



**CUERPOS EN RELATO: LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS CORPÓREAS
DESDE LA CREACIÓN COLECTIVA CON ESTUDIANTES DE 703 DEL INSTITUTO
PEDAGÓGICO NACIONAL**

**PROYECTO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN ARTES
ESCÉNICAS**

GABRIELA GONZALEZ VALENCIA

2021277017

TUTOR: Dr. CARLOS DANIEL ORTIZ CARABALLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

2026

Agradecimientos

A mi mamá, por ser el corazón y la fuerza detrás de cada uno de mis pasos. Gracias por tu amor infinito, por tu entrega y por hacer posible mi sueño; fuiste tú quien sembró en mí la valentía para creer y la oportunidad de llegar hasta aquí.

A mi familia y amigos, por acompañarme en este proceso, por cada palabra de aliento, por el apoyo incondicional y por recordarme siempre que nunca camino sola.

A todas las personas que aportaron su granito de arena, que creyeron en mí y dejaron huellas importantes en este camino. Y, de manera muy especial, al profesor Carlos Daniel Ortiz Caraballo, quien desde octavo semestre se convirtió en guía, apoyo y ejemplo. Gracias por la paciencia, por la entrega y por ayudarme a construir aquello que un día soñé. Su confianza en mí marcó profundamente este proceso.

Finalmente, gracias a quienes hoy no están físicamente aquí, pero siguen acompañándome en cada paso y en cada logro. 🦋

Resumen:

Este trabajo de grado es una sistematización de la práctica que tuvo lugar durante el semestre 2025-1 en el curso 703, de la comunidad 4 del Instituto Pedagógico Nacional. El documento propone un camino que permite analizar la contribución de las narrativas corpóreas en la expresión corporal de los estudiantes en la clase de danza. El proceso se llevó a cabo a partir de la *Investigación Acción Educativa* que brindó las bases para llevar una ruta metodológica guiada con un enfoque de enseñanza donde el rol docente proporciona apoyo y dirección a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje; esto permitió un constante proceso de reflexión sobre la práctica educativa, la construcción de mi rol docente y los hallazgos de la implementación.

La práctica permitió observar y analizar cómo, a través de las narrativas corpóreas, los estudiantes lograron creaciones colectivas acercándose a contenidos propios del teatro y contenidos transversales desde la danza. Lo cual, enlazó las artes escénicas desde la exploración, las partituras de movimiento y el acercamiento a la creación de personajes que potenció su expresión corporal y la idea de narrar desde el cuerpo. De esta manera, se tejió la experiencia y lo aprendido a lo largo de la carrera con la práctica.

Palabras clave: *Narrativas corpóreas, expresión corporal, creación colectiva, cuerpo, partituras de movimiento.*

Abstract:

This thesis is a systematization of the practice that took place during the 2025-1 semester in course 703, community 4 of the National Pedagogical Institute. The document proposes a path that allows for the analysis of the contribution of bodily narratives to the bodily expression of students in dance class. The process was carried out based on Educational Action Research, which provided the basis for a guided methodological approach with a teaching focus where the teacher's role is to provide support and direction to students during the learning process. This allowed for a constant process of reflection on educational practice, the construction of my teaching role, and the findings of the implementation.

The practice made it possible to observe and analyze how, through bodily narratives, students achieved collective creations by approaching theater-specific content and cross-curricular content from dance. This linked the performing arts through exploration, movement scores, and an approach to character creation that enhanced their bodily expression and the idea of narrating from the body. In this way, the experience and what was learned throughout the degree program were woven together with practice.

Keywords: *Bodily narratives, bodily expression, collective creation, body, movement scores.*

Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo 1. Allí donde empiezan los pasos	9
Capítulo 2. Recorrer el contexto, una lectura en movimiento.....	16
Capítulo 3. El corazón del cuerpo, el eje que sostiene mi danza	30
Capítulo 4. Extender el cuerpo, orientar la mirada: Modos de hacer y pensar	38
Capítulo 5. El cuerpo que se escribe danzando	45
•Etapa 1: Bases técnicas	46
•Etapa 2: Improvisaciones	51
•Etapa 3: Mini creaciones	54
Capítulo 6. Huellas del camino danzado	61
Referencias	76

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Portada primer capítulo. _____	9
Ilustración 2. Portada segundo capítulo. _____	16
Ilustración 3. Mapa localidad de Usaqué. _____	17
Ilustración 4. Mapa Instituto Pedagógico Nacional. _____	19
Ilustración 5. Vista desde la entrada del IPN. _____	23
Ilustración 6. Vista desde el puente peatonal de la carrera novena. _____	23
Ilustración 7. Vista exterior salón de danza. _____	23
Ilustración 8. Vista salón de danza. _____	23
Ilustración 9. Portada tercer capítulo. _____	30
Ilustración 10. Portada cuarto capítulo. _____	38
Ilustración 11. Triángulo de Lewin. _____	41
Ilustración 12. Imagen ruta metodológica. _____	41
Ilustración 13. Portada quinto capítulo. _____	45
Ilustración 14. Portada sexto capítulo. _____	62
Ilustración 15. Creación colectiva de narrativas corpóreas. _____	65
Ilustración 16. Creación colectiva de narrativas corpóreas. _____	67
Ilustración 17. Creación colectiva de narrativas corpóreas. _____	68
Ilustración 18. Primera creación colectiva. _____	71
Ilustración 19. Primera creación colectiva. _____	72
Ilustración 20. Ejercicio de referente visual. _____	73
Ilustración 21. Foto final con mis estudiantes de 703. _____	75

Introducción

Este trabajo de grado aborda el tema de las *narrativas corpóreas* en la expresión corporal de los estudiantes de 703 del Instituto Pedagógico Nacional (en adelante, IPN). El tema es parte del proceso de sistematización de mis prácticas pedagógicas en el semestre 2025 - 1, que transitó a partir de tres fases: bases técnicas, improvisaciones y mini creaciones que permitieron a los estudiantes llevar un aprendizaje que culminaría en la creación narrativa desde lo corporal o la creación de partituras de movimiento que mostraban la historia de una canción y de cómo ellos buscaban maneras de representar desde la expresión corporal dancística. El IPN me abrió las puertas a lo que sería el momento de acción que construiría mi rol docente. Si bien, a lo largo de la carrera aprendí y tuve acercamientos a otros escenarios de prácticas pedagógicas, es en esta institución donde empiezo a situar mis intereses profesionales, como lo son: el cuerpo y el movimiento artístico como eje central de interés. Además, esta institución es también el lugar donde empiezo a preguntarme, como docente en formación, de qué manera puedo aportar a los procesos de danza de los estudiantes de la institución. Este espacio se convirtió así en la oportunidad de encontrar un aporte personal significativo como futura docente, creadora e investigadora, en donde empiezo a reconocer lo vivido, ordenar la experiencia y extraer aprendizajes significativos de esta. Fue así como, desde el reconocimiento de mi lugar de práctica, la elección del área de interés, la posterior observación, construí un plan de aula que aportara a la implementación que llevaría a cabo, y por supuesto, a la formación escénica de los estudiantes. Así, se fue formando el cuerpo de lo que sería el resultado de mi práctica. Por ello, al llegar al IPN se enlazan mis intereses y mis preguntas, lo que permitió que los estudiantes de 703 dieran sentido a mi práctica pedagógica, en la cual aprendí a enseñar y pude ahondar en ser una docente guía que pone andamios en la construcción del conocimiento y va soltando de a poco para que los estudiantes llegaran a la creación colectiva.

La creación de secuencias dancísticas transita la música con un sentido, permite expresar, contar historias, transmitir mensajes, la creatividad que se ve reflejada en cada paso junto con los movimientos, el espacio y los ritmos hace que las historias cobren vida visualmente y es allí donde la danza se convierte en un medio para descubrir, crear y comunicar. Así, con el fin de reflexionar sobre el proceso realizado, es decir, de evidenciar otras formas de narrar y de detallar el proceso desarrollado con los estudiantes de 703 del IPN, realizo esta sistematización e invito a quien lea esta *coreografía escritural* a adentrarse al aula desde los ojos creadores que aportan a los estudiantes desde la educación artística viendo en ella la posibilidad de generar un pensamiento creativo y de expresión (Orientaciones curriculares de la educación artística, 2019).

Por ello, al lector, lectora, le quiero proponer un recorrido que transita seis (6) capítulos de lo que fue mi caminar en este proyecto. Mi sistematización está construida a modo de un cuerpo que danza, así cada uno de los capítulos constituye un paso que permite movimiento. En ese orden de ideas, al primer capítulo lo he llamado: *Allí donde empiezan los pasos*, este capítulo representa la base, o mejor dicho los pies de mi escritura. Es el inicio de mi interés por la danza y de cómo se relaciona mi historia de vida y mis preguntas con mi lugar de práctica. El segundo capítulo *Recorrer el contexto, una lectura en movimiento*, lo abordo desde el relacionamiento con las piernas de este cuerpo, todo el diagnóstico y la lectura etnográfica del contexto. El tercer capítulo *El corazón del cuerpo, el eje que sostiene mi danza*, allí se ve al tronco como el eje donde se anuncia la pregunta desde el planteamiento del problema. El cuarto capítulo *Extender el cuerpo, orientar la mirada: Modos de hacer y pensar*, son los brazos y cabeza de lo que será la metodología y ruta metodológica empleada en la práctica. El quinto capítulo *El cuerpo que se escribe danzando*, se presenta como una coreografía donde cada paso reconstruye la experiencia en el aula. Y, por último, el sexto capítulo *Huellas del camino danzado*, en el cual se presentan las conclusiones, logros y reflexiones de la práctica educativa.

Ahora bien, quiero invitar a los lectores a ver el transcurrir de mi rol docente en la sistematización de esta práctica pedagógica. A partir de ahora, formaremos este libro corporal, quiero que el lector, lectora, se sumerja en sus páginas y se permita imaginar la construcción del cuerpo que se va formando, se va moviendo y luego nos llevará a danzar. Sin más que enunciar en esta introducción, los invito a leer cada capítulo que construirá esta coreografía final.

Capítulo 1. Allí donde empiezan los pasos



Ilustración 1. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen pies con fondo para libro corporal].
<https://gemini.google.com/?hl=es>

Para empezar esta lectura, quiero contarles cómo nació el interés por el arte y en especial por la danza en mi vida. Esto con el fin de establecer una trayectoria artística y pedagógica (*habitus*¹) antes y durante mi instancia en la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante, UPN), pues como artista y futura docente, una forma de validar nuestros procesos de construcción del conocimiento investigativo está en la experiencia situada y adquirida. Además, esto también con el fin de demostrar que el interés por el tema de investigación hace parte de los saberes contruidos mucho antes de la Licenciatura en Artes Escénicas (en adelante, LAE), y durante mi proceso formativo en la licenciatura se fue fortaleciendo aún más. Para ser sincera, desde que tengo memoria hice parte de los bailes escolares, en el jardín, luego en transición y durante toda mi estadía en el colegio. Sin embargo, no se quedaba solo ahí, recuerdo poner música a todo volumen en la habitación con mi mamá, cerrábamos la puerta, poníamos vídeos en el televisor y seguíamos todas las coreografías de las canciones, eso lo hacíamos mínimo tres veces a la semana, donde yo me sentía la mejor bailarina del mundo.

Después empecé a enlazar la danza y el teatro, junto a mi prima creábamos presentaciones para la familia. Dos veces al año nos ideábamos toda una puesta en escena donde cantábamos, hacíamos fragmentos de cuentos, comprábamos dulces con nuestros ahorros para entregarlos como premios en el juego de adivinanzas en los que poníamos a participar a nuestra familia, y por supuesto bailábamos siempre creando coreografías. Nos creíamos el cuento y hasta hacíamos entradas

¹ Partiendo de la definición de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007) y parafraseándola, hace referencia a un sistema de disposiciones que las personas adquieren a lo largo de su vida e influyen en cómo pensamos, actuamos o aprendemos. En este caso en particular, aludo a las experiencias artísticas y pedagógicas previas a mi ingreso a la UPN, las cuales tienen un peso en mi formación como futura licenciada en Artes Escénicas. El concepto es objeto de investigación en el proyecto CIUP 2026: *Ruta pedagógica metodológica para la enseñanza – aprendizaje de la investigación formativa en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Análisis cualitativo de los trabajos de fin de curso del nuevo plan de estudios*. Con código: FBA-14148-26 del cual se deriva esta sistematización, en tanto retoma la trayectoria artístico – pedagógica como eje de la investigación en artes escénicas.

indicando el lugar de la presentación que variaba entre la sala del segundo o tercer piso y el patio de la casa.

Toda mi niñez se vio envuelta entre la danza y representación con mi familia. En primaria formé parte de la *Tuna Rosarista*, un grupo institucional en el cual cantábamos, bailábamos y tocábamos las castañuelas. Allí particularmente recuerdo un día que el profesor dijo “¿Quién tiene la energía para hablar durante la canción?” y entre cuarenta niñas aproximadamente me eligió a mí para decir unas frases a lo largo de la presentación, lo cual me hizo pensar positivamente en mi capacidad. Luego participé en las veladas de inglés que realizaba el colegio, desde el baile siempre y no seguí en la tuna de bachillerato. Cuando llego a noveno grado, abrieron unas electivas en mi colegio, una materia nueva que se enfocaba en los intereses propios a partir de cinco áreas: danza, teatro, música, educación física y artes plásticas. Aunque pedí con todo mi corazón quedar en la de danza, quedé en teatro.

Empecé a montar escenas junto a mis compañeras, bajo la tutoría del profesor de la electiva, donde, me gustaba llevar todo más al cuerpo que a la palabra, buscaba el mínimo fragmento para no verme expuesta, mi miedo con el teatro siempre fue no ser buena, en la danza sentía que me dejaba llevar por la música, pero pensar en la palabra me generaba terror. Después en décimo, hicieron audiciones para montar *High school musical* para la velada de inglés, y fui de las primeras en ser seleccionada, todas esas cosas podrían parecer mínimas, pero para mí fue reconocer que era buena para el arte. En grado once, monté la presentación final de baile de mi curso con un baile de los 80's y a todos les encantó. Ahora, al escribir estas palabras me doy cuenta de que siempre estuve ahí, viéndome en el arte y educación sin darme cuenta.

Seguiré mi historia llegando al momento crucial, ¿qué voy a estudiar?, hago un preuniversitario, luego entro a trabajar en una escuela de inglés, pero ¿qué me haría feliz? Justo ahí salen las convocatorias para el SENA y la primera opción de la lista era *Tecnólogo en actuación*. Mi mamá

me dijo “¿qué te parece esa opción?”, sentí un miedo enorme en el pecho de no ser buena para la actuación, pero ella me dijo algo que suena siempre en mi cabeza: “Si no lo intentas no sabrás, estás para aprender, si te gusta dale”, me presenté y pasé. A partir de allí todo se ve envuelto en la actuación, dejé un poco la danza y me adentré en el teatro, cambió el lenguaje, no así el núcleo de mi búsqueda, porque, el cuerpo y el escenario continuaron en el centro de mi vocación.

Terminar estos estudios me dieron las fuerzas para seguir el camino y después de un intento fallido, la segunda vez logré entrar a la UPN para estudiar Licenciatura en Artes Escénicas. Allí se abrió mi mirada a la posibilidad de aprender a enseñar, todo lo que aprendo se puede transformar en una transmisión de conocimientos a otros y eso me puede llevar a contextos donde puedo desde la educación llevarle una clase, taller o proceso a las personas y, sin pensarlo, aquí nació este amor por la docencia, ya no solo me veía envuelta en el arte, ahora estaba aprendiendo a llevar conocimientos y contenidos al aula, estaba adentrándome a la pedagogía y que curioso como la vida te va llevando en los momentos precisos, ahora desde mi rol docente puedo poner en práctica todas mis experiencias y aprendizajes.

El primer acercamiento que tuve al llevar la danza al aula fue en la circulación de sexto semestre, en La Peña y Nimaima, Cundinamarca. Allí tuve la oportunidad con dos compañeras de diseñar un taller acompañadas de la docente Karina García y posteriormente, de llevar esos talleres a territorio, estos se transitaban desde una pequeña creación, a partir de las letras del nombre de cada participante. Así, desde diagonales, exploraciones y música, en cada territorio pudimos brindar a cada grupo un espacio que permitió la exploración corporal desde las posibilidades de cada uno y ver cómo, a partir de un movimiento se creaba una pequeña coreografía desde lo que proponía cada uno dando paso a la expresión corporal.

En séptimo semestre fue mi primer acercamiento a las prácticas, de la mano de la docente Vanessa Guerrero. En el Colegio Policarpa Salavarrieta IED, sede A, allí realizaba una observación en la

clase de biología de octavo y en la clase de matemáticas de sexto. Mis implementaciones se realizaron con los estudiantes de sexto, al ver que teníamos el mismo grupo, pero a distintas horas con otro compañero de práctica decidimos realizar las planeaciones conjuntamente. Debíamos enlazar los contenidos de teatro con el tema que estaban viendo: las competencias ciudadanas. A partir de ello, elegimos de texto mediador² el cuento de *La abeja haragana* de Horacio Quiroga, realizando una adaptación que permitió abordar el trabajo en equipo, a través de juegos teatrales. Considero que esa implementación me permitió conocer un contexto diferente, idear un plan de aula con evolución que permitía reflexionar sobre nuestro proceso como docentes en formación para llevar contenidos concisos que permitieran abordar lo que pedía el colegio enlazado con las posibilidades del teatro. Sin embargo, cuando a final del 2024 enviaron el enlace de inscripción a los escenarios de práctica de 2025, otra institución llamó mi atención, el IPN, del cual ahondaré en el siguiente capítulo.

En una ocasión, había tenido la oportunidad de presentarme con mis compañeros del semestre. En el IPN, quedé impactada por lo extenso del terreno de la institución, además de saber que contaban con espacios artísticos propios. Por otra parte, al ser la institución que dio paso a la creación de mi casa universitaria, la UPN, sentía como si se complementara perfectamente con mi lugar de aprendizaje durante estos años.

Cuando ya fue una realidad que el IPN sería mi lugar de práctica educativa, lo primero que se mencionó fue la conexión con áreas artísticas como danza y teatro, además de proyectos propios de la institución como semilleros y el área de español. Allí vi aún más clara mi oportunidad, al saber nuestra área de interés y el enfoque investigativo de cada uno (los estudiantes que

² En la LAE definimos el texto mediador al punto de referencia artístico, libro, cuento, película, canción, entre otros. A través del cual el docente puede generar contenidos disciplinares y axiológicos en el aula a partir de diversas actividades.

formábamos parte del IPN como lugar de práctica en el 2025-1), se me permitió estar en la clase de danza y ahí es donde todo toma lugar y este cuerpo narrativo comienza a formarse.

Ya que el IPN es reconocido como centro de práctica de la UPN y en donde permiten experimentar nuevas alternativas pedagógicas en el quehacer educativo (Proyecto Pedagógico Institucional, PEI, 2019), esta institución se convierte en mi proyecto educativo que permitiría construir mi rol docente desde la práctica. Por ello parto desde la definición de educación donde “La educación es el arte de construir, edificar y dar las formas necesarias” (Herbart, s.f.). Es desde esta perspectiva que conecto con la idea de la educación como arte, que no se da como una simple transmisión de conocimientos automática, sino que permite, verla como una práctica creativa, donde la enseñanza forma a los estudiantes, en este caso, desde la sensibilidad del cuerpo y sus formas expresivas.

Además, el instituto tiene una importante característica que permite a los docentes en formación y los docentes de planta realizar sus clases desde la autonomía, es decir, el IPN profesa la libertad de cátedra. Esto ayuda a la construcción del rol docente desde su propia visión y construcción de los planes de aula, a partir del aporte desde diferentes modelos pedagógicos, según el área y comunidad para el aprendizaje. Al no cumplir con un modelo pedagógico establecido en toda la institución, promueven la innovación en el aula desde la creatividad y uso de didácticas diversas en las clases; es como crear tu propio modelo con base en la experiencia y observación de los distintos espacios. Con base en ello, puedo partir desde mi eje investigativo, el cuerpo, el cual para Douglas “debe ser un medio de expresión, una experiencia social y una forma de representación, desarrollos específicos de aptitudes físicas o sensoriales” (Douglas, 1970, p. 8). De esta manera, considero el cuerpo no solo como una parte física sino como un medio de expresión, que comunica ideas, pensamientos o historias sin palabras.

Y de acuerdo con María Blanco, “El cuerpo desde la expresión corporal se proyecta como territorio de representación escénica cuando contempla personajes, esos seres que de alguna manera se

instalan en el cuerpo” (Blanco, 2009, p. 22). Así, parto de esta idea de *cuerpo* como un medio de comunicación y de expresión, a través del cual se puede representar y es la base para crear mi categoría: *Narrativas corpóreas*, la cual se irá tejiendo a lo largo de esta narración.

Teniendo en cuenta el lugar, mi interés y el área, empezaré a reconstruir, como en una coreografía, desde la forma estructurada y ordenada del paso a paso en un espacio, toda la experiencia de lo que fue mi práctica. Para ello, propuse un transitar que dará cuenta de cómo se van hilando mi experiencia, mis conocimientos y el IPN. Ahora, para seguir creando este cuerpo, los invito al siguiente paso, el capítulo que traza la planimetría de la institución, la cual enlacé como la trayectoria realizada sobre un escenario. Mi escenario de práctica, el IPN.

Capítulo 2. Recorrer el contexto, una lectura en movimiento



Ilustración 3. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen piernas con fondo para libro corporal]. <https://gemini.google.com/?hl=es>

Como segundo paso, construiremos las piernas de este cuerpo que estamos formando, nos adentramos ahora en el diagnóstico y contexto escolar de lo que fue mi institución de práctica.

El IPN queda ubicado en la calle 127, en la localidad de Usaquén, la cual se ubica en el extremo nororiental de Bogotá y limita, al occidente, con la autopista Norte, que la separa de la localidad de Suba; al sur, con la calle 100, que la divide de la localidad de Chapinero; al norte, con los municipios de Chía y Sopo, y al oriente, con el municipio de La Calera. La localidad tiene la mayor parte de su extensión en zona Urbana, cuenta con riqueza ambiental en los cerros orientales.

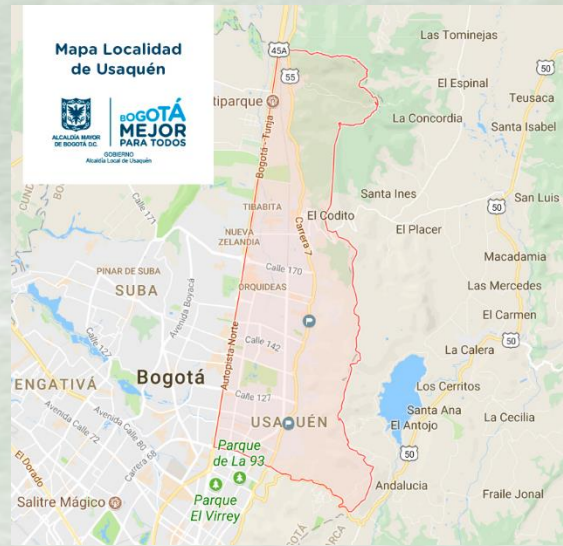


Ilustración 5. Nota. Tomado de Mapa localidad de Usaquén. [Fotografía], por alcaldía local de Usaquén, s.f. (<http://www.usaquen.gov.co/mi-localidad/mapas>)

Por otra parte, se caracteriza por su oferta gastronómica y de turismo al contar con su centro histórico, con variedad de arquitectura y el mercado de las pulgas. Además, está situado en un entorno de tradición y prestigio económico en Bogotá, este sector cuenta con transporte público en toda la zona, centros médicos, dos centros comerciales y una biblioteca pública Usaquén – Servitá. El IPN es una entidad educativa de carácter oficial, que pertenece a la UPN. Es un instituto público de régimen especial, es decir, es mixto ya que, si bien depende de los recursos que le brinda la universidad, no cuenta con las características propias de un colegio público.

Esta institución lleva noventa y nueve años formando generaciones de estudiantes con un enfoque socio-constructivista que invita a los estudiantes a innovar, trabajar autónomamente y descubrir sus intereses. El instituto lo fundó Franzisca Radke, el 9 de marzo de 1927 con sesenta y nueve futuras “institutoras”, el cual:

Desde 1955, el IPN se orientó hacia la formación humana y académica en preescolar, básica, media y educación especial, y se construyó como centro de innovación y experimentación pedagógica. Sustentado en su ideal, de que el estudiante debe saber a

aprender, ser, hacer y, por lo tanto, convivir. (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019, p. 16)

La institución busca construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos y con sentido social que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad.

Actualmente, el instituto va en camino a su centenario de historia y patrimonio, basada en su misión que es,

Liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética, comunicativa y afectiva). Por ello, es el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019, p. 21).

Mientras que su visión queda explícita en las siguientes palabras:

El IPN, como patrimonio histórico y cultural de la nación, tiene como visión, ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y en unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. Este carácter innovador es el que le permite ser un referente para la Universidad en la tarea formadora de maestros (Proyecto Educativo Institucional IPN, 2019, p. 21).

Como queda claro, sus principios institucionales promueven la libertad y democracia, la racionalidad y el espíritu científico, la autonomía y el liderazgo de los estudiantes, la pluralidad y diferencia donde es fundamental la tolerancia y el respeto; la integralidad del ser humano y, por último, la convivencia y paz. Por ende, como se enuncia en el Proyecto Educativo Institucional, se propicia la construcción de seres integrales tanto de parte de los estudiantes como los docentes, esto permite que exista un ambiente respetuoso y de colaboración entre todos.

Por otra parte, considero importante dar una imagen visual y un poco descriptiva de cómo está estructurado el instituto para que lo que vaya contando en esta lectura etnográfica del contexto

sirva para dimensionar la cantidad de actividades con las que cuentan y que se pueden realizar allí.

En la actualidad la infraestructura cuenta con 1700 estudiantes aproximadamente, 140 docentes aproximados y el personal administrativo. El instituto cuenta con alrededor de ocho hectáreas donde se pueden encontrar aulas



Ilustración 7. Nota. Tomado de Mapa Instituto Pedagógico Nacional. [Fotografía], por Instituto Pedagógico Nacional, s.f, (<https://www.ipn.edu.co/nuestras-sedes/>)

tradicionales para básica y media, también salones para danza, música y artes plásticas; su infraestructura también cuenta con gimnasios para preescolar, básica y media. El instituto tiene una sala de audiovisuales, coliseo, teatro, biblioteca, cafetería, papelería, tiene una amplia cantidad de zonas verdes, también se puede encontrar la sección de educación especial, parques, laboratorios, dos parqueaderos, una locomotora y un mapa a escala de Colombia. El IPN colinda con el Colegio Reyes Católicos y el Centro Educativo Distrital de Usaquén con los cuales desarrollan el *Proyecto frontera* como una propuesta pedagógica y de convivencia que busca fortalecer los lazos entre ellos.

Ahora bien, empezaré a contar más detalladamente sobre los intereses del instituto y, asimismo, su división y enfoque en varios aspectos. El IPN cuenta con un modelo de escuela democrática y participativa donde se tienen claros los roles, funciones y compromisos de cada uno en la comunidad, por ello, se promueve la autonomía, el sentido de pertinencia y la responsabilidad. Esto se potencializa con los énfasis en desarrollos con los que cuentan, a partir de lo corporal, personal y social, expresivo y lo científico-tecnológico-lógico, donde se brindan espacios académicos

multidisciplinares, trabajos por áreas, actividades curriculares complementarias y demás actividades que permiten conocer gustos e intereses, habilidades y destrezas, mejorar el desempeño académico y fortalecer habilidades sociales desde un aprendizaje basado en la experiencia.

Teniendo en cuenta los intereses comunes y colectivos, realizan estrategias didácticas que buscan la relación entre las disciplinas, vincular cada área de conocimiento sobre un interés común y se hace una propuesta pedagógica que organice sus contenidos para que los estudiantes comprendan el por qué y para qué del conocimiento. A partir de esta idea en su componente pedagógico, el IPN se organiza por siete comunidades: (1) preescolar, (2) Primero, segundo y tercero, (3) Cuarto y quinto, (4) Sexto y séptimo, (5) Octavo y noveno, (6) Décimo y once, (7) Niveles I a IV de educación especial.

Es importante resaltar el proceso de evaluación para los estudiantes ya que es integral, flexible, dinámico, participativo, dialógico, formativo, interpretativo y sistemático. Contiene dichas características para revisar, hacer ajustes, tener un diálogo reflexivo y fomentar la participación de los estudiantes. En educación primaria y media realizan la autoevaluación coevaluación y heteroevaluación, con el fin de analizar desde el estudiante, los compañeros y el docente su aprendizaje y posibles mejoras. Tienen una evaluación procesual, es decir, desde el resultado de su proceso formativo tanto comportamental como en el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Por otra parte, el IPN permite que los profesores en formación que lleguemos allí, tengamos esa libertad y autonomía para el desarrollo de nuestros planes de aula y así mismo construyamos nuestro rol docente desde estas experiencias en el aula, teniendo en cuenta referentes, desde la construcción colectiva con el profesor de terreno y los coordinadores de área. El modelo no limita la práctica y permite innovar y crear desde esa diversidad.

Ahora, quiero que sigan haciendo esa imagen visual que estamos construyendo a partir de un cuerpo en movimiento, con cada palabra que lean se siguen formando las piernas que nos permitirán continuar con nuestra coreografía y el mover de toda esta narrativa.

Para continuar, quiero contarles que a partir de la lectura del PEI y de las observaciones realizadas durante febrero y marzo del 2025 pude evidenciar que el IPN cuenta con una gran variedad de ofertas académicas relacionadas a las artes. La comunidad 1 cuenta con clases de artes plásticas, teatro, música y, adicionalmente, cuenta con un espacio formativo de talleres y actividades extraescolares en los que les permiten explorar nuevas oportunidades de aprendizaje desde las artes. Las comunidades 2 y 3 tienen espacios formativos en artes plásticas y música, a parte, cuentan con el espacio formativo de los talleres en los que pueden hacer una exploración vocacional en danza y teatro y, asimismo, ofrecen actividades extraescolares en estas mismas como un espacio de fortalecimiento de conocimiento y exploración de diversos aprendizajes. Las comunidades 4 y 5 forman a los estudiantes en la parte interdisciplinar, a partir de los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI), en los que tienen énfasis en intereses comunes y colectivos, allí es donde resaltan el trabajo en los talleres, considerándolos fundamentales para la exploración de habilidades y gustos de los estudiantes y así apoyar mediante la participación en estos a la elección de énfasis en la educación media (décimo y once). Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la educación media, que comprende la comunidad 6 del IPN, además de los talleres y clases extracurriculares, cuentan con la elección de énfasis que son:

Énfasis social y crítico: compuesto por las áreas de ciencias sociales, humanidades (lengua castellana), y filosofía, ética y religión.

Énfasis matemática y tecnología: compuesto por las áreas de matemáticas, y tecnología e informática.

Campo de cultura artística: compuesto por las áreas de educación artística (plásticas, teatro y música) y humanidades (lengua castellana y lengua extranjera).

Campo de lo vivo: compuesto por las áreas de ciencias naturales, educación física, y filosofía, ética y religión.³

Estos énfasis cuentan también con orientación vocacional desde el área de humanidades para brindar herramientas a los estudiantes en su elección de proyecto de vida. Por otra parte, cuentan con tópicos, espacios donde se fundamenta lo teórico y en los cuales pueden dar respuestas a sus propósitos investigativos. Dichos tópicos son los *seminarios de proyecto de investigación* y las electivas donde pueden explorar gustos o intereses que estén dentro o fuera de su énfasis.

En coherencia con mi proyecto, considero que el IPN cuenta con una educación artística que permite a los estudiantes acercarse a las experiencias propias de las artes, en algunas comunidades, mediante espacios propios de la malla curricular, pero, para toda la comunidad, cuentan con la oferta de talleres y clases extracurriculares en las que pueden desarrollar competencias desde las artes escénicas. El aprendizaje práctico de la danza y el teatro desde la exploración, el juego y el reconocimiento corporal pueden fortalecer los campos de desarrollo como lo expone el PEI:

- Corporal: exploración de capacidades que permiten el desarrollo de habilidades físicas, a través de la psicomotricidad y las cualidades motrices, el conocimiento y el cuidado del cuerpo.
- Personal y social: exploración de capacidades que permiten fortalecer la autonomía, particularmente en lo que respecta a la toma de decisiones que posicionan al estudiante crítica y propositivamente en una perspectiva ética y política en la vida social. Así mismo, se consolidan las relaciones interpersonales, en el marco del respeto, la sensibilidad y la interacción dialógica, con pares y adultos, estableciendo lazos de reciprocidad y cooperación.
- Expresivo: exploración de habilidades que permiten el desarrollo de capacidades comunicativas en la comprensión y expresión, estimulando el uso de diferentes lenguajes (verbal y no verbal) de forma espontánea, ética, estética, y creativa. (Proyecto Educativo Institucional del IPN, 2019, p. 38)

Es así como el área de educación artística del IPN pretende brindar espacios teórico-prácticos de la enseñanza de las artes donde se promueva la “formación de personas expresivas y sensibles.” (Instituto Pedagógico Nacional, PEI. 2019). Es allí donde mi proyecto se enlazó directamente con

³ Tomado de la página del Instituto Pedagógico Nacional. <https://www.ipn.edu.co/>

mi práctica educativa y me permitió, a partir de la observación de los estudiantes de grado séptimo pertenecientes a la comunidad 4, realizar un proyecto de aula que proponía la expresión corporal a través de partituras de movimiento⁴ que permitieron llegar a la danza.



Ilustración 9. Nota. Elaboración propia. Vista desde la entrada del IPN.



Ilustración 11. Nota. Elaboración propia. Vista desde el puente peatonal de la carrera novena.

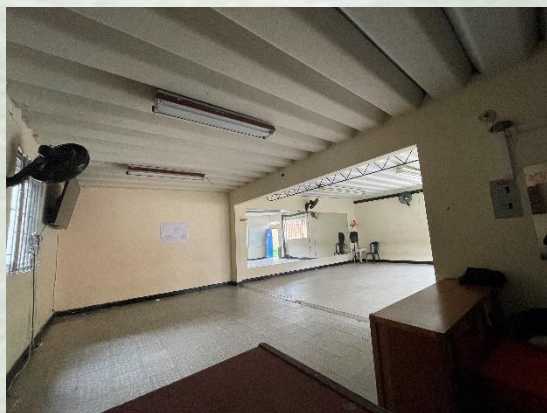


Ilustración 15. Nota. Elaboración propia. Vista salón de danza.



Ilustración 13. Nota. Elaboración propia. Vista exterior salón de danza.

A partir de esta lectura y observación previa del instituto, quiero abordar el contexto de lo que fue mi práctica directamente. Mi camino comenzó de la mano del profesor de danza Eduard Fernando Barba Barceló, egresado de la universidad del Tolima de la Licenciatura en Educación Artística, con una especialización en los procesos de aprendizaje del arte y magister en educación. Ingresó

⁴ Empleo este término haciendo referencia a la creación de acciones corporales, secuencias de movimientos, gestos y desplazamientos con un tiempo y un espacio, los cuales permiten tener un movimiento de partida, una secuencia y un final que permita interpretar, crear y transformar el movimiento llevando a una construcción de sentido, a la narración corporal y a propuestas de danza y teatro.

en el 2023 al IPN y todo su proceso de enseñanza de danza en el aula lo adquirió desde, una academia de ballet donde aprendió desarrollo corporal, luego estuvo en la fundación cultural *esperanzas colombianas* donde iban a un territorio e investigaban y a partir de ello hacía creación, y, por último, en *danza libre* en la cual trabajan sobre la proyección escénica. El profesor Barba Barceló durante el 2025 - 1 estaba a cargo de las clases de danza y el curso 703. Mientras mi profesor de terreno de la LAE fue el profesor Eduardo Arturo Guevara, licenciado en Artes escénicas de la UPN, especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia y, magister interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia. El proceso de diálogo empezó del siguiente modo. El primer paso fue escoger el espacio de interés: clase de danza. Allí la práctica pedagógica fue de la mano con un proceso de investigación. Esto significó: ir a terreno, observar, recoger información respecto a los estudiantes, lo que trabaja el docente del espacio académico y contrastarla con lo que yo evidencié. Posterior a ello, hacer un diagnóstico del problema detectado, y ahí, es cuando las herramientas aprendidas en la LAE se convirtieron en un insumo para la implementación. Dichas herramientas son los contenidos del teatro que se articularon con los contenidos de la danza, así, mediante el diálogo con el profesor Eduardo Guevara, identificamos como contenidos principales: personajes, acción (que apoya la situación dramática) y la situación de representación.

Con ello, va de la mano mi proceso formativo como docente en cuanto a la realización de un plan de aula donde tuve en cuenta las fases de la clase, los objetivos a cumplir y de qué manera recoger mis conocimientos para tener en cuenta aspectos en el aula como la cronogénesis (este término se ha abordado a lo largo de mi formación en la licenciatura y hace referencia al tiempo de la clase, la duración de la sesión en sí, mas no el tiempo de aprendizaje del estudiante). Esto es de suma importancia a la hora de realizar las planeaciones de clase, debido a la proyección que tengo como profesora en formación respecto a la durabilidad de cada actividad que propongo en el aula y cómo

ésta cerciora la movilización de contenidos permitiendo hacer ajustes de las actividades en el aula, los momentos de regulación, devolución e institucionalización.

Allí, empezó mi observación a partir de tres clases. Las clases consistían en la enseñanza de una coreografía, la repetición de ella y la evaluación por parte del docente. La primera sesión que fui a observar fue el 19 de febrero de 2025, la clase duró 40 minutos. En ésta el profesor Barba Barceló enseñó dos pasos básicos de merengue asociándolo a una primera coreografía grupal en el que también fue involucrando la canción “*Tiburón*” de proyecto uno, generando un acercamiento intuitivo y repetitivo.

La segunda clase en la que hice observación fue el 5 de marzo de 2025, la clase duró también 40 minutos. En el primer momento, se recordó desde el cuerpo los dos pasos básicos de la sesión anterior (cabe aclarar que la canción no era la misma y era otra coreografía) y al proceso se sumaron cambios de puesto y figuras para el trabajo de espacialidad, lateralidad y coordinación. La última clase que observé se realizó el 12 de marzo de 2025, la cual abordó los 45 minutos de la clase. El profesor reprodujo la canción “*Después de la playa*” de Bad Bunny, repitió la canción 3 veces con el fin de que los estudiantes repasaran los pasos y movimientos planimétricos vistos en las dos sesiones anteriores y posteriormente realizó una evaluación enfocándose en grupos pequeños y así al final socializó una nota cuantitativa.

Este proceso de observación lo consigné en la bitácora de observación, recogiendo la reflexión de las tres clases observadas y teniendo en cuenta elementos como observables elegidos, las fases de la clase que identifiqué, el tema, los contenidos y actividades que evidencié y finalmente, realicé un análisis y destacué los aprendizajes durante este proceso. Lector, lectora, esta información será descrita en el siguiente capítulo, y con esto, sabrán cuál es el problema que será construido más adelante.

A partir de esto, mi implementación en el aula con el curso 703, se realizó los miércoles desde las 9:45 am hasta las 10:30 am, la cual, de ocho franjas, comprende la cuarta franja escolar. El curso estaba integrado por 32 estudiantes, la mitad niños y mitad niñas entre los 12 y 13 años. Debido a que el IPN es una institución mixta, los alumnos provenían de diferentes sectores de la ciudad por lo que pertenecían a diversos estratos socioeconómicos y posibilitaba diferentes puntos de vista sociales.

Al ser esa la primera vez que realizaba mis prácticas sola y desde un área artística, considero que fue un grupo numeroso de manejar, comparándolo con otros espacios donde estuve que eran máximo 25 estudiantes. Esto causó muchos momentos de dispersión y, por ende, de regulación por parte de los profesores, tal como indica Vygotski “La conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención” (Vygotski, 2009, p. 57), por ende, la mediación pedagógica es lo que permitía a los estudiantes orientar su atención en las indicaciones, pero como el grupo era numeroso, en un espacio diferente al salón habitual, el lenguaje o dinámicas de regulación se dieron de manera constante. Los estudiantes tenían asignado un salón en el segundo piso de la institución, allí veían la mayoría de sus materias, exceptuando las que se dan en otros espacios como danzas o educación física. Esto hacía que al salir de esa zona diaria llegaran con mucha energía, hablando, dispersos y expectantes a qué iba a pasar en el salón de danzas.

Cuando llegaban, siempre estaban corriendo, porque les daban 5 minutos para llegar y no tener retardo. Así, desde el inicio tenían una energía alta que la manifestaban desde el gritar, generar desorden, cerrar la puerta para dejar a los compañeros afuera y empezaban a jugar con balones en el salón. En primer lugar, intervenía el profesor regulando un poco esta energía, dando las recomendaciones de tener cuidado con los balones en el espacio, de dejar sus maletas organizadas a un lado y de respetar el ingreso de todos para que sea a tiempo. Luego, llamaba lista, este

momento hacía que el grupo fuera centrando su atención en la clase y empezaran a estar presentes en el espacio de danza.

Como mencioné, era un grupo grande para mí, por lo que categorizarlos a todos en ciertas características fue un poco difícil. La mayoría eran muy disciplinados, respetaban la clase, estaban atentos a las indicaciones y a trabajar. Pero no siempre eran así, depende del día, algunos días fueron el grupo ideal y en otros, el concentrarse era imposible para ellos y eso se evidenció en la primera etapa de mi implementación:

Siempre existen momentos de dispersión, de no querer trabajar y siento que es algo que me cuesta mucho aún, es muy difícil esforzar la voz para que te escuchen o recurrir al “chicos por favor” lo que me causa conflicto porque en un mundo ideal los estudiantes quieren aprender autónomamente pero no siempre es así, por lo tanto, siento que es un muy buen método pero es difícil que todos atiendan a este. (Diario de campo 3)

Además, había un grupo de 5 niños que siempre estaba disperso, ellos eran los que más generaban esas dinámicas de burla, de gritería, de molestar al compañero y a veces permeaban de eso a los otros:

Hoy fue uno de esos días difíciles ya que comienzan a reírse, a golpearse, a dispersarse de la actividad, en la actividad llevan a veces la representación a la burla y a hacer movimientos que conllevan al golpe, al empujarse o a veces solo a la risa sin prestar atención a las indicaciones del ejercicio. (Diario de campo 2)

Así, los días difíciles se evidenciaban desde la dispersión y sentía que al inicio les costaba mucho los momentos de regulación para el grupo, sin embargo, cabe resaltar que ese grupo seguía instrucciones también. Me di cuenta de que cuando me dirigía directo a ellos con “No hagas eso, acomódate” sentían quizás una presión sobre el sentirse observados y de una vez acataban la orden, esto permitió evidenciar la importancia de generar un contrato didáctico para poder llevar a cabo la clase:

hace que generen dispersión y desorden y, que toque recurrir muchas veces a la regulación, a generar contratos desde un inicio en cuanto a “hay nota de trabajo en clase, hay puntos negativos y positivos” y aunque uno quisiera que trabajen autónomamente y que deseen

aprender por su cuenta, está bien establecer reglas que ayuden a llevar la clase. (Informe final de práctica pedagógica, p. 1)

Lector, lectora, quiero que sepas que va terminando este capítulo así que espero te sumerjas en este final del contexto y diagnóstico. Continuemos. Por otra parte, el resto del grupo sí puedo decir que era disciplinado, ese mismo cambiar de espacio que, aunque generaba desorden también se prestaba para que ellos estuvieran en otro espacio y exploraran el aprendizaje desde otras capacidades y habilidades, es decir, desde lo corporal. Y allí, vi mucho interés por parte del grupo, Dewey mencionaba que cambiar de espacio permitía que el cuerpo actuara y por tanto, la mente empezaba a trabajar (Dewey, 2010, p. 102), por ende, los estudiantes al no estar estáticos en un solo salón, comenzaban a usar su cuerpo como herramienta de pensamiento, involucrándose luego en la experiencia que brindaba llegar al aula de danza. Además, definía las experiencias genuinamente educativas como aquellas que incitan la curiosidad y fortalecen la iniciativa (Dewey, 2010, p. 39). El cambio de espacio fue un medio para pasar a una experiencia genuina a partir del traslado al salón de danza y por tanto, la curiosidad de nuevas experiencias corporales.

El profesor de terreno les enseñaba coreografías, transitaba por diferentes géneros musicales desde la imitación y repetición. Según Bandura “adquirir unidades integradas de comportamiento a través del ejemplo sin tener que construir los patrones gradualmente mediante un tedioso proceso de ensayo y error” (Bandura, 1971, p. 2), esto indica que el profesor actuaba como un modelo que transmitía la información esencial a los estudiantes sobre cómo organizar respuestas motoras en la coreografía que les enseñaba y así adquirirían maneras de comportamiento de forma directa. Por otra parte, la disposición del espacio de danza era el profesor guiando adelante, mirando al espejo y los estudiantes atrás siguiendo lo propuesto por él, eso permitía que todos lo vieran y asimismo se vieran a ellos mismos en el espejo tratando de seguir y de aprender nuevos pasos, combinaciones y habilidades corporales desde el ritmo. Esta idea se sustenta en el mismo texto de Bandura “una

persona no puede aprender mucho por observación si no atiende, o reconoce, las características esenciales del comportamiento del modelo” (Bandura, 1971, p. 6), por tanto, la disposición que indiqué en el espacio era clave para los procesos de atención y repetición por parte de los estudiantes, así, reconocían las secuencias que hacía el profesor y luego las hacían parte de su aprendizaje.

Es por lo anterior, que comencé a pensar un proceso en el cual generar un acercamiento desde la *expresión corporal*, la cual revela un contenido interno sin tener en cuenta preocupaciones estéticas o unitarias, esto quiere decir que, no se contempla ninguna forma específica pensada o única para expresarse (Bara, 1975, p. 15). A través de ella podíamos tener un medio para reconocer capacidades y habilidades de los estudiantes, en el que ya no solo seguían pasos, sino que a través de un camino lograran aprender bases, indagar en contenidos desde el teatro y la danza para que al final lográramos la creación colectiva desde esos saberes transitados, lo propio de sus cuerpos y la posibilidad de narrar a través de este. Para dicha *creación colectiva*, tomé de referencia el método creado por Enrique Buenaventura y lo relacioné con mi práctica desde un grupo de personas que deja la idea del director como centro y se embarcan en la creación, imaginación y concepción de una obra (Cardona, 2009, p. 8). Así, la *creación colectiva*, fue un proceso de construcción conjunta por parte de mis estudiantes y yo, como docente en formación, cumplí el rol de guía y directora en cuanto a la orientación y organización de esos aportes individuales que los estudiantes de 703 realizaron para crear la puesta en escena final.

Ya está listo nuestro segundo capítulo de esta coreografía y lo que culminaría formando las piernas de nuestro cuerpo narrativo. Ahora, para el siguiente capítulo, quiero enlazar directamente toda la lectura y observación previa con el tronco de nuestro cuerpo danzante.

Capítulo 3. El corazón del cuerpo, el eje que sostiene mi danza



Ilustración 17. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen tronco con fondo para libro corporal]. <https://gemini.google.com/?hl=es>

En este capítulo ahondaremos en el tronco de nuestro cuerpo, ese eje que tiene firmeza y será la guía para comprender el porqué de mi implementación, y para ello, quiero entretener lo que he construido desde un inicio. Siempre se nos ha enseñado a narrar con la palabra, en el colegio te narran historias y tus amigos te narran su día a día, pero... qué pasa cuando las palabras no fluyen con facilidad, qué pasa cuando las palabras se tropiezan. No todos tenemos la habilidad de narrar con palabras y cuando esas palabras callan ¿Qué pasa cuando comenzamos a narrar de otras maneras? Y es ahí, justo ahí, cuando el cuerpo comienza a hablar, cuando se narran historias no contadas, se expresan sensaciones y cuando eso se observa se vuelve arte.

Por ende, para enlazar la pertinencia de mi proyecto de aula, considero fundamental enunciar en este momento algo crucial para comprender la idea que surge, a partir de la observación. Recordemos, lector, lectora, que en el capítulo anterior ya recorrimos ese diagnóstico y contexto, y ahora, hablaré de cómo construí mi problema, a partir de lo que observé en la institución.

El área de educación artística comprende artes plásticas, danza y teatro. Artes plásticas lo imparten todas las comunidades, pero en cambio la danza y el teatro, no forman parte de la malla curricular, en cuanto a materia asignada en horario escolar. Teatro solo lo imparten en los grados de jardín, transición y educación especial. Y danzas, la imparten en sexto, séptimo y octavo. Esto nos indica que, si bien el IPN tiene un enfoque artístico notorio y cuenta con talleres, tópicos y extraescolares de danza y teatro, las artes plásticas es la que tiene más eco y ahondamiento en la institución. Dicho esto, los estudiantes de séptimo venían de un grado sexto donde no tomaban ningún curso de teatro y, en danza, dieron su primer acercamiento desde el reconocimiento del espacio, la exploración de movimientos a través de la imitación de coreografías, donde había una composición de secuencias simples con inicio, desarrollo y cierre y en las cuales montaban coreografías cada cuatro clases, acompañadas de teoría, vídeos o películas en las que intentaban identificar elementos propuestos por el profesor.

En grado sexto buscaban una identificación de la danza en el entorno familiar, escolar o comunitario, transitaban por el aprendizaje de las secuencias y diferentes géneros lo cual permitió el acercamiento a la danza y el reconocimiento corporal a través de ellas. Ahora bien, en séptimo ya venían de un primer acercamiento y la malla curricular indicaba que la danza debía ser abordada desde el análisis de estructuras rítmicas y la relación con el movimiento corporal de cada estudiante, el objetivo de ello era la composición de secuencias grupales a partir de premisas como palabras, sonidos o elementos. Pero al enfrentarse al aula y al proceso formativo vi un aprendizaje de la danza en diferentes ritmos y las posibilidades que eso les otorga corporalmente hablando, pero la diferencia entre un grado y otro es que exploraban desde ritmos más rápidos y de pronto estilos que son un poco más complejos.

Es así cuando empecé a caer en la cuenta de que el profesor Barba Barceló estaba enfocado en preparar la presentación o baile para la presentación y los estudiantes en seguir las instrucciones de ese baile. Además, es necesario aclarar que el afán por preparar un baile, hacer un montaje, la mayoría de las veces hace parte de la programación de las coordinaciones académicas de las instituciones que exigen a los maestros realizar este tipo de actividades, para cumplir con la agenda artística y cultural de la institución, mas no del profesor; y entre los tiempos de la clase, más el compromiso de la presentación, apenas si quedaba tiempo para realizar los procesos de clase. Ahí noté que hay una práctica de la danza de forma instrumentalizada “suban, bajen”, solo el seguimiento de instrucciones. A partir de eso, tomé mi lugar de enunciación en la pedagogía de la danza:

El uso de la Danza como medio formativo-desarrollador no debe abocarse solamente a la mera transmisión de nuevas técnicas, o de pasos preestablecidos. Pretende crear situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, en la que existan procesos de reflexión y toda actividad propuesta, sea un vehículo para que el estudiante aprenda a aprender,

puesto que los procesos cognitivos, afectivos y valóricos son fundamentales en todo aprendizaje.⁵ (Ferreira, 2009, p. 11)

Por lo tanto, no solo es bailar por bailar. En la práctica observada, la clase se estructuraba principalmente en torno a la reproducción de coreografías, lo que orientaba la participación de los estudiantes hacia la ejecución de secuencias previamente establecidas. En este marco, los contenidos conceptuales y los propósitos formativos propios de la educación artística no se evidenciaban de manera explícita.

Como indica a Mariela A. Ferreira, considero que el enfoque se debe centrar en el aprendizaje desde el estudiante, desde el propio cuerpo y cómo eso hace que ellos descubran cómo aprenden mejor, qué aprenden moviéndose, y, por lo tanto, que aprendan danzando. (Ferreira, 2009, p. 9). Los estudiantes no habían trabajado contenidos, solo memorización de pasos, entonces aquí entré yo a mediar para que ellos tuvieran en cuenta que la clase de danza no era una clase de instrumentalización, de “párate aquí”, “muévete aquí”, si no cómo podía empezar a introducir contenidos y a comunicar a partir de ellos.

Por otra parte, los estudiantes solo contaban con cuarenta minutos cada miércoles para su clase de danza y a veces se veía interrumpida o cancelada por entregas de notas, actividades escolares, izadas de banderas o reuniones que no permitían tener un aprendizaje constante allí. A partir de ello, debía buscar de qué manera lograr un acercamiento a través de siete sesiones de 40 minutos que diera cuenta de: la comunicación desde el cuerpo, la cual identifica en la expresión corporal formas narrativas vinculadas a diferentes tipos de lenguaje como el relato desde la imagen fija o móvil, el texto y el cine, y en cualquiera de las formas de expresión estética y simbólica que contextualizan ese cuerpo que habla.⁶ Además, como el tiempo de clase era corto para hacer

⁵ Tomado del texto “Un enfoque pedagógico de la danza” por Mg. Mariela A. Ferreira Urzúa.

⁶ Idea tomada del texto “Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación” de María de Jesús Blanco Vega.

laboratorios de exploración corporal, se sumaba una falta de reconocimiento corporal respecto a las habilidades dancísticas y de expresión corporal ya que en primaria no se impartían contenidos que los involucraran corporalmente, refiriéndome desde una clase de danza o teatro en sí, y ahora llegan a un séptimo donde les decían “baile este bambuco” y muchos de los estudiantes al no estar en este terreno, no sabían cómo mover el pie o los brazos, a veces cogían el paso, pero no podían seguir el ritmo o se les dificultaban las dos cosas, esto, lo relaciono con lo abordado por Lozano en cuanto a:

la dificultad que se asocia a procesos de enseñanza en torno al elemento “conteo”. Herramienta sonora que se utiliza en la música y la danza desde la percepción corporal, contando y marcando números (...) Estas dificultades de contexto y de reconocimiento auditivo de la métrica de bailes (...) se asocian a procesos de formación carentes en la utilización específica de términos y significados de estos en las prácticas artísticas. (Lozano, 2020, p. 93)

Por eso, la situación problema abordaba la instrumentalización de la danza desde la repetición y mecanización de los pasos, desde el poco tiempo con que contaban los estudiantes en la clase de danza para poder hacer laboratorios corporales. Esta idea se enlaza con lo escrito por Lozano

se evidencia un problema en la transmisión de conocimientos y una utilización errónea de términos asociados a los elementos musicales sin fundamentos teóricos que se presentan en los procesos formativos, utilizando modelos conductistas (movimientos y palabras por imitación) en la enseñanza de la educación no formal y formal de la danza. (Lozano, 2020, p. 106)

Además, la clase de danza se convertía en un espacio de seguir el paso por obtener la nota y no de ahondar en aprendizajes corporales y creativos que permitieran a los estudiantes encontrar en su cuerpo una forma de expresión.

Al lector, lectora, que me sigue acompañando en este libro corporal, quiero que este tronco termine de formarse desde la idea que abordó toda esta práctica. Entonces, si estaba en un espacio de danza, si ya evidenciaba un problema y a partir de ello, podía aportar desde mis conocimientos en las artes escénicas, especialmente desde el teatro. Sentí que era mi oportunidad de poder ayudar a los

estudiantes desde el hacer de lo escénico, mostrar una fuerza artística que conecte desde la escena uniendo la danza y partituras de movimiento, con la posibilidad de crear historias y representarlas, también podía apoyar desde la conciencia de la situación de representación, al acercamiento a posibles personajes y acciones que complementaran lo que se quería narrar.

Yo podía generar una mediación desde la búsqueda de esa expresión corporal para que no fuera solo el bailar por bailar, podíamos crear todo un camino que permitiera llegar a la creación artística donde se evidenciara el proceso de aprendizaje tanto de las coreografías o partituras, como de esta expresión. Ya habíamos aprendido a bailar unos pasos básicos, ahora íbamos más allá ¿qué se podría lograr colectivamente? Podía aportar desde la unión de la danza y el teatro a esa construcción final, contribuyendo y promoviendo a un descubrir escénico conjunto.

Así elaboré un plan de aula que transitaba por tres etapas: La primera, *bases técnicas*, en la cual a partir de tres sesiones, surgió el primer momento de brindar un proceso de fundamentación técnica espacial y corporal a los estudiantes desde las cuales aprenderían y tendrían una guía respecto a la creación de secuencias teniendo en cuenta el espacio, lateralidad, niveles, posibilidades de movimiento, y, a través de ellas, fueran transitando los conceptos por el cuerpo de una manera cada vez más orgánica. De este modo, en estas tres sesiones, se realizaron actividades sobre la exploración de movimientos en diferentes niveles y con diferentes motores de movimiento, descubriendo posibilidades de personajes y de movimientos. Además, desde la enseñanza guiada, se fue elaborando una transmisión de conocimientos de posibilidades dancísticas en diferentes géneros musicales donde los estudiantes, a partir de la guía fueron aprendiendo pasos y cómo incorporarlos a sus cuerpos danzantes. Esta etapa me permitió ver la importancia de la guía, de ir creando un camino para que no construyeran solos de una vez, de brindar posibilidades y contribuir a esa expresión corporal desde lo que cada uno identificaba según el nivel, motores o ritmos propuestos.

La segunda etapa, denominada *improvisaciones*, fue abordada a partir de dos sesiones. Allí, al contar con ideas de posibilidades de movimiento y la expresión corporal que empezaba a dar visos en los estudiantes, se realizó la primera creación corporal desde la narración de una canción, que funcionó como texto mediador. Es decir, ahora buscábamos que el cuerpo narrara lo que nos contaba una canción y ahí ya la guía que les había brindado en la primera etapa cada vez iba siendo menos notoria. A partir de tres grupos se crearon partituras de movimiento desde la representación literal de la canción, incluyendo acercamiento a personajes y acciones que nutrieron las creaciones. En este punto, me encargué de unir las creaciones, con una coreografía en las partes instrumentales de la canción, unificando pasos y diversas posibilidades de movimiento aprendidos en la etapa 1.

La tercera y última etapa, *mini creaciones*, fue el momento final de mis prácticas. Dos sesiones transitaron la creación artística final, en la cual, se dio paso a la creación colectiva por parte de los estudiantes. En parejas o grupos pequeños crearon la narrativa de la canción final, donde ya no buscábamos la representación literal corporal; ahora el objetivo era crear desde diferentes movimientos, idear maneras de contar una historia, jugar con posibles personajes, acciones y representaciones que llevaran al espectador de ese formato audiovisual a ver una historia corporal. Con base en este proceso, donde ideé un camino que permitiera contribuir desde mi quehacer a los estudiantes de 703, evidencié una necesidad de explorar este campo y sistematizar desde la reflexión sobre experiencias pedagógicas que propongan otras formas de expresión corporal y permitan a los estudiantes construir sentido, a través del cuerpo en contextos escolares.

Teniendo la oportunidad de implementar en el grado 703, considero que mi proyecto tiene concordancia desde mis quehaceres como docente en formación y estudiante de la LAE. Por una parte, la realización de mi proyecto de aula tiene una relevancia educativa en tanto permite a los estudiantes reconocer su cuerpo como territorio creativo, lo cual fortalece su autonomía y expresión desde la exploración corporal y la creación artística. Además, tiene una relevancia investigativa

donde documento y reflexiono sobre una experiencia concreta en el aula teniendo un enfoque de investigación-creación desde la danza y el teatro en las implementaciones, y luego, la sistematización de mi práctica educativa formando este libro corporal. En relación con esto, la relevancia pedagógica que aporta desde la sistematización de mi experiencia, a partir de mi práctica educativa, permite analizar críticamente la práctica docente y enriquecer propuestas futuras en el área artística, tanto para mí en otros espacios formativos, como para el lector, lectora de esta coreografía final. Desde estas posturas, también encuentro un aporte personal significativo como creadora e investigadora en donde busco reconocer lo vivido, ordenar la experiencia y extraer aprendizajes significativos de esta.

Por lo anterior, mi objetivo general es analizar la contribución de las narrativas corpóreas en la expresión corporal de los estudiantes de 703 del IPN en la clase de danza y dos objetivos específicos. El primer objetivo específico es proponer una secuencia didáctica de aprendizajes que permita llegar gradualmente a la autonomía creativa y expresiva de los estudiantes de 703 del IPN. El segundo objetivo específico incentivar la capacidad creativa de los estudiantes de 703 del IPN por medio de narrativas de canciones.

Capítulo 4. Extender el cuerpo, orientar la mirada: Modos de hacer y pensar



Ilustración 19. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen brazos y cabeza con fondo para libro corporal]. <https://gemini.google.com/?hl=es>

Para poder terminar el cuerpo que nos permitirá danzar más adelante, tenemos que formar los brazos y la cabeza. Aquí quiero contarles la metodología empleada en mis prácticas, cómo la ruta metodológica parte de esta y permitió la estructuración de la categoría que surge de esta investigación. Es así como, en este capítulo quiero hablar del camino que tomé para que la educación artística permitiera potenciar el pensamiento creativo de los educandos y como consecuencia el desarrollo de habilidades y destrezas.⁷ Para ello, la creación de *narrativas corpóreas* se volvió mi eje y lo que sería el resultado de este proceso. Ahora, para plasmar ese camino, partí de la *Investigación acción educativa* (en adelante, IAE).

La IAE, interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (Elliot, 1990, p. 5). Esto me permitió analizar las acciones experimentadas en el aula y cómo eso se convirtió en una reflexión del proceso vivido. En concordancia con esta afirmación, la IAE

supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica.⁸

Por ello, a través de la realización de mi práctica educativa, pude elaborar unos pasos para la implementación de cada fase a transitar y después reflexionar sobre mi práctica, con sus fortalezas y posibles mejoras. Lo cual, enriquecerá mis propuestas futuras y, asimismo, la construcción de mi rol docente. Es preciso mencionar que el proceso realizado con los estudiantes de 703 lo socialicé en clase con ellos, en primer lugar les indiqué que formarían parte de una investigación para mi proyecto de grado y por ende, realizaría registros fotográficos y de documentación acerca de lo

⁷ Idea del artículo "Estrategias de Educación Artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental"

⁸ Tomado de "La docencia a través de la Investigación-Acción" de Esperanza Bausela Herrera

sucedido a lo largo del semestre donde ellos eran partícipes. Al culminar la práctica educativa, retroalimenté y compartí todo lo que abordamos juntos, lo que aprendieron, las fotos y vídeos de lo que fue su proceso de creación, teniendo como resultado el último día de implementación la muestra y cierre donde estuvieron de acuerdo con los contenidos transitados, las reflexiones que realicé a partir de las etapas, lo enunciado desde sus aprendizajes y por último, la muestra de la narrativa corpórea final en formato audiovisual.

Debido a que esta metodología está encaminada al cambio educativo, cuenta con unas características que exponen Kemmis y McTaggart:

(1) Se construye desde y para la práctica, (2) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (3) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (4) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (5) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (6) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988, p.30).

De esta manera, me propuse mejorar con la experiencia en el aula, para recopilar y analizar mi práctica, donde reorienté mis planeaciones e iba descubriendo cosas nuevas tras cada sesión. Teniendo en cuenta esto, en la práctica, conté con instrumentos que se iban creando conforme a lo que sucediera. Dichos instrumentos fueron el diseño del plan de aula y las planeaciones sesión a sesión, diarios de campo donde reflexioné y documenté paralelamente mientras iba aprendiendo y enseñando; vídeos y fotografías que daban cuenta del proceso y resultados obtenidos; entrevistas semiestructuradas desde la forma espontánea de diálogo con los profesores del IPN y la UPN; y, por último, el informe final que consolidó la reflexión pedagógica.

Lo anterior en relación con Lewin (1946) que propone un triángulo de tres elementos esenciales para esta metodología (véase la imagen de referencia), donde me relacioné directamente con este ciclo que contempla siempre esos pasos, porque la práctica fue un constante investigar, tomar

acciones de mejora de mis implementaciones y ver cómo eso me llevaba a un sentido formativo tanto para mí como para mis estudiantes.



Ilustración 21. Nota. Adaptado de La Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa (p.24), por A. Latorre, 2005, Editorial Graó.

Con base en las cuatro fases que proponen Kemmis y McTaggart (1988) para el proceso de investigación, las cuales son: diagnóstico, plan de acción, actuación y reflexión. Me permití tomarlo como punto de partida y agregar un paso más a estos, a lo que sería mi ruta metodológica.



Ilustración 23. Nota. Imagen creada en canva. 2025.

Así, la IAE me permitió analizar la importancia investigativa desde la docencia, además, fue el eje para poder trazar la ruta que iba a realizar en el aula, porque tanto en la investigación como en la coreografía, todo es un paso a paso para obtener la muestra final, y aquí, pude danzar desde mi rol docente.

Por otra parte, mi eje ese semestre fue el “andamiaje”, pero para hablar de este término, primero hay que hablar de la teoría de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo, la cual indica que hay una distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda de alguien más experto, en este caso el docente. Vygotski identifica en los estudiantes funciones que aún se encuentran en proceso de maduración, son “capullos” que alcanzarán una madurez. (Vygotski, 2009, p. 134), de este modo hay una diferencia entre lo que el estudiante ya sabe por sí solo y lo que está comenzando a dominar con ayuda.

A partir de esta teoría, es que Bruner, Wood y Ross (1976) acuñan el término andamiaje para describir dicha ayuda estructurada, la cual se ve

como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje. (Camargo y Hederich, 2010, p. 339)⁹

En este sentido, fui una guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de 703, en el que, desde mi rol, proporcioné apoyo y dirección enfocándome en la exploración y descubrimiento, para que posteriormente ellos pudieran crear de forma autónoma. Fue a lo largo de mi proceso que descubrí el término andamiaje, debido a que la primera sesión pretendí que los estudiantes exploraran solos y todo es un debido proceso, si en el momento de observación evidencié la falta de momentos exploratorios corporales y solo bailaban frente al espejo siguiendo una coreografía establecida, no podía llegar en la primera clase, siendo su nueva docente y estableciendo otra ruta de trabajo

⁹ Tomado de página “Blog personal de Manuel Fernández Navas” en su escrito sobre la zona de desarrollo próximo y el andamiaje.

corporal diciendo “¿qué movimientos pueden hacer teniendo como motor la pierna?” debía primero dar ejemplos desde la guía y enunciación. Ahí evidencié la importancia de ser una docente guía para mis estudiantes, no podía llegar a enseñar contenidos del teatro cuando ellos estaban acostumbrados a replicar la enseñanza del profesor en frente del espejo. Por esto, me di cuenta de que podía enseñar desde la guía sin dejar solos a los estudiantes. Desde la segunda sesión comencé a hacer las actividades desde el ejemplo y el acompañamiento para generar ideas y apoyar su proceso de aprendizaje desde la danza articulada con el teatro. La tercera sesión seguí siendo su guía en la exploración de movimientos, pero ya en la cuarta y quinta sesión proporcioné apoyo desde la unificación de partituras de movimiento creadas autónomamente por ellos. Así, logré en las dos últimas sesiones, retirar gradualmente ese apoyo y dejar que mis estudiantes crearan colectivamente.

Y así, para ir culminando la formación de este cuerpo que danzará el próximo capítulo, quiero decirles que desde este andamiaje logré comprender desde mi quehacer que yo, Gabriela, como docente en formación podía guiar al estudiante durante el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo apoyos graduales que se iban retirando conforme el estudiante ganaba autonomía. En la primera etapa, la primera sesión pretendí realizar una actividad de exploración de movimientos y no tuve en cuenta que la clase de danza venía de otra metodología que era, seguir la coreografía, por ende, al pedirles que exploraran dando solo unas consignas, la respuesta por parte de los estudiantes fue esperar a que uno de ellos empezara a hacer el movimiento, entonces fue cuando replanteé la idea y empecé a dar ejemplos y guías, después de esa indicación, los estudiantes comenzaron a indagar más sobre las posibilidades corporales.

A partir de la segunda sesión, se hizo más notoria la importancia de la enunciación clara y el ejemplo como guía porque al explorar solos desde los motores pensaban que solo era articular el movimiento desde alguna parte del cuerpo, pero sin un propósito, por esto, la guía brindaba

posibilidades y les ayudó a expandir sus posibilidades creativas. La tercera sesión, fue desde la guía en ritmos específicos, lo que ayudó a indagar posibilidades de movimiento con un ritmo establecido, sumando la espacialidad y lateralidad.

La cuarta y quinta sesión fueron desde la guía coreográfica uniendo las creaciones de mis estudiantes, ahí evidencié que podían crear colectivamente sin necesidad de decirles qué hacer durante la narrativa de una canción. Por último, la sexta y séptima sesión permitieron ver los frutos de ese acompañamiento y dejarlos solos en su proceso de creación, dando forma a toda la investigación.

Esto me permitió ir colocando los andamios necesarios hasta lograr una base, luego esos andamios, sostuvieron la segunda fase de mis implementaciones y, por último, cuando esos andamios cumplieron su objetivo, los dejé progresivamente logrando que los estudiantes se volvieran los protagonistas de su propia creación artística.

Hemos culminado de formar nuestro cuerpo, así que estén listos para danzar en un próximo capítulo donde a partir de las tres etapas: bases técnicas, improvisaciones y mini creaciones, que se relacionan directamente con las tres fases de andamios que mencioné anteriormente, nos permitirán ver ese cuerpo danzante en la reconstrucción de las sesiones.

Capítulo 5. El cuerpo que se escribe danzando



Ilustración 24. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen cuerpos danzando con unificación de colores de fondo para libro corporal]. <https://gemini.google.com/?hl=es>

En este momento nuestro cuerpo bailará desde la reconstrucción de las sesiones. Quiero que, a partir de la formación de nuestro cuerpo, dancemos juntos en lo que fue cada implementación y cómo eso me iba reorientando y viendo posibilidades de mejora.

Lector, lectora sigan adentrándose conmigo en lo que fueron estas siete sesiones.

•Etapa 1: Bases técnicas

Para esta primera etapa, se planteó ese nombre no por la técnica rigurosa de repetición, lo que busqué allí fue tener unos acercamientos desde las posibilidades del cuerpo y cómo podían ir pensando en un posible personaje desde algunos movimientos. Por ello, nuestra primera fase era el primer repaso de nuestra danza.

-Sesión 1: La primera intervención tuvo lugar el 4 de abril de 2025. Para iniciar, transitamos los niveles. Con esto, pretendía buscar las posibilidades de movimiento en cada estudiante. Para esto, se realizó una actividad de memoria y exploración, según las indicaciones dadas por la docente en formación.

Los estudiantes caminaban por el espacio donde previamente se establecieron 12 movimientos que transitaban los niveles, los cuales se relacionaban con la altura en que los estudiantes realizaban una acción y exploraban posibles movimientos en alto, medio y bajo, (cada uno tenía 4 movimientos) que los estudiantes debían identificar posteriormente. Mientras caminaban, se indicaba un número y los estudiantes realizaban el movimiento correspondiente. Los números se indicaban desde el inicio, cuando empezó la actividad se daba cada número con su movimiento y allí mismo lo realizaban uno por uno para irlos memorizando, luego, se jugaba con los números intercalados.

(1) Gatear, (2) Saltar lazo, (3) Correr, (4) Saltar y dar un aplauso con las manos arriba, (5) Caminar en cuclillas, (6) Explorar (Detective o buscando algo), (7) Caminar en media punta, (8) Estar en

una oficina/computador, (9) Cuerpo gira en el piso, (10) Posición de ninja, (11) Posición de nadar y (12) Posición de cocinar.

Teniendo en cuenta estas indicaciones jugamos una suerte de competencia donde se iban eliminando los estudiantes si no realizaban el movimiento amplio y, en los que se pudiera, la representación como si de verdad fueran el personaje. Esto permitió que los estudiantes estuvieran más activos y comprometidos con la situación de representación o de acción. Luego vimos unas posibilidades de salto, con el fin de tener posibilidades en la creación futura. Allí se establecieron 3 saltos que evidenciaban la importancia de la amplitud del movimiento y las posibilidades en un nivel alto y al caer cómo el cuerpo expresa algo. Esta primera sesión me ayudó para tener una lectura previa del grupo, saber cómo enunciar mis indicaciones y cómo desde una primera sesión de conocimiento del grupo funcionó como un ejercicio “rompehielos” en el cual pude ver qué contenidos llevar que sean propicios para mi fin formativo.

En esa primera clase, pude percibir que a los estudiantes se les dificultaba la exploración autónoma, si bien el ejercicio al ser tipo competencia funcionó para la participación, atención y escucha. En movimientos más complejos que incitaban la representación de algún personaje o acción, tendían a hacerlo con más timidez, movimientos pequeños o ver alrededor a ver qué estaban haciendo los demás. Luego, al seguir la actividad, ya dejaban de hacerlo tan mecánico y exploraban un poco más. Por otra parte, evidencié una tendencia a caminar en grupo cuando caminaban por el espacio. Considero que esto se debe a que, al hacer las implementaciones en la clase de danza, ellos ya venían con una idea de bailar, pero solo a partir de la enseñanza del profesor como guía, ya que, al usar el espacio para que ellos caminaran y fueran realizando acciones autónomamente, todos tendían a hacerse en grupo, a sentir vergüenza de hacer las cosas. Quizás es porque ya tenían la idea de que iban al salón de danza y seguían al profe en las coreografías y aún temían crear solos.

Esto me llevó a pensar en dinámicas para ser una guía al inicio y que eso me ayudara a que ellos fueran perdiendo esos nervios.

-Sesión 2: La sesión fue el 9 de abril de 2025. Allí exploré el ejercicio desde los motores de movimiento, pensándolo como aquella parte del cuerpo desde donde se genera el movimiento y desde donde nace el impulso para realizar una acción. Así, se abordó desde la música y cómo me apoyo en ella y en las distintas posibilidades en que un motor de movimiento me permite moverme y crear posibles situaciones y personajes. Los estudiantes se ubicaron mirando hacia el espejo donde yo era una guía de posible movimiento y luego empezaron a explorar por su cuenta y a ir enunciando posibles personajes que pudieran salir de ese motor y movimiento.

La música y la exploración permitió ir narrando las posibilidades para que los estudiantes analizaran lo que estaban realizando (Ejemplo: “si muevo la cadera hacia adelante puedo representar a una abuelita intentando cruzar la calle”). Los motores de movimiento, a partir de los cuales se exploró, fueron los siguientes: pies, rodillas, cadera, brazos y cabeza. Este ejercicio fue crucial, porque fue cuando vi clara la importancia de ser una guía con los estudiantes. Cuando los dejé explorando solos me di cuenta de que todo es un proceso y que debía ahí poner un andamio y no seguir derecho. Es decir, en esa actividad los estudiantes no exploraban solos, les daba vergüenza o no sabían cómo representar alguna situación de la cotidianidad. Por ello, al acompañarlos e indicarles desde cada motor algún personaje o situación, ahí sí comprendían la actividad e iban realizándola desde el acompañamiento que yo les brindaba.

Después, junto al profesor de terreno Eduard, realizamos la enseñanza de un salto, el paso a paso que se sigue para llegar a algo. Aquí el fin era dar otras posibilidades de salto y figuras conjuntas que servirán para la creación y enseñar el proceso para llegar a algo, en este caso esa figura en parejas que consistía en que uno de los dos al saltar quedara en la cintura del compañero sin que

los pies toquen el suelo y el compañero que recibe el peso debía tener la firmeza en el cuerpo y los apoyos para que se viera una figura linda y amplia.

Esta sesión me dio la oportunidad de descubrir la importancia de analizar lo que sucede cuando se proponen actividades y de la capacidad que debemos tener como profesores de resolver en el momento. Además, me hizo pensar en cómo debía generar nuevas estrategias para llevar los contenidos del teatro y de la danza sin separarlos como si fuesen mundos aparte, todo este camino me ha enseñado a pensar mejores actividades para proponer en otros espacios.

Sin embargo, esta sesión me permitió evidenciar un grupo de estudiantes que se dispersaban y molestaban y, asimismo, distraían a los demás. Al inicio de la actividad de los motores, me di cuenta de que no estaban explorando solos, empezaban a empujarse o a gritar, llevando los movimientos a personajes, pero no en pro a la exploración sino al desorden. Aquí la diferencia entre juego y exploración radicó en el desorden y dispersión que generaban algunos estudiantes en torno a la risa. Para efectos de esta investigación propuse la exploración como medio para permitir que el estudiante indagara en sus intereses particulares y posteriormente fueran integrados en su creación. Es decir, la primera etapa era la base para lo que sería usado posteriormente en la segunda y tercera etapa de creación de narrativas, recordar “cuando exploré el motor de la pierna me di cuenta de que podía ser un señor cojo y este personaje funciona para esta narrativa”. Por ende, la actividad la ajusté para hacerlo desde la guía e intentar sobrellevar estas situaciones, lo cual me funcionó y cuando empezaba el desorden tomaba alguno de los personajes que decían ese grupo de estudiantes y lo potenciaba para que ya no fuera “recocha” sino aprendizaje.

-Sesión 3: La última sesión de bases técnicas, fue el 23 de abril de 2025. Se transitó directamente desde la danza. En esta clase exploré la lateralidad y el espacio y cómo esto permitía que a través de diferentes géneros musicales se pudieran establecer movimientos que incluyeron giros, cambios

de frente e interacciones conjuntas. Por ello, en esta sesión decidí idear 4 partituras de movimientos a partir de 4 géneros: salsa, bachata, champeta y urbano.

En esta oportunidad, pude poner en juego el cuerpo desde mi guía para los estudiantes, intenté a través de diferentes ritmos y repeticiones, que ellos vieran cómo se desenvolvía su cuerpo con la música y que la partitura de movimiento, a través de esa repetición, cada vez se iba volviendo más propia. Ahí me empecé a adentrar en la expresión corporal. Ya habíamos visto algunas posibilidades de personajes y representación desde los niveles, motores y situaciones. Ahora el siguiente paso era pensar qué pasa desde la música y cómo no bailo por bailar si no que voy interiorizando pasos para dejarme ser en el espacio.

Así, con esta clase finalizamos la primera etapa de exploración donde conjuntamente aprendíamos, yo, como docente en formación, a saber, qué contenidos llevar y cuál es la manera más propicia de hacerlo desde las artes. Y, por otro lado, mis estudiantes, al generar otras situaciones y posibilidades desde sus cuerpos.

Esta sesión me permitió ratificar la importancia de ser una guía y también de sortear momentos de dispersión o desorden, si bien la disposición espacial en esta clase ayudó a la atención y aprendizaje, siempre hay momentos donde un grupo de estudiantes se dispersa y toma la danza de juego, pero al dirigirme directo a ellos y regular estos momentos hizo que pudiera continuar la sesión y aprender a captar la atención de las actividades propuestas.

En esta etapa, la diferencia a la metodología que trabajaban anteriormente se dio desde proponer unas exploraciones que empezaban de lo individual a lo colectivo. Si bien había un aprendizaje guiado, yo no partí del hecho de estar frente a un espejo, con los estudiantes atrás siguiendo mis coreografías. Lo que yo hice, fue dejar la instrumentalización de las clases de danza y buscar maneras de llevar contenidos del teatro transversales con contenidos de la danza. Dichos contenidos de la danza, partiendo de lo que trabajaba el profesor en el aula para la enseñanza y aprendizaje de

las coreografías, se abordaban desde la lateralidad, como el reconocimiento y dominio de los lados del cuerpo; el espacio, relacionado con la ubicación y desplazamiento durante las coreografías; la coordinación, como la capacidad de integrar y sincronizar los movimientos; y la musicalidad, comprendida como la relación del movimiento con el ritmo y los tiempos musicales, constituyéndose así en ejes fundamentales para la construcción y ejecución coreográfica.

Por esto, fue un aprendizaje para mí sobre cómo llevar la enseñanza guiada si pretendía implementar la exploración autónoma. En un inicio me sentía la más conductista del mundo y tendía a “satanizar” el hecho de ser una guía, sentía que estaba cayendo en ser quien impartía el conocimiento de tal y tal manera, pero después comprendí que no estaba mal partir de ahí, lo importante era reconocerlo y saber dónde radicaba la diferencia de lo que estaba llevando al aula. En ese sentido, supe que no estaba mal ser una guía porque yo iba encaminada en brindar herramientas y posibilidades e igual no partía de la mencionada instrumentalización y sí, los estudiantes estaban ahí para aprender, por eso mismo el brindar el conocimiento no me hacía una conductista radical, pude brindar guías para la construcción de ese conocimiento inicial, del cual ellos partieron y potenciaron solos. Aquí inició el camino de creación colectiva que se hará evidente en las siguientes sesiones.

•Etapa 2: Improvisaciones

Primero quiero mencionar que la etapa se llama improvisaciones, pero no me refiero a la respuesta inmediata a una situación, es más el hacer algo espontáneamente, sin tener una idea previa y que mis estudiantes se aventuraran en esa creación propuesta.

Esta etapa se realizó en 2 sesiones, ahí fue cuando me di cuenta de que mi texto mediador podría ser una canción, así, decidí llevar las narrativas desde la letra de la canción “el preso” donde pretendía, por una parte, ir soltando la enseñanza guiada y dar paso a la autonomía creativa de los

estudiantes para que empezaran a crear por grupos y, también que la literalidad de la canción sirviera de punto de partida para pensar netamente desde lo corporal.

-Sesión 4: La cuarta sesión fue el 30 de abril de 2025. En ella, empezamos a acercarnos a la creación de narrativas corpóreas. Allí, se crearon partituras de movimiento, acercamiento a personajes y representación. Se indicó a los estudiantes que a partir de la narrativa de la canción crearan una partitura de movimientos que diera cuenta de lo que decía la canción, literalmente. Es decir, con su cuerpo debían ver de qué manera podían contar lo que narraba la canción teniendo en cuenta el ritmo y las bases técnicas enseñadas en las primeras clases.

Se dividió aleatoriamente a los estudiantes en tres grupos, los cuales serían preparados para la creación colectiva con la estrofa correspondiente de la canción que les tocó. Después de tener los grupos establecidos, se ponía la canción una vez indicando para que escucharan el ritmo y la letra y a medida que iba sonando se indicaba la estrofa que a cada grupo le correspondía.

Después, se dieron 15 minutos para la creación de esta partitura. Pasado el tiempo, se indicaba a los estudiantes la manera de presentar la creación colectiva: se ponía la canción una sola vez, el grupo 1 estaría en el escenario dispuesto a presentar su creación cuando iniciara la parte correspondiente, cuando acabaran, se sentarían y pasaría el grupo 2 dispuesto a presentar su parte, posteriormente se sentarían y el grupo 3 pasaría a hacer su parte. Después de esto se dieron recomendaciones, observaciones y posibles ideas para que fuera más comprendido el objetivo de la actividad.

Esta sesión fue donde mi corazón comenzó a danzar junto a mis estudiantes, allí vi los primeros andamios estables, donde sabía que ellos lograrían crear algo conjuntamente sin dejarlos solos aún, debíamos relacionar las tres creaciones y unificarlas y esa sería mi tarea, juntar lo creado por ellos. En esta clase algunos estudiantes se dispersaron y no aportaban mucho a la creación, pero al

observarlos durante este proceso creativo, me di cuenta de que surgían líderes en la creación y eso ayudó a que cada grupo se ordenara autónomamente y logaran un trabajo colectivo.

Aquí se hizo evidente lo planteado en capítulos anteriores cuando abordé las zonas de desarrollo próximo. Ese momento en que surgieron líderes, permitió ver cómo responden los estudiantes cuando cuentan con la colaboración de un compañero capaz de alcanzar niveles de ejecución por su cuenta en una actividad. Es decir, al crear colectivamente, cada estudiante despertó su capacidad creativa de aporte a la construcción corporal y eso se dio de forma voluntaria, por lo que hay un apoyo colectivo desde lo individual. Sumado a esto, el cuerpo se volvía más que pararse en un espejo, ahora podían integrar lo visto en las sesiones pasadas para crear.

-Sesión 5: La sesión del 7 de mayo de 2025, inició desde el repaso de lo creado la clase pasada y la posibilidad de mejora de las partituras creadas. Después de ese tiempo, se pasó la canción una vez y luego enseñé los pasos que irían en la parte instrumental de la canción.

Se unificaron los pasos de cada partitura colectiva, con los pasos de la parte instrumental que propuse. Asimismo, se establecieron entradas y salidas con el fin de seguir con la dinámica propuesta en la clase pasada, aquella que planteaba que en el espacio solo quedaría el grupo correspondiente que bailaba la parte asignada y así sucesivamente.

Luego, se creó la coreografía en su totalidad unificando lo realizado y así, finalmente obtuvimos una danza a partir de la narrativa de la canción “El preso” (Fruko y sus tesos, 2013) estableciendo personajes, espacios y todo lo que conlleva la construcción de la coreografía para la situación de representación.

La última fase de la clase fue la construcción colectiva final de la canción desde su narrativa y posterior creación corpórea, allí se repasó dos veces la canción y se analizó la construcción de personaje, la creación de la coreografía a partir de la narrativa y demás elementos transitados en clases pasadas como empleo de niveles, espacio, lateralidad y la expresión corporal que creara cada

estudiante junto al ritmo que propone la escena. Al finalizar esta sesión vi el punto clave de mi investigación, allí evidencié con el resultado de la creación, que la letra de la canción, al llevar una narrativa y un ritmo propuesto, permitió que los estudiantes analizaran los personajes, la situación, el conflicto y las acciones que conllevarían a la representación de una historia. Por tanto, ya no creábamos de cero y la creación colectiva se convertía en una manera de que mis estudiantes crearan conjuntamente desde sus ideas, propuestas corporales y la interpretación que daba cada grupo a la narrativa propuesta.

En este sentido, se ponía en relación los aprendizajes que traía cada estudiante desde sus experiencias, cómo dialogaba con los aprendizajes nuevos, pero no solo desde la imitación y luego, dar paso a la creación propia, de decir con el movimiento. Los estudiantes indagaron colectivamente en cómo narrar desde el cuerpo y así, hicieron evidente el nuevo andamio alcanzado.

De este modo, culmina esta segunda etapa de implementación que me ayudó a descubrir nuevas formas de ser desde mi rol docente, de acompañar, guiar y ver que mis estudiantes empezaban a explorar su expresión corporal, así, la danza iba ahora por todo mi cuerpo, desde la felicidad de lograr un andamio más.

•Etapa 3: Mini creaciones

La etapa de mini creaciones es la creación desde pequeñas frases desde la canción “Manos de tijera” (Camilo, 2021), me di cuenta de que el llevar narrativas de canciones funcionaba muy bien para crear situaciones. Ahora, no sería desde la literalidad de la letra, lo que buscamos era ver las posibilidades corporales de cada estudiante, que, unificadas, lograrían comunicar lo que decía la canción, pero viendo cómo el cuerpo se expresaba con otros movimientos.

-Sesión 6: La sesión tuvo lugar el 14 de mayo de 2025. En un primer momento, decidí mostrar un referente musical, el vídeo de la canción “Narices frías” de Juliana Velásquez, en este, hay actores

que representan la historia que la cantante está narrando y hay un juego de cámara y de luces que permite contar toda la narrativa. Así, quería que partiéramos de ese vídeo para tener ideas de la creación final que culminaría este proceso.

La metodología se dio en dos sentidos, por una parte, se da un aprendizaje del afuera hacia adentro, debido a que a lo largo de las sesiones se daban guías, herramientas para que después crearan solos, se proponían narrativas como punto de partida de creación, se brindaban ejemplos, consignas y uniones coreográficas con el fin de enlazar todo y tener una ruta de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se dio un aprendizaje de adentro hacia afuera ya que los estudiantes pusieron en diálogo lo observado y a partir de ello buscaban maneras de expresarlo corporalmente, haciéndose evidente en las creaciones de las dos narrativas, desde lo literal y desde la narrativa corpórea final.

El segundo momento de la clase fue la creación autónoma por parte de los estudiantes donde a partir de una frase de la canción “manos de tijera” que se le indicaba a cada pareja/grupo, creaban cómo comunicar eso con el cuerpo, cómo expresar, pero ya no desde lo literal de la letra sino para buscar formas de representación, posibles personajes, corporalidad, motores de movimiento, niveles. Es decir, ponían en práctica todo lo trabajado a lo largo de las sesiones para lograr transmitir la narrativa desde su expresión corporal.

La autonomía de los estudiantes se hizo evidente en el momento que empezaron a explorar su propia ruta corporal, es decir, ser conscientes de cómo el movimiento que generaban lo relacionaban con sus propias experiencias de aprendizaje tanto en los transitado en las sesiones como en sus conocimientos previos. Los estudiantes ya no imitaban coreografías, yo brindé un espacio de bases (las primeras 3 sesiones) que sirvieron como insumo y herramientas para ahondar en estas etapas finales y poner en situación de representación. Buscaron desde lo individual ideas de movimientos que aportarían a la narración netamente desde lo corporal y encontraron a partir

de esas propuestas individuales, la manera de unificarlas y crear colectivamente, encontrando una creación final.

La parte final de la sesión estuvo a mi cargo donde elaboraré una planimetría de posibles posiciones para realizar la creación. Se realizó un boceto de la creación final, teniendo en cuenta el referente mencionado, se tenía una idea inicial a realizar, teniendo en cuenta solo la narrativa como detonante de creación y las creaciones de los estudiantes, allí se unificaba todo a partir de ciertas imágenes que cobrarían movimiento de una pista que se pondría después, según lo creado por los estudiantes.

La diferencia de mi propuesta a una clase tradicional de seguir coreografías radicó, primero, el hecho de elaborar una planimetría fue indicar el orden en que pasaban los grupos y la posición que ocuparían en el espacio para realizar la muestra final, para que cuando se grabara, no estuvieran muy cerca y se diera el tiempo adecuado de cambio de cámara, además de seguir el orden de la narrativa de la canción para que en edición no tuviera muchos cortes y fuera algo consecutivo. De esta manera, se elaboraron los ajustes necesarios para llevar a cabo con orden la muestra final.

Por otra parte, el contar con un referente no significó copiar los pasos y creación artística, lo que se pretendió con el referente, fue que los estudiantes identificaran qué sucedía con los actores en la canción y así, hacer evidente desde sus repuestas que se había comprendido la forma en que narraron la historia sin ser literales. Sumado a esto, como mi resultado final sería una narrativa corpórea en formato audiovisual, debía tener claro cómo grabaría para optimizar los tiempos de clase y lograr grabar en la última sesión debido a que no contaba con otro espacio de grabación.

De esta manera, no impartí los conocimientos de manera unilateral, solo analicé los tiempos de las clases y la manera de lograr el resultado final.

Esta sesión fue el inicio del cierre de mi danza por el IPN, ya estaban siendo evidenciados los aprendizajes de todo el semestre y se veía cómo ya no bailaban por bailar, cómo no seguían algo establecido, se veía que buscaban la manera de comunicar con su cuerpo de ver cómo desde su

expresión corporal podían transmitir una historia. En este momento, los estudiantes no seguían ningún modelo, solo contaban con la narrativa de la canción que empleé como texto mediador y la cual fue detonante de creación. Si bien el vídeo enseñado mostraba formas y herramientas para lograr contar una historia desde lo corporal, nuestra base narrativa fue la letra de una canción distinta.

Así, ratifiqué que el ritmo e historias propuestas desde la narrativa de canciones, llevaba a mis estudiantes a pensar los movimientos desde el ritmo e historia que contaba la canción, ahora pensaban en movimientos más lentos, en personajes que apoyaran la narrativa, en acciones, gestos y movimientos que potenciaran la representación, y, además, por ser grupos más pequeños, permitió que crearan conjuntamente proponiendo una idea tras otra. Al pasar observando los grupos durante la creación evidencié que, como la mayoría eran parejas, uno tomaba la iniciativa según la frase desencadenante y a partir de lo que el primero proponía se generaba un diálogo constante de apoyo y generación de nuevas ideas desde la base ya enunciada, por esto, empezaban a transitarlo por el cuerpo y ver qué iba surgiendo de un movimiento que podría llevar a otro, luego volvían a la frase para constatar que sí fuera acorde. Antes al ser varios, lideraban algunos, pero ahora cada uno aportaba corporalmente desde sus ideas a la construcción colectiva final.

-Sesión 7: La última sesión fue el 21 de mayo de 2025. En esta se realizó un repaso de lo creado la sesión pasada con ajustes y mejoras en pro de la creación. Posteriormente se indicó la planimetría para realizar la puesta en escena final, se ensayó la canción, el tránsito de una imagen a otra y todo el desarrollo coreográfico.

Y así, llegamos al cierre de este danzar por la institución, esta sesión fue el cierre de mi proceso con los estudiantes de 703 que dieron forma y posibilidad a mi investigación. Logré tener un resultado audiovisual de nuestra creación colectiva de la narrativa corpórea final. Logramos crear una historia desde lo corporal. Los andamios que se crearon se mantuvieron firmes y, en este final,

se desvanecieron, porque mi propósito había tenido éxito, ser una docente guía conforme adquirirían conocimientos y luego solo di forma final a este resultado. Esta entrega final fue un vídeo a través del cual cada pareja o grupo tenía una partitura de movimientos correspondiente a la frase asignada de la canción, allí pasaban al centro del salón de a 4 parejas y establecían una imagen inicial que daría paso a la realización de su creación y, asimismo, establecían una imagen final. Es decir, cada pareja realizaba su partitura de movimientos con un inicio y fin y, a medida que iba sonando la canción, yo fui la camarógrafa que dio guía a la grabación, pasando grupo por grupo en la filmación y dando forma a esa creación audiovisual. Dicho vídeo lo subí a YouTube con un enlace no listado¹⁰, el cual fue editado con el nombre de los artistas creadores y los directores del proceso y así, el momento final de este proceso fue ver en conjunto el vídeo, donde se reflexionó sobre el resultado, resaltando logros en cuanto a la representación, creación autónoma y colectiva y, el acercamiento a la expresión corporal a partir de la narrativa. Finalmente, este momento fue importante para mí, porque obtuve un resultado de un camino propuesto en mi plan de aula y evidencié cómo los estudiantes empezaron a crear juntos. Para mí, fue gratificante ver lo que lograron y me deja de reflexión las posibilidades de mejora en las actividades propuestas para lograr una mayor conciencia de la situación de representación en futuros escenarios.

Lector, lectora, hemos culminado este repaso de nuestra coreografía, ya transitamos cada sesión, pero ahora le daremos el toque final que terminará de exponer mi categoría.

A lo largo de este libro corporal les he tejido desde mi experiencia y mi práctica un descubrimiento que dio forma total a mi investigación. Las *Narrativas corpóreas*. Esta categoría surge desde mi búsqueda de contar historias a través de lo corporal, donde las palabras callan y el cuerpo se permite dar paso a la expresión corporal. Por ello, busqué que los estudiantes de 703 se acercaran a estas

¹⁰ Al ser no listado, el vídeo lo pueden ver solo las personas que tengan acceso al link.

creaciones por medio de dos canciones que fueron mis textos mediadores que darían forma a esos cuerpos desde la creatividad para contarlas, donde se pretende buscar “una poética más allá de las palabras” (Stokoe, 1990, p.71).

Para hacer posible esta categoría y para efectos de esta investigación, tomé como referente disciplinar partiendo desde la danza y como eje de análisis de las *narrativas corpóreas* en la presente sistematización a Patricia Stokoe, bailarina y pedagoga argentina. Crea la *expresión corporal-danza* que la define como:

La danza de cada uno, el ser danz-autor de su propia danza: poder decir con su cuerpo más allá de las palabras (...) acompañados por estímulos sonoros como la voz, la respiración, la palabra o la música (Stokoe, 1993, p.8).

En concordancia con lo que Stokoe propone, considero que mi búsqueda siempre se dio desde el pensar la danza como un lugar más personal y creativo, no quería que mis estudiantes solo siguieran las coreografías, quería que ellos tuvieran las capacidades de crear desde algo que detone maneras diferentes de pensar con el cuerpo, desde lo literal y desde buscar maneras más profundas de expresión. Siguiendo la línea de mi referente “para descubrir como eres no tienes que copiarme si no encontrarte” (Stokoe, 1993, p. 7), de acuerdo con ello, ya no era la mera imitación detrás del profesor sino la idea de a partir de textos detonantes de narrativas, encontrar maneras de expresar corporalmente lo descrito en aquellas letras. Desde mis prácticas buscaba estudiantes más autónomos, que encontraran desde sus posibilidades, las distintas maneras de contar una historia. Esto lo pude evidenciar durante el proceso en las 7 sesiones, ya que en la primera sesión les daba nervios estar solos, representar personajes o acciones sin una guía. Luego, al establecer la guía en la segunda y tercera sesión, se permitieron explorar más en diferentes ritmos, motores y movimientos. A partir de la cuarta sesión, fue el momento más claro de avance en su trabajo autónomo debido a la creación por grupos sobre la narrativa de la canción propuesta donde mi guía fue enlazar sus propias creaciones en la parte instrumental con lo abordado en clases anteriores. Y

finalmente, con la última narrativa propuesta lograron su creación audiovisual donde yo solo fui los ojos guía desde una cámara, pero todo el trabajo corporal y creativo lo realizaron ellos colectivamente.

Por una parte, sabía que no podía llegar de una vez a dejarlos que crearan solos (esta afirmación no la enuncio como prejuicio, la hago evidente debido a que, en mi proceso como investigadora, cuando fui a observar veía la mera transmisión de coreografías y, al exponer mis ideas de implementación desde la creación colectiva y la búsqueda de autonomía por parte de los estudiantes, con el profesor de terreno, él me indicó que los estudiantes estaban iniciando un proceso con él en danza y él veía que no podían dejarse solos para crear debido a que no tenían bases sólidas aún y se dispersaban sin tener un profesor al lado diciéndoles qué hacer), por eso hay un paso a paso, pero ya no buscaba la instrumentalización de “haces este paso y luego este”, cada uno en el camino encontraba sus maneras de expresar y de comunicar. Si bien en las primeras sesiones guíe el conocimiento, debía ser consiente que desde mi rol docente podía establecer los parámetros que permitieran aprovechar el tiempo, por esto, había momentos de guía, pero con el fin de brindar posibilidades y herramientas para lo que sería la segunda y tercera etapa. Y, aún en ellas, existió guía, pero para enlazar creaciones y dar forma a, no como una transmisión tradicional de pasos de una coreografía.

Aquí, lector, lectora voy a mencionar la categoría que surgió de esta investigación. A lo largo de esta coreografía escritural he abordado la idea del *cuerpo que narra*, así, a partir de la idea de contribuir en la expresión corporal de los estudiantes de 703 y de buscar maneras de contar historias surgió: *Narrativas corpóreas*. Desde la creación de mi categoría, pretendí encontrar las palabras que el cuerpo posee, partiendo de la narrativa como contar una historia, con personajes, representación y acciones y, lo corpóreo, como algo perteneciente al cuerpo. Así fue, como con la

unión de estas dos palabras busqué el camino que me llevó a la creación colectiva contando historias netamente desde lo corporal.

Por ello, en las narrativas corpóreas encontré la unión a lo que anhelaba llevar al aula, cómo pondría contenidos del teatro sabiendo que estaba en una clase de danza y cómo se entrelazaban los dos. Ahí es cuando surge la necesidad de contar historias, de ver cuáles eran las maneras que tiene el cuerpo de cada uno para organizar el movimiento desde una forma personal y creativa. El quehacer era de cada estudiante, donde buscaban crear su propio texto corporal. Y así, terminaron las palabras y se dio paso al cuerpo como medio expresivo y comunicativo.

Capítulo 6. Huellas del camino

danzado



Ilustración 26. Google. (2026). *Gemini* (versión del 5 de enero) [Imagen huellas y cuerpos danzando con unificación de imágenes anteriores para libro corporal]. <https://gemini.google.com/?hl=es>

Hemos llegado al final de este cuerpo danzante, ya transitamos por cada uno de los momentos que hicieron posible dar forma a este cuerpo y a mi coreografía final. Ahora recogeremos las conclusiones, hallazgos y aprendizajes que dejó esta práctica. Y como la coreografía deja unas huellas de memoria y aprendizajes que cada uno trae, aquí están las últimas huellas de mi danza. Los objetivos se cumplieron ya que, en primer lugar, las narrativas corpóreas brindaron la posibilidad de transitar desde las partituras de movimiento y la danza, maneras de crear historias desde el cuerpo. Desde las posibilidades e ideas de cada estudiante y cómo eso dialoga con las ideas conjuntas.

El poner nombre a lo que crearíamos, desde la narrativa de una canción, permitió que la expresión corporal fuera tomando lugar en los estudiantes. Al inicio ellos solo bailaban por seguir coreografías y obtener la nota, pero ahora la tarea era desde la libertad creativa manifestada a través del cuerpo en cuanto a la capacidad de cada uno de crear, cómo contaban una historia desde una frase desencadenante y cómo sesión tras sesión iban adquiriendo bases para tener capacidades o conocimientos progresivamente.

Mi objetivo general, analizar la contribución de las narrativas corpóreas en la expresión corporal de los estudiantes de 703 del IPN en la clase de danza, me permitió observar clase tras clase de qué manera podía contribuir al espacio de danza desde mis saberes escénicos. Por esto, al inicio planteaba actividades de exploración desde juegos de representación, de indagación en motores o movimientos, pero no lograba enlazar el teatro y la danza. Luego de la primera fase de *bases técnicas* fue que surgió la idea de llevar la narrativa de canciones que permitieran la creación colectiva desde la corporalidad de mis estudiantes con lo aprendido en esa primera fase. De este modo, la categoría que surgió en esta investigación me permitió dar forma a mis ideas iniciales y enlazar la danza y el teatro desde la creación.

A partir de ese momento ya mis estudiantes no se guiaban de los docentes, ya no se paraban detrás del profesor mirando al espejo para seguirlo. La primera etapa evidenció la importancia de la guía, pero ya la expresión corporal empezaba a tomar un mayor lugar. Si bien en las primeras sesiones cada estudiante indagaba desde sus posibilidades, la expresión corporal era guiada para brindar unas posibilidades corporales que luego los estudiantes usarían como insumo para la creación, ya no eran pasos básicos sino la idea de llevar lo explorado guiadamente con posibles personajes para sus historias, con nociones de espacialidad y lateralidad desde distintos niveles. Y la contribución de la narrativa de las canciones fue ideal para tener una base creativa en cuanto a detonante de creación, una línea de exploración para dar forma sabiendo que el tiempo de la clase eran 40 minutos y debía aprovecharlos al máximo y no explorar desde lo que cada uno quisiera, pues, en mi ejercicio como investigadora también debía proponer caminos para la creación y permitir que los estudiantes pusieran en escena lo visto en la primera etapa, sus conocimientos previos, sus ideas, posibilidades corporales y creaciones colectivas. Así, las narrativas corpóreas fueron el punto de partida para la indagación autónoma de posibilidades de movimiento y lo que eso conlleva en la expresión corporal al representar personajes, acciones e historias.

Considero que a partir de la sesión 4 es cuando se empezó a hacer más notorio el aporte de las narrativas corpóreas a la expresión corporal de los estudiantes, ya que es a partir de la creación iban surgiendo situaciones de representación y acercamiento a personajes que permitían que los estudiantes ahondaran en su expresión tanto gestual como corporal, para que la narrativa de la canción fuera comprendida. Esta idea la expongo en mi diario de campo número 4:

Siento que esta ha sido la sesión más enriquecedora para mí en mi rol docente. Es muy gratificante ver cómo la enseñanza guiada te lleva a la posibilidad de espacios autónomos donde pondrán en situación de representación lo previamente aprendido y también el ver cómo transitan y comprenden la narrativa.

Hoy fue un gran primer acercamiento a la creación de narrativas corpóreas, después de estar perdida, siento que no había encontrado la manera de poner en práctica lo que quería llevar

al aula, que al inicio separaba mucho el teatro y la danza y que pretendía llevar los contenidos de una desde el teatro y uno no se pone a pensarlo desde la danza y a aprovechar lo que ellos están viendo en el aula. Es encontrar ese punto de relacionamiento y ver cómo desde ahí puedo explotar la idea. (Diario de campo número 4).

Si bien al aprender una coreografía y presentarla se pone en escena lo previamente aprendido, la distinción con lo que propuse se abordó desde la idea de tener conocimiento de que si el movimiento lo realicé desde algún motor, me brinda diferentes posibilidades de creación de personaje, que si me muevo en distintos niveles puedo hacer más grande una acción y que trabaje en pro de la narrativa, sí, había parámetros pero eso no cerró las posibilidades de creación, las intensificó, la guía entonces no se volvió la transmisión tradicional, se convirtió en el ejemplo para ser potenciadas por los estudiantes y empleadas en las creaciones. En consecuencia, a partir de esa sesión evidencié la importancia de relacionar la danza y el teatro y cómo desde la música ya se estaba contando una narrativa desde la canción de “el preso” me permitió transitar la letra para que los estudiantes crearan desde la literalidad de ella. Previamente, habíamos transitado posibilidades de movimiento desde la salsa, lo cual permitió enlazar las creaciones. Es decir, el grupo se dividió en tres subgrupos, cada uno tenía la estrofa de una canción que debía representar y en los cambios de una estrofa a otra, las partes instrumentales, creamos una coreografía que diera el tránsito de un grupo a otro, así también se fue enlazando los aprendizajes anteriores y unificándolos con la creación de narrativas corpóreas que darían paso a una creación conjunta.



Ilustración 28. Nota. Elaboración propia. Creación colectiva de narrativas corpóreas.

Por otra parte, aquí fue crucial la sesión 6 y 7, las cuales culminarían el proceso de este semestre. Con la creación de la narrativa de la canción “manos de tijera” se vio un avance significativo con la narrativa anterior, ya que, nos buscábamos el movimiento corporal desde la literalidad de la canción sino desde diferentes maneras de contar desde el cuerpo, allí

ya los estudiantes empiezan a analizar la letra de la canción y a buscar formas de hacerlo, si bien empiezan a hacerlo desde la literalidad cada vez se van soltando más y buscando nuevas maneras de expresión corporal. (Diario de campo número 6).

En un inicio empezaron a crear desde la frase literalmente, pero a partir de que logré identificar esta tendencia, lo que hice fue explicarles e indicarles que ya no buscamos eso, buscamos maneras de expresión corporal que identificara cada uno según su frase y, asimismo, en conjunto en las parejas o grupos conformados, así en la última sesión donde grabamos el resultado, ya los estudiantes estaban ahondando en nuevas formas de narrar donde

Evidencio que, en las puestas en escena, los estudiantes buscan teatralizar la canción, en ciertos casos es más puntual y eso capta de una la atención, genera expectativa y puedo ver cómo los estudiantes empiezan solos a incluir elementos que contribuyen a sus creaciones y potencian lo visual. (Diario de campo número 7)

Ya la categoría daba sus frutos, empezaron a representar acciones, lugares o situaciones que narraba la canción y de qué manera transitaban eso por su cuerpo. Fue un gran acercamiento a la creación de narrativas corpóreas donde el cuerpo era el protagonista de la historia, donde a través de un juego de planos e imágenes fueron conscientes de que a través de lo corporal representaban lo que escuchaban y leían. Así, desde el inicio de una imagen pensaban en cómo eso llevaría a la acción de su frase, y llegaban también a una imagen final para dar paso al siguiente grupo.



Ilustración 30. Nota. Elaboración propia. Creación colectiva de narrativas corpóreas.

Por otra parte, todo este proceso me fue generando preguntas durante las implementaciones y las cuales fueron cruciales para seguir mi camino. En la sesión 5, que tuvo como resultado la creación de la primera narrativa desde la literalidad y la unión de cada creación con partes coreográficas guiadas por mí, fue crucial en cuanto una reflexión contundente que generó y expresé así en mi diario de campo:

Entonces ¿qué estrategias busco para convocar la creación? Ya después de las sesiones de bases técnicas, brindamos a los estudiantes un inicio, posibles movimientos, exploraciones y elementos que podrían emplear a lo largo de la creación y aquí tendría frutos. Es muy lindo ver cómo ellos llegan realizando los saltos, movimientos o implementando lo que uno enseña, así que a partir de eso yo debía empezar a dejar esa idea errónea de que ellos no podían crear solos aún y empezar a dejar un poco la formación guiada para que ellos creen una solución creativa a un planteamiento que les estoy proponiendo: la narrativa de una canción.

Desde ahí ya tengo un punto clave de partida que permitirá ir teniendo un acercamiento a la creación autónoma colectiva y ver clase a clase cómo a través de lo guiado emerge esa creación desde el teatro. En este primer momento ha sido desde lo literal de la canción, pero próximamente será cómo puedo comunicar a través del cuerpo lo que deseo expresar teniendo en cuenta situación, personaje, acción, expresión corporal y unirlo con la danza. (Diario de campo número 5)

Con base en este fragmento, analizo que primero los andamios que fui brindando en las primeras 3 sesiones fueron el primer acercamiento para que conforme fueran aprendiendo lograran crear ellos solos su primera narrativa. A partir de eso, fue que se dio la posibilidad del resultado final de la narrativa corpórea, donde el punto de partida fue la letra de la canción y ya mis estudiantes tenían

las capacidades y habilidades para crear solos, pero sin dejarlos completamente, es decir, se iba retirando el andamio, pero no se suelta en su totalidad.



Ilustración 32. Nota. Elaboración propia. Creación colectiva de narrativas corpóreas.

Por otra parte, respecto a los objetivos específicos, proponer una secuencia didáctica de aprendizajes que permita llegar gradualmente a la autonomía creativa y expresiva de los estudiantes de 703 del IPN, se cumplió debido a que, primero, logré crear una secuencia de aprendizajes para los estudiantes, desde el andamiaje que he hablado a lo largo de mi narración. Primero tuvimos 3 sesiones de “bases técnicas” que permitieron tener acercamientos a pequeñas representaciones, a la idea de crear desde el cuerpo y ver cómo a través de acciones música, juegos, buscábamos las posibilidades corporales desde lo que proponía cada estudiante. De esta manera, desde un paso a paso como en la danza, logramos ese paso a paso con mis estudiantes de idear maneras de transitar los contenidos teniendo en cuenta la unión de las artes escénicas desde la danza y el teatro. Y, así, explorar desde cada implementación lo que nutriría la propuesta final.

Para resaltar algunas reflexiones importantes de este punto, quiero tomar algunos fragmentos de mis diarios de campo, por una parte

Me di cuenta de que la actividad de los niveles ya me estaba llevando a situaciones de representación, donde yo decía “imaginemos que somos un detective, ¿qué estamos buscando?” y a partir de la palabra puedo ir generando esas situaciones. (Diario de campo 1)

Evidencio que, desde la primera sesión, estaba llevando a través del juego de representación, pequeñas situaciones que podrían transitar los estudiantes desde el teatro, por lo tanto, ya estaba buscando maneras de representar desde el cuerpo y la acción algo que motivara a los estudiantes a buscar sus posibilidades comunicativas desde sus cuerpos.

Luego, la sesión dos fue la base para saber que tenía que crear esos andamios de conocimientos, como expongo en el diario de campo 2

Desde la observación y ahora con la implementación, me he dado cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de realizar creaciones, ellos trabajan (en su mayoría) y les gusta mucho bailar, pero requieren de un guía y apoyo que les brinde una secuencia para ser realizada. (Diario de campo 2)

Allí fue de suma importancia ver que después de una sesión no podía soltar a mis estudiantes a hacer exploraciones corporales solos por lo que debía ser una docente guía

Me di cuenta de que los estudiantes no exploran solos, es decir, a ellos les cuesta mucho proponer, vienen de una clase de danza donde les dan instrucciones y aprenden a partir de la guía por lo que mis planeaciones irán en ese sentido. ¿Cómo transito los motores de movimiento, a partir de una indagación guiada? A pesar de que yo quería trabajar con ellos la exploración de movimientos, observo que así no funciona con ellos, quizás en un futuro se puedan ir soltando poco a poco pero ahora me funciona la enseñanza guiada (Diario de campo 2)

Sí, el profesor Eduard y yo teníamos el mismo punto de partida, ser una guía. Aquí la diferencia estaba en que en la clase de danza partían de la imitación y repetición para aprender coreografías. En cambio, yo consideraba que a partir de la guía se podía incentivar la autonomía de los estudiantes en cuanto a que, por una parte, el profesor creía que ellos no podían crear solos, pero yo evidencié que con herramientas, ellos podían poco a poco ir involucrándose corporalmente y así, poner en situación de representación, una narrativa desde lo corporal.

Aquí aprendí que no significaba soltar a mis estudiantes a que exploren, porque mi objetivo era lograr la creación colectiva desde sus habilidades, yo necesitaba ser un acompañamiento, teniendo en cuenta que ellos en la clase de danza solo seguían instrucciones y por más que yo quisiera

cambiar esa idea y que ellos lograran crear solos, no podía pretender que en una clase ya lo hicieran en su totalidad, todo paso a paso lleva su guía y no era decirles qué hacer sino enseñarles posibilidades que despierten su interés corporal creativo. Este, fue otro paso más en mi secuencia de aprendizajes para ellos.

Siento que lo sucedido hoy me permitió generar nuevas estrategias de unión entre la danza con contenidos a transitar que vayan desde la guía y de pronto en un futuro ver cómo proponen y sueltan poco a poco, pero no puedo pretender que en una clase ya los estudiantes hayan soltado y puedan entrar de una a intentar crear personajes. Puedo hacer actividades desde la imitación e ir brindando conocimientos que identifiquen en la construcción de una narrativa dancística (Diario de campo 2)

Con ello, me doy cuenta de que las 3 primeras sesiones fueron la base para crear esa secuencia de aprendizajes, desde las llamadas “bases técnicas” logré identificar la importancia del proceso y del andamiaje

siento que la planeación se llevó a cabo, que pude cerrar la primera parte de mis prácticas de “bases técnicas” y que los estudiantes pudieron explorar corporalmente a través de unos pasos guiados, cómo su cuerpo transita distintos géneros musicales, cómo puedo ir soltando el cuerpo y a través de él explorar el movimiento (Diario de campo número 3).

Y así ya cumpliría otro peldaño más en mis planeaciones y posteriores implementaciones. A partir de la primera fase evidencié mejoras y maneras de transitar las artes escénicas y así, dar paso a al siguiente andamio que sería la creación colectiva. Lo que me llevó al cumplimiento de mi otro objetivo, para incentivar la capacidad creativa de los estudiantes de 703 del IPN, recurrí a las narrativas de las canciones. Al inicio esa capacidad creativa estaba muy tímida, se miraban unos a otros para poder representar acciones o personajes, caminaban en grupo o les daba vergüenza. Cuando realicé la segunda y tercera sesión guiada, la creatividad tenía visos, pero seguían con timidez, en cambio, al llevar la propuesta de las narrativas de las canciones, la capacidad creativa de ellos tomó lugar y se permitieron por medio de grupos idear situaciones que convocaban

personajes y acciones que los llevaban a la representación e imaginación. Eso les permitió llevar a escena las creaciones y así evidenciar el trabajo creativo de los estudiantes.

Para este objetivo busqué incentivar la capacidad creativa de mis estudiantes, y si bien en las primeras sesiones existían visos de ella, es a partir de la sesión 4 de la creación de la primera narrativa desde la literalidad de la canción que logro evidenciar la capacidad que tienen mis estudiantes de resolver desde lo corporal lo que proponía.

fue increíble ver cómo realmente trabajaron colectivamente para crear y que sí pueden hacerlo y no necesariamente desde una enseñanza guiada, sino que estamos promoviendo la creación autónoma lo cual fue gratificante porque desde un inicio yo supuse que iba a ser muy difícil que ellos crearan, pero hoy me di cuenta de que se puede ser apoyo y depende de la actividad guía pero que ellos pueden traer conocimientos aprendidos en la clase y asimismo desde sus vivencias para crear. (Diario de campo 4)

Así desde esta sesión vi que las primeras sesiones dieron resultado desde la guía y ya podía progresivamente ir soltando a los estudiantes para que crearan, yo solo unifiqué sus procesos creativos desde la coreografía en las partes instrumentales, pero ellos mismos daban ideas de creación que luego realizaban desde lo corporal.



Ilustración 34. Nota. Elaboración propia. Primera creación colectiva.

Aquí empezaron a surgir dinámicas dentro de la creación como lo expongo en el diario de campo número 4:

cada grupo escogió un líder que intentaba organizar al grupo y a partir de ello todos los estudiantes colaboraban, ningún estudiante se sentó y es la primera vez que veo a todos participando, generando ideas de movimiento o acatando lo que sus compañeros proponen. Cuando fue el momento de la presentación de sus creaciones me impactó mucho ver cómo se dio ese primer acercamiento de narrativas corporales y cómo ellos interpretaban la canción para pasarlo a su cuerpo, surgieron 3 creaciones donde crearon personajes, cambios de espacio en cuanto a los frentes, generaban movimientos para crear lugares o situaciones, representación de un lugar (la cárcel) con sus cuerpos y cada uno proponía algo en pro a enriquecer esa narrativa. (Diario de campo número 4)



Ilustración 36. Nota. Elaboración propia. Primera creación colectiva.

Durante la creación se fueron viendo los resultados de lo aprendido en las primeras sesiones y, asimismo, de los aprendizajes corporales que los estudiantes poseen, es aquí cuando empezó a tomar lugar la creación colectiva desde las creaciones corporales de narrativas, teniendo en cuenta la expresión corporal según indicara la estrofa.

Otro factor importante para lograr este objetivo fue la importancia de llevar referentes visuales a los estudiantes. Al mostrar el vídeo de la canción “Narices frías” donde se evidencia la representación de lo que indicaba la narrativa, los estudiantes tuvieron un acercamiento desde el observar.

con ayuda del vídeo logramos preguntar sobre qué habían visto y los estudiantes daban respuestas tan acertadas en pro de lo que queremos lograr que fue muy oportuno y adecuado. Observaban la representación corporal de la narrativa, la historia, la planimetría y ese fue el claro ejemplo para la posterior indicación sobre qué íbamos a realizar. (Diario de campo 6)



Ilustración 38. Nota. Elaboración propia. Ejercicio de referente visual.

Con base en este momento de la sesión, fue un insumo clave para que ellos logaran tener una idea de nuestro momento final del semestre, donde pondríamos en escena todo lo aprendido y ellos desde sus creaciones podrían dar forma a la narrativa corpórea final, en la cual

lo que buscamos ahora es la interpretación de una frase desencadenante que permita crear corporalmente de una manera más amplia, es decir, buscar de qué maneras el cuerpo puede contar la historia, pero no desde el movimiento “obvio” si no que involucren todo lo aprendido y ahonden nuevas formas. (Diario de campo número 6)

Finalmente, logramos, en la última sesión con el resultado final de este camino que ya culminaba con esa creación, hacer que los estudiantes de 703 autónomamente crearan en su totalidad una narrativa corpórea porque se estableció un camino que les brindó las bases para que fuera posible. Por otra parte, yo en este momento final solo fui la guía camarógrafa que daba paso a sus creaciones y así, los andamios estaban firmes y ellos, después de 6 sesiones dieron forma a mi categoría, a mi investigación y a la razón de por qué aprendo día a día desde mi proceso como docente en formación.

Lector, lectora, gracias por acompañarme hasta este momento de mi narración, quiero indicarles que como partí de la IAE y este capítulo final transita los hallazgos y reflexiones importantes que engloban este caminar llamado licenciatura, quiero cerrar con unas últimas palabras.

Aquí es donde puedo señalar mis aciertos y mejoras a lo largo de este camino. En primer lugar, evidencio la importancia de la planeación, mis planeaciones fueron flexibles y adaptativas y debía ajustarlas a las necesidades de mi clase. Yo, en cada clase, iba con un objetivo claro, la planeación era mi guía de lo que deseaba realizar y por esto debía pensar en los tiempos de cada actividad y revisar cuáles se pueden aplazar. Por otra parte, iba implementando de manera más concreta siendo consciente de la cronogénesis de mis actividades.

Luego, pude asumir mi rol de directora en cuanto a la creación de coreografía y planimetría para tener un resultado final unificando las creaciones colectivas autónomas. Además, yo nunca había guiado a un grupo en la construcción de una coreografía, pero recurrí a experiencias en mi colegio cuando hacía parte de coreografías y usaba eso que una vez realicé para emplearlo en mi implementación, uno recurre a experiencias vividas o a recursos observados en distintos momentos de la vida y los aplica en su formación. También debo validar lo que sé, lo que soy y creer en mis capacidades como profesora.

Por otro lado, a la hora de ser directora en cuanto a la creación de la coreografía puse sobre la mesa todos mis conocimientos previos y me la jugué con ellos para crear. Me vi en la tarea de dar indicaciones, de ubicar, ver espacios, planimetría y realmente salió muy bien siendo mi primera vez. Así descubrí que puedo guiar y validar mi aprendizaje.

Por último, debo ser consciente de las estrategias de regulación, las evidencio, las nombro para usarlas e identificarlas, en este orden de ideas no bastaba solo con el “chicos por favor” o llamar la atención uno por uno porque ahí se me va la clase si no que puedo hacer uso de un elemento regulador claro en la clase de danza: la música. Cuando se reproducía la canción los estudiantes de una vez se colocaban en posición inicial según lo que íbamos a realizar, era un captador de atención y orden esencial para estas clases, así que es importante reconocerlo y emplearlo para mis sesiones. Es un mecanismo didáctico automático de regulación para los estudiantes.

Estas reflexiones fueron tomadas a lo largo de mis implementaciones, en mis diarios de campo, por lo que lo reconozco como una herramienta primordial en las prácticas educativas y en el ejercicio docente que se construye día a día. Esta investigación me permitió ver la importancia de las actividades que llevamos al aula como docentes en formación, nuestros propósitos formativos trazan una línea de meta que elabora un camino para llegar a ellos. Allí, fue donde mi camino fue tomando lugar y toda la reflexión corporal que soñaba un día se fue materializando desde el descubrir de mi categoría y cómo esta potenció la expresión corporal de los estudiantes desde la creatividad, la colectividad y las capacidades corporales que cada uno tenía para representar narrativas. Esta investigación hace eco en mi construcción de rol docente y me permite ver mis alcances y posibilidades de mejora.

Es así como mi coreografía final culmina, lector, lectora gracias por llegar hasta aquí. Esta sistematización enriquece mis propuestas futuras para otros escenarios y me permite seguir aprendiendo por el resto de mi vida.



Ilustración 40. Nota. Elaboración propia. Foto final con mis estudiantes de 703.

Referencias

- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Nueva York: General learning press.
- Blanco, M. (2009). *Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación*. Horizonte pedagógico volumen 11.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Camilo. (2021). *Manos de tijera*. [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=cs0_s6o8uAI&list=RDcs0_s6o8uAI&start_radio=1
- Cardona, M. (2009). *El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo*. [Archivo PDF] Dialnet.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial biblioteca nueva.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Fernández, M. (s.f). *La zona de desarrollo próximo y el andamiaje*.
<https://blog.manuelfnavas.es/la-zona-de-desarrollo-proximo-y-el-andamiaje/>
- Ferreira, M. (2009). *Un enfoque pedagógico de la danza*. [Archivo PDF] Dialnet.
- Fruko y sus tesos. (2013). *El preso*. [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=FN5oLBXiNvM&list=RDFN5oLBXiNvM&start_radio=1
- Herbart. (s.f). *El concepto de educación*. [Archivo PDF]
- Hernández, R. (2009). *El lenguaje del cuerpo*. Revista quehacer educativo.
- Herreras, EB. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. León, España: Revista iberoamericana de educación.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.

Juliana. (2023). *Narices frías*. [Archivo de video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=PkWbSBj0KHo&list=RDpkWbSBj0KHo&start_radio=1

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial LAERTES.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Lozano, D. (2020). *Estrategia didáctica basada en objetos visuales para el aprendizaje de la métrica del 6/8 en procesos de iniciación musical*. [Tesis de maestría, Corporación universitaria minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/5b0de8c5-98f2-47ad-be22-f4b55b72fd75/full>

Merecí, E. y Cedeño, L. (2021). *Estrategias de educación artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental*. Portoviejo, Ecuador: Revista científica dominio de las ciencias.

Ministerio de educación. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.

Stokoe, P. (1983). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Argentina: HVMANITAS.

Stokoe, P. (1993). *Expresión corporal y danza*. La Plata, Argentina: 1 congreso argentino de educación física y ciencias.

Trujillo, R. (2013). *Dinámica de la construcción por usos localidad Usaquén*. Alcaldía mayor de Bogotá.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.