este sentido, la docente de danzas



piensa y ejecuta su clase generando un espacio de formación interesante y llamativo para los estudiantes, saliéndose de la tradicionalidad del sistema educativo, explorando otros espacios físicos y de participación, dejando ver, que un aula no es el único escenario en el cual se pueden desarrollar condiciones para el aprendizaje.

Otro de los actos propios del saber disciplinar de la danza es preparar una coreografía o presentación, al respecto, se puede decir que todo lo que hay detrás de una puesta en escena de danzas, clases, ensayos, entre otros, permite la exploración de otros espacios y otras posibilidades de aprendizaje, y es así como se percibe en el Colegio Chuniza, a continuación uno de los testimonios de una administrativo de la institución: *“...una puesta en escena de danzas, a veces construye y permite mayor crecimiento en un estudiante, que de pronto si durara 6 horas sentado en un aula, recibiendo acartonadamente cualquiera asignatura cualquiera....estamos en un sistema educativo en donde cualquier asignatura no importa el nombre, terminamos siempre convertidos en lo mismo, en los mismos espacios, la danza nos permite otros espacios y otras posibilidades”* (F – 9).

Propiciar desde la planeación ambientes de aprendizaje como recurso didáctico, es descentralizar el aprendizaje del aula de clase, en este sentido, es importante resaltar algunas características de este tipo de ambientes, que se han corroborado a partir de lo descrito en los párrafos anteriores, “...son incluyentes puesto que no es juzgado ni irrespetado quien no participa de la misma manera que los demás estudiantes. Son oportunidades llamativas, que han sido previstas para que el estudiante se empodere del saber y de experiencias diversas. Son diversos, es decir, aquellos períodos de tiempo que tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, y diferentes espacios físicos institucionales. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean construidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”. Duarte, J (2005).



La experiencia devela como la planeación desde la reflexión de la docente transversa uno a uno los procesos que van emergiendo y construyendo esta experiencia de vida a través de la danza. No solo desde el punto de vista del lugar que la docente le da a las voces de sus estudiantes al organizar cada una de sus intervenciones pedagógicas, sino a través de un direccionamiento que emerge desde otro de los hitos que han transformado la experiencia en una experiencia de vida, el hecho de involucrar a los estudiantes de bachillerato en la formación dancística de los estudiantes de primaria.

Esta propuesta, ha generado que conducidos por las orientaciones de su docente se sumerjan en el mundo del aprendizaje, no sólo como receptores, sino como multiplicadores de saberes pisando ahora los terrenos de la enseñanza, utilizando todas las herramientas que consideran van a ser útiles para llevar a cabo este nuevo reto, como parte del proceso la docente se genera espacios de reflexión colectiva y finalmente de manera muy natural y se podría decir que espontáneamente, empiezan a experimentar la ruta de reflexión a través de la cual su docente ha forjado una experiencia educativa de la cual son beneficiarios directos: explorar y conocer las características, habilidades y potencialidades de los niños a los cuales se van a dirigir y a partir de este contexto, trazar metas realistas propias del saber disciplinar, a partir de las cuales va a surgir la planeación de las actividades a ejecutar.

Todo este proceso implica un gran nivel de compromiso y responsabilidad que evidentemente los estudiantes consiguen a través de esta práctica, y que es percibido por otros docentes de acuerdo al siguiente testimonio: *“...se nota la responsabilidad, que ellos toman al realizar, tanto la preparación para, para las clases, también en la exhibición cuando hay exhibiciones de danzas, entonces ellos son muy responsables, se vuelven muy responsables por intermedio del arte y eso me parece fundamental” (D-4)*

En este punto, juega un papel fundamental la naturaleza docente entendida como todos aquellos rasgos de la personalidad que enmarcan características propias como el lenguaje utilizado para llegar a sus estudiantes y el trato que le otorga a cada uno de ellos.



De este modo, recurre a ésta personalidad consciente o inconsciente para transmitir su saber y llevarlo a sus estudiantes, en este sentido, la maestra no se limita a su quehacer docente sino que con su ejercicio pedagógico, consolida su trabajo, enseñando lo que la apasiona, y gracias a su esfuerzo, perseverancia, dedicación, junto con la enseñanza de su saber disciplinar ella le impregna su sello personal sembrando su espíritu, amor, cariño, respeto, y como consecuencia sus estudiantes realizan con amor lo que hacen, reconociendo por su parte, que el trato especial que reciben de su maestra despierta un interés por la danza. Es así como el hecho de creer en la capacidad y potencial de sus estudiantes, hace que busque e imparta diferentes alternativas sencillas y familiares con el fin de acercarlos al conocimiento.



#### 4. El Poder de un Sueño

*Asumir retos y enfrentarse a territorios desconocidos, es el desafío que se acepta en el momento de hacer visible una labor, ya sea de consolidación o de cierre de procesos. (Esmeralda Reina, 2014)*

Se concibe la visibilización como la consolidación del proceso de danzas, a través de la circulación y demostración de los aprendizajes construidos. Este capítulo dará cuenta de aquellos hallazgos traducidos en acciones, actitudes, sentimientos, percepciones, reacciones, relaciones, proyectos y puestas en escena, que se manifestaron en los estudiantes y en la comunidad educativa en general, que permitieron demostrar la visibilización del proceso dancístico, y que inevitablemente, llevan a abordar los constructos conceptuales sobre la danza como experiencias estéticas, a partir de las interpretaciones de los testimonios analizados.

La percepción configura maneras de entender las cosas que interpelan al sujeto, que se relaciona con ellas en su propio cuerpo. La percepción, al mismo tiempo que constituye una performance de lo sensible, constituye también una performance de la conciencia. Esa performance produce las imágenes y las ideas a través de las cuales el sujeto conoce y da forma a la realidad

A lo largo de la experiencia se pudo evidenciar, que la maestra siempre estuvo buscando articular acciones para que la danza tuviera una fuerte presencia en el colegio y se posesionara “como potencia transformadora de realidades, como forma de conocimiento y, por supuesto, como hábito y espacio para el disfrute, la creación, la felicidad y la vida”.(Ministerio de Cultura, 2010, p. 20), como lo señala el siguiente testimonio:

*(...) para motivar a los estudiantes, ese año 2004, hice la primera convocatoria para conformar un grupo de danzas. Consideraba que ésta era una gran oportunidad para los estudiantes de participar en diferentes escenarios artísticos, de conocer y de relacionarse con otros estudiantes con las mismas inquietudes artísticas, yo pertenecía a un grupo de danzas profesional y vislumbraba la posibilidad de abrir espacio para que los chicos*



*podieran participar en algún festival departamental o nacional. (Narrativa, “Danza para vivir: Una Experiencia Estética, p. 14)*

Pero fue a partir del año 2006, que desde la clase de danzas se configuraron una serie de discursos, que llegaron a trascender las temáticas propias de la danza y permitieron que los estudiantes de la jornada tarde se afirmaran como sujetos participativos y presentes dentro de la institución. En palabras de la maestra:

*“...Lo que si logré organizar desde este año fue el festival de danzas folclóricas, cada uno de los cursos organizaría bajo mi orientación una danza para ser presentada a todo el colegio, solo participaron los estudiantes de bachillerato y los cursos en los que daba clase de primaria.” (Narrativa “Danza para vivir: Una Experiencia Estética, p. 17)*

Se entendió que la danza es vivenciada por los estudiantes de esta institución como una experiencia estética, ya que lograron habitar en ella como una dinámica de posibilidades para conocer, legitimar, crear y compartir este saber disciplinar, a partir de experiencias participativas que posibilitaron la co-construcción de la danza desde la interacción no jerárquica, que además hizo posible una mayor cantidad de interconexiones desde una estética del pensamiento poiético. (Najmanovivh, 2005).

Una muestra de ello es el festival de danzas institucional, que aunque en un principio fue ideado como una estrategia de clase, poco a poco se fue estructurando como el momento para plasmar un proceso, como se evidencia en el año 2007, cuando los estudiantes de grado noveno empiezan a formar en danzas a los niños de preescolar y primaria y fruto de esta labor se lleva a cabo el primer encuentro de rondas infantiles a nivel institucional.

*“comencé a preparar a los estudiantes de grado noveno para que fueran a compartir una ronda folclórica tradicional con preescolar y primaria, y junto con la profesora de aula organizaran una presentación; quería observar hasta donde los chicos habían aprendido algo de lo realizado hasta ahora en clase y su capacidad de enfrentar un reto de esa magnitud. Esta fue una experiencia fascinante, tanto para los estudiantes como para mí” (Narrativa “Danza para vivir: Una Experiencia Estética, p. 18)*



En esta etapa se destaca la responsabilidad, la convicción y el compromiso de los estudiantes para asumir un proyecto, y el liderazgo frente a su formación como estudiante y como acompañante en el proceso dancístico de los niños de primaria. “El niño se convierte en el verdadero protagonista de su educación y deja de ser el sujeto paciente para convertirse en el sujeto activo de todo su proceso formativo, pues lograr los objetivos de la educación depende de las potencias asimilativas del alumno”(Domingo, 1990, p. 21). En este sentido, una de las labores de la escuela consiste en aportar en el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes “precisamente educándolos para la toma de decisiones y permitiéndoles hacerla; con la característica esencial de asumir las consecuencias de sus actuaciones, es decir, se pretende educar hacia una libertad responsable.” (Pimienta, 2007, p. 7)

Darle lugar al estudiante es permitir que potencie sus habilidades para que ellas se hagan visibles ante los ojos de los demás, posibilitando su autonomía, elevando su autoestima y el reconocimiento de su labor. Desde la danza se ofrece un ambiente de aprendizaje en el cual se acortan las diferencias entre los estudiantes, constituyéndose en un equipo donde se hacen presentes la solidaridad, el compañerismo, la tolerancia y en el cual demuestran que pueden llegar a ser excelentes personas y lograr grandes cosas en su vida si se lo proponen; comprenden el significado de “aprender para enseñar” logrando asimilarlo a través de una evaluación reflexiva sobre la experiencia vivida y enseñando a otros con respeto, paciencia y amabilidad.

*“...la segunda estrategia que me parece es la de mayor impacto en la institución, es en la que los estudiantes de grado 11 se hacen partícipes en el proceso de formación dancística, artística en los niños de pre escolar y primaria, en el cual ellos realizan un trabajo de formación teórico – práctica” (Extraído de entrevista a Administrativo)*



*Imagen 1 Festival de Danzas Chuniza 2012. El autor.*

*“el festival que se hace cada año(Ver imagen 1), que es organizado por todos los cursos, y también participan los niños pequeñitos, que los, que los instruyen los de once, las salidas que se hacen con una comparsa, con integración de varios cursos hacia otras instituciones, que nos invitan a participar de las danzas.” (Extraído de la entrevista a Estudiante de Noveno)*



*Imagen 2. Comparsa primaria 2013. El autor.*



*Imagen 3. Comparsa primaria 2013. El autor.*

Para el año 2010, ya estaba consolidado un proceso dancístico que permitía considerar otro nivel de participación de los estudiantes ya fuera como líderes de propuestas o como participantes en escenarios locales, distritales y/o nacionales. Por tal razón, se asumieron retos significativos, como la participación en la convocatoria realizada por la Fundación Restrepo Barco y el Festival y Concurso Nacional de Danzas Folclóricas Colombianas y Ritmos de Tamboras “Palma Africana del Copey Cesar”( Ver imagen 4),





*Imagen 4. Presentación Municipio El Copey, Cesar, 2010. El autor.*

Se trataba de hacer circular un conocimiento, una obra que hace parte de un lenguaje artístico, y como tal toma forma en la medida en que es puesta en relación, en comunicación en un escenario, un saber compartido y validado desde el cuestionamiento e interacción con el mundo, contruidos poiéticamente durante el proceso de aprendizaje en el aula, espacio dinámico que permitió paulatinamente la reflexividad no sólo del maestro sino del mismo estudiante frente a lo evidente, como la preparación motriz y coreográfica para la convocatoria, pero que a su vez favorecieron la ampliación y reconfiguración del conocimiento al mundo infinitamente diverso que la intervención dancística posibilitaba (Najmanovich, 2005)

Es así como el estudiante descubre que para danzar, solo tiene que sentir y dejarse llevar por el ritmo que está dentro de sí mismo, que habita en su cuerpo y que generalmente no lo percibe; comprende que hay movimientos que solo es necesario adecuarlos creativamente al ritmo que se está bailando, para realizar creaciones coreográficas y construir figuras explorando las posibilidades de movimiento corporal.

De lo que se trata, es de creer en las potencialidades que cada uno posee y sacarlas de sí, aventurarse a aceptar el reto de reconocerse como un ser pleno de discursos rítmicos y corporales. Esta concepción surge desde una estética compleja que “al abandonar la ilusión teórica, la mirada externa, estamos en condiciones de explorar nuevas formas de indagación, de exploración, de producción de sentido y creación de mundo. Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales” (Najmanovich, 2005, p.26)



En el año 2011, la Secretaria de Educación de Bogotá, realiza la publicación de una revista del Festival Artístico Escolar (Ver imagen 5), reconociendo la labor realizada por los grupos participantes, entre ellos el grupo de danzas del Colegio Chuniza IED, jornada tarde.

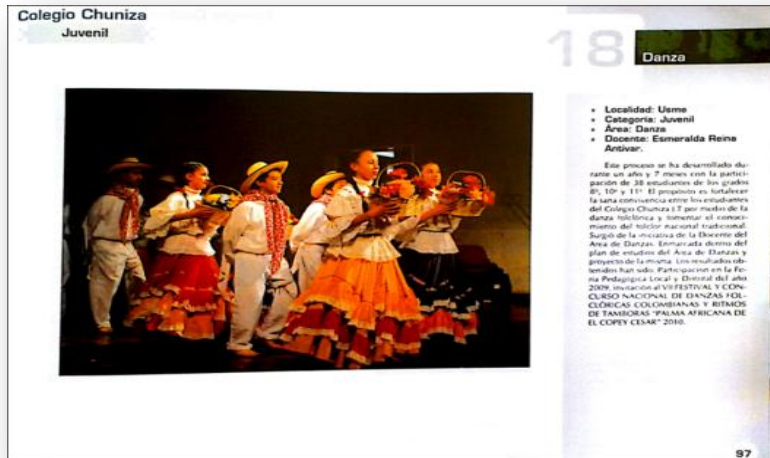


Figura 2. Publicación en la revista Festival Artístico Escolar. Sustraído de La Secretaria de Educación, 2012.

Resultados como los alcanzados hasta el momento corresponden a la manera en que la danza está siendo abordada por la maestra, que no limita sino que al contrario posibilita unas relaciones estéticas, humanas y vivenciales que trascienden experiencias de nivel académico, ya que el estudiante es construido y construye con los demás, en otras palabras promover

La formación no sólo como aquello que se lleva a cabo en las escuelas o instituciones de enseñanza, sino como aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos y nuestro entorno. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo. En estos procesos se genera un conjunto de maneras no sólo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana, se genera nuestra experiencia misma (Farina, 2006, p. 7)

El año 2013, fue movido por varias presentaciones importantes que permitieron visibilizar la institución aún más en el ámbito dancístico, el grupo tiene la oportunidad de



participar en el Festival Artístico Escolar de la Secretaría de Educación, en el Teatro Colsubsidio Roberto Arias Pérez, en las dos categorías: infantil y pre-juvenil, obteniendo como premio gracias a su excelente participación una consola de sonido; del mismo modo en el Festival Delia Zapata Olivella mostrando rondas infantiles en el Teatro Jorge Eliecer Gaitán, en la feria educativa distrital y en festival de verano organizado por la Alcaldía de Bogotá. Participar en una actividad dentro y fuera de la institución con decisión y valentía demuestra la responsabilidad y el liderazgo que asumen los estudiantes frente a sus procesos dancísticos, es la oportunidad de dar a conocer el fruto de un trabajo y demostrar la convicción de que lo que se está haciendo es meritorio para darse a conocer, hacer visible una labor en diferentes escenarios, es darle trascendencia e importancia tanto a la labor misma como a quienes participan en ella, lo cual motiva y confronta los saberes propios con los de los demás.

Una acción que es necesario resaltar en este momento, es que después de las mencionadas presentaciones, la docente convoca a un espacio de reflexión de la labor realizada, aspecto que daría luces en el replanteamiento o fortalecimiento del trabajo dancístico, la apropiación de las características de la danza en el escenario y la formación como espectadores. Estas prácticas se visualizan como relatos con significados personales o grupales, afectivos, corporales, visuales, gestuales o sonoros, vinculados a la propia experiencia e identidad en el contexto escolar, que establecen críticamente formas de comprensión, apropiación, reproducción, construcción o expresión simbólica. Es decir, son prácticas generadoras de procesos, esencias, o circunstancias, que a su vez son capaces de desencadenar experiencias estéticas, de comunicar conocimientos, emociones, y de expresar ideas o sentimientos, que favorecen la enseñanza-aprendizaje.

Es así como, todas y cada una de las actividades que se han realizado en torno a la danza, han permitido a los estudiantes ser partícipes de una diversidad de posibilidades para la construcción de aprendizajes, han fortalecido la convivencia estrechando lazos entre las emociones y el conocimiento, han brindado espacios para compartir y desarrollar habilidades



sociales. Visibilizando el proceso artístico configurado desde las temáticas propias de la danza así como también desde las oportunidades de circulación, apropiación y significación de este lenguaje, entretejiendo una red de experiencias estéticas que le imprimen un sello particular a esta práctica pedagógica.

Por otra parte y gracias a la sistematización de esta experiencia se pudo revelar lo que significa la danza para la comunidad educativa del Colegio Chuniza:

*Si tú quieres expresar aquello que con palabras no alcanzas a explicar,  
Danza, danza que con tu cuerpo, lo podrás comunicar  
Esmeralda Reina Antivar (2013)*

Son muchos los lugares desde los que la danza se define y construye, permeando diferentes ámbitos de la vida del estudiante y posibilitando aprendizajes significativos.

Se puede manifestar, que es un lenguaje que comunica sobre el ser, ofreciendo al estudiante posibilidades de creación y de transformación; la danza es un modo de expresión, innato, natural y espontáneo en el hombre que la revelan como cuerpo de conocimiento al involucrar el ritmo, la formación, la creación, la investigación, la gestión, la circulación y la apropiación, territorios que construyen el campo de la danza como un saber, como una experiencia significativa que repercute en la forma de sentir y ver el mundo. “Las artes, en tanto que potente medio de comunicación, se alzan así como territorio propicio para que los niños estimulen los múltiples lenguajes de aprendizajes que poseen” (Bamford, 2009)

Y en ese sentido las artes en la escuela, deben brindar espacios agradables y motivantes que permitan fortalecer las acciones de aprendizaje, es decir, generar áreas con presencia del arte no para enseñar el arte mismo, sino como un instrumento que permita penetrar los aspectos cognitivos afectándolos de tal manera que pueda pasar de una práctica escolar a una opción de vida. “De lo que se trata, entonces, es de entender la educación artística como un espacio académico que contribuye a la formación integral desde aquello que le es



propio: el desarrollo del pensamiento estético y artístico de los escolares y su proyección en la vida de la comunidad educativa” (Barco 2007)

Por otro lado, por medio de la danza se fundamentan valores, se estimulan las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar situaciones en convivencia armónica, en este sentido, Read, citado por Eisner (1998), afirma “el arte es un proceso general a través del cual el hombre alcanza la armonía entre su mundo interno y el orden social en el que vive”; por medio de la danza se concede una resignificación de la identidad personal, regional y nacional, una muestra de ello es la forma de portar un traje tradicional que vestido con orgullo y dignidad no solo demuestra conexión con la danza, sino respeto por un público que lo está mirando puesto que, “la cultura es portadora de nuestro ser idiosincrático y permite a las nuevas generaciones no sólo un lugar para ser, sino un lugar para ser ellas. En este ambiente existen expresiones del arte que pertenecen a la condición histórica de la cultura y que por tanto son transferidas entre los saberes comunas como manera de identificarse con los rasgos característicos de la cultura específica en cuanto, caracterizaciones de la identidad. No perdamos de vista que en términos genéricos todo lo que produce una comunidad es cultura.” (Educación, 1997)

La danza en su horizonte vivencial es atemporal, es la del momento, es cuando transita en un escenario frente a un público que está observando, y es esta la oportunidad para que aflore el orgullo de representar una cultura, una tradición y de demostrar la pasión y la emoción que la danza le hace sentir, atrapando ese instante en lo profundo del ser, instante que puede adquirir la capacidad de perdurar en el tiempo y que llegado el momento, emerja e impacte significativamente no solo la vida del estudiante, sino también a los otros, a aquellos que de una u otra forma participaron en ella. “Para los que elegimos mover y expresar estas energías en los cuerpos en movimiento, nuestro legado es aún más frágil, las obras y energías trascienden y trastocan al público solamente en el instante de su ejecución” (Barnsley, 2008)



Este lenguaje artístico posee una herramienta sin la cual no tendría razón de ser, el cuerpo. El cuerpo hace presencia de creación y de expresión que al ponerse en relación con otros cuerpos se configuran en coreografía, entonces, es el momento de hacer visible y de liberar lo sentido y lo vivido. Más allá de representar formas, se trata de crear nuevos escenarios de hacer, ver y de habitar el mundo. “Los bailarines conocemos a través del cuerpo, nuestra razón es el cuerpo; entonces el conocimiento se hace inubicable, escurridizo, está inscrito en cada centímetro de sí y de un otro que nos complementa y con el cual se define el lugar común, se piensa una política de lo común. Las cosas, los conceptos, los nombres se construyen desde la percepción, y los pensamientos pasan por el cuerpo y se hacen así materia expresiva y potente. En el cuerpo del bailarín se encuentra su arte, y en su arte se dan encuentro la experiencia, la percepción y la conciencia” (Cultura, 2010, págs. 45-49)

El cuerpo merece una postura particular, unas habilidades motrices como resultado de prácticas que involucran el movimiento, el cuerpo y la atención que, ante los ojos del espectador va a determinar la seguridad del bailarín y lo estético de la muestra, “construyendo modos de estar y de ser en el cuerpo, de vivirlo, de experimentarlo, de sentirlo, de entenderlo, de representarlo.” (Mora, 2010).



## 5. ESMERALDA: La piedra preciosa de “Danza para vivir”

El saber pedagógico fue producto de unos resultados y la reflexión de los mismos, que generaron esta gráfica que a continuación iremos desglosando, abordando cada uno de los aspectos que configuran este saber.



Figura 3. Saber pedagógico. Esquema elaborado a partir de los resultados de la investigación.

Siempre tuvimos presente, que una de las bondades finales de la metodología abordada en este estudio, consistía en la configuración del saber pedagógico, “...constituyéndose como el campo intelectual propio en la esfera de la producción de saber” (Mejía, 2013, p.136), que a su vez se convertía en el anhelado tesoro que esperábamos encontrar al final de la investigación abordada.

La etapa final “Visibilización de Formas de Poder” significó hallar esas piedras preciosas que del ejercicio docente emergían. La reflexión producto de la triangulación, en torno a los sentidos que sustentaban la práctica de la maestra Esmeralda Reina, los mismos que la cotidianidad escolar naturalizaba al punto de invisibilizarlos, -sugiriendo que lo que



sucedía en el aula, no merecía ser entendido ni resignificado-, favoreció la consolidación del botín de esta sistematización.

Para lograr tal fin, fue necesario conversar con algunas disciplinas para comprender las lógicas que precedían la acción de los actores de la experiencia, sin dejar de lado que una de las intencionalidades claras de la investigación, consistía en la producción teórica que el maestro hiciese de su quehacer, fortaleciendo la pedagogía desde su reflexión y no como ha acontecido durante siglos, la cual ha sido interpretada, principalmente desde profesionales de otros campos disciplinares, en donde el docente se reduce a un técnico de la educación:

Poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda de indagación en la relación maestro-alumno, más que en el énfasis en uno u otro de los componentes de la misma. De ésta forma se rescatan los aportes posibles de las diferentes disciplinas que han contribuido tradicionalmente al enseñar (didáctica, pedagogía, psicología, sociología) y de aquellas que en la actualidad permiten nuevas miradas y modos de concreción del oficio docente (antropología, biología)(Tezanos, 2007, p. 11).

En la misma línea, al revisar el postulado de Zuluaga (1999) en cuanto al saber pedagógico, se destacan los discursos con relación a la educación, pedagogía, escuela y sociedad que confluyen en este saber, el cual a su vez, se configura históricamente desde el ejercicio profesional, en la medida que el docente enfrenta situaciones particulares en diferentes escenarios educativos, desde la reflexión y re-significación permanente de su labor que le lleva a un accionar significativo, así mismo, señala que el saber pedagógico, encuentra sentido cuando el maestro es dueño de propio ejercicio, es decir, cuando se distancia de los discursos preestablecidos y es capaz de validar y visibilizar su propio saber

El conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la educación de una sociedad. Circula por los más variados registros de poder y del saber, está



conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual (Maestros en Docencia Universidad de La Salle p.149)

Así pues, identificamos que el actor de nuestra experiencia, ha podido validar su propio saber, gracias a que fue capaz de resignificar su práctica una y otra vez, manteniendo una actitud crítica- reflexiva que ha permitido que los estudiantes vivan la danza como una experiencia estética. Sin embargo, descubrir el saber producido por el maestro, no resultó una tarea fácil, generando al equipo sistematizador inclusive más interrogantes que respuestas a la pregunta de investigación; convirtiéndose esto una vez más, en la oportunidad para la introspección que la docente hiciera en busca de corroborar o clarificar el sentido del saber que sin ser consciente produjera con su intervención. Una vez más, conocíamos eventos de su vida de gran impacto que fueron precedentes significativos que la llevaron a convertirse en la maestra que es hoy en día.

“Ser voluntaria en Lérica-Tolima en el año 86, cuando trabajé con los niños víctimas de la avalancha en Armero, marcó significativamente mi futuro, sabía que tenía que hacer algo por los niños” Esmeralda Reina comparte esta experiencia que desconocíamos ya iniciada la investigación, pero que confirmaba lo que encontrábamos esencial en la configuración del saber pedagógico, la historicidad del ser humano, aquella que diera sentido a la manera en que el maestro es en su pensar y accionar. Condición que le convierte en un ser único en su hacer, producto de episodios vividos, “... el reconocimiento de que soy histórico y que mi historicidad es la acción que desarrollo, allí se constituye el proceso de subjetivación y objetivación mediante el cual somos en esa práctica. Al enunciarla la convertimos en experiencia, la creamos a través del mundo que enunciamos y esto va a significar reconocerse como creador de mundo.” (Mejía, 2013, p. 156)

En este orden de ideas, es necesario hacer una relectura de lo que significar ser un profesional de la docencia, no se reduce a estar titulado y ejercer, es la confluencia equilibrada de ese saber docente, con un ejercicio reflexivo permanente sobre el mismo más



la condición humana, tal vez como lo plantea Fals Bordaun “Sentipensante” (Moncayo, 2009). Podríamos hablar entonces de un maestro reflexivo sentipensante que redimensiona su ejercicio cotidiano. El verdadero maestro podría ser aquel que se reconfigura en la acción producto de su reflexión sensible frente a lo que acontece, configurando la singularidad con que el profesor diseña su didáctica, promueve el aprendizaje, posibilita escenarios escolares diversos, configura su propio estilo pedagógico, particularidad que permea su lenguaje corporal, gestual, verbal que perciben los estudiantes, singularidad que transparenta las creencias que configuran su rol docente.

En esta línea, la sistematización explicita esa concepción del estudiante desde una lógica de historicidad, y una singularidad de ésta consiste en que la docente había sido atravesada por la danza como formación personal, es decir, como bailarina que empieza en su historia universitaria, y que luego se va especializando pero nunca con fines didácticos, sin embargo, es esta formación empírica la que cobra sentido pedagógico en la Institución Educativa Chuniza, pero ello significó constituir una enseñabilidad dancística como propuesta curricular, trayendo a memoria toda esa experiencia que atravesaba su cuerpo, la cual se complementó con su vocación y formación profesional, así mismo, a partir de la teoría y la práctica desde sus funciones reflexivas y operativas, que respondían a una didáctica general y específica, pensadas en el contexto de la comunidad educativa y características particulares de los estudiantes, dándole vida y sentido a esta propuesta educativa.

En este orden, Danza para Vivir se entiende desde esa historicidad, posibilitando que el conocimiento se experimente de una manera no arbitraria y significativa a la vez, puesto que la enseñanza se configura una vez conocidos los preconceptos que los estudiantes tenían de su propia realidad, y son convertidos en las estructuras sobre las cuales se entreteje la planeación de la enseñanza. Esta planeación dinámica basada continuamente en la reflexión del maestro, atesora una diversidad didáctica en la medida que todas las habilidades de sus estudiantes son importantes, valoradas, trabajadas y



reconocidas, “El reto al que se enfrenta el educador es determinar qué vía de acceso parece ser más prometedora o adecuada para el desarrollo de una comprensión dada, y después probarla para poder reflexionar sobre los posibles éxitos o fracasos de su aplicación”(Gardner, 2012, p. 215).

Por tanto, tener en cuenta la singularidad del estudiante va más allá de una valoración netamente cuantitativa (numérica), y por tratarse de seres únicos e irrepetibles, es necesario valorar al aprendiz cualitativamente, resultaría insensato pretender realizar intervenciones pedagógicas de forma masiva y uniforme. “... pero todos son diferentes porque el obrar es diferente, ya que hay una desigualdad personal que nace de las peculiaridades propias de cada uno. Conocer estas particularidades especialmente aquellas que hacen al acto de aprender de cada uno y la autorrealización personal, es la esencia misma de la educación de la persona” (Ortiz, 1999 p.33).

Propiciar esta integralidad desde el reconocimiento de la singularidad del estudiante, conlleva a la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por su puesto a promover espacios inclusivos en el ámbito escolar, la “creación de un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece: importancia de habilitar y ofrecer espacios como soporte para estas manifestaciones, lugares significativos para reconocer y compartir una misma identidad comunitaria” (Abad, 2006, p. 10), en otras palabras, es entender el espacio educativo como el contexto o como el espacio-ambiente para crear relaciones como un hecho estético (Abad, 2006).

Su bagaje experiencial tejió con el tiempo, una concepción especial de estudiante que obedece a esa historicidad de la maestra, y que la lleva a promover ambientes educativos que hacen de la experiencia escolar una placentera (Abad, 2006). La noción que logró dar vida, sentido y dirección a su práctica pedagógica, no fue otra que la de considerar al estudiante como un ser sensible al movimiento natural del cuerpo, con



emociones, capaz de empoderarse que sobrepasa sus propios límites, un líder autónomo y responsable que merece un lugar de respeto y reconocimiento, una persona que merece ser feliz, en otras palabras, reivindicar a ese sujeto desde la educación de la Pedagogía del Amor que tiene en cuenta al otro en toda su complejidad:

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia (...) En otras palabras digo que no sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto (Maturana 2001, p. 14)

Esmeralda tiene una mirada particular hacia el estudiante ya que observa en él las dificultades como una oportunidad para mejorar, no enfoca su quehacer en condiciones adversas, como dificultades convivenciales y/o académicas, discapacidades cognitivas o físicas, secuelas emocionales a consecuencia de conflictos familiares, predisposiciones o apatía hacia la danza como saber disciplinar; entre otras miradas que un educador puede valorar y que consecuentemente condiciona su enseñanza, contrario a esto, ella decide pasar a todos sus estudiantes grandes o chicos por la misma rejilla de la potencialidad, enfocando su esfuerzo y estrategias pedagógicas en desarrollar todas las capacidades que ve en sus estudiantes, respetando siempre sus fortalezas y habilidades, a partir de las cuales le da un lugar de reconocimiento, ya sea en la creación, exploración, experimentación, divulgación, socialización, o transformación de la danza escolar.

Estos principios sobre los que se fundamentó la planeación dancística, favorecieron la experimentación de experiencias de tipo estético, aprendizajes que sobrepasan el nivel académico y trascienden a aprendizajes relacionales y vivenciales. En este sentido “la experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa” (Farina, 2006, p.8) percepciones que impactan la vida del estudiante bailarín, como por ejemplo, la identificación de sus propias falencias, las que supera, si experimenta más de una vez una misma situación que le suscita emociones particulares, debido a que el alumno



busca dentro sí, las herramientas emocionales para mejorar: sentimientos de temor, inseguridad, angustia, impotencia, canalizando todas aquellas emociones por medio de la danza; hecho que le permite experimentar una satisfacción personal por haberse superado así mismo, favoreciendo su crecimiento personal, entendiendo que su carácter, su personalidad, su auto-confianza y autoestima mejoran su calidad de vida, victoria que lo empodera y motiva a asumir diferentes retos, “el aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante como la instrucción en matemática y lectura” (Goleman, 2009, p.302)

Las emociones actúan como un dispositivo inicial de señalización que indica los temas y las experiencias que los estudiantes encuentran agradables y los que pueden causarles problemas, desconcierto o desaliento. La creación de un entorno educativo que favorezca el disfrute, es estímulo y el desafío es una tarea muy importante. Además, es más probable que los estudiantes aprendan, recuerden y utilicen más adelante aquellas experiencias que hayan suscitado en ellos una reacción emocional fuerte y –es de esperar- positiva (Gardner, 2012, p. 89).

Así pues, encontramos que la forma estética está en la manera como Esmeralda recrea un ambiente propicio en donde el aprendiz se interrelaciona positivamente con éste, y con “un colectivo que permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también, espacios activos, que le dan forma, lo conforman y lo transforman” (Najmanovich, 2005, p.27), por ende, evitando que la clase se torne en un espacio en el que prevalece la apatía y el cual privilegia el hacer técnico -posibilitando experiencias ordinarias-, sino un ambiente de placer que genera una disposición positiva por parte del educando que conlleva a tener afinidad hacia el conocimiento.

En esta atmósfera, la producción intelectual, la invención y lo que resulta de la dinámica perceptiva se convierten en experiencias estéticas (Núñez, 2008). Danza para Vivir, ha crecido en diferentes ambientes de aprendizaje configurados desde la directriz de la docente y la participación activa de sus estudiantes, convirtiéndose en atmósferas llamativas, pensadas y planificadas previamente a la enseñanza en el aula, para que el



estudiante se empodere del saber y de experiencias diversas, al vivenciar aprendizajes que afloran y desencadenan actitudes positivas entre unos y otros.

Se hace importante el tener en cuenta las diferentes perspectivas del desarrollo humano al diseñar ambientes de aprendizaje, reconociendo al estudiante desde lo particular y como un ser integral, que tiene sus propias dinámicas de desarrollo a nivel físico, cognitivo y socio afectivo, lo que se evidencia en sus procesos de desarrollo, ritmos de aprendizaje y formas de socialización; aspectos que el maestro debe reconocer haciendo una mirada individual a los procesos de cada uno de sus estudiantes, potenciando sus capacidades para el desarrollo del proyecto de vida (Secretaría de Educación, 2012).

Producto de esta configuración estética, se constituye una relación pedagógica dada en dos direcciones, una armónica entre estudiantes y una afectiva hacia el docente. Esta relación pedagógica por su parte, comprende todos aquellos lazos afectivos que se establecen y fortalecen gracias a la práctica de danza escolar, se halló que el acompañamiento presencial e ininterrumpido durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite al estudiante establecer lazos afectivos hacia el maestro y hacia sus pares, ya que la forma en que el estudiante es tratado particularmente por su maestro no le es indiferente; en consecuencia, el estudiante discrimina sus propios sentimientos hacia los demás, identifica la experiencia o el evento escolar que facilitó su crecimiento personal, posibilitándole una argumentación asertiva de las acciones que realiza, todas ellas producto de la relación que se da en el aula de clases.

Al mismo tiempo, las clases y los mismos momentos de ponerse en escena para un espectáculo, se convierten en la plataforma de las emociones, es decir, en la oportunidad en donde el estudiante-bailarín aflora diversos sentimientos y sensaciones -no siempre positivas- que se hacen visibles en su acción corporal. Sin embargo, el aprendiz intenta solucionarlo apoyándose en la confianza que le brinda su pareja o grupo de clase, y/o por sí mismo, canalizando la emoción que experimenta, con el fin de no interferir con su performance, ni desempeño en las clases. Cabe señalar que en la clase no sólo se alcanzan los objetivos de la asignatura, sino además se brinda la posibilidad de jugar, permitiendo al



aprendiz compartir agradablemente con sus pares, fortaleciendo y equilibrando las relaciones pedagógicas configuradas. En concordancia, “En el esfuerzo cotidiano por construirse una forma de vida, la estética se presenta como parte fundamental de la formación humana. El elemento estético es componente esencial irrenunciable en el equilibrio de la personalidad y de la persona” (Núñez, 2008).

La participación de estudiantes de distintos grados, sugiere un alto nivel de respeto, tolerancia y empatía, ya que esta relación sugiere convivir con un grupo heterogéneo, en otras palabras, significa relacionarse con diferentes temperamentos, estados de ánimo, intereses de distintas edades, y por ende, con niños de distintas características, y que de no manejar de manera inteligente sus emociones, podría entorpecer el proceso y consolidación de los aprendizajes que se lleven a cabo. Para lograrlo, los estudiantes logran ponerse en los zapatos del otro para entender su condición, atenuando prejuicios o diferencias que sentían hacia cierto estudiante y se sobreponga una actitud mejorada, “el sentirse incluido y aceptado es un atributo necesario para el buen desarrollo de los grupos. Para esto es necesario establecer comunicación con el otro, en cuanto a otro, ponerse en el lugar del otro; desarrollar la empatía, desarrollar la inteligencia intrapersonal, crear modelos de unidad relevantes entre las personas (Ortíz, 1999, p. 49).

Como resultado, las experiencias que los estudiantes tienen en las clases de danzas, promueven una forma de vivir mejor, configurándose valores que son resignificados por cada estudiante durante la misma convivencia escolar, favoreciendo una convivencia sana; La complejidad de la interrelación entre la repetición y el hábito de las experiencias corporales, actitudes individuales y colectivas, se convierte en herramientas para la vida (Piñeros 2013), a partir de las cuales los estudiantes han ganado además del reconocimiento en el plantel, espacios en donde aprovechan de manera adecuada su tiempo libre, ya que su convivencia es vista de forma armoniosa por interactuar de manera responsable, convirtiéndose en aquella parte del conocimiento de sí mismo, que contribuye a la elaboración de un comprometido proyecto de vida (Ortiz, 1999).



La experiencia estética posee ciertos rasgos característicos que lo distancian de una mera experiencia, tales como, la imaginación que distingue lo esencial de lo observado, siendo todo lo esencial intrínsecamente creativo (Dewey, 2008), en este orden de ideas, cada decisión pedagógica sobre la mejor manera de presentar un tema, logró despertar el interés de los estudiantes como señala Gardner (2012), y esta condición facilitó que la imaginación de los estudiantes pudiera aflorar en su respuesta como aprendices, posteriormente materializada en la producción, solución y alternativas diversas que presentaban frente a los retos que la docente proponía. Al mismo tiempo, acompañar al alumno para que conozca y acepte sus limitaciones, como “la posibilidad de creatividad” (Abad, 2006) se convierte en la oportunidad para desarrollar sus capacidades, en otras palabras, para que descubra y entienda las inteligencias que tiene más desarrolladas que le permitan buscar soluciones, “Malaguzzi comenta que los niños necesitan tiempo para adquirir la temperatura idónea para dar lo máximo de sí mismos, que es necesario esperarles para que se den cuenta de sus propias posibilidades para ellos, también, insospechadas” (Hoyuelos, 2014, p.13).

La danza ha adquirido un nivel mayor de significación en la vida del niño, evidenciándose en lo valioso que la experiencia le ha aportado, el agradecimiento que siente hacia quienes le han dado la oportunidad de conocer la danza su profesor y sus compañeros a la ganancia personal que ha adquirido, a los significados que la danza le ha permitido comprender, que no existen limitaciones para bailar. “En la experiencia estética no percibimos un mundo diferente del mundo de los objetos sensibles, sino este mismo mundo percibido de otra manera: con una intensidad del aquí y del ahora en el que tiene lugar la percepción.” (Pedragosa, 2013, p. 271)

Otro rasgo estético relevante, consistió en que se trató de una experiencia educativa al ser la que cualifica de manera más profunda los juicios críticos que se hacen frente al mundo (Núñez, 2008) y a partir de los cuales se produce un conocimiento auténtico. Así



como se dijese “todo conocimiento nace de la ruptura ... creer en un mundo donde todo es posible... un mundo donde caben muchos mundos” (Najmanovivh, 2011, p.2) Particularmente, la investigación reveló que Danza para Vivir configuró experiencias estéticas en sus estudiantes, que favorecieron el proceso de aprendizaje de las danzas y para la vida, alcanzando un nivel de reconocimiento a nivel institucional, local, distrital, y nacional, basado en la exploración de cada sujeto y sus posibilidades, que a su vez favorecieron un liderazgo positivo y propositivo en la danza escolar institucional, “La experiencia es estética cuando afecta nuestra percepción, cuando altera nuestras relaciones y conmueve nuestras formas de habitar el mundo, cuando nos impulsa a habitar poéticamente el mundo, cuando puede transformar nuestra forma de pensar y la experiencia de ser sensible, y es que Schiller nos ha mostrado que el ser humano se hace a partir de acciones estéticas”(Gallo, 2012, p.23)

Por tanto, ésta relación entre el estudiante, el ambiente y la misma experiencia, configuran una relación estética (Dewey, 2008), además que ella posibilita que el conocimiento se convierta en una experiencia natural completa. Completitud que se da en el escenario escolar, esa aparente naturalización de la acción docente o de la relación pedagógica, se resignifica a partir del tipo de relaciones estéticas que se establecen, reconfigurando las maneras de hacer, sobre todo de relacionarse y de todas aquellas oportunidades que allí se abren para constituir sujetos en formación con sentidos y apuestas para la vida. En este sentido Farina (2006) señala que “la experiencia estética contiene dos dimensiones inseparables: de lo que nos pasa y nos saca de nuestro eje, y de la voluntad de forma que trabaja con ello para generar un nuevo equilibrio (p.7) confirmando así la manera en que la danza ha logrado empoderar a los estudiantes de la Jornada tarde del Colegio Chuniza, transformando falencias en nuevas sensibilidades y maneras de pensar favoreciendo aspectos del ser, saber y hacer.

Así pues, todos esos sentidos que convergen en su práctica, constituyen la convicción de su quehacer, convirtiéndola en aquella maestra que disfruta lo que hace, es



feliz enseñando la danza como una manera de vida, tanto que no encuentra inconveniente en asistir a la institución en la jornada contraria, en ensayar en condiciones precarias si es necesario, no encuentra inconvenientes cuando de sacar lo mejor de sus estudiantes se trata, quiere compartir lo que sabe sin importar el esfuerzo que amerite, esto da como resultado que es un modelo a seguir, ya que existe la convicción de amar lo que hace “cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia, enfermamos. La biología del amor es fundamental para la construcción y conservación de nuestra identidad humana. Además, el amor es la emoción que constituye las relaciones sociales basadas en la colaboración y en el compartir mutuos” (Hoyuelos, 2014).

Esmeralda logra transmitir genuinamente el sentido de la danza para ser comprendido por sus estudiantes, quienes viven la danza no como una clase más, sino como una oportunidad de vivir la escuela de manera divertida y responsable a la vez. Es así, como la comprensión y la pasión que la docente siente por la danza, han permitido movilizar a los estudiantes en torno a los diferentes ámbitos que rodean a este lenguaje artístico, en un acto de provocación para que ellos desafíen sus propias potencialidades y se embarquen en aventuras que ni ellos mismos se creían capaces de afrontar.

Esa preocupación de la maestra por el otro, la ha llevado a potenciar su inteligencia emocional, ya que siempre ha buscado la solución a la dificultad que se presente, desarrollando habilidades como la tolerancia, perseverancia, resiliencia, disciplina, liderazgo, autonomía, permitiéndole saber hacer en contexto, demostrando una vez más que es el maestro reflexivo el dinamizador de la escuela, el artesano de la vida, quien posibilita que la escuela sea un lugar de oportunidad y construcción social; en este sentido, el maestro en sí mismo es el tesoro de su propia intervención pedagógica, y de él nace ese saber constituido durante su ejercicio docente.

Es por esta razón, que el tan anhelado saber pedagógico o tesoro buscado durante nuestro recorrido sistematizador, no podía ser otro que la piedra preciosa Esmeralda, piedra



que evoca su mismo significado de rareza por su rasgo cristalino que la diferencia de otras piedras preciosas, por tanto, Esmeralda es la rareza virtuosa que ha logrado configurar su saber en la práctica dancística, el mismo saber que la sistematización de experiencias ha logrado convertir en la teoría que el maestro produce desde la reflexión que hiciese a partir de su quehacer (Zuluaga, 1984).

Esmeralda, la docente de Danza para Vivir, es la fuente preciosa y valiosa de esta intervención dancística escolar, inspiración de reflexión sobre el papel del maestro en la escuela y por ende en la sociedad. Un ser que si quiere, posibilita intervenciones novedosas que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes y contribuye a la construcción de sociedad.



## Conclusiones

Los hallazgos que a continuación se plantean, responden a concepciones entendidas desde sujetos conocedores del ámbito educativo, quienes a la luz de la sistematización de experiencias pudieron comprender y explicar lo ocurrido en el aula de clase al establecer un diálogo de saberes entre la dueña de la experiencia, los demás integrantes del equipo sistematizador y diferentes autores versados en el tema. Esta investigación presenta unos resultados que podrían tomarse como referentes, ya que son aportes desde otros abordajes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza, no sólo por tratarse de un ejercicio riguroso, sino porque puede contribuir como referencia en la enseñanza de este lenguaje artístico y de cualquier área en general. Es por esta razón que la presente sistematización hace parte de la línea de investigación en Pedagogía, trazado por la Universidad Santo Tomás, con el fin de ayudar al mejoramiento de la calidad de la educación como medio de transformación de la persona, del gremio docente y de la sociedad colombiana.

Estas conclusiones han sido organizadas de la siguiente manera, la primera parte, corresponde a aquellas apuestas de orden didáctico y metodológico implementadas para la enseñanza de la danza escolar y la comprensión de las mismas, abordadas desde una lógica contextual específica y que de su articulación posibilitan vivir la danza como una experiencia estética. Finalmente, se cierra este capítulo con aquellas conclusiones y reflexiones que cobraron sentido para cada una de las investigadoras una vez finalizado el proceso, la misma reflexión que nos permitió hacer una abstracción de lo construido representado en la siguiente gráfica que será desglosada posteriormente

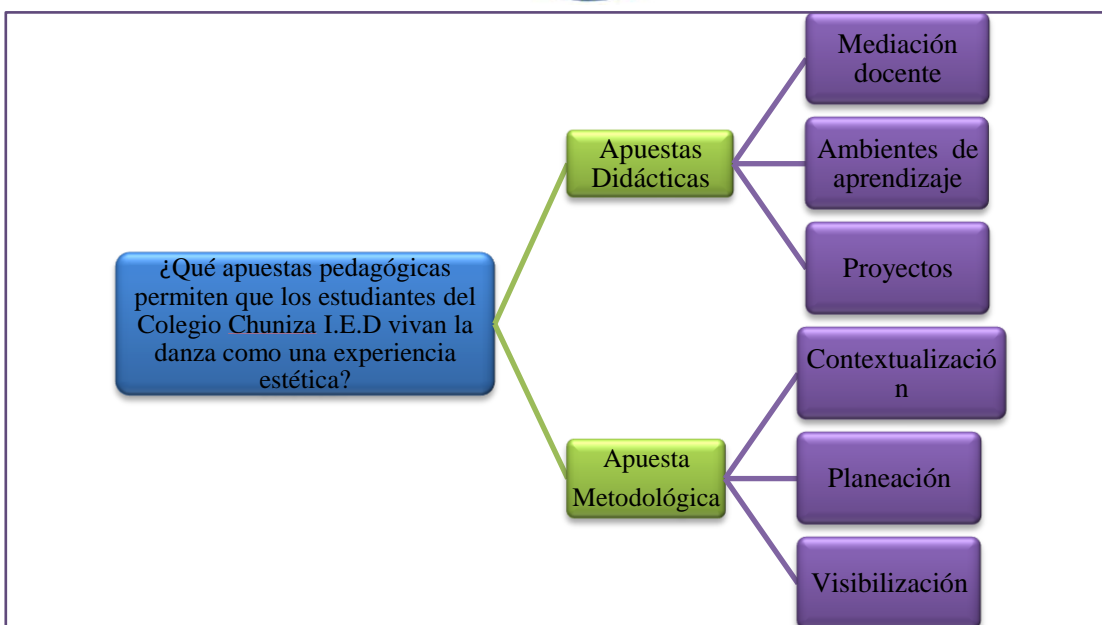


Figura 4. Apuestas Pedagógicas. Esquema elaborado a partir de los resultados de la investigación

## 6.1 Apuestas didácticas

Las apuestas de carácter didáctico se entienden como la manera específica que la maestra desarrolló para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en sus estudiantes, es decir, los recursos, el uso de espacios, las formas de aproximar el lenguaje disciplinar para ser comunicado a los estudiantes. “Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 2008, p.13), que posibilitan la construcción del conocimiento dancístico por medio de experiencias estéticas.



La primera apuesta configurada que logró permear toda la experiencia surge de la capacidad de la maestra de mediar los procesos de aprendizaje. Los saberes en torno al entrenamiento corporal, manejo coreográfico, escénico, es decir, un trabajo dancístico impecable, conjugados con el sello de su personalidad presente en el lenguaje gestual, corporal y verbal, se constituye como la apuesta vital que permitió que las clases y el grupo de danzas tuvieran el éxito que está teniendo, es decir, que en su estilo pedagógico se encuentra el equilibrio entre la exigencia y el afecto, siendo el sujeto sentí-pensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón (Moncayo, 2009), favoreciendo respuestas positivas y la construcción de la autonomía en los educandos, convirtiéndose el trabajo con el cuerpo una vez más en la oportunidad de la formación de sujetos.

En este sentido, el maestro con su conocimiento práctico y constructos personales, realiza su quehacer con un sentido específico. Esta función mediadora, de selección y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico (Bolívar, 2011). En este sentido la mediación docente como configuración didáctica, ha logrado establecer un canal de comunicación humano y favorable en los procesos de aprendizaje, en la medida que los prejuicios que aparecen en la clase en el momento de realizar movimientos, desplazamientos de forma individual o grupal, desaparezcan, ya que encuentran en ese mediador, el acompañamiento, el conocimiento, la exigencia, el afecto y la certeza de saber que el aprendiz logrará llevar a cabo el aprendizaje.

La segunda apuesta didáctica, está enmarcada en los ambientes de aprendizaje diseñados que favorecieron las experiencias de tipo estético en los estudiantes, aquellos que fueron responsablemente configurados ya que su génesis cobra sentido a partir del reconocimiento que se hace de los estudiantes y desde sus intereses, habilidades, potencialidades, necesidades, se preparan las condiciones físicas, metodológicas, temáticas, de enseñanza y aprendizaje para que acontezcan cosas durante la implementación dancística.



Como resultado se vivencia una atmósfera placentera en donde se comparten los saberes y experiencias para la construcción de conocimientos, permitiendo el desarrollo de aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos. Esta condición, se convirtió en la posibilidad de escudriñar emocionalmente al estudiante, de tal modo que aflora su imaginación, creatividad, innovación y compromiso genuino en la clase. El educando ha encontrado en este espacio, la oportunidad de ser legitimado y valorado como persona.

Un rasgo importante que transversa la experiencia, es que una condición necesaria para la configuración de atmósferas o contextos dancísticos apropiados, es que el conocimiento no es un producto netamente individual, sino que se construye en interacción con los demás, Esmeralda considera que la interacción entre pares es fundamental, no solamente por la naturaleza misma de este saber disciplinar el cual requiere este tipo de trabajo grupal, sino porque ella le apuesta a un trabajo de mayor trascendencia desde el punto de vista de la construcción colectiva de aprendizajes, con la participación activa de todos los actores de la clase, quienes establecen acuerdos con el fin de alcanzar un objetivo en común por el que trabajan con responsabilidad y compromiso.

Con el fin de garantizar este tipo de inclusión grupal y en su búsqueda por encontrar una forma llamativa para enseñar, la docente involucra en este proceso aspectos de índole motivacional y de apropiación de lo visto en clase para colocarlo en un contexto visible; en este orden de ideas, se constituye la tercera apuesta didáctica de Danza para Vivir que aborda la ejecución de proyectos, como aquella estrategia didáctica que consolida los procesos y aprendizajes llevados a cabo desde la clase a toda la comunidad educativa.

Los proyectos dancísticos han favorecido el cierre de ciclos de aprendizaje, vigencia y circulación de los mismos, los cuales se gestan, fortalecen y maduran a lo largo del proceso, permitiendo la comprensión de aprendizajes significativos para todos los estudiantes de la jornada tarde. Como resultado se evidencia en los estudiantes, quienes desarrollan proyectos dentro de la institución de una manera natural, es decir, de manera



autónoma, replicando ese saber significativo en otras áreas, participando y liderando el trabajo dancístico con los niños de primaria de la misma institución en un evento institucional, que se celebra anualmente, denominado “Festival de Danzas Folclóricas Chuniza”.

Este es un proyecto que inicialmente surge como resultado de otro proceso didáctico llamado "Aprender para Aprender", en el que los estudiantes de grado once replican su saber dancístico, compartiendo lo aprendido con los niños de preescolar y primaria. Son ellos organizados en pequeños equipos, quienes se encargan de preparar la comparsa y la muestra de danza de los mencionados niveles en el Festival.

## **6.2 Apuestas Metodológicas**

La sistematización de la experiencia nos permitió encontrar que la maestra estableció una ruta metodológica que organiza y estructura su práctica pedagógica, la cual se fundamenta desde la reflexión constante que hace sobre su propia intervención y el impacto en sus estudiantes. El aspecto reflexivo en la ruta ha significado, convertirse en una ruta cíclica, ya que una vez y otra ella trasversa cada acontecer pedagógico, que suceden en el mismo orden hasta llegar a la última etapa, para repetirse de la misma manera, permitiendo resignificar su quehacer, otorgándole dinamismo y vida a su labor en la escuela, visibles en el crecimiento progresivo que ha tenido la intervención dancística en el contexto educativo.

Esta ruta consta de tres grandes etapas: contextualización, planeación y visibilización, las cuales a su vez permearon todo el trabajo realizado por la docente, es decir, las clases, la planeación anual y cada proyecto constituido, convirtiéndose en sí misma como la estructura que subyace cada acción pedagógica de danza escolar, hasta el punto que fueron adoptadas por sus estudiantes – bailarines, quienes reflejan las mismas en cada actividad dancística que emprenden.



La etapa de contextualización versa sobre el reconocimiento de la comunidad educativa en general, es decir, institución educativa, padres de familia, pero centrandose especialmente su atención en el aprendiz. Para el aprendizaje de la danza se tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, su conocimiento previo y las concepciones que estos tienen sobre el entorno que los rodea, de tal manera que a partir de este panorama dar origen a una intervención pedagógica significativa que se articule pertinentemente a las características de la población estudiantil.

La segunda etapa es la planeación que realiza la docente, quien le otorga un sentido teórico a lo práctico, lo que implica no sólo la selección de temáticas, contenidos, conceptualizaciones propias de la danza, sino que reflexiona sobre aquellas estrategias motivacionales que lleven a los jóvenes a participar en el proceso, desarrollando habilidades sociales, pero además estableciendo retos para que el estudiante alcance. Este segundo momento es significativo, en la medida que su esencia se basa en el reconocimiento que la maestra realiza en la etapa anterior, ya que ella se ha convertido en el insumo sobre el cual se entrelaza una planeación con un sentido contextual desde la misma caracterización que se ha hecho a la población.

Por tanto, Danza para vivir ha sido planeada responsablemente en la medida que no se da oportunidad a la improvisación de la enseñanza, ya que el accionar se construye desde las mismas características de la población de Chuniza, y que se reconfigura en la acción producto de su reflexión sensible frente a lo que acontece, redimensionando su ejercicio continuamente, convirtiéndola en una planeación viva, y dinámica, pero que también cuenta con el rigor necesario para ser legitimada curricularmente en el contexto educativo. Esta resignificación de la ruta constante, ha permitido no sólo la consolidación de proyectos, sino que progresivamente se han sumado a estos otros más que involucran y comprometen a un número más significativo de la población educativa, resultado de una planeación ambiciosa pero responsable a la vez.



Finalizado este segundo momento, se hace preciso concluir el ciclo con la etapa final de visibilización, la cual se ha entendido como la que ha evidenciado los resultados alcanzados en distintas dimensiones, en la medida que impactaron aspectos emocionales, que lograron que el estudiante reconociera sus propias emociones y lograra canalizarlas favoreciendo un crecimiento personal pero a su vez, que contribuye a la sana convivencia escolar y a un buen vivir, el aspecto académico es óptimo no sólo en la asignatura de danzas sino que el estudiante logra mejorar significativamente en los otros saberes disciplinares. La visibilización se consolida también a nivel personal, en la medida que los estudiantes se convierten en líderes positivos que circulan los aprendizajes alcanzados, al convertirse en los formadores de danza de los grados de primaria de la misma institución cuando estos cursan grado undécimo, y finalmente a nivel artístico ya que logran compartir con diferentes públicos locales, distritales y nacionales la cultura tradicional colombiana a través de presentaciones dancísticas.

Esta es una ruta de formación de gran impacto a nivel personal e institucional, puesto que demuestra la consolidación de un proceso de danzas a través de la circulación y demostración de los aprendizajes construidos, lo cual motiva y desafía los saberes al ponerlos en evidencia frente a un espectador. En conclusión, esta apuesta metodológica es poderosa puesto que alcanza una re-significación importante gracias a la reflexión permanente que hace un maestro sobre su intervención y accionar pedagógico contribuyendo a la formación holística de los estudiantes del Colegio Chuniza I.E.D.

Durante la sistematización se encontraron limitaciones como la falta de documentación detallada de una experiencia que inicia hace más de diez años, es decir, con una extensión considerable para sistematizar en un periodo de tiempo relativamente corto, y de la cual queda mucha riqueza aun sin explorar, cada detalle revela invaluable aporte al ejercicio docente que algunos merecían mayor profundidad.



Se recomienda mantener el seguimiento tanto de facilitadores como de los participantes de la experiencia para consolidar la retroalimentación de los resultados de la presente sistematización.

### **Reflexiones Finales**

Fueron muchas las inquietudes que surgieron al momento mismo de iniciar esta aventura, pero quizás la más perturbadora era sobre la pertinencia de la experiencia escogida para sistematizar, estamos tan acostumbrados a organizar y desarrollar nuestras clases que consideramos que todo lo que construimos alrededor de ésta, es común y natural dentro de los procesos pedagógicos de cualquier docente, tendemos a homogenizar nuestra labor olvidando la particularidad histórica de cada uno de nosotros y a minimizar y/o a ocultar la magnitud de nuestros logros.

Hoy, después de haber transitado por la construcción y reconstrucción de nuestra experiencia “Danza para vivir: Una Experiencia Estética”, de haber participado en su sistematización, nos damos cuenta que no podemos sustraernos de nuestro ser histórico, que ese ser permeado por una época, unas relaciones familiares, unas creencias y un entorno, comprendemos que cada una de esas variables no suceden en forma aislada sino que cada una se confabula para construir una realidad particular desde un orden sistémico. Esa historicidad junto con sus decisiones estructuran la manera de relacionarse consigo mismo y con los otros: familia, estudiantes, compañeros, amigos, sociedad, conocimiento y con su trabajo.

Es por esto y muy seguramente por otras razones axiológicas, pedagógicas, filosóficas, epistemológicas, etc., que cada práctica docente es única y particular, porque cada uno de nosotros le imprimimos nuestro propio sello; mientras por otro lado, inconscientes de este rasgo ocultamos, bajo la cotidianidad y “las calificaciones”, el impacto que nuestras convicciones tienen en la comunidad educativa, reduciéndose en



observar cuantos pasan o pierden la asignatura y aun peor, convencidos que hasta ahí llega nuestra labor.

Es a partir de sistematizar la experiencia de nuestra compañera Esmeralda Reina Antivar, tomada por cada una de nosotras como propia, que se hizo evidente las bondades que subyacen bajo esta modalidad de investigación cualitativa, siendo la más significativa y huidiza a la vez, la posibilidad de descubrir, de hacer visible esa marca, la esencia misma del saber pedagógico. Pero, no queremos pasar por alto, aquellos pensamientos, sensaciones y emociones que suscitó este proceso, en palabras de las integrantes del grupo:

“Transitar por esta ruta no sólo me ha formado como investigadora y me ha inquietado a ello, sino que además documentar mi trabajo en el aula, sistematizar experiencias mías, y realizar con excelencia mi intervención, son certezas que toman lugar en este punto de mi vida, consciente del valor y poder que tiene un docente para cambiar la historia de la institución y la de muchas vidas. También me inquieta la idea de sistematizar una experiencia no exitosa y en lugar de configurar el saber pedagógico, visibilizar la “piedra en el zapato” y así mejorar para desde la labor docente reflexiva, actuar con gran pertinencia social.” *Jenny Rojas Rojas*

Para mí el proceso de sistematizar esta experiencia ha sido un proceso de reaprender todo lo que conocía sobre la investigación, ya que mi percepción con respecto a esta estaba muy cimentada en los métodos positivistas. En un primer momento cuando empezamos a conocer la experiencia de Esmeralda solamente por preguntas, por entrevista y por la narrativa que ella empezó a construir, yo empecé a sentir que realmente habían muchas cosas valiosas en el aula que ella hacía y que ella pensaba que eran habituales en todos los docentes pero definitivamente tienen un sello personal.

En la medida en que avanza la investigación, inherentemente hay una reflexión sobre la propia práctica, de alguna manera, llega un nivel de conciencia sobre la manera como yo hago las cosas en mi clase, sobre los aspectos de mi personalidad que influyen en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes, se puede decir que hay un momento en la sistematización de experiencias que permite valorar más la labor del docente, valorar lo que nosotras hacemos con nuestros estudiantes.” *Diana Salamanca*.

"Después de la dura tarea de sistematizar una experiencia ajena a mi vivencia profesional y académica, quiero resaltar la perseverancia, la pasión por su trabajo, la entrega y la disciplina de la docente Esmeralda Reina, pues pese a grandes inconvenientes que se presentaban, no se daba por vencida dando una lección de vida importante y haciendo caso al dicho famoso “el que persevera alcanza”. Cada uno de los escritos que realizaba contando su experiencia académica y en ocasiones personal,



me hacían reflexionar sobre mi labor diaria, las estrategias que usaba, las ideas que tenía, como trataba a sus estudiantes, el proceso sistemático en cada una de las sesiones para obtener un propósito, cada vez más, me preguntaba si en mis clases de alguna manera yo podría llegar a realizar un trabajo tan bonito y lo más importante que diera frutos tan gratificantes como los que ella recibía cada vez que realizaba presentaciones con sus estudiantes, o cada vez que alguno hablaba sobre ella, mostrando el resultado de sus clases, ensayos, de la paciencia y tolerancia con la que trabajaba.

Al revisar mi práctica pedagógica me di cuenta que habían algunas cosas que estaba dejando pasar de lado, tal vez en el afán del día a día, o por el hecho de cumplir objetivos, terminar currículos anualmente, la perseverancia y la entrega que daba a mis estudiantes no eran suficientes, entendí que debía combinar la práctica diaria, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, los ritmos de aprendizaje y habilidades de cada estudiante, que no todos son iguales, que no todos los infantes comprenden y entienden o visualizan las cosas de la misma manera, que la metodología utilizada no siempre dará resultado con todos, que debo respetar el ritmo de cada niño, usar la didáctica como herramienta fundamental en las clases, que la motivación es fundamental en el proceso de aprendizaje, igual que las relaciones de cordialidad y afecto, además realizar una reflexión de dicha práctica, (como lo hacía Esmeralda una y otra vez), y tener en cuenta los saberes y experiencias que ya tenía en mí que hacer diario, para no dejar de lado mi estilo y metodología de enseñanza” *Ángela Buitrago*

“Considerar el hecho de hacer una maestría era para mí tan solo un sueño inalcanzable, pero además suponer que un proyecto concebido desde mi práctica docente fuera contemplado interesante como para ser sistematizado, era toda una utopía. Quizá por eso, durante el proceso sistematizador me asaltaban interrogantes que constantemente me atemorizaban: ¿Es mi labor docente digna de ser sistematizada? ¿En verdad posee mi labor un saber pedagógico? A medida que se comenzó a construir y a reconstruir mi experiencia, primero desde la narrativa, después desde su análisis y por último desde la mirada de mis compañeras, afloraba en mí cierta perplejidad ante el descubrimiento de mi esencia. Algunas veces sentía miedo, al verme desnuda ante los ojos observadores de mis compañeras y tutores, otras emocionada al punto de las lágrimas porque los hallazgos me recordaban quien soy y como había impactado en la vida de mis estudiantes. Y fueron ellas, mis compañeras, quienes conociéndome a través de la experiencia señalaron y reafirmaron ese sello que indiscutiblemente determina, por qué enamoro a los estudiantes con la danza y con otros procesos escolares, casi de manera imperceptible.

Hoy ad portas, de terminar esta gran aventura, soy yo misma mejorada, repotenciada, orgullosa de haber aceptado los desafíos. Siempre he sido reflexiva, pero ahora sé que esa reflexión debe estar acompañada de acciones, y una de ellas es la de compartir mi experiencia y conocer la de otros para enriquecer todo el proceso educativo. Sé que mi trabajo es importante y especial, pero estoy convencida que cada día, es un día nuevo plagado de aprendizajes y por eso es necesario afinar la vista, para no quedarse atrás y sucumbir ante la cotidianidad.” *Esmeralda Reina Antivar*



## Referencias Bibliográficas

- Abad, J. (2006). La Escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10 - 16. Obtenido de La Escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana:  
file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Documents/Documents/universidad%20Santo%20Tomas/c.%20investigativo/VI%20Semestre/TEXTOS/43307.pdf
- Álvarez – Goyou J, J. L. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamento y metodología México: Paidós Ecuador. (Bolívar & Bolívar, 2011)
- Arráez, M., Calles, J., Moreno, L. (2006). La Hermenéutica una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, diciembre, pág. 171-181
- Barbosa-Cardona, P. T., & Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y educadores*, 15(2), 185-200.
- Bamford, A. (2009). *El Factor ¡Wuuu!* Editorial Octaedro.
- Benedetti, M. (s.f). *Pausa*. Poemas
- Bolívar, B., & Bolívar, R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa* Vol. 50 (2), 3 -25.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Buenos Aires. Santillana*.
- Dewey, J. (2008). *El Arte de la Experiencia*. España: Paidos.
- Frida Díaz Barriga, G. H. (2004). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana. Segunda Edición.
- Educación, M. d. (1997). Orientaciones Curriculares, Supuestos Metodológicos. *Serie Lineamientos Curriculares, Educación Artística*. Bogotá, Colombia.



- Eisner, E. (1998). *Educación la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Estrada, V. Torres, L. Carvajal, A. Rodríguez, A. Peña, C. Erazo, D. y otros. (2005). Miradas sobre la sistematización de experiencias en trabajo social. (U. d. Valle, Ed.)
- Fals-Borda, O., & Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del hombre.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagógica. *Educación Física y Ciencia*, 8, 51-61.
- Gardner, H. (2010). *Multiple intelligences*. <http://www.howardgardner.com/MI/mi.html>
- Gardner, H. (2012). El diseño de una educación para la comprensión. En H. Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (págs. 133 -153). España: Paidós.
- Gardner, H. (2014). *Estructuras de la Mente Teorías de las inteligencias Múltiples*. México: Fondo de cultura Económica. Ed. 10
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*.
- Ghiso, A. (1999). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Revista Latinoamericana de Educación. La Piragua* (16), 9-10
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando La Diversidad, Diálogo de Saberes una Práctica Hermenéutica Colectiva*. Obtenido de Biblioteca Digital: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando\\_diversidad.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf)



- Goleman, D. (2009). *La inteligencia Emocional*. México: Zeta Bolsillo.
- Hernández et al. (2010) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Quinta edición México
- Hoyuelos, A. (22 de Enero de 2014). Los Tiempos de la Infancia. Obtenido de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061723>
- Hurtado, J. (2000). *El Proyecto de Investigación*. Segunda Edición. Caracas
- Litwin, E. (2008). *Las Configuraciones Didácticas*. PAIDOS Argentina
- Loggat Grabner, C. A. (2014). Neuroplasticidad y redes Hebbianas: Las bases del aprendizaje. *Revista intercacional MAGISTERIO Educación & Pedagogía*, 42-45.
- Jara, O. (2012). *Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos*. 56 - 70.
- Jinete Rúa, L. M., & Miranda Núñez, N. S. (2014). *Sistematización de las prácticas pedagógicas del semillero infantil de danza de la Institución Educativa Doce de Octubre de la ciudad de Medellín*.
- Létourneau, J. (2009) *La caja de herramientas del joven investigador*. La carreta editores E.U Medellín
- Loggat G, C. A. (2014). Neuroplasticidad y redes Hebbianas: Las bases del aprendizaje. *Revista internacional MAGISTERIO Educación & Pedagogía*, 42-45.
- López, A. *La experiencia estética y su poder formativo* (2a. ed.). España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2010. ProQuestebary. Web. 22 September 2015.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen Ensayo, Décima edición. <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- Mejía, M. (2013). *Atravesando el Espejo de Nuestras Prácticas*. En M. R. J., *La sistematización, Empodera y produce saber y conocimiento*. Biblioteca Vértices Colombianos. pág. 156



Ministerio de Cultura. (2010). La danza. Lineamientos del Plan Nacional de Danza. Para un país que baila 2010-2020, 19-20.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Introducción. Serie Lineamientos Curriculares del Area de Artística. Bogota, D.C, Colombia.

Moncayo Cruz, V. M. (2009). Fals Borda: Hombre hicotea y sentipensante.

Moreira, M. A. (2009). Subsidios teóricos para el profesor investigador en enseñanza de las ciencias. Comportamentalismo, constructivismo y humanismo. Curso Gear.

Moreira, M. A. (2009). Teóricos para el Profesor Investigador en Enseñanza de las Ciencias. Grupo Geard, 1 - 8.

Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*, 1(2), 19-42.

Najmanovich, D. (2011). Configurazoom-Los enfoques de la complejidad. La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina.

Nietzsche, F. (1974). El Libro del Filósofo. España: Taurus.

Núñez, H. (2008). a Colmena. Obtenido de La Colmena; No 57:  
<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2057/Aguijon/HNV.html>

Ortiz, M, E. M. (2003). Inteligencias Múltiples en la educación de la persona. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Pedragosa, Pau (2013). La experiencia estética y los estratos de la obra de arte. La estética como la esencia del arte. Investigaciones Fenomenológicas, vol. Monográfico 4/I: Razón y Vida, 265-280. Societat Catalana de Filosofia. España.

Piñeros, J. C. (2013). Las prácticas Corporales en Educación Física vistas desde la Biomotricidad con ayuda de la Música. Revista de Investigación: Cuerpo Cultura y Movimiento vol.3, N.º 5, 53 -77.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016

Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010



Revista Perspectiva Educacional, Vol. 50, N° 2. La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica.

Rodríguez, J. (2012). Análisis del plan sectorial de educación “Bogotá: una grande escuela” y sus resultados en materia social educativa de la ciudad, periodo 2004-2008. Estudio de Caso Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Rodríguez, P. (2005). Acercamiento metodológico hacia el enfoque centrado en el actor. Aprende en línea, 1 - 10.

Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P (2010) Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Sandoval, C. (1996) Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, ICFES. Arfos Editores e Impresores Ltda. Pág. 67

Secretaría de Educación (2012) Revista Ambientes de Aprendizaje Reorganización Curricular por Ciclos. Volumen 1. Alcaldía Mayor de Bogotá

Subsidios Teóricos para el Profesor Investigador en Enseñanza de las Ciencias. Comportamentalismo, constructivismo y humanismo Autor: Marco Antonio Moreira, 2009

Tezanos, A. D. (2007). Oficio de Enseñar - Saber Pedagógico: la relación fundante. Educación y Ciudad, 7 -26.

TravisBradberry, J. G. (2007). Las claves de la inteligencia emocional. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Zuluaga, D., & Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e Historia. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.  
<http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4941/1/50004.pdf>