

El arte desde las pedagogías críticas para la sana convivencia escolar



Manuel Fernando Montoya Cerpa

Auris Karina Córdoba Carrillo

Naivis Ávila Madrid

Andrés Leonardo Rey Barbosa, Mg.

Director (a)
Sandra Yaneth Chaparro Cardozo, Mg.

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Valledupar – Cesar

2025

Tabla de contenido

1. Capítulo I. Preliminares	5
1.1. El arte desde las pedagogías críticas para la sana convivencia escolar.....	5
1.2. Pregunta de investigación:	9
1.3. Objetivos de la investigación	9
1.4. Justificación.....	10
1.5. Antecedentes investigativos	13
1.6. Marco teórico: arte y pedagogías críticas para la sana convivencia escolar	21
2. Capítulo II. Diseño metodológico	40
2.1. Enfoque del estudio:.....	40
2.2. Tipo de estudio:	41
2.2.1. Fases de la investigación.....	42
2.3. Perspectiva epistemológica	45
2.4. Sujetos y contextos.....	47
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información:.....	49
2.6. Consideraciones éticas y validación de instrumentos	52
2.7. Método de análisis de la información	53

Introducción

Este proyecto de investigación busca explorar el impacto del arte, combinado con las pedagogías críticas, en la convivencia escolar. En la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa, como en muchas otras, los desafíos relacionados con la convivencia son constantes: conflictos entre estudiantes, dificultades para establecer relaciones de respeto y la necesidad de fortalecer la comunidad educativa. Ante esta realidad, surge la propuesta de investigar cómo el arte puede convertirse en una herramienta transformadora para generar espacios más armoniosos y, a largo plazo, contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

La investigación parte de la idea de que el arte no es solo una manifestación estética, sino también un medio para el diálogo, la reflexión y el cuestionamiento de estructuras de poder. Desde las pedagogías críticas, se entiende la educación como un proceso que va más allá de la mera transmisión de conocimientos: debe despertar la conciencia, fomentar el pensamiento crítico y promover relaciones basadas en el respeto y la empatía. Al combinar estos principios con el potencial del arte, se abre la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje más profundas, en las que el estudiantado no solo adquiera conocimientos, sino que desarrolle una comprensión más crítica de su entorno y sus interacciones.

La investigación se estructura en dos capítulos principales. El primero presenta las bases conceptuales y contextuales del estudio: la relevancia del tema, los antecedentes que lo enmarcan, el marco teórico que establece la relación entre arte, pedagogía crítica y convivencia escolar. Aquí se construye el fundamento sobre el cual se desarrollará la propuesta.

El segundo capítulo se centra en el diseño metodológico, detallando el enfoque de la investigación, sus fases, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el análisis de los datos. También se abordan consideraciones éticas esenciales,

asegurando que el proceso investigativo no solo tenga rigor académico, sino que también sea respetuoso y significativo para la comunidad educativa.

El objetivo de este trabajo no es solo generar conocimiento teórico, sino aportar estrategias pedagógicas concretas que puedan ser aplicadas en el día a día de la escuela. Al integrar el arte y el pensamiento crítico en la convivencia escolar, se espera contribuir a la creación de espacios más inclusivos, justos y enriquecedores para todos.

1. Capítulo I. Preliminares

1.1.El arte desde las pedagogías críticas para la sana convivencia escolar

La Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa es una institución de carácter oficial, administrada por la Diócesis de Valledupar. El sector en el que se encuentra ubicada pertenece a la comuna cuatro y a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Atendiendo a esta distinción socioeconómica la institución desde la institución educativa ha promovido el desarrollo de la Ley General de Educación 115 de 1994 es así que atendiendo a todos estos cambios que se requieren de manera urgente, es importante la resignificación escolar (cambios en el P.E.I.) que se iniciaron en el año 2022, en veneficio de la comunidad educativa esto ha ido relacionado con un proceso pedagógico y de acompañamiento a través del apoyo de aspectos fundamentales como lo es el direccionamiento estratégico, en relación con la vida interna del plantel y de su contexto. Ante una sociedad globalizada, moderna, dinámica, competitiva y sobre todo posicionada a la vanguardia del desarrollo de la educación, la ciencia, tecnología e investigación que protagonizan un papel notable en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes, el sentido de la pedagogía o enseñanza debe ser encaminada a fortalecer las competencias de las diferentes áreas del conocimiento a lo largo de la Educación Básica y Media, con el propósito de formar estudiantes que puedan comunicarse de manera efectiva y eficaz a través del pensamiento crítico y reflexivo en los diferentes contextos sociales.

La población de este estudio involucra en total 1.500 estudiantes, 50 docentes, 2 docentes orientadoras, 3 coordinadores y 1 rector pertenecientes a la I.E. Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa, Ubicada en Valledupar - Cesar, zona urbana, es una institución perteneciente al sector oficial, tiene un total de 1500 estudiantes: en primaria 396 niños y 346 niñas, en bachillerato 354 hombres y 381 mujeres, es una población de estrato 1, 2 y 3, y, cuenta con 1034 estudiantes católicos y 443 pertenecientes a otros credos.

La convivencia escolar es un proceso dinámico del diario vivir en el cual interactúan todos los miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias) la cual debe propiciar un ambiente en el que se valoren y respeten las diferencias bajo un marco de igualdad y respeto; pero, lamentablemente también puede ser un espacio desaprovechado, poco armonioso y aburrido o una fuente de conflictos con pocas alternativas de solución. En este sentido, cabe resaltar que los estudiantes enfrentan diversas situaciones que alteran la armonía en el aula y el entorno escolar especialmente en los tiempos de receso donde la falta de actividades agradables y recreativas producen sedentarismo, ambientes ruidosos y visiblemente aburridos. Los estudiantes aprovechan estos tiempos para jugar a través del celular ocupando así su mente y cuerpo en actividades que impiden el desarrollo de la autonomía intelectual, la capacidad crítica y la creatividad, entre otras. A simple vista, la institución es un contexto escolar agradable para el desarrollo de procesos educativos; sin embargo, los estudiantes que se interesan en las artes también quieren contar con espacios para expresarse donde tengan la oportunidad de participar y transformar su aprendizaje y que a su vez se favorezca la inclusión en la cual todas sus capacidades sean valoradas de forma equitativa, sin ser discriminados. Es así como situaciones asociadas a la convivencia escolar en el grado octavo (8°) se ha evidenciado un fuerte manejo de vocabulario no apto para las aulas de clases como: las malas palabras, comportamientos inadecuados y conductas que no están permitidas en el manual de convivencia; estas conductas han dado cabida al maltrato verbal entre compañeros y en algunas ocasiones también con sus docentes. Cabe señalar que esta problemática se ha venido dando de manera reiterada a lo largo de tres años 2023, 2024 y 2025 tiempo, en el cual se ha evidenciado en las aulas y fuera de estas, y que los estudiantes participan de la generación de conflictos y que impactan el tiempo. Esto puede deberse a factores de edad (adolescencia) en la cual se viven procesos de desarrollo emocional y social que pueden generar dificultades para manejar

conflictos de manera adecuada, sociales y contextuales (influencia de familias disfuncionales, desempleo). Aquí también cabe mencionar que el modelo escolar es rígido en cuanto a la implementación de normas y la limitación del tiempo del descanso en la secundaria donde los conflictos suelen ser mayores. A pesar de esta problemática, también es importante resaltar que esta población estudiantil manifiesta un cambio de actitud frente a la participación en actividades artísticas que requieren del trabajo en equipo, habilidades cognitivas de memoria, atención y concentración, producción de ideas innovadoras y creativas al igual que expresar sus pensamientos y emociones de forma respetuosa y comprometida entre otras.

Una competencia básica contemplada en el PEI¹ que se encuentra en proceso de resignificación, es el pensamiento crítico y reflexivo que consiste en evaluar información, ideas y argumentos teniendo en cuenta los componentes del pensamiento metacognitivo, para generar reflexiones de visión de mundo. Pero a la vez, es una competencia que puede brindar la posibilidad de analizar críticamente los factores detrás de la problemática mencionada.

A este escenario se suman los siguientes factores que impiden el desarrollo de una cultura de paz y de sana convivencia escolar:

- Los espacios destinados a las orientaciones artísticas carecen de tiempo para desarrollar las competencias de pensamiento-crítico reflexivo, creatividad y autonomía indispensables para que el estudiante logre autoconocerse y exteriorizar lo que piensa y siente de forma crítica y razonable.

La competencia de pensamiento crítico cobra mayor relevancia y atención en las áreas básicas, donde la institución les exige a los docentes que imparten las asignaturas de Ciencias Sociales, Matemáticas, inglés, filosofía y Lengua castellana

¹ El P.E.I. institucional se encuentra en un proceso de resignificación por lo tanto no hay un documento oficial para referenciar.

una serie de estrategias que hagan énfasis en lectura crítica centrándose así en los estándares que requieren las pruebas del estado. A las áreas que no son evaluadas por el estado tales como artes o educación física se les solicita desarrollar en sus planeaciones una pregunta tipo saber para ser abordada en cada sesión o clase de aula. De esta forma se trabaja en la institución las artes y el pensamiento crítico, restando valor a los aportes y fundamentos que explican como la danza en el aula puede ser un medio efectivo para fomentar el pensamiento crítico y demás habilidades esenciales en el contexto y en la educación contemporánea.

Pocas propuestas encaminadas al fortalecimiento de la comunicación asertiva y resolución de conflictos que aborden este problema real y relevante en la vida de los estudiantes, lo cual también se debe a la falta de conocimiento e investigaciones acerca de cómo la danza está vinculada a las competencias comunicativas las cuales implican pensar, dar significado y comunicar ideas, emociones, pensamientos, entre otros. Además de fortalecer la dimensión social y favorecer los procesos de interacción en la cual el individuo se relaciona con su entorno especialmente en un contexto multicultural e inclusivo. El arte y el pensamiento crítico no solo enriquecen la educación, sino que también pueden jugar un papel determinante en la transformación de nuestros educandos preparándolos para los desafíos tanto en el entorno escolar como en los distintos contextos que puedan enfrentar a lo largo de sus vidas. Tal como plantea Cifuentes Rodríguez et al. (2019) es necesario que se desarrolle pensamiento crítico que promueva la resolución de conflictos de convivencia escolar (p.22). En consecuencia, sobre cómo el arte puede mejorar las condiciones educativas teniendo en cuenta sus diferentes lenguajes Mendieta Sanabria, D. A. (2019) plantea que “el arte como elemento transversal del currículo posee una serie de lenguajes propios intrínsecos, enmarcados dentro de teorías,

técnicas, recursos y percepciones individuales y colectivas, que aseguran un trabajo para la convivencia escolar” (p.11).

Ante lo anterior presentado, surge la siguiente pregunta problemática:

1.2.Pregunta de investigación:

¿De qué manera se puede comprender la danza tradicional del caribe colombiano como estrategia en el marco de las pedagogías críticas y su incidencia en la sana convivencia en estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa?

1.3.Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender de qué manera la danza tradicional del caribe colombiano como estrategia en el marco de las pedagogías críticas y su incidencia en la sana convivencia en estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa.

Objetivos específicos

Identificar desde la danza tradicional propuestas desde el marco de las pedagógicas críticas y su incidencia en la sana convivencia.

Diseñar estrategias encaminadas a mejorar la sana convivencia y el rescate de la danza tradicional desde las pedagogías críticas.

Implementar estrategias orientadas al rescate de la danza tradicional para mejorar la sana convivencia desde las pedagogías críticas

1.4. Justificación

La presente propuesta surge de la observación y el análisis de una problemática significativa que impacta el ambiente de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa. A pesar de un contexto escolar que a primera vista se percibe como favorable para los procesos educativos, se evidencia una realidad preocupante caracterizada por un alto grado de agresividad, intolerancia, falta de autocontrol y dificultades para la resolución asertiva de conflictos entre los estudiantes. Esta situación se manifiesta, particularmente en los grados mencionados, a través del uso frecuente de vocabulario soez y maltrato verbal, generando un clima escolar tenso y poco propicio para la sana convivencia.

Esta problemática no es un hecho aislado, sino que se inscribe en un contexto educativo donde a pesar de la importancia reconocida al pensamiento crítico y reflexivo, para lo cual es institucional la aplicación de pruebas formativas utilizando cuadernillos tipo ICFES que evalúan todas las áreas, de ésta forma el estudiante se obliga a leer y poner a prueba sus competencias, también se establece una hora semanal dedicada a la lectura de forma obligatoria y el desarrollo de preguntas tipo ICFES para todas las asignaturas las cuales deben estar reflejadas en la planeación de cada docente. A pesar de lo anterior, su desarrollo se ve limitado por diversos factores; el primero de ellos es el tiempo dedicado a las orientaciones artísticas, los espacios para la exploración personal, la creatividad y la expresión emocional, resulta insuficiente para cultivar las competencias de pensamiento crítico-reflexivo, la autonomía y la capacidad de exteriorizar pensamientos y sentimientos de manera constructiva. Actualmente los estudiantes de 8° solo cuentan con una hora de artes semanal, en la cual institucionalmente se deben garantizar procesos académicos tales como protocolos de aula y secuencias didácticas que recortan el tiempo para implementar y desarrollar un trabajo más fundamentado y consciente; en

éste tiempo no es posible que se potencien esas habilidades cognitivas que son claves para favorecer la memoria, el pensamiento crítico y la creatividad; mucho menos se puede garantizar que los estudiantes aprendan a gestionar bien las emociones y mejorar en la dimensión social. En segundo lugar, la priorización del pensamiento crítico se centra predominantemente en los estándares requeridos por las pruebas estatales en áreas consideradas "básicas", relegando la transversalidad de esta competencia y su potencial para abordar problemáticas socioemocionales concretas. Finalmente, se identifica una carencia de propuestas pedagógicas específicas y efectivas que fortalezcan la comunicación asertiva y la resolución de conflictos a través de la danza, dejando un vacío en la intervención directa sobre la realidad conflictiva que viven los estudiantes.

No obstante, la observación también revela un aspecto esperanzador: una actitud positiva y un compromiso creciente por parte de los estudiantes hacia la participación en actividades artísticas que demandan trabajo en equipo, generación de ideas innovadoras, expresión respetuosa de pensamientos y emociones, entre otros. Este interés y disposición hacia el arte se presente como una ventana de oportunidad para abordar la problemática de la convivencia escolar desde una perspectiva innovadora y significativa. En este sentido, la presente investigación se fundamenta en la premisa de que el arte, en sus múltiples lenguajes y posibilidades expresivas, y las pedagogías críticas, con su enfoque en la reflexión, la conciencia social y la transformación, pueden converger para ofrecer estrategias pedagógicas efectivas en la mejora de la convivencia escolar. Tal como señalan Cifuentes Rodríguez et al. (2019), el desarrollo del pensamiento crítico es esencial para la resolución de conflictos de convivencia, y Mendieta Sanabria (2019) argumenta que el arte, como elemento transversal del currículo, posee lenguajes intrínsecos que favorecen la convivencia.

Esta investigación se presenta como una oportunidad para trascender las aproximaciones tradicionales a la resolución de conflictos escolares, explorando el potencial transformador del arte mediado por una perspectiva crítica. Se busca empoderar a los estudiantes para que, a través de la experiencia artística y la reflexión crítica, desarrollen una mayor conciencia de sí mismos y de los demás, fortalezcan sus habilidades comunicativas y emocionales, y se conviertan en agentes activos en la construcción de una convivencia escolar más armónica y respetuosa. La pertinencia de este proyecto radica en su capacidad para responder a una necesidad real y sentida por la comunidad educativa, ofreciendo alternativas pedagógicas fundamentadas para la mejora de un aspecto fundamental de la vida escolar y la sana convivencia.

Este estudio aporta al campo de las pedagogías críticas en nuestro contexto al integrar la danza como un medio para la construcción del pensamiento crítico. En este sentido, es posible replantear los programas y currículos educativos en el marco de una educación inclusiva, transformadora y emancipadora que fomente el diálogo a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible y creativo. La contribución de esta investigación pretende demostrar como las estrategias artísticas favorecen la reflexión sobre los conceptos de identidad, inclusión e interculturalidad rompiendo así las estructuras de opresión y poder que impiden la toma de conciencia del estudiante sobre su propia realidad. Desde una perspectiva disciplinar, al recurrir e implementar la danza en el contexto educativo, se promueve la libre expresión y participación, se favorece el diálogo, se fomenta la inclusión e imaginación; lo cual es fundamental durante el proceso creativo. Por esta razón, “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo. (Elliot W. Eisner, 2002, p. 12). Este enfoque puede ser implementado en programas educativos cuyo objetivo estén encaminados en fortalecer la convivencia escolar y la inclusión en el aula. En general, se destaca

por evidenciar la importancia de la danza como herramienta que fortalece los procesos cognitivos y la competencia de pensamiento crítico ya que la danza requiere de procesos intelectuales que conllevan a pensar, significar y comunicar. A su vez, sirve como modelo para aquellos docentes que buscan innovar con sus prácticas pedagógicas e impactar positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

1.5. Antecedentes investigativos

El presente estado de la cuestión explora la intersección entre la pedagogía crítica y el arte en el contexto educativo, con un énfasis particular en Colombia y una mirada a las perspectivas latinoamericanas. La revisión de la literatura académica permite identificar cómo estos dos campos se han relacionado para promover la transformación social, el pensamiento crítico y la sana convivencia escolar.

La pedagogía crítica en el contexto colombiano:

La pedagogía crítica en Colombia se ha consolidado como un enfoque con un significativo potencial para resignificar la educación y transformar contextos marcados por la desigualdad y la exclusión social (Ortega Valencia, 2014, p. 8). Estudios como el de Ortega Valencia (2014) analizan su desarrollo en escuelas de sectores populares, resaltando su capacidad para empoderar a los estudiantes y fomentar una conciencia crítica sobre sus realidades. Profundizando en sus fundamentos, Tobón (2020) examina las bases epistemológicas y conceptuales de la pedagogía crítica en Colombia, estableciendo su relación con el movimiento pedagógico colombiano y analizando su impacto en la escuela pública;

además este trabajo subraya la trayectoria y la influencia de este enfoque en la configuración del pensamiento educativo en el país.

Desde una perspectiva práctica, Velásquez Valencia y Restrepo Mejía (2010) analizan cómo la pedagogía crítica puede capacitar a los estudiantes para cuestionar las estructuras dominantes y generar respuestas liberadoras a nivel individual y colectivo Su trabajo destaca la importancia de fomentar una conciencia crítica que permita a los estudiantes analizar y transformar su entorno. En particular, relevante el análisis de las propuestas de Velásquez y Restrepo Mejía, dado que evidencian variados enfoques con relación a la comprensión del fenómeno investigado. Desde esta perspectiva cabe destacar los elementos epistemológicos, las estrategias de recolección de información y los criterios de interpretación, sino también establecer tensiones con otros estudios del campo.

Para el desarrollo de este estudio se utilizó una metodología hermenéutica crítica reconstructiva la cual busca reflexionar frente a los esquemas y método de la pedagogía tradicional en Colombia teniendo en cuenta la etapa escolar inicial. El estudio toma como punto de partida la siguiente pregunta: ¿está preparada Colombia, en términos de infraestructura y formación docente, para asumir la propuesta de la pedagogía crítica como alternativa de formación y educación en el preescolar? este interrogante dirige la investigación a buscar la comprensión del saber en el campo pedagógico cuestionando el rol de la escuela, la cual debe ser facilitadora de espacios que impulsen la autonomía del docente como transformador desde un lenguaje emancipador y no de mecanización del aprendizaje.

La investigación concluye resaltando la importancia de la pedagogía crítica en la transformación de las relaciones y luchas dadas en la escuela; la cual, al igual que el arte se dinamiza en la diversidad para redefinir el mundo. Velásquez Valencia y Restrepo Mejía (2010) también señalan la integración de elementos artísticos como

una herramienta efectiva para fomentar una conciencia crítica en los estudiantes, permitiéndoles expresar sus cuestionamientos y generar nuevas perspectivas de manera creativa (Velásquez Valencia & Restrepo Mejía, 2010, p. 2).

En relación a lo indagado en este numeral y en los diferentes estudios es importante destacar el papel transformador de la pedagogía crítica en un contexto escolar, dicho esto, el docente se da la oportunidad de reconfigurar las relaciones de poder y las tensiones que emergen en las aulas de clases. Reconociendo el papel de las instituciones educativas en Colombia como un escenario, sino también como un lugar para la emancipación mediante el pensamiento crítico. Es así que la idea de la pedagogía crítica como el arte comparten un potencial común como la capacidad de partir de la reinterpretación del mundo desde la pluralidad y la diferencia.

Es así que, Velásquez Valencia y Restrepo Mejía (2010) aportan a una configuración a la integración de lo artístico como herramienta metodológica para promover en los estudiantes una conciencia crítica. Esta proximidad entre arte y pedagogía no se debe concebir solo como un recurso didáctico. El arte, en su dimensión simbólica y expresiva, partió de la relación de los sujetos desde su realidad, cuestionada, quebrada y reinventada de sus vivencias. Ahora bien, estos elementos artísticos se resumen en la práctica pedagógica y considerar el arte y la pedagogía crítica lo que implica procesos de diálogo, apertura a la incertidumbre y exploración de lo diverso.

La articulación entre pedagogía crítica y arte:

Un aspecto central de este estado de la cuestión es la creciente exploración de la vinculación entre la pedagogía crítica y el arte como una estrategia pedagógica transformadora. López Agudelo (2016) concibe la educación como una obra de arte, integrando dimensiones

afectivas, imaginativas y subjetivas desde una perspectiva fenomenológica, y propone proyectos como emisoras escolares para aplicar los principios críticos de manera práctica. La investigación presenta una metodología que se basa en la sistematización de experiencias educativas; para lo cual es importante narrar y describir hallazgos significativos utilizando instrumentos de recolección de datos de corte etnográficos lo cual reconstruye las experiencias en el ámbito educativo logrando así una comprensión clara y contextualizada de la realidad escolar. El estudio cuestiona el papel de la pedagogía tradicional en la escuela, la cual no facilita la formación de subjetividades y pone en evidencia el desconocimiento de pedagogías distintas. Por otro lado, expone el rol del docente pasivo frente al proceso de formación e innovación que presentan los nuevos desafíos de la educación especialmente ante la evolución de la tecnología y su influencia en el aprendizaje.

El ejercicio pedagógico que acompaña la investigación se realiza con 39 estudiantes entre 9 y 13 años, se realizan encuestas para conocer el entorno familia y aspectos del contexto escolar obteniendo como producto una emisora escolar que permitió la libre expresión en la construcción de un lenguaje que facilitara los espacios de participación con los demás bajo conductas de respeto, empatía y aceptación. La investigación concluye destacando la experiencia estética que permite sentir, imaginar, visibilizar y demostrar las capacidades que muchas veces se subestiman en la escuela y especialmente en la primaria.

Con relación a lo anterior, esta conexión se evidencia también en la propuesta innovadora de Malagón y Rincón (2023), quienes conectan la pedagogía social crítica con las artes mediales. Su trabajo explora cómo las estrategias mediáticas, incluyendo la formación docente en el ámbito artístico, pueden promover el pensamiento crítico y el diálogo educativo (Malagón & Rincón, 2023, p.10). El presente artículo conecta los campos de educación, las artes y la tecnología a través de proyectos creativos que permitan mejorar el trabajo en equipo,

la resolución de problemas y el pensamiento crítico a través de la enseñanza de artes mediales como una asignatura complementaria que integre arte y tecnología en todos los niveles escolares. Para la investigación se aplica el método analítico de Freire cuyo enfoque en la pedagogía crítica, conciencia y transformación se convierte en un referente fundamental para las artes mediáticas permitiendo en este trabajo se utilice la tecnología para diseñar programas educativos innovadores en el cual los estudiantes son agentes activos que se valen de las herramientas tecnológicas para cuestionar las estructuras de poder que imposibilitan la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. De esta forma se integran teoría y práctica y la relación entre pedagogía crítica y la educación social, resignificando los conceptos de inclusión e interculturalidad.

Además de lo anterior se requiere que el papel del docente sea un facilitador del pensamiento crítico que permita que los estudiantes cuestionen y construyan su propio conocimiento, así como lo refiere Malagón y Rincón (2023) “el docente/artista debe tener la capacidad de no dirigir el pensamiento de sus estudiantes hacia sus propias convicciones, sino reconocer que su intención es contribuir a la toma de conciencia del estudiante frente a su realidad y su condición” (p.169). Se concluye que este abordaje proporciona grandes recursos para alfabetizar a través de procesos didácticos y creativos en el entorno virtual, en el cual la formación de docentes y artistas en la escuela virtual debe dar prioridad a la inclusión, el pensamiento crítico y la capacidad creativa. Teniendo en cuenta la práctica de los principios de Freire, es posible articular las artes mediales en la educación para mejorar el contexto donde se priorice la participación escolar activa.

Perspectivas latinoamericanas de las pedagogías críticas y el arte:

Ampliando la mirada al contexto latinoamericano, Rojas Hurtátiz y Gualteros Bolaños (2018) analizan las teorías, conceptos y autores principales de las pedagogías críticas en la región, destacando conceptos clave como la alteridad, la emancipación y la liberación, y conectándolos con tradiciones pedagógicas modernas. Esta perspectiva regional enriquece la comprensión de los fundamentos teóricos que sustentan la integración del arte y la pedagogía crítica.

La publicación de CLACSO (2018) sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe (CLACSO, 2018, p. 10), aunque no centrada exclusivamente en el arte, aborda corrientes emancipatorias en educación que influyen en cómo se concibe la integración del arte para la transformación social y el pensamiento crítico en la región.

La *Revista Iberoamericana de Educación* (2010) dedicó una edición a analizar cómo los estudios culturales han transformado la educación artística en América Latina, explorando metodologías críticas que integran el arte como herramienta educativa para cuestionar estructuras dominantes y promover el pensamiento crítico (p.10).

Investigaciones internacionales en educación artística y pedagogía crítica:

A nivel internacional, la tesis de Menter (2010) explora, desde una perspectiva auto etnográfica, cómo la pedagogía crítica puede integrarse en la formación inicial de docentes de arte, centrándose en la conciencia crítica, el diálogo y el empoderamiento estudiantil. (Este trabajo ofrece una visión transformadora para la práctica pedagógica en el campo artístico.

El estudio cualitativo de Zorrilla y Tisdell (2016) examina cómo el arte conceptual de Luis Camnitzer fomenta la conciencia crítica a través del diálogo entre arte, política y educación, analizando cómo su obra reconfigura la realidad para generar reflexiones profundas en contextos educativos no formales (Zorrilla & Tisdell, 2016, p. 8).

Este estado de la cuestión revela un campo de estudio amplio y en crecimiento que reconoce el potencial de la pedagogía crítica para la transformación educativa y la importancia del arte como un lenguaje para la expresión, la reflexión y la crítica. La articulación de ambos enfoques emerge como una estrategia prometedora para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia social y, potencialmente, la sana convivencia escolar. Sin embargo, se identifica la necesidad de seguir profundizando en la investigación empírica que explore los mecanismos específicos de esta articulación y su impacto en contextos educativos concretos, especialmente en el contexto colombiano.

Investigaciones sobre la danza y la convivencia escolar:

Un referente significativo para esta investigación es el trabajo realizado por Núñez Castillo y Quiñonez Candelo (2020), titulado *Música y danza tradicional como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Esta investigación, desarrollada en el marco de una Maestría en Educación en la Universidad de la Costa, se inscribe dentro de la línea “Bienestar, Cultura de Paz y Convivencia” (Núñez Castillo & Quiñonez Candelo, 2020, p. 2), lo que refuerza su pertinencia con el enfoque del presente estudio, que también busca articular las expresiones culturales —en este caso, la danza tradicional del Caribe colombiano— con propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer la convivencia en el entorno escolar.

El objetivo de dicho estudio fue “identificar de qué manera la música y danza tradicional fortalecen la convivencia escolar en la institución educativa INETERPO en el corregimiento de Barcelona” (p. 14). Este propósito ofrece una base conceptual y metodológica que resulta útil como marco de referencia para investigaciones similares, especialmente aquellas que priorizan el vínculo entre arte, cultura y educación para la paz.

Además de centrarse en el impacto de la música y la danza, el estudio se interesa por las percepciones de los actores educativos frente a estas prácticas. En ese sentido, se formularon preguntas como: “¿Consideras que la práctica de la música y la danza tradicional pueden mejorar el estado de ánimo de las personas y su relación con el entorno? ¿Por qué?” y “¿Consideras que la música y danza tradicional pueden aportar al mejoramiento de la convivencia escolar de los aprendientes? ¿Por qué?” (p. 13). Estas preguntas evidencian la intención de indagar en los aspectos socioemocionales y relacionales de dichas prácticas, aspectos que resultan clave en una pedagogía centrada en la convivencia.

El estudio también aborda de forma clara la problemática del conflicto escolar y las estrategias para su resolución. A través de un grupo focal con el Comité de Convivencia Escolar, se plantearon interrogantes como: “¿Qué entiende usted por conflicto escolar?”, “¿Qué tipos de conflictos se presentan en la institución y cuáles son más frecuentes?” y “¿Consideras que las estrategias de resolución de conflicto que utilizan los docentes en el aula, son realmente efectivas? ¿Por qué?” (p. 13). Estas preguntas permiten una lectura profunda de las dinámicas conflictivas en el contexto escolar y abren la puerta a la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas más efectivas.

La elección de la música y la danza tradicional como estrategia pedagógica se fundamenta en su capacidad para promover la interacción social, el bienestar colectivo y el sentido de pertenencia. El hecho de que el estudio se sitúe en un contexto específico —el corregimiento de Barcelona y la institución INETERPO— (p. 14), resalta la necesidad de considerar los marcos culturales propios de cada comunidad al diseñar intervenciones educativas enfocadas en la convivencia.

Este estudio no solo demuestra el potencial de las expresiones artísticas tradicionales para fortalecer los vínculos y la convivencia en el ámbito escolar, sino que también ofrece un marco

de referencia útil para investigaciones que, como la presente, buscan articular cultura, educación y transformación social desde una perspectiva crítica y situada.

1.6.Marco teórico: arte y pedagogías críticas para la sana convivencia escolar

Pedagogías críticas:

Las pedagogías críticas constituyen un conjunto de enfoques educativos que comparten la premisa fundamental de que la educación no es un proceso neutral, sino que está estrechamente ligada a las dinámicas de poder, las estructuras sociales y las ideologías dominantes (Freire, 1970; Giroux, 1988) el objetivo principal es capacitar a los estudiantes para desarrollar una conciencia crítica de su realidad social, política y económica, fomentando su capacidad de cuestionamiento, reflexión y acción transformadora. Constituyen un enfoque educativo comprometido con la transformación social y la construcción de sujetos autónomos, capaces de cuestionar las estructuras de poder y de participar activamente en la configuración de su realidad.

Entre sus conceptos fundamentales se encuentra la conciencia crítica, entendida como el proceso por el cual los individuos identifican las opresiones que los rodean y desarrollan la capacidad de analizar sus causas y posibles vías de cambio. Desde una perspectiva pedagógica y crítica, es fundamental el reconocimiento el papel activo de los estudiantes en su propio proceso formativo. Siguiendo con el planteamiento de Freire (1970), la educación no se puede reducir a la transferencia unidireccional de contenidos, por el contrario de ser un proceso dialógico entre los sujetos. Esta postura implica que la escuela y la pedagogía estén comprometidas con propiciar las condiciones para que el estudiante comprenda su realidad, la interroguen, y desde allí, transformen las experiencias previas como parte del aprendizaje significativo y transformador. Este ejercicio de concientización busca superar la pasividad impuesta por los sistemas tradicionales de enseñanza y dar lugar a una educación emancipadora. Las pedagogías críticas, fundamentadas en la obra de Paulo Freire, representan un enfoque educativo con una

clara dimensión política, orientado a la concientización y liberación de los oprimidos a través del aprendizaje.

Freire plantea que la educación no es un proceso neutral, sino un acto profundamente político que debe permitir a los individuos reconocer y cuestionar las estructuras de opresión que los condicionan (Ocampo López, 2008, p.9).

La concientización, entonces, emerge como un componente esencial de este enfoque, pues busca generar una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad, promoviendo una pedagogía de la liberación que conduzca a la justicia social (Ocampo López, 2008, p.5).

Uno de los pilares centrales de la pedagogía crítica es la superación de la educación bancaria, modelo tradicional en el cual el maestro deposita conocimientos en el alumno, reduciéndolo a un receptor pasivo. Frente a esta visión,

Freire propone una educación problematizadora basada en el descubrimiento de la realidad mediante el diálogo, entendido no solo como un intercambio de ideas, sino como un acto de amor por el mundo y por los seres humanos que fortalece la comprensión y la socialización (Ocampo López, 2008, p.8, p.11).

Este componente esencial de la dialogicidad, enfatiza la necesidad de establecer un diálogo horizontal y respetuoso entre educadores y educandos. Freire (1970) plantea que el conocimiento se construye de manera conjunta, rechazando la educación bancaria que reduce a los estudiantes a meros receptores de información. En este sentido, la pedagogía crítica impulsa procesos educativos en los que el intercambio de ideas y la reflexión compartida son la base de la enseñanza.

La praxis, otro principio clave, se define como la articulación dialéctica entre la reflexión y la acción transformadora. En la pedagogía crítica, el conocimiento no es un fin en sí mismo,

sino un medio para intervenir en la realidad de forma consciente y comprometida, orientando el aprendizaje hacia el cambio social (Freire, 1970). La educación, desde esta perspectiva, no solo debe problematizar el mundo, sino también movilizar a los sujetos para su transformación.

En este marco, el empoderamiento es concebido como el proceso mediante el cual los individuos y las comunidades adquieren un mayor control sobre sus vidas y logran influir en las estructuras de poder que los afectan (Giroux, 1988). A través de una educación que promueva el pensamiento crítico y la participación, se busca desarrollar sujetos capaces de transformar sus condiciones materiales y simbólicas, fortaleciendo su autonomía y agencia.

Diversos teóricos han contribuido a la construcción y expansión de las pedagogías críticas. Paulo Freire (1970), con su obra *Pedagogía del Oprimido*, estableció las bases de una educación liberadora sustentada en el diálogo, la concientización y la praxis. Por su parte, Henry Giroux (1988) exploró la relación entre educación, cultura y poder, analizando el papel de la escuela en la reproducción social y proponiendo una pedagogía crítica radical que forme ciudadanos activos y reflexivos.

La pedagogía crítica, según Henry Giroux, constituye un enfoque educativo que no solo analiza la estructura de la enseñanza, sino que también examina su impacto en la reproducción social y en las posibilidades de transformación. En este marco, se reconoce la importancia del análisis de la cultura popular, que implica un estudio profundo de sus ideologías, intereses y efectos sobre los individuos y las sociedades Barrera (2023).

Al mismo tiempo, esta pedagogía no se limita a una visión crítica, sino que valora la cultura popular como una fuente de creatividad, placer y emancipación, en especial para los sectores populares y la juventud, permitiéndoles generar discursos alternativos a los hegemónicos (Barrera, 2023, p.1).

Un aspecto central de la pedagogía crítica es la conciencia del sistema de valores, donde las teorías liberadoras buscan que el estudiante desarrolle una comprensión profunda de sus propios valores y de los mecanismos de poder que configuran su realidad (Barrera, 2023, p.2). A partir de esta conciencia, se fomenta la reflexión crítica y la emancipación, promoviendo el pensamiento autónomo y la capacidad de analizar la realidad con el propósito de transformar su estructura social Barrera (2023). En este sentido, la pedagogía crítica no solo es un marco teórico, sino una herramienta de acción que impulsa la evolución del individuo como ser social.

Giroux sitúa la pedagogía crítica dentro de las teorías de la resistencia, que reconocen el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades, pero también su potencial para generar alternativas dentro de un marco hegemónico (Barrera, 2023, p.2). A través de estrategias educativas que refuercen la agencia del estudiante, se abren posibilidades para la transformación de la educación y la sociedad.

Desde el contexto latinoamericano, autores como Orlando Fals Borda y Augusto Boal han desarrollado enfoques críticos que vinculan la educación con la liberación social, la participación comunitaria y la valoración de los saberes populares Rojas Hurtátiz & Gualteros Bolaños, (2018). Estas perspectivas han sido fundamentales para el desarrollo de metodologías que favorecen la autonomía y el protagonismo de los educandos, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Así, las pedagogías críticas ofrecen un marco teórico y metodológico que permite repensar la educación como un acto de resistencia y transformación, en el que la enseñanza deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una herramienta de cambio social.

Educación artística:

La educación artística se concibe como un campo de conocimiento y práctica pedagógica que busca desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad, la capacidad de expresión y comunicación a través de diversos lenguajes artísticos (visuales, musicales, corporales, dramáticos, etc.). Más allá del desarrollo de habilidades técnicas, la educación artística promueve el pensamiento divergente, la imaginación, la exploración de la subjetividad y la comprensión del mundo desde perspectivas diversas.

La educación artística desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos, ya que fomenta la creatividad, la expresión, la sensibilidad estética y la interdisciplinariedad. La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas originales e innovadoras, permite establecer nuevas conexiones y abordar problemas desde perspectivas no convencionales. Este proceso creativo no solo fortalece el pensamiento divergente, sino que también contribuye a la resolución de desafíos en diversos ámbitos del conocimiento.

Asimismo, la expresión artística constituye un medio esencial para la manifestación de ideas, emociones y experiencias a través de los diferentes lenguajes artísticos. Al ser una forma de comunicación personal y cultural, el arte posibilita la construcción de identidades y el diálogo entre comunidades, enriqueciendo el tejido social y promoviendo el entendimiento intercultural.

La sensibilidad estética, por su parte, implica la capacidad de percibir, valorar y responder a las cualidades estéticas presentes en las obras de arte y en el entorno. Este aspecto conlleva el desarrollo del juicio estético y la apreciación de la diversidad cultural, elementos fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y sensibles ante las expresiones artísticas y los discursos visuales que configuran la sociedad.

Desde una perspectiva educativa, la interdisciplinariedad se presenta como un recurso enriquecedor que permite conectar los contenidos y metodologías de la educación artística con

otras áreas del conocimiento, favoreciendo un aprendizaje holístico y una comprensión más profunda de los fenómenos culturales y sociales. Al integrar el arte con disciplinas como la filosofía, la historia y la psicología, se amplían las posibilidades de análisis y se potencia la capacidad reflexiva de los estudiantes.

Diversos referentes teóricos han abordado la importancia de la educación artística en el desarrollo humano. Herbert Read defendió la educación a través del arte como un medio para la armonización de las facultades cognitivas, emocionales y sensoriales, promoviendo un aprendizaje integral y equilibrado Read (1943). Elliot Eisner, por su parte, exploró la relación entre el pensamiento artístico y otras formas de cognición, argumentando que las artes desarrollan formas únicas de inteligencia y comprensión del mundo Eisner (2002).

Desde las teorías de la educación artística crítica, autores como Freedman (2003) y Garoian (2013) han analizado cómo el arte puede ser utilizado como una herramienta de cuestionamiento social, promoviendo la conciencia crítica y fomentando la acción transformadora. En este sentido, la educación artística adquiere un carácter emancipador que permite a los individuos reflexionar sobre su realidad, cuestionar estructuras de poder y participar activamente en la construcción de nuevas formas de convivencia y expresión cultural.

En conjunto, estos enfoques refuerzan la relevancia de la educación artística como un espacio de formación integral, en el que la creatividad, la expresión, la sensibilidad estética y la interdisciplinariedad convergen para contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

La educación artística es solo un aspecto de un fenómeno mucho más amplio que es *el arte*, y para hablar de arte no se puede dejar de lado los aportes de Theodor Adorno. Para Adorno, el arte no es una mera representación estética ni una reproducción objetiva de la realidad, sino una manifestación de una verdad subjetivamente concebida que, al mismo tiempo, trasciende

cualquier intención puramente individual. En este sentido, las obras de arte poseen una fuerza de resistencia que les permite revelar aquello que escapa a la representación objetiva (Corona Fernández, 2021, p.2). Su autonomía les confiere la capacidad de esclarecer fenómenos éticos y políticos, en tanto que la codificación histórica de la forma dota al arte de un papel crítico independiente de la voluntad del autor (Corona Fernández, 2021, p.2).

Desde esta perspectiva, Adorno asume una postura opuesta a la de Lukács, argumentando que el arte solo se realiza cuando niega la realidad, pues la vida cotidiana se encuentra cosificada, atrapada en dinámicas de reproducción sistemática que anulan la subjetividad (Corona Fernández, 2021, p.6). En consecuencia, el contenido de verdad de una obra de arte radica en la organización del material: lo que es estéticamente logrado es también filosófica y socialmente verdadero, mientras que lo estéticamente fallido carece de legitimidad (Corona Fernández, 2021, p.12).

Desde la óptica de la teoría crítica, Theodor W. Adorno plantea una concepción del arte que se distancia radicalmente de visiones más realistas o representacionales, que el arte debe reflejar fielmente la realidad social para cumplir una función crítica, Adorno sostiene, en cambio, que es precisamente en la negación de esa realidad —profundamente alienada y cosificada— donde el arte alcanza su verdad más profunda.

Como señala Corona Fernández (2021), para Adorno la vida cotidiana está atravesada por lógicas de repetición y estandarización que reducen al sujeto a una pieza funcional dentro de un sistema de dominación. En ese contexto, el arte no puede limitarse a replicar lo dado; debe distanciarse, fracturar la apariencia de normalidad, romper con las formas convencionales. Solo así puede abrir un espacio para la reflexión crítica y la experiencia estética auténtica.

Esta propuesta —aparentemente pesimista— encierra, sin embargo, una apuesta esperanzadora: el arte, cuando se organiza de manera autónoma, con rigor formal y tensión

interna, revela verdades que escapan a los discursos dominantes. En palabras de Adorno, lo estéticamente logrado no es solo una cuestión de estilo o técnica, sino una forma de resistencia frente a la lógica instrumental que permea la sociedad. Es en esa "forma" donde se concentra el contenido de verdad de la obra.

Por ello, la legitimidad de una creación artística, desde esta perspectiva, no se mide por su adecuación a una realidad empírica, sino por su capacidad de revelar, a través de su estructura, las contradicciones profundas del mundo social. Lo estéticamente fallido —aquello que no logra configurar esa distancia crítica— pierde también su potencia filosófica y social.

Este enfoque nos interpela, como educadores e investigadores, a considerar el arte no solo como objeto de contemplación, sino como una forma de conocimiento y crítica. Enseñar arte, entonces, no debería limitarse a formar en técnicas, sino también en sensibilidad crítica, en la capacidad de leer las tensiones sociales a través de la forma estética y en la comprensión del arte como gesto de negación, pero también como posibilidad de emancipación.

La autonomía artística, entonces, adquiere un papel crítico en relación con el orden establecido. Al rechazar la imitación de los fenómenos naturales, el arte fortalece su capacidad de resistencia frente a su mercantilización, la cual ha suprimido sus potencialidades emancipatorias (Corona Fernández, 2021, p.19). Es por eso que, para Adorno, el arte mismo debe concebirse como una crítica a la sociedad. En esta lógica, el artista ocupa un lugar de tensión: por un lado, actúa como representante de la comunidad, y por otro, se mantiene como un fundamento irreducible que no puede ser completamente absorbido por el sistema social administrado (Corona Fernández, 2021, p.25). Al ser una forma cultural, el arte complementa aquello que el conocimiento racional excluye. No obstante, su función va más allá de lo cognitivo: es también un espacio de denuncia, memoria y anticipación, que permite imaginar mundos posibles y desafiar las estructuras dominantes (Corona Fernández, 2021, p.28). Bajo

esta concepción, el arte se erige como una herramienta de confrontación y resistencia que, lejos de reflejar pasivamente la realidad, la subvierte y la transforma

Desde la perspectiva de Adorno, el arte no es simplemente una expresión estética ni una representación objetiva de la realidad, sino un espacio de resistencia que, a través de su autonomía, desafía las estructuras establecidas y posibilita la crítica social. En este sentido, la visión adorniana del arte guarda una profunda relación con los planteamientos de Walter Benjamín, quien analiza las modificaciones en la producción artística desde una perspectiva política. Benjamín sostiene que los nuevos conceptos que introduce el arte moderno son “completamente inutilizables para los fines del fascismo” y, por el contrario, resultan útiles “para formular exigencias revolucionarias en la política del arte” (Escorcía Ramírez, 2020, p.7).

Uno de los ejes centrales en la reflexión benjaminiana es la “pérdida del aura”, un fenómeno que transforma fundamentalmente la producción artística. Tradicionalmente, la existencia aurática estaba ligada a la unicidad, la autenticidad y la tradición, características que permitían a las obras de arte conservar su originalidad a lo largo de la historia (Escorcía Ramírez, 2020, p.7). Esta transformación del arte se relaciona con el desplazamiento del “valor de culto”, presente en las primeras manifestaciones artísticas, hacia el “valor de exhibición”, donde lo primordial es la capacidad del objeto artístico de ser accesible al público. En la actualidad, el predominio del valor de exhibición ha redefinido el papel del arte en la sociedad (Escorcía Ramírez, 2020, p.8).

Uno de los aportes más relevantes de Walter Benjamín al pensamiento estético contemporáneo es su reflexión sobre la innovación del arte, particularmente a través del concepto de “pérdida del aura”. Este fenómeno, tal como lo describe Benjamín, el aura de una obra de arte estaba ligada a su unicidad, a su presencia irrepetible en el tiempo y el espacio, y a la carga simbólica que acumulaba a través de la historia. Como bien lo señala Escorcía Ramírez

(2020), estas características otorgan a sus obras un estatus, para Benjamín denomina el “valor de culto”. Sin embargo, con el advenimiento de la reproducción técnica —la fotografía, el cine, y en la actualidad los medios digitales— esta relación se ve radicalmente alterada. El arte se vuelve reproducible, accesible, y en muchos casos, efímero. Así se desplaza el énfasis del “valor de culto” hacia el “valor de exhibición”, donde la función principal del objeto artístico es circular, ser visible y consumido por un público amplio. Como indica Escorcía Ramírez (2020), esta transformación redefine no solo la naturaleza del arte, sino su rol dentro de la sociedad contemporánea.

La pérdida del aura, lejos de ser motivo de nostalgia, es vista por Benjamín con confianza en su potencial emancipador (Escorcía Ramírez, 2020, p.4). En este contexto, el arte post-aurático, ejemplificado por la fotografía y el cine, se vincula con una segunda técnica que busca la “interacción concertada entre la naturaleza y la humanidad”, entendida como juego (Escorcía Ramírez, 2020, p.10). Esta nueva concepción artística, fundamentada en la reproductibilidad técnica, permite que las obras de arte posean una “capacidad ilimitada para ser mejoradas”; en la fotografía, lo reproducido constituye el objeto artístico, mientras que, en el cine, el montaje determina su configuración estética y narrativa (Escorcía Ramírez, 2020, p.13).

Benjamín ve en el cine una oportunidad para reivindicar la humanidad de las masas, atribuyéndole una función catártica y liberadora. En su análisis, destaca la carcajada colectiva provocada por el cine como una “vacuna psíquica contra tales psicosis masivas” (Escorcía Ramírez, 2020, p.14). En este sentido, el arte post-aurático no solo representa una transformación en la manera de producir y consumir arte, sino que también posibilita nuevas formas de intervención crítica en el ámbito social. Desde la perspectiva de Adorno, el arte debe concebirse como una crítica intrínseca a la sociedad, donde el artista, aunque participe en su

contexto, permanece como un elemento irreductible que no puede ser completamente subsumido por la lógica del mercado y la administración cultural.

Así, el arte contemporáneo, influenciado por las reflexiones de Benjamin y Adorno, se configura como un espacio de resistencia frente a la mercantilización, la instrumentalización y la alienación, al tiempo que conserva su capacidad de generar conciencia y transformación social.

El arte desde las pedagogías críticas

El arte, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, se concibe como una herramienta transformadora capaz de cuestionar estructuras sociales y fomentar el pensamiento crítico. No es solo una expresión estética, sino un medio de diálogo que interpela al individuo y la comunidad, generando espacios de reflexión sobre la realidad y sus múltiples dimensiones. Bajo esta concepción, el arte se vincula estrechamente con la educación liberadora propuesta por Freire, en la que el aprendizaje no es un acto pasivo, sino una construcción colectiva que impulsa la toma de conciencia y la acción sobre el entorno.

Una investigación que nos permite evidenciar cómo el arte es una herramienta transformadora es la Arias Medina (2024), esta investigación llamada “*el arte como estrategia para enseñar, afianzar y vivenciar valores*”, se desarrolla bajo una metodología cualitativa con un enfoque de investigación-acción-participación, lo que implica la activa intervención de los participantes en el proceso investigativo. Esta metodología es pertinente para el análisis del impacto del arte y las pedagogías críticas en la construcción de valores y la convivencia, ya que permite comprender profundamente las experiencias de los involucrados. Además, la investigación-acción-participación posibilita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y su evaluación en contextos educativos reales.

El estudio identifica una problemática central relacionada con la convivencia humana, caracterizada por la indiferencia, la hostilidad y la violencia, condiciones que también se reflejan en las escuelas. El autor describe esta situación afirmando que la convivencia humana es cada vez más diversa y compleja “en ocasiones se torna en relaciones indiferentes, hostiles, violentas. La escuela no es ajena a estas situaciones. Los conflictos que a diario se viven allí hacen que se reproduzcan los ambientes problemáticos y se vean afectados todos sus integrantes” (Arias Medina, 2024, p. 5). Este problema evidencia la necesidad de fortalecer los valores y fomentar una convivencia sana, objetivo que se alinea con la presente propuesta de investigación.

A partir de su análisis, el autor concluye que las actividades lúdicas y artísticas constituyen estrategias efectivas para el manejo de emociones, la vivencia de valores y la mejora de la convivencia escolar, Arias Medina (2024, p.4). Este hallazgo respalda la pertinencia de la investigación, pues resalta el potencial del arte y las pedagogías críticas para fomentar el desarrollo emocional y comunicativo de los estudiantes.

Otra investigación que fundamenta el arte como estrategia para mejorar la convivencia escolar es la de Tejada Delgado (2024), esta investigación aborda la implementación de técnicas de artes plásticas como una estrategia para mejorar la convivencia escolar en niños de preescolar. Basada en la observación directa de las interacciones de los estudiantes durante actividades artísticas, así como en la recolección de datos a través de cuestionarios y entrevistas con docentes y estudiantes, la metodología utilizada permite obtener un análisis detallado del impacto del arte en el desarrollo social y emocional de los niños. Las conclusiones del estudio señalan que el uso de técnicas de artes plásticas representa una alternativa efectiva para la promoción de la convivencia escolar positiva y el desarrollo integral de los estudiantes (Tejada Delgado, 2024, p.30). El arte, al fomentar la creatividad y la expresión emocional, no solo

contribuye a la formación académica, sino que también refuerza la construcción de relaciones saludables entre los niños y sus pares.

En esta investigación el arte, entendido como una herramienta pedagógica, no solo fomenta la creatividad y la expresión emocional, sino que también contribuye significativamente a la construcción de relaciones positivas basadas en el respeto y la colaboración desde una edad temprana (Tejada Delgado, 2024, p.6). En este contexto, Tobón (2010) sostiene que, aunque las competencias no resuelven todos los desafíos educativos, sí constituyen un enfoque valioso para mejorar la calidad de la educación (Tejada Delgado, 2024, p.14).

Otra investigación pertinente para este marco teórico es la de Herrero García (2024), que es un estudio de caso sobre el uso pedagógico del Teatro del Oprimido en Educación Secundaria. Específicamente, se trabajó con alumnado de 2º curso de la ESO en el IES Isaac Albéniz, en Leganés (Madrid), a través de una unidad didáctica de seis sesiones. En este proceso, se abordaron de manera transversal competencias de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Valores Éticos y contenidos de tutoría, utilizando como herramientas de evaluación la observación directa documentada en un cuaderno de notas y seis rúbricas individualizadas (Herrero García, 2024, p. 67).

En sus conclusiones, el autor señala que el Teatro del Oprimido se revela como una metodología acorde con las necesidades del grupo estudiado, permitiendo el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y creación de imágenes, al tiempo que fomenta actitudes cívicas como el pensamiento crítico, la escucha activa y la toma de decisiones colectivas (Herrero García, 2024, p. 69). Se comprobó que esta práctica permite a los estudiantes intervenir en su realidad cotidiana y vincular el aprendizaje artístico con valores éticos. Sin embargo, se recomienda ampliar el espacio dedicado al estudio de contenidos y referentes visuales y políticos para enriquecer el diálogo, y también, se reflexiona sobre la importancia de

explorar nuevas formas de detectar conflictos más allá de cuestionarios individuales y sobre la necesidad de un proceso gradual que facilite el cambio de dinámicas en el aula, del pupitre a la acción performativa (Herrero García, 2024, p. 72).

Desde el marco teórico, la investigación resalta la influencia de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, con quien Boal colaboró en labores de enseñanza en el Centro de Cultura Popular (Herrero García, 2024, p. 71). En la propuesta de Boal, la noción de "espectador" transforma la relación entre el público y los intérpretes, convirtiendo a todos los participantes en sujetos activos con capacidad de modificar la trama y ensayar soluciones a conflictos reales (Herrero García, 2024, p. 71). Boal afirma que el teatro no es revolucionario en sí mismo, pero sí constituye un "ensayo" de la revolución, donde los participantes asumen roles protagónicos y se entrenan para la acción real (Boal, 1980a, p. 17, citado en Herrero García, 2024, p. 72).

Además, la investigación dialoga con la crítica de Freire a la "concepción bancaria" de la educación, en la que los educandos son tratados como recipientes pasivos, en contraste con una educación basada en el intercambio y la construcción del conocimiento colectivo (Freire, 2020, p. 62, citado en Herrero García, 2024, p. 79). En este sentido, se plantea la hipótesis de que el Teatro del Oprimido puede promover actitudes cívicas esenciales como la participación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colectivas entre el alumnado (Herrero García, 2024, p. 69). Tal enfoque responde a la perspectiva de hooks, quien señala que la educación como práctica de la libertad sigue siendo un desafío que requiere esfuerzos deliberados para su implementación efectiva (hooks, 2022, p. 42, citado en Herrero García, 2024, p. 69).

Así, esta investigación evidencia que el Teatro del Oprimido no solo representa una estrategia pedagógica innovadora, sino que también se configura como una herramienta para la

transformación educativa y social, con el potencial de fortalecer la convivencia, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa en la resolución de conflictos en el entorno escolar

Cabaluz et al., 2021, desarrollaron una investigación que se fundamenta en diversas metodologías orientadas a la transformación educativa y social, incluyendo enfoques participativos, la investigación acción participativa (IAP) y la sistematización de experiencias. Dentro del problema identificado, los estudios analizados abordan cuestiones como la desigualdad educativa, la violencia y la opresión, así como la necesidad de impulsar procesos de transformación social. Señalan que en el contexto colombiano se ha recurrido históricamente a la educación como herramienta para moldear imaginarios y valores que sustenten la construcción social desde perspectivas ético-políticas, especialmente en momentos de crisis sociopolítica. Las conclusiones de los estudios analizados refuerzan el papel de la educación popular y las pedagogías críticas en la promoción de la justicia social y la construcción de espacios de participación comunitaria. Freire (2006) señala que el objetivo de la educación no es simplemente cumplir con la escolarización estatal, sino garantizar la participación popular en la construcción de políticas educativas y fomentar procesos de alfabetización de jóvenes y adultos mediante la articulación con los movimientos sociales (Caballuz et al., 2021, p.13).

Dentro de este contexto, el arte, y particularmente el teatro del oprimido desarrollado por Augusto Boal, se consolida como una herramienta de concientización y transformación social. Según Boal, el teatro no es simplemente una representación, sino un espacio de libertad donde las personas pueden reflexionar sobre el pasado y el presente, además de imaginar y construir activamente su futuro (Lopera Restrepo et al., 2021, citado Cabaluz et al., 2021, p.6). En este sentido, el teatro del oprimido abre posibilidades para que la educación crítica se traduzca en acción social, fortaleciendo la participación colectiva y el pensamiento crítico en la formación de ciudadanos comprometidos con el cambio.

La articulación entre arte y pedagogías críticas para la sana convivencia escolar:

La presente investigación se sitúa en la intersección de estos dos campos, partiendo de la premisa de que el arte, mediado por los principios de las pedagogías críticas, ofrece un potente vehículo para abordar la problemática de la convivencia escolar.

El arte, en el contexto educativo, se configura como un recurso fundamental para el desarrollo de la expresión crítica, la reflexión, la empatía y la transformación social. A través de los distintos lenguajes artísticos, los estudiantes encuentran herramientas para manifestar sus experiencias, emociones y visiones sobre las dinámicas de poder, la injusticia y los conflictos que atraviesan su entorno escolar (López Agudelo, 2016). Esta capacidad expresiva no solo contribuye a su desarrollo individual, sino que también posibilita el análisis colectivo de situaciones que afectan la convivencia.

En este sentido, el arte actúa como catalizador de la reflexión, promoviendo el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionar normas sociales, ideologías dominantes y estructuras de opresión. Tanto el análisis como la creación artística permiten que los estudiantes indaguen en las causas subyacentes de la violencia y la intolerancia, impulsando procesos de concientización y acción (Malagón & Rincón, 2023). Así, el arte se convierte en un espacio donde se pueden confrontar desigualdades y proponer alternativas de cambio.

Asimismo, el arte ofrece un espacio para la empatía y la comprensión, facilitando la exploración de distintas perspectivas y experiencias. La representación artística y la conexión emocional con las obras fomentan la construcción de vínculos entre los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de ponerse en el lugar del otro. Este proceso contribuye a la consolidación de relaciones basadas en el respeto y la diversidad, aspectos esenciales para la sana convivencia. El arte se erige como una herramienta para la transformación social. Los proyectos artísticos con enfoque crítico pueden empoderar a los estudiantes, dotándolos de

medios para tomar conciencia de sus derechos, expresar sus demandas y participar activamente en la construcción de un entorno escolar más justo, inclusivo y pacífico (Velásquez Valencia & Restrepo Mejía, 2010). De este modo, el arte deja de ser solo un medio de expresión para convertirse en una práctica que fomenta la agencia y el compromiso social.

Desde esta perspectiva, integrar el arte en la educación no solo fortalece la formación integral de los estudiantes, sino que también contribuye a la transformación de los espacios educativos en escenarios de diálogo, reflexión y acción colectiva, promoviendo una educación crítica y comprometida con el cambio social.

En este marco teórico, se concibe la sana convivencia escolar no solo como la ausencia de violencia, sino como un ambiente de respeto, inclusión, diálogo, participación y reconocimiento de la diversidad. La integración del arte en el marco de las pedagogías críticas se presenta como una estrategia pedagógica que puede contribuir significativamente al desarrollo de las competencias necesarias para construir y mantener dicha convivencia en la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa, a partir de la estrategia artística de la danza tradicional en la costa Caribe colombiana como referente cultural y pedagógico, esta presentada como manifestación cultural que comprende valores comunitarios, de identidad y de conexión social, formándola en una táctica pedagógica para fortalecer el sentido de pertenencia y la apreciación de la diversidad cultural. Trabajar la danza tradicional desde las pedagogías críticas no solo permite la preservación del patrimonio cultural, sino también emplearlo como medio para forjar valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad en el contexto escolar.

La práctica de la danza tradicional en la escuela puede ser una manera de expresión cultural y de construcción de pensamientos críticos que se enfrentan con las realidades sociales y culturales de los estudiantes en la costa Caribe, especialmente en Valledupar en la institución educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa.

Un referente clave que permite ver la relevancia de la danza y la convivencia escolar, es el trabajo de Núñez Muñoz, Soto Suárez y Suárez Figueroa (2019), titulado *La danza como estrategia de integración para promover la convivencia escolar*. Este estudio de caso, realizado en la Institución Educativa Aquilino Vilorio de Lorica, Córdoba, ofrece un marco conceptual relevante para comprender el papel que puede desempeñar la danza dentro del ámbito educativo, especialmente en lo relacionado con la convivencia.

Los autores definen la danza como una “actividad rítmica en el que se involucra el movimiento corporal y emocional” (Núñez Muñoz et al., 2019, p. 19), una idea que resulta particularmente significativa, ya que pone en evidencia su doble dimensión: por un lado, lo corporal, que moviliza la energía física de los estudiantes, y por otro, lo emocional, que permite expresar sentimientos, gestionar estados de ánimo y conectar con los demás desde una perspectiva más empática. Esta fusión entre cuerpo y emoción se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la convivencia, al facilitar el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, y abrir canales de comunicación más humanos y sensibles.

En esa misma línea, los autores destacan que la danza “es una práctica que desarrolla el trabajo en equipo, la expresión corporal, la imaginación y la creatividad” (p. 19). Estos elementos, claramente asociados con habilidades socioemocionales y cognitivas, son fundamentales para el fortalecimiento de la convivencia escolar. El trabajo en equipo, por ejemplo, fomenta la cooperación, la corresponsabilidad y el diálogo; la expresión corporal permite comunicar sin necesidad de palabras, superando obstáculos relacionados con el lenguaje verbal; y la imaginación y creatividad abren espacios para pensar nuevas formas de relacionarse, resolver conflictos y construir comunidad.

El estudio también subraya el papel formativo de la danza en términos de valores. Según señalan Núñez Muñoz, Soto Suárez y Suárez Figueroa (2019), esta práctica permite “desarrollar

valores y que los niños se desarrollen de manera armónica, promoviendo el trabajo en equipo” (p. 20). Esta visión se alinea con los propósitos de la presente investigación, en tanto que la incorporación de la danza tradicional del Caribe colombiano dentro de una propuesta pedagógica crítica busca justamente formar en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía. El concepto de desarrollo armónico que plantean los autores implica un crecimiento equilibrado a nivel personal, emocional y social, lo cual redundaría directamente en relaciones escolares más saludables y en un entorno más respetuoso y colaborativo.

El valor de esta investigación dentro del marco teórico radica en que no se limita a considerar la danza como una actividad recreativa, sino que la posiciona como una auténtica “estrategia” pedagógica (p. 1), capaz de incidir de forma directa en la mejora de las dinámicas de convivencia. Esta perspectiva valida y refuerza la idea de integrar la danza del Caribe colombiano en el contexto escolar no solo por su riqueza cultural, sino también por su potencial transformador en lo social y pedagógico.

2. Capítulo II. Diseño metodológico

2.1. Enfoque del estudio

Es importante mencionar que como lo indica Fals Borda (2006), la investigación de enfoque cualitativo debe ser un proceso dialógico, crítico y transformador, donde los sujetos son protagonistas activos en la producción del conocimiento. La metodología investigativa IAP “investigación-acción participativa”, parte de la generación de conocimiento con acciones que buscan transformar la realidad social, promoviendo un proceso de participación activa y de diálogo entre los investigadores y la comunidad. “La investigación-acción participativa es un proceso de investigación social que combina la producción de conocimiento con la acción transformadora, en la cual los sujetos sociales son a la vez investigadores y actores de cambio” (Fals Borda, 2006, p. 45). Se realizó una sistematización en torno a tres categorías centrales — danza tradicional, sana convivencia y pedagogías críticas— que permitieron organizar los sentidos emergentes. A partir de una paráfrasis analítica de los discursos, se identificaron patrones, tensiones y resignificaciones, los cuales fueron triangulados con los diarios de campo y los referentes teóricos, cuidando siempre el contexto específico en el que se produjeron los hallazgos.

Enfoque cualitativo

Este estudio partió *paradigma epistemológico crítico social*, Según Alvarado y García (2008), se fundamenta en estudios de carácter socio-reflexivo, dado que considera el conocimiento poniendo énfasis en los fenómenos sociales a partir de las experiencias subjetivas e intersubjetivas. Desde esta perspectiva, se fundamenta desde comprender los fenómenos sociales desde la configuración de los investigadores y los sujetos objeto de estudio y las interacciones

sociales como las de la institución educativa y su relación como la danza folclórica y su incidencia en la convivencia escolar. El paradigma crítico de Habermas, fundamentado en la construcción de las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt y la emancipación social mediante la reflexión crítica; Habermas cuestiona el positivismo, dado que parte de la noción del conocimiento cimentado en la interacción social y el bien común.

Cabe señalar que el estudio de *enfoque cualitativo* partió desde la perspectiva de Sampieri R. et al (2004), que se fundamenta desde el esquema inductivo y subjetivo que busca parte de realizar comprensiones sobre los sujetos y las realidades del mundo. Este enfoque, se centró en realizar unas comprensiones alrededor de las danzas y su incidencia en la sana convivencia, es así como este enfoque de estudio centra en investigar las comprensiones de los docentes entrevistados y estudiantes, también desde las observaciones y las interpretaciones de los investigadores y su relación con las transcripciones y las anotaciones relacionadas con el fenómeno que para este caso son los estudiantes. La causa de investigación cualitativa involucra cinco pasos: definición del problema y objetivos, diseño del plan de investigación, recopilación de datos, análisis de datos y presentación del informe.

2.2. Tipo de estudio:

Investigación-Acción Participativa (IAP)

La metodología de la IAP “*Investigación acción participación*” desde Fals Borda (2006) inscrito en el enfoque cualitativo, pero con un énfasis claro en la participación activa de los actores sociales y en la transformación de su entorno. Desde esta perspectiva, el conocimiento no solo se produce para describir o entender, sino también para intervenir y generar cambios en las condiciones sociales que generan problemáticas. En nuestro caso, la comunidad educativa — estudiantes, docentes y familias— participa de manera activa en la identificación de los problemas, en la búsqueda de soluciones y en la evaluación de las acciones implementadas.

Fals Borda (2006) establece que la IAP se basa en tres principios fundamentales:

Tabla 1

Principios de la IAP de Fals Borda (2006)

Principio	Concepto
Participación activa	los sujetos investigados son co-investigadores del proceso.
Reflexividad crítica	la investigación fomenta el análisis crítico de las condiciones sociales.
Transformación social	el conocimiento generado debe contribuir a mejorar las condiciones en las que se vive.

Atendiendo a la tabla anterior, estas inquietudes de la IAP busca democratizar el conocimiento y promover una construcción colectiva de saberes, con un fuerte enfoque en la transformación social ya que “la IAP es una herramienta para la democratización del conocimiento y la construcción colectiva de saberes, que se orienta hacia la transformación de las condiciones sociales” (Fals Borda, 2006, p. 52).

2.2.1. Fases de la investigación

Atendiendo a las *fases de la Investigación Acción Participativa (IAP) Borda (2006)*, entiende a un proceso continuo de investigación, acción y participación con ciclos de aprendizaje, que incluyen la identificación de problemas, la planificación, la ejecución y la reflexión colectiva atendiendo a:

Tabla 2

Cuadro comparativo de las fases de Borda (2006) y objeto de estudio

Etapas	Conceptualización	Contrastación con la realidad
---------------	--------------------------	--------------------------------------

1. Investigación exploratoria	Donde se conoce la problemática y la comunidad	Se da inicio al proceso con una recolección preliminar de información que nos permita acercarnos a la realidad del grado 8° en la Institución. Para ello, revisaremos informes de convivencia, realizaremos observaciones durante los recreos y en el aula, y sostendremos conversaciones iniciales con el director de grupo y la coordinadora de convivencia.
2. Recopilación de información	Desarrollo de un diálogo y técnicas participativas	Estas acciones nos ayudarán a tener una visión general de lo que está pasando y a identificar los principales desafíos en torno a la convivencia escolar. Después de este primer acercamiento, organizaremos talleres de diálogo con los estudiantes del grado 8°, en formato de grupo focal. Aunque cada estudiante tendrá su propio espacio de voz, también se abrirá el diálogo grupal para que puedan compartir libremente lo que piensan y sienten.
3. Acción y reflexión colectiva	Diseño para planificar y ejecutar proyectos transformadores	Conocer como perciben la convivencia entre ellos, qué hacen en su tiempo libre, cómo manejan los conflictos y si sienten que tienen posibilidades reales de expresarse de forma artística en el colegio, pero también qué tipo de danzas del caribe colombiano conocen, cuáles les llaman más la atención, qué opciones escogerían.
4. Evaluación de los resultados	Acompañamiento en procesos de ciclo de mejora.	La intención de esta fase, este análisis compartido, nos permita comprender a fondo lo que ocurre y, sobre todo, que nos oriente hacia acciones más pertinentes y transformadoras.

Fuente: propia

Atendiendo a la tabla anterior atendiendo desde la perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP), de las fases metodológicas propuestas por Orlando Fals Borda (2006) se estructuran en la recolección de datos relacionados con las entrevistas y las observaciones lo que constituye el conocimiento colectivo y transformador. Es así como, los estudiantes del grado 8° de la institución educativa construyen acciones asociadas a la convivencia y las implicaciones de la danza es que cada una de las etapas:

1. Investigación exploratoria: En esta primera etapa, la investigación reconoce la importancia reconocer las dinámicas de la población objeto de estudio y conocer su problemática. Mediante un diagnóstico dado a partir de las entrevistas y el “levantamiento de datos”, es un momento de escucha y de apertura que prepara el terreno para una comprensión más profunda de la convivencia escolar y sus tensiones cotidianas.
2. Recopilación de información: Esta etapa partió del desarrollo de técnicas participativas como los grupos focales y los talleres de diálogo.
3. Acción y reflexión colectiva: Esta fase partió de comprender y describir los conflictos o tensiones que afectan la convivencia, sino de identificar, junto a los estudiantes, alternativas que respondan a sus intereses relacionados con las danzas y el pensamiento crítico y contextos. La indagación sobre sus prácticas culturales —como el conocimiento y la valoración de danzas del Caribe colombiano— revela un horizonte creativo desde el cual repensar la convivencia, no como imposición normativa, sino como experiencia vivida, compartida y resignificada.
4. Evaluación de los resultados: En esta etapa reflexiva revisan colectivamente los logros y consolidar una cultura de mejora continua, en la que estudiantes y docentes asumen responsabilidad y agencia sobre su entorno escolar a partir de las mejoras a corto plazo

como es la evidencia de mejora de algunas acciones de convivencia de los estudiantes relación con las danzas.

Finalmente las fases de Fals Borda y la investigación cualitativa elaborada con los estudiantes de grado 8° evidenció que el arte, como canal expresivo, y la convivencia produce conocimiento propiciando experiencias pedagógicas significativas que dignifican a los estudiantes.

Planificación de la Acción

Aquí se diseñan las estrategias para intervenir en las problemáticas detectadas, en este caso la incorporación de la danza tradicional del Caribe para fomentar el pensamiento crítico y mejorar la convivencia a partir de la visión de Fals Borda (2006). A partir de los resultados del diagnóstico, organizamos una serie de talleres creativos dirigidos a los estudiantes de grado 8°. Para ello, diseñamos secuencias didácticas pensadas no solo para enseñar pasos de baile, sino también para abrir espacios de diálogo y reflexión.

La idea fue que cada sesión de danza estuviera acompañada de momentos donde se conecte lo aprendido con las realidades cotidianas del grupo. Por ejemplo, después de practicar un baile, propiciamos preguntas como: “¿Qué emociones les genera este ritmo?” o “¿Cómo se relaciona esta danza con lo que viven día a día?”. De esta forma, buscamos integrar los principios de las pedagogías críticas: diálogo, acción, reflexión y toma de conciencia. Además, observamos elementos que nos permiten ver avances, tanto en el pensamiento crítico como en la convivencia, entre ellos, observamos si hubo una disminución del lenguaje ofensivo entre pares, un aumento en la participación durante los momentos de reflexión, o si las coreografías que ellos mismos crearon transmiten mensajes sobre el respeto y la convivencia.

Tuvimos en cuenta los horarios y espacios disponibles del colegio para elaborar un cronograma realista y viable para las sesiones y, por último, presentamos la propuesta completa a

los estudiantes, docentes y directivos. Nuestro objetivo fue que todos se sintieran parte del proceso y pudiéramos ajustar la intervención de acuerdo a sus ideas y sugerencias, garantizando así su sentido y pertinencia en la comunidad educativa.

Acción o intervención

Se llevó a cabo talleres regulares de danza y reflexión en los espacios disponibles del colegio, como el patio o el aula multiusos. Cada sesión estuvo pensada no solo para enseñar pasos y ritmos, sino también para invitar al diálogo, al pensamiento crítico y a la creación colectiva. Durante cada encuentro, los estudiantes aprendieron pasos, ritmos y coreografías propias de bailes tradicionales del Caribe colombiano. La idea fue que conectaran con estas expresiones culturales desde el cuerpo, la emoción y la historia. Después de bailar, abrimos espacios para conversar y reflexionar juntos. También hablamos sobre los valores presentes en estas danzas —como la unidad, la alegría, la resistencia o el trabajo en grupo— y cómo esos mismos valores pueden ayudarlos a vivir mejor dentro del colegio.

En búsqueda de incentivar el pensamiento crítico en movimiento lanzamos preguntas que les permitieron pensar más allá del baile, como: “¿Qué nos enseña esta danza sobre trabajar juntos?”, “¿Qué podríamos cambiar en los recreos si actuáramos con esta misma energía y respeto?”, o “¿Cómo podemos usar el arte para decir algo importante sobre el respeto entre compañeros?”. Además, con el claro objetivo de que los estudiantes no solo aprendan danzas, sino que también se conviertan en creadores, los animamos a construir coreografías propias, inspiradas en las danzas tradicionales, que transmitan mensajes sobre la convivencia, el respeto, la empatía o la resolución de conflictos. Fue un espacio para pensar, sentir y expresar juntos.

Según la disposición, invitamos al director de grupo y a la coordinadora de convivencia a algunas sesiones. Su presencia fue clave para que vieran de primera mano lo que ocurre en los talleres y pudieran ser parte activa del proceso de transformación y aprendizaje colectivo.

Todo esto fue registrado en diarios de campo donde se anotó lo que iba ocurriendo en cada sesión: la participación, las reacciones, las frases o ideas que surjan, los momentos difíciles y también esos instantes valiosos donde todo se conecta: cuando el arte, la reflexión y la convivencia se encuentran. Estos registros fueron fundamentales para analizar el impacto del proceso y enriquecer nuestra comprensión. Luego de estas sesiones, de la ejecución de las estrategias planteadas, también se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para que los estudiantes expresaran sus reflexiones frente a todo lo desarrollado.

2.3. Perspectiva epistemológica

La perspectiva epistemológica de este trabajo es la crítico – social, esta perspectiva permite no solo el análisis crítico de las condiciones existentes, sino también la posibilidad de proponer alternativas orientadas a la transformación social, se reconoce el papel activo de los sujetos sociales involucrados, valorando sus experiencias, voces y saberes como elementos fundamentales en la construcción colectiva del conocimiento y en la búsqueda de justicia y equidad.

Este estudio partió *paradigma epistemológico critico social*, Según Alvarado y García (2008), se fundamenta en estudios de carácter socio-reflexivo, dado que considera el conocimiento poniendo énfasis en los fenómenos sociales a partir de las experiencias subjetivas e intersubjetivas. El paradigma socio-crítico, vinculado a la teoría crítica, sostiene que destacan que las epistemologías críticas latinoamericanas.

2.4. Sujetos y contextos

Participantes

En esta investigación no se analizó la totalidad de la población, sino que se seleccionó una parte representativa que facilitó el desarrollo del estudio y la obtención de resultados precisos, permitiendo así una mayor profundización en la problemática abordada en esta selección. Esta investigación responde a los principios de la Investigación Acción Participativa con una mirada pedagógica crítica del entorno escolar y su incidencia en los procesos de evolución de la convivencia a través del arte en el aula.

La muestra de los estudiantes, docentes, y coordinadores que hicieron parte de esta investigación no se seleccionaron de forma aleatoria, estos cumplen con ciertas características ya que son partícipes y responsables directos del proceso convivencial y pedagógico para orientar y aplicar estrategias que busquen la mejora del ambiente escolar educativo al cual pertenecen, además, el tipo de muestreo aplicado es de juicio no probabilístico, ya que, se tuvieron en cuenta parámetros para la selección de la muestra como: estudiantes que cursan secundaria en la institución, participación en los tiempos de descanso y aula con dificultad convivencial escolar. En síntesis, se establece como participantes:

Tabla 3

Cuadro comparativo de estudiantes y criterios de selección

Categorías	Subcategorías o indicadores	Fuente o población (Muestra)	Técnica	Instrumento	Fase metodológica
Danza tradicional	El arte como herramienta de liberación y resistencia.	Se tomó una muestra intencional de tres docentes y un docente administrativo (coordinador), con cinco preguntas orientadas a las categorías de pedagogías críticas, convivencia y danza tradicional. Estos docentes se seleccionaron por cercanía y afinidad a la investigación. (3 docentes y un coordinador)	Entrevista: "La entrevista es una técnica fundamental para captar información de primera fuente, permitiendo diagnosticar y evaluar síntomas, causas y consecuencias de una problemática social" (Cuauero Chirinos, 2018, p. 104).	Guía de entrevista: "Las guías de entrevista y de grupo focal son instrumentos estructurados o semiestructurados que orientan la aplicación de estas técnicas, incluyendo preguntas abiertas que permiten profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes" (Cuauero Chirinos, 2018, p. 115).	Diagnóstico participativo: Reconocer y analizar en conjunto las problemáticas identificadas, en nuestro caso, los desafíos en la convivencia escolar y la escasez de espacios para la expresión artística en la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa.
	La danza como herramienta de aprendizaje				
Sana convivencia	Danza como diálogo y descubrimiento (Concientización a través del Cuerpo)	Se realizará el grupo focal atendiendo a una sesión de encuentro tomando una muestra intencional de 30 estudiantes: 10 de cada grupo de los tres octavos, seleccionados atendiendo a las siguientes características: 1. Conocimiento previo de las danzas, 2: Identificación de comportamiento convivencial, 3: Manifestación de interés por el conocimiento de las danzas. Se va a desarrollar en los siguientes momentos: 1: Momento introductorio, 2:	Grupo focal: Martínez Miguelez, (1999): investigación etnográfica. la relación de los grupos focales como un instrumento para investigar opiniones par asuntos sociales, en este caso la relación de la danza y	Guion de grupo focal con apoyo de diario de campo, este permite el seguimiento y levantamiento de hallazgos de parte de los investigadores del proceso de indagación en relación a las categorías objeto de estudios	Planificación: Se diseñan las estrategias para intervenir en las problemáticas detectadas, en este caso la incorporación de la danza tradicional del Caribe para fomentar el pensamiento crítico y mejorar la convivencia.
	Praxis de la convivencia a través de la creación colectiva en la Danza				
Pedagogías críticas	El cuerpo y la danza como de reflexión crítica.	Estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa Cesar Pompeyo Mendoza Hinojosa, quienes son el grupo principal en el que se ha detectado la problemática y en quienes centraremos la estrategia artística. Muestra intencional de estudiantes de los tres grados octavos atendiendo a los siguientes características: 1. conocimiento o acercamiento, 2. dificultades convivenciales, 3. manifestación de interés por el conocimiento de las danzas (entrevistas)	Entrevista: "La entrevista es una técnica fundamental para captar información de primera fuente, permitiendo diagnosticar y evaluar síntomas, causas y consecuencias de una problemática social" (Cuauero Chirinos, 2018, p. 104).	Guía de entrevista: "Las guías de entrevista semiestructuradas que orientan la aplicación de estas técnicas, incluyendo preguntas abiertas que permiten profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes" (Cuauero Chirinos, 2018, p. 115).	Acción: Se llevan a cabo las actividades planificadas, promoviendo la participación activa de los estudiantes y otros actores relevantes. Esto puede incluir talleres, sesiones de danza y espacios de reflexión, donde las acciones concretas permiten el aprendizaje colectivo y la puesta en práctica de las propuestas
	Registro de las dinámicas grupales y reacciones emocionales.				

En la anterior tabla, se presentan la selección de grupos que revela una comprensión profunda de la convivencia y su incidencia del arte promoviendo espacios del desarrollo del pensamiento crítico, la emoción y la corporalidad de los estudiantes.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información:

Para la recolección de información en una investigación cualitativa con enfoque IAP, Fals Borda (2006) recomienda técnicas e instrumentos que favorezcan la participación activa y la riqueza del dato cualitativo:

Entrevistas en profundidad

Permiten explorar las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes y docentes atribuyen a la convivencia escolar y la danza tradicional. En este caso, los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional: estudiantes de los tres grados octavos atendiendo a las siguientes características: (i) conocimiento o acercamiento (4 estudiantes), (ii)

dificultades convivenciales (6 estudiantes), (iii) manifestación de interés por el conocimiento de las danzas (3 estudiantes), para un total de 13 estudiantes; y 4 docentes (3 directores de grupo y 1 coordinador de convivencia), seleccionados por la cercanía y a afinidad a esta investigación. “La entrevista es una técnica fundamental para captar información de primera fuente, permitiendo diagnosticar y evaluar síntomas, causas y consecuencias de una problemática social” (Cuauro Chirinos, 2018, p. 104). En el contexto de la IAP, las entrevistas en profundidad “permiten la interacción y la socialización de ideas, facilitando la exploración de percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes” (p. 105).

Como instrumento usamos una guía con preguntas abiertas que orientaron la conversación hacia los temas centrales de la investigación: percepciones sobre la convivencia escolar, el uso del tiempo libre y el valor de la danza tradicional como medio de expresión. Esta guía nos permitió adaptar las preguntas según el flujo de la entrevista, profundizando en las experiencias y significados que los estudiantes, docentes y directivos atribuyen a estas temáticas. Las entrevistas se realizaron en espacios tranquilos, garantizando la privacidad y el respeto por la palabra del otro, promoviendo así una interacción sincera y reflexiva.

Grupos focales

Como instrumento partió de una guía de preguntas abiertas que sirvan como estímulo para el diálogo colectivo. Esta guía se aplicó un encuentro con un grupo de estudiante de los tres octavo con una muestra intencional de 30 estudiantes: 10 de cada grupo de los tres octavos, seleccionados atendiendo a las siguientes características: 1. Conocimiento previo de las danzas, 2: Identificación de comportamiento convivencial, 3: Manifestación de interés por el conocimiento de las danzas, donde se promovió la libre expresión, el intercambio de puntos de vista y la construcción colectiva de sentido sobre temas como el conflicto escolar, las emociones, y las formas de expresión artística.

“El grupo de discusión es una técnica práctica e investigadora que permite obtener información de primera mano a través de reuniones grupales, generando un escenario socializador de ideas y saberes” (Cuauro Chirinos, 2018, p. 107). Esta técnica “fomenta la construcción colectiva de conocimiento sobre la problemática estudiada” (p. 108).

Esta técnica e instrumento nos permitirá recoger discursos diversos y detectar patrones comunes, al tiempo que genera un espacio socializador de saberes.

Observación participante y diarios de campos

El investigador se integra al contexto para registrar comportamientos, interacciones y dinámicas en el aula y espacios de recreo.

“La observación participante es uno de los procedimientos más característicos y utilizados en la investigación cualitativa y la IAP, ya que proporciona información de primera mano y favorece la comprensión holística del fenómeno estudiado” (Cuauro Chirinos, 2018, p. 110). Además, “el investigador se integra activamente al contexto, lo que permite registrar comportamientos, interacciones y dinámicas sociales con veracidad y credibilidad” (p. 111).

Con esta observación se busca analizar y luego poder describir de forma sistemática aspectos como: interacciones sociales entre pares, manifestaciones de conflicto o agresividad verbal, formas espontáneas de expresión artística, y disposición a la participación. Estas observaciones se realizarán durante recreos, clases y talleres de danza, permitiendo una mirada integral de los comportamientos en su contexto natural.

Como instrumento para esta observación se utilizó el Diario de Campo, este instrumento nos proporcionó información valiosa y veraz, permitiendo la comprensión integral del fenómeno estudiado, como lo señala Cuauro Chirinos (2018): “El investigador se integra activamente al

contexto, lo que permite registrar dinámicas sociales con veracidad y credibilidad” (p. 111). El diario de campo es un instrumento indispensable para registrar de manera sistemática y anecdótica las experiencias vividas durante la práctica investigativa” (Cuauero Chirinos, 2018, p. 112). Este recurso “facilita la sistematización de hallazgos, reflexiones y vivencias, permitiendo el análisis posterior y la categorización de la información” (p. 113).

Cada miembro del equipo llevó un cuaderno personal (también se hará uso de las TIC para este registro, es decir, formato de textos digitales), donde se registró de forma libre y reflexiva sus impresiones, emociones, detalles anecdóticos, diálogos informales, gestos significativos y datos contextuales que surjan durante el proceso. Este instrumento fué esencial para documentar los momentos de “praxis” en los talleres de danza y reflexión, así como para recoger interpretaciones preliminares, hipótesis emergentes y aprendizajes vivenciales.

De acuerdo con Cuauero Chirinos (2018), este tipo de registro “es fundamental para la sistematización de la experiencia, ya que recoge tanto la descripción de los hechos como las interpretaciones y categorías emergentes” (p. 119).

2.6. Consideraciones éticas y validación de instrumentos

Para avanzar con esta investigación de manera responsable y rigurosa, buscamos contar con la aprobación de los instrumentos que usaremos para recolectar la información. Las encuestas que diseñamos están compuestas por preguntas claras y pertinentes, pensadas para obtener datos precisos por parte de los participantes. Por otro lado, los grupos focales están planeados como espacios de conversación abiertos, donde se puedan compartir ideas, experiencias y reflexiones en profundidad. A esto se suma el uso de un diario de campo, que nos permitirá registrar observaciones y situaciones del entorno, fundamentales para entender mejor el contexto del estudio.

En cuanto a los aspectos éticos, hemos tomado las medidas necesarias para garantizar el respeto por las personas que participan. Para ello, contamos con el consentimiento informado institucional, firmado por el rector, y el consentimiento informado de los estudiantes firmados por sus padres de familia, lo que asegura que toda la información recolectada será usada únicamente con fines académicos y que el proceso se realiza con total transparencia y responsabilidad.

2.7. Método de análisis de la información

El análisis de la información en esta investigación se hizo principalmente desde un enfoque cualitativo, basado en las pedagogías críticas. Esta mirada nos permitió comprender a fondo cómo la danza tradicional del Caribe colombiano, usada como una estrategia artística, puede impulsar la reflexión en los estudiantes y mejorar la convivencia escolar.

Más que describir lo que los datos nos dicen, exploramos qué significan. Nuestro interés es entender cómo viven los estudiantes y docentes esta experiencia, qué piensan, cómo la sienten y cómo se relacionan con ella. La atención fue puesta a aspectos como las relaciones de poder dentro del aula, la capacidad crítica que se despierta en los participantes y cómo logran tomar un rol más activo a través de esta intervención artística.

El análisis fue un proceso abierto y continuo. A medida que avancemos, fuimos revisando e interpretando los datos una y otra vez para lograr una comprensión más profunda. Usamos herramientas de análisis de contenido cualitativo para identificar patrones, ideas clave y temas que nos ayudan a ver cómo se relacionan el pensamiento crítico, la convivencia escolar y las pedagogías críticas con la danza.

También hicimos una lectura crítica y reflexiva de todo lo que surgió. Analizamos de qué manera la danza puede romper con dinámicas tradicionales, abrir espacios de diálogo, fortalecer el trabajo colaborativo y darles a los estudiantes una voz más fuerte dentro del proceso

educativo. Esto nos permitió valorar el poder transformador que pueden tener las expresiones artísticas cuando se integran de manera consciente en el contexto escolar.

Fue un análisis cuidadoso, profundo y comprometido con entender cómo el arte, la pedagogía y la vida escolar se cruzan y se influyen mutuamente, con la intención de aportar a una educación más humana, crítica y transformadora.

3. Capítulo II. Sistematización y análisis

Análisis de la información

La investigación se nutrió de dos perspectivas fundamentales: la de docentes y directivos, por un lado, y la de los estudiantes, por otro, a través de entrevistas semiestructuradas. Se contó con la participación de tres docentes y un coordinador, quienes aportaron reflexiones valiosas sobre el papel de la danza tradicional, la convivencia escolar y las pedagogías críticas. En cuanto a los estudiantes, se trabajó con una muestra intencional de los tres cursos del grado octavo de la institución, la cual fueron divididos en tres grupos diferenciados: aquellos con mayor conocimiento y acercamiento al tema, los que presentaban dificultades convivenciales y los que mostraban un interés más marcado hacia el tema y la propuesta. Esta mirada panorámica se complementó con el registro de diarios de campos de los distintos momentos en la ejecución de estrategias diseñadas en este proyecto. Estos diarios de campo permitieron constatar en la práctica las dinámicas y tensiones vividas en el proceso.

[illegible]

Cabe resaltar que este el análisis de los datos recogidos desde el enfoque cualitativo, propio de las pedagogías críticas, no se limita a describir, sino que busca comprender, interpretar y cuestionar la realidad educativa. Los discursos se organizaron en torno a tres categorías: la danza tradicional, la sana convivencia y las pedagogías críticas, las cuales funcionaron como hilos conductores para tejer un relato sobre la experiencia.

En cuanto a la danza tradicional, los docentes coincidieron en verla como una herramienta pedagógica potencial integrador, capaz de fortalecer la identidad cultural y de promover la sana interacción entre los estudiantes. Los estudiantes, específicamente los de mayor conocimiento y cercanía al tema, reafirmaron esta idea, manifestando cómo la danza se conecta con sus raíces y representa un espacio de orgullo y pertenencia, por ejemplo, Sebastián De Ávila concibe la danza tradicional como una forma de "mostrar o darnos a conocer historias antepasadas de nuestras culturas". Rafaela Becerra explica sobre el mapalé que "es donde nos enseñan las costumbres". Esta visión conecta directamente con la teoría que sustenta el proyecto, la cual ve la danza como un medio para fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad cultural mientras que, por otro lado, los estudiantes que apenas tienen cercanía e interés sobre el tema y su práctica y los que han tenido dificultades convivenciales, encontraron en la danza un camino de descubrimiento y un medio para expresarse más allá de lo académico. María Mónica Bolaño afirma que la práctica la hace sentir "feliz, me hace sentir tranquila, me quita el estrés". Ana Lucía Ardila señala que le ha ayudado con "el temor de expresarme en el público". Docentes como Andrea Noreña reconocieron que el movimiento y la música son un "lenguaje universal por el cual ellos se pueden expresar" Los diarios de campo confirman que, en la práctica, la danza trascendió lo artístico para convertirse en un espacio de encuentro, reflexión, expresión y diálogo.

Los resultados confirman que la danza tradicional no se limitó a una actividad recreativa, sino que se consolidó como una estrategia pedagógica y un vehículo de memoria cultural, tal como lo buscaba la fase de Acción o intervención de la IAP. La implementación de talleres de danza del Caribe colombiano (cumbia, bullerengue, mapalé, puya) durante la fase de Acción proporcionó la experiencia práctica sobre la cual se generaron las reflexiones recogidas en las entrevistas y diarios de campo.

En relación a la convivencia, los docentes señalaron la existencia de dificultades en cuanto a valores propios de sana interacción o convivencia, tensiones en la empatía, el respeto, la resolución de conflictos, lo cual validó la pertinencia de la Investigación exploratoria inicial. La danza, en la fase de implementación, actuó como un catalizador para la transformación de estas dinámicas. Ante esto los estudiantes con dificultades convivenciales confirman esta realidad, manifestando cómo los conflictos están claramente presentes en la vida escolar, sin embargo, también reconocieron que la danza abre la posibilidad de trabajar en equipo, mejorar el diálogo y reconocer al otro. Nicol Navarro destacó cómo la danza influyó en la convivencia: "esos espacios se prestan para estar más unidos, para socializar y para unirnos como equipo". Este trabajo colaborativo fue un pilar en la Acción. Los estudiantes más interesados en la propuesta y el tema, evidenciaron entusiasmo y disposición para participar, lo que facilitó un ambiente colaborativo.

Los conflictos detectados en la fase inicial (ej. el manejo de vocabulario no apto y el maltrato verbal en grado 8º) fueron el motor para el diseño e Implementación de estrategias. Los diarios de campo, como técnica de Observación participante, registraron cómo la práctica artística "funcionó como un puente para transitar tensiones y construir vínculos más positivos".

El análisis de las entrevistas evidenció que, ante los conflictos que surgieron durante los ensayos ("no todo es bueno ni nada. Siento que en algunas ocasiones hay algunas indiferencias"), la estrategia de solución fue el diálogo, tal como lo postula la Pedagogía Crítica (Freire). Paula Orozco lo resolvió "por medio de la comunicación, por medio del diálogo ya que siento que es la mejor forma de resolver un conflicto"

Los diarios de campo dejan ver cómo, aunque surgieron problemas de disciplina, la práctica artística funcionó como un puente para transitar tensiones y construir vínculos más positivos. Los estudiantes identificaron que la danza fortalecía valores clave para la convivencia. Sofía Falla mencionó "el respeto, la amistad, la empatía y el entendimiento". Ashley Jurado, al

emancipador. La docente Maryorith Mendoza, ve la danza como una forma de canalizar la indisciplina, pero también como un recurso pedagógico. La coordinadora Yuris Villa expresó que la propuesta es interesante para que los estudiantes "se destaquen en todas las áreas o competencias del conocimiento". Sus reflexiones están en consonancia con la de los estudiantes más motivados e interesados, quienes valoraron la posibilidad de participar activamente y de construir sentido en torno a la experiencia. Al mismo tiempo, los estudiantes con dificultades de convivencia evidenciaron que estas prácticas no están exentas de momentos de tensiones, lo cual confirma que la pedagogía crítica no se trata de aplicar recetas, sino de abrir espacio de reflexión y acción contextualizados. Los diarios de campo muestran que la danza, lejos de ser una actividad parca, sobria o neutra, se convirtió en un espacio de *resistencia* y cuestionamiento a la lógica escolar tradicional, incentivando a los estudiantes a reconocerse como sujetos históricos y sociales. La reflexión crítica se activó al cuestionar estereotipos y construyeron acuerdos éticos dentro de los talleres, evidenciando procesos de concientización freireana. Esto demuestra que la IAP no solo describió la realidad, sino que generó Transformación social al interior del aula.

A continuación, se presenta el cuadro comparativo basado en las entrevistas, grupos focales y diarios de campo reportados en el análisis:

Categoría de análisis	Voces de estudiantes	Voces de docentes/directivos	Datos de campo (observación y diarios)
1. Danza Tradicional	- Sebastián De Ávila: La danza permite "mostrar o darnos a conocer historias antepasadas de nuestras culturas". - Rafaela Becerra: El mapalé "es donde nos enseñan las costumbres". - María Mónica Bolaño: "Me hace sentir feliz, tranquila, me quita el estrés". - Ana Lucía Ardila: "Me ayudó con el temor de expresarme en público".	- Andrea Noreña: La música y el movimiento son un "lenguaje universal por el cual ellos se pueden expresar". - Docentes en general: Consideran la danza una herramienta integradora que fortalece la identidad cultural y la interacción sana.	- La danza trascendió lo artístico y se convirtió en un espacio de encuentro, expresión y diálogo. - Funcionó como vehículo de memoria cultural. - Los talleres de cumbia, bullerengue y mapalé fueron experiencias prácticas de reflexión y convivencia.

Categoría de análisis	Voces de estudiantes	Voces de docentes/directivos	Datos de campo (observación y diarios)
2. Sana Convivencia	- Nicol Navarro: “Los espacios de danza se prestan para estar más unidos, socializar y unirnos como equipo”. - Paula Orozco: “Resolvimos los conflictos por medio del diálogo, que es la mejor forma”. - Sofía Falla: Fortaleció “el respeto, la amistad, la empatía y el entendimiento”. - Ashley Jurado: Destacó el “trabajo en grupo” como valor esencial.	- Docentes en general: Reconocen tensiones en valores y empatía, pero validan la danza como catalizador de transformación. - La propuesta permitió abordar conflictos mediante el diálogo y la cooperación.	- La práctica artística funcionó como un puente para transitar tensiones y construir vínculos positivos. - Los conflictos persistieron, pero fueron sobrellevados pedagógicamente. - Se aplicaron estrategias dialógicas durante los ensayos.
3. Pedagogías Críticas	- Estudiantes en general: Valoraron participar activamente y reconocerse como sujetos sociales e históricos. - Experimentaron la creación y reflexión como procesos unidos.	- Maryorith Mendoza: Considera la danza un recurso para canalizar la indisciplina y fomentar el aprendizaje activo. - Yuris Villa (coordinadora): Afirmó que la propuesta permite que los estudiantes “se destaquen en todas las áreas o competencias del conocimiento”. - Docentes en general: Señalan la necesidad de replantear la relación pedagógica hacia un aprendizaje dialógico.	- La danza se consolidó como una praxis que articula acción y reflexión. - Funcionó como espacio de resistencia frente a la lógica escolar tradicional. - Se evidenciaron procesos de concientización freireana al cuestionar estereotipos y construir acuerdos éticos.

Conclusiones

La investigación permitió una aproximación a la realidad de la institución desde las voces de docentes, estudiantes y las observaciones consignadas en los diarios de campo. Este diálogo reflexivo de saberes puso en evidencia que la convivencia escolar es un fenómeno complejo atravesado por factores internos del contexto escolar y por tensiones sociales más amplias. El arte, en este proyecto particularmente manifestado en la danza tradicional del caribe colombiano, se fue consolidando en los discursos y en la práctica como una estrategia pedagógica con capacidad para generar espacios de expresión, encuentro y reconocimiento recíproco entre los estudiantes. La intervención con danzas tradicionales (cumbia, bullerengue y mapalé) generó espacios de encuentro, expresión y reconocimiento mutuo; los discursos y las prácticas recogidas evidencian disminución de tensiones, uso del diálogo para tramitar conflictos y fortalecimiento de la participación y el trabajo colaborativo.

Los hallazgos evidencian que la danza, desde las pedagogías críticas, no solo favorece la motivación y la interrelación entre los estudiantes, sino que posibilita un lenguaje corporal y cultural capaz de confrontar formas de relación escolar marcadas por la competencia y el conflicto. El cuerpo, al moverse junto a otros, representa una forma de compartir y construir en conjunto, en ese gesto compartido, la danza adquiere valor como una experiencia significativa que forma, educa, transforma y conecta a quienes participan. Así, la danza tradicional del Caribe colombiano (teniendo en cuenta los ritmos escogidos para esta investigación) es percibida y experimentada por los participantes como una propuesta pedagógica poderosa que trasciende la mera expresión estética, facilita la praxis transformadora (reflexión + acción) propuesta por Freire, ya que promueve la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico en movimiento. En este sentido, se identificaron propuestas pedagógicas situadas que integran repertorios de la tradición caribe (talleres y secuencias con cumbia, bullerengue y mapalé) como

vehículo de memoria cultural, lenguaje corporal compartido y reflexión crítica sobre la convivencia.

Las voces de los principales protagonistas de esta investigación permitieron evidenciar que la práctica artística se percibe como un medio para el diálogo, la construcción de identidad y la resolución creativa de conflictos, en este sentido, la danza se resignifica como una estrategia pedagógica que integra lo cultural y lo convivencial, pero también como un escenario que instiga a repensar la relación docente-estudiante desde la participación y la creación en conjunto.

Las estrategias diseñadas e implementadas, los distintos momentos vividos, permitieron entrever que las propuestas e intervenciones pedagógicas deben surgir de la interacción entre teoría y práctica, con la danza como estrategia, se hace necesario articular momentos de ensayos con espacios de reflexión crítica sobre las experiencias que viven los estudiantes, en el aula, fuera de ella, los conflictos que viven. No se trata solo de planear actividades, sino de construir y llevar a cabo procesos en los que los estudiantes puedan reconocerse como protagonistas y donde el arte se constituya como un puente entre la escuela y la comunidad, en este caso, las estrategias incluyeron la promoción del diálogo compartido para analizar situaciones de conflicto vividas durante los montajes de danza y proponer maneras de mejorarlas.

Al implementar las estrategias diseñadas, los distintos momentos vividos ponen de manifiesto que, por un lado, la danza, al ser abordada desde la crítica, se convierte en un proceso formativo dinámico y transformador, por otro, cuando los estudiantes participan activamente, la danza deja de ser un espectáculo, una muestra en momentos específicos, para convertirse en un proceso formativo. Las observaciones muestran tanto las fortalezas, como la participación activa, el entusiasmo, la cooperación; pero también las dificultades y retos, como la indisciplina, las tensiones relacionadas, lo que confirma que el conflicto no desaparece, pero puede ser sobrellevado pedagógicamente, la sana convivencia no se trata de que estos no existan, sino la

manera como se tramitan. Esta realidad reafirma la pertinencia del enfoque crítico, pues más que buscar “erradicar” los conflictos, la pedagogía crítica apunta a hacer de ellos un objeto de reflexión y aprendizaje colectivo.

Este proyecto no pretende manifestar certezas absolutas, sino poner en evidencia un horizonte de posibilidades que refuerza su pertinencia: la institución necesita abrir espacios donde el arte dialogue con la convivencia y donde la pedagogía crítica se viva como práctica emancipadora. La danza tradicional del Caribe, aparece como una vía fecunda para la formación de sujetos capaces de pensar, sentir y convivir desde la diferencia, además, trabajada desde el diálogo y la reflexión crítica, tiene un impacto muy positivo en la convivencia escolar. No se trata solo de una actividad artística o de mover el cuerpo: es una herramienta pedagógica que conecta la identidad, las emociones y el pensamiento, y que logra transformar las relaciones entre los estudiantes. En el caso de los estudiantes de grado 8°, quienes enfrentan dificultades como el uso de lenguaje agresivo o poco respetuoso, la danza les permitió verse como protagonistas de su entorno, cuestionar lo que viven y construir juntos una convivencia más justa y humana. Esta estrategia los saca de la rutina, los invita a participar activamente y les abre posibilidades para cambiar su realidad desde el respeto, el diálogo y el trabajo colectivo. De allí que este proyecto se plantea como una apuesta necesaria y transformadora, no solo para la institución objeto de estudio, sino como referente de cómo el arte y la pedagogía crítica pueden contribuir a construir comunidades y contextos educativos más justos y humano.

Referencias bibliográficas

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 189-199.

Arias Medina, C. T. (2024). El Arte como una Estrategia para Enseñar, Afianzar y Vivenciar Valores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4720-4733.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10889

Barrera, J. (2023). Antonio Gramsci y sus aportes al pensamiento crítico (mediomundo.uy).

Cabaluz, F., Ortega, P., Palumbo, M. M., & Salazar, M. (Coords.). (2021). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Disputas por la educación pública, organización popular y subjetividades críticas*. CLACSO.

Cuauro Chirinos, R. N. (2018). Técnicas e instrumentos para la investigación cualitativa. Editorial Académica.

Cifuentes Rodríguez, F. A., Rivera Niño, J. C., & Sierra Téllez, L. A. (2019). *Propuesta didáctica una caja de herramientas para la formación en pensamiento crítico y la resolución de conflictos de convivencia escolar en estudiantes de grado 6° del Colegio José María Carbonell IED*.

CLACSO. (Ed.). (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO.

Corona Fernández, J. (2021). La objetivación de lo inobjetivable: Convergencia entre arte y filosofía en Teoría estética de T. W. Adorno. *Signos Filosóficos*, XXIII(46), 90-119.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós Ibérica.

<https://archive.org/details/eisner-e.-el-arte-y-la-creacion-de-la-mente.-el-papel-de-las-artes-visuales-en-l/page/n11/mode/2up?view=theater>

Escorcia Ramírez, N. A. (2020). Arte y cultura de masas en Walter Benjamin: De la pérdida del aura a la transformación social. *Devenires*, 21(41), 141-160.

<https://publicaciones.umich.mx/revistas/devenires/ojs/article/download/118/94/204>

Fals Borda, O. (2006). *La Investigación-Acción Participativa: Historia y fundamentos*. Ediciones Tercer Mundo.

Freedman, K., Efland, A., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Editorial Paidós.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705021.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Garoian, C. R. (2013). *Engaging pedagogy: Critical approaches to teaching in the twenty-first century*. Paradigm Publishers.

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.

Herrero García, R. (2024). El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO. *Tercio Creciente*, 26, 67-82. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>

López Agudelo, J. J. (2016). *Pedagogía crítica: La educación es una obra de arte*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Malagón, & Rincón. (2023). Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora. *Revista Redalyc, Volumen, Número*, 164-176.

Martí, J. (2010). Metodología de la Investigación-Acción Participativa. Editorial Universitaria.

Massé Narváez, C. E. (2005). Reflexiones críticas en torno a la llamada investigación educativa y su objeto de estudio. *Red Cinta de Moebio*.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/11377?page=5>

Mendieta Sanabria, D. A. (2019). *El arte como expresión pedagógica para la sana convivencia escolar en el curso 605 del IED Alfonso Reyes Echandía de la Jornada Tarde*. (Tesis de pregrado). Recuperado de

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/396c3b87-8ebe-4619-81fa-6c5face526ab/content>

Menter, A. M. (2010). *Toward a Critical Pedagogical Theory and Practice in Art Education: An Autoethnographic (Re)Vision of Criticality in Initial Teacher Preparation* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.

Núñez Castillo, J., & Quiñonez Candelo, J. (2020). Música y danza tradicional como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Repositorio CUC.

<https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/bb662b2b-3921-4661-91cc-299f15d3a285>

Núñez Muñoz, U., Soto Suárez, D. R., & Suárez Figueroa, K. M. (2019). La danza como estrategia de integración para promover la convivencia escolar [Trabajo de grado, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR]. Repositorio Institucional CECAR.

<https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2fb24a2-2f0f-4faa-9b58-a308a5c166a6/content>

Ocampo López, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72

Ortega Valencia, P. (2014). *Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares*. Universidad Pedagógica Nacional.

Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076.

Read, H. (1943). *Education through art*. Faber and Faber.

Revista Iberoamericana de Educación. (2010). *Arte y Educación / Arte e Educação*, Número.

Rojas Hurtatiz, C. F., & Gualteros Bolaños, C. S. (2018). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico-conceptual*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Tejada Delgado, NF (2024). El arte una herramienta transformadora en la convivencia escolar. Universidad Nacional Abierta ya Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/61894/nftejadad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tobón, D. K. (2020). *La Pedagogía crítica y el movimiento pedagógico colombiano. Años 1982 a 2017*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/24387>

Velásquez Valencia, M., & Restrepo Mejía, K. (2010). *Pedagogía crítica en Colombia*. Biblioteca Digital USB.

Zorrilla, A., & Tisdell, E. J. (2016). Art as Critical Public Pedagogy: A Qualitative Study of Luis Camnitzer and His Conceptual Art. *Adult Education Quarterly*, 66(3), 227–245.