

**Carnavalear la escuela: el cuerpo, el performance y la creación colectiva como experiencia  
pedagógica para habitar la escuela**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**Modalidad: Proyecto pedagógico.**

**Autor:**

**Juan Manuel Suárez Garzón**

**Tutora:**

**Lía Esther Lemus Gómez**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Departamento de las diferencias y educación en los territorios**

**Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**Bogotá, Colombia**

**2025**

## ***Dedicatoria***

*A mí, a Manu pequeño. Quiero que estés orgulloso del profe que ahora somos.*

*A todos aquellos que creen que el arte, el cuerpo y la educación pueden cambiar el mundo.*

*Al Amor Eficaz.*

## ***Agradecimientos***

*A mi madre, mi padre y mis hermanas, que siempre han sido apoyo, techo, ejemplo y hogar.*

*Gracias por sostenerme y cuidarme.*

*A Lees, quien me llevó a la universidad pública, me presentó la carrera y creyó en este profe incluso antes del primer momento. Gracias por ser compañera de vida.*

*A mis amigas, Vane, Lau, Majo, Cami, Jeffer, Ela, Male, Nata por ser trinchera, por el apañe en los momentos más difíciles y por permitirme creer en el valor de la amistad.*

*A la profe Lía, por creer en mí desde el primer saludo, por seguir creyendo en este proyecto, con todo y mi irreverencia. Gracias por la paciencia y el amor, por ser maestra de vida.*

*A Luis Javier y Borbón por ser maestros incondicionales, por el apoyo emocional, por no dejarme rendir.*

*A UE FIKI: Tatiana, Andrea, Alejandra, Dexys, Sarayd, Yeidy, Nicol, Ibzán, Samuel e Iván, por permitirme ser su maestro y crecer con ustedes. Este proyecto no es mío ¡Es nuestro!*

*A la Universidad Pedagógica Nacional, por salvarme la vida*

## Tabla de contenido

Introducción .....	4
1. Contextualización y problematización.....	7
1.1 ¿La IED Alemania Unificada? ¿Dónde es eso? .....	7
1.2. Y se prendió el carnaval ¡que arranque la comparsa! .....	22
1.3 ¿Y qué se ha dicho del carnaval? Estado del arte. ....	24
2.1 Manos a la obra ¿Cómo se hizo el proyecto pedagógico? .....	30
2.2. Diseño y Planificación del Proyecto Pedagógico .....	39
2.2.1 Objetivo general:.....	43
2.2.2 Objetivos específicos: .....	44
2.3 Las fases del proyecto .....	44
2.3.1 Fase 1, ¡Llegué a la escuela!: Situar la práctica, el diagnóstico. ....	44
2.3.2 Fase 2, ¡Que comience el carnaval!: desarrollo .....	51
2.3.3 Fase 3, Carnavalear: Evaluación y devolución .....	60
3. La construcción conceptual que emerge de la experiencia.....	74
4. Análisis y Evaluación de Resultados .....	85
Conclusiones y Recomendaciones .....	88
Anexos .....	91
Bibliografía .....	98

## Introducción

El trabajo de grado titulado *Carnavalear la escuela: el cuerpo, el performance y la creación colectiva como experiencia pedagógica para habitar la escuela* Busca diseñar, implementar y analizar un proyecto pedagógico basado en el carnaval como experiencia educativa en el contexto escolar. La investigación se desarrolla en un centro de interés de la IED Colegio Alemania Unificada en el periodo 2023-2025.

La experiencia inicia en la fase II de la práctica pedagógica *escuela sin fronteras* que tiene como objetivo “Hacer una lectura de la realidad escolar, identificando posibilidades de actuación del educador/a comunitario/a, en perspectiva del fortalecimiento de los procesos en cada institución educativa.” (UPN, 2023. p.27) En esta fase de práctica se realizó un acercamiento al contexto de la institución educativa, se identificaron las dinámicas de la escuela y una implementó una primera propuesta de acción pedagógica.

Posteriormente la experiencia continúa su desarrollo en la fase III de práctica, *Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria* en la línea de investigación *Escuela, comunidad y territorio*. Allí la práctica se orienta a la comprensión de la escuela como un espacio atravesado por experiencias, dinámicas y relaciones de los territorios

La fase de Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC) se desarrolló a partir del ingreso a la línea de investigación *Escuela, Comunidad y Territorio*, la cual orienta la práctica hacia la comprensión de la escuela como un espacio atravesado por las experiencias, los vínculos y las dinámicas propias del territorio. En esta fase los procesos “dialogan, reflexionan y configuran comprensiones y apuestas frente a la educación en contextos situados” (UPN, 2023,

p. 28). De modo que para esta fase se decidió continuar con la PPIC en la IED Alemania Unificada con el fin de continuar y consolidar con el proceso iniciado en la fase anterior y de reconocer el papel del educador comunitario dentro de la escuela como un sujeto que fortalece los procesos pedagógicos desde una relación con la comunidad y el territorio en el que se encuentra la escuela.

Este trabajo de grado se presenta bajo la modalidad de *Proyecto Pedagógico Investigativo* respondiendo al proceso desarrollado en el espacio de práctica y su articulación con los debates propuestos en la línea de investigación. Esta modalidad permite dar cuenta de una experiencia pedagógica, comunitaria e investigativa situada, en la que el maestro en formación reconoce y problematiza aspectos de su práctica en escenarios concretos a partir de una apropiación conceptual y pedagógica clara y elaborada (UPN, 2023, p. 40) Así el proyecto se asume como forma articular las reflexiones teóricas, la acción pedagógica, la experiencia del centro de interés y el ejercicio investigativo.

Respondiendo a una apuesta político-pedagógica de ampliar las posibilidades de lectura y comprensión del trabajo, este texto está escrito bajo la luz de la escritura no ficcional creativa. Esta forma de escritura responde a la intención de comunicar la experiencia pedagógica de manera accesible desde la creación de imágenes en el lector, sin perder el rigor de la escritura académica investigativa.

En el primer capítulo el lector encontrará la problematización y la contextualización del proyecto. Allí se presenta la caracterización del colegio situada en el paso del maestro por las dos fases de práctica anteriormente mencionadas. También encontrará la descripción del primer

acercamiento del maestro a la escuela así como de la experiencia en el centro de interés de la sede A. Finalmente tendrá un acercamiento a otras experiencias y referentes investigativos relacionados con el carnaval que permitirán situar el documento en el campo de la educación.

En el segundo capítulo desarrolla la metodología del proyecto pedagógico investigativo en el que se sitúa el proceso de diseño e implementación del proyecto iniciando con el desarrollo conceptual de “proyecto pedagógico”. Seguido de esto se presenta la apuesta por la escritura creativa no ficcional como forma de escritura de la experiencia investigativa. Posteriormente, el lector encontrará el objetivo general, los objetivos específicos y la descripción de las fases del proyecto pedagógico que están acompañadas por las herramientas de investigación.

En el tercer capítulo se presentan y desarrollan las categorías de análisis que dialogan con la experiencia y el proyecto pedagógico. Estas se ubican luego del apartado metodológico ya que estas emergen a partir de la experiencia vivida en el centro de interés. En este apartado se exponen los referentes conceptuales que permiten profundizar y conceptualizar la experiencia, logrando un diálogo entre la teoría y la práctica pedagógica.

Finalmente el lector encontrará el análisis de la experiencia pedagógica a partir de los dispositivos y herramientas de investigación relacionados con los objetivos. Este apartado cierra con algunas conclusiones y recomendaciones que el investigador propone como aprendizajes y proyecciones del proyecto pedagógico.

## 1. Contextualización y problematización

### 1.1 ¿La IED Alemania Unificada? ¿Dónde es eso?

Desde casi cualquier parte de la ciudad se pueden observar los cerros orientales que, para sorpresa de muchos, no solamente son conformados por Monserrate y Guadalupe. Al sur de ellos, se alzan orgullosos los cerros de La Teta y Aguanoso y al norte se avistan los cerros Pico del Águila, El Cable, Las Sierras del Chicó, la Cuchilla, el Chiscal, el Alto de la Laguna y el Cerro Pan de Azúcar. Pero fue en las montañas de San Cristóbal, en medio de sus calles y al calor de su gente quienes llevarían a Juan Manuel a lugares desconocidos, no solamente para su cuerpo y para su mente, sino que lo guiarán por el camino a conocer el amor de ser profe.

En el suroriente bogotano, inmersa entre los cerros orientales capitalinos, y según dicen algunos, más arriba de las nubes, o mejor, entre las nubes, se encuentra la localidad de San Cristóbal. Dicen los expertos que “es la cuarta localidad de la ciudad, también cuentan que es la quinta localidad más grande” de la fría capital y que en sus suelos se mezclan lo urbano con lo rural (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018)

Aquí empieza esta historia, mi historia, con un recorrido sobre “la serpiente roja con ruedas<sup>1</sup>” que pasó desde el sur, paró en el centro y llegó a la base del cerro para luego iniciar el recorrido por el gusano verde también con ruedas<sup>2</sup>, con destino a un barrio que se llama Península. Era jueves y el reloj marcaba las dos de la tarde, las nubes que cubrían la ciudad les pareció buena idea dejar desprender casi sin piedad la mayoría de sus gotas. El bus estaba lleno y

---

<sup>1</sup> Juan Felipe Peralta (2018) refiriéndose a Transmilenio en el cuento “GATO”

<sup>2</sup> Refiriéndose a los buses alimentadores de Bogotá

a pesar de la lluvia el calor se sentía casi insoportable, no estoy seguro si por la humanidad de aquellos otros que iban a bordo, o por los nervios de enfrentarme por primera vez a la escuela. Por la ventana, algo difuso por las lágrimas de lluvia, se lee un pequeño y colorido, aunque sucio letrero que marca la entrada al barrio “Bienvenidos a Guacamayas 2do sector”.

Por fuera de mí ser, todo parecía tranquilo, pero los latidos del corazón empezaron a acelerar de manera repentina a tal punto que sentía casi salir del pecho, todo eso, creería yo, producto de los nervios. Al bajar del bus, pensando estar cerca del ya muy nombrado colegio, cinco jóvenes e inexpertos profes practicantes que iniciábamos nuestra fase de práctica de escuela sin fronteras (es decir, era la primera vez que todos nos íbamos a enfrentar con la escuela formal). Avanzamos con paso inseguro casi como patos siguiendo a su madre, solo que esta vez no íbamos detrás de mamá sino de Lía, una maestra que llegó al encuentro en el portal del 20 de Julio y que no solamente nos guiaría en la ruta al colegio y durante nuestro proceso, sino que, al menos para mí, se convertiría en la persona que me enseñó a amar la escuela.

Yo no sabía mucho de aquel lugar llamado Guacamayas, solo que era “bien arriba, en la loma” y que por allá dizque habían matado a un familiar lejano de un amigo de la familia aún más lejano. ¿Algo más? no. Era completamente ajeno a aquel territorio que rara vez había oído y que, a decir verdad, a primera vista, me daba la ligera impresión de que lo colorido de su nombre solo se quedaba allí, en el nombre.

En esta ocasión la ruta nos marcaba el camino para llegar a la sede B, y bastó solo con cruzar la calle para caer en cuenta que no estábamos tan cerca como quizá aquel pequeño letrero me había hecho creer. Luego de atravesar algunas calles y ver en el camino un par de tiendas, se dejó ver un callejón lleno de escaleras que aparentaban ser infinitas. Uno, dos y tres escalones, la

lluvia parecía ser cómplice de la salvaje ciudad y el camino que se fundía con el horizonte se mostraba como si cada vez fuera más largo. Con los zapatos mojados y atravesando aquel laberinto entre casas, escaleras y calles estrechas, en su mayoría peatonales, compartimos nuestras experiencias, algunas no tan agradables, con la escuela, y luego de varios minutos de caminar, la respiración entrecortada y un par de sustos por los ladridos de uno que otro perro del barrio, se vislumbraba la primera pared del colegio, específicamente de la sede B en donde realizaríamos nuestro primer semestre de “Escuela sin fronteras”

Antes de llegar a la escuela pasamos por la “frontera del barrio”. En aquel punto se encuentra el límite con las Malvinas, un barrio considerado de invasión, pero que para efectos de este texto le llamaremos tugurio<sup>3</sup>, junto a la Colmena que, hasta el día de hoy, son considerados barrios peligrosos por los mismos niños y niñas del colegio, incluso han sido llamados por algunos como “el hueco” con expresiones como “ah, es que usted vive es allá en el hueco” (Suarez, 2025) Desde allí, también se alcanzaban a observar otros barrios con los que limita el pedacito de tierra del que hace parte el Alemania: Atenas, Ayacucho, Villa de los Alpes, Guacamayas sector I, Las Lomas y San Martín.

Luego de pasar algunos segundos contemplando el paisaje, y después de escuchar las palabras –es un barrio pesado, no se vayan a meter solos– (Suarez, 2023) empezamos a caminar de nuevo por las calles de barrio para luego de algunos pasos, llegar finalmente al

---

<sup>3</sup> El cura José Vicente Mejía, guiado por la teología de la liberación, crea el movimiento de los tugurianos aportándole así a la palabra “tugurio” una dimensión de dignidad y resistencia

colegio. Yo no conozco mucho de este pedacito de tierra, pero dicen algunas voces que aquí, antes de que la urbanización llegara, se veían muchas aves, especialmente guacamayas, de ahí el nombre del barrio. También cuenta el viento que en el año 1979, cuando Hernando Durán Dussan era el alcalde de Bogotá, inicia un proceso de urbanización del sector para varios trabajadores públicos de escasos recursos, en el sector, se dará forma a lo que llamaríamos viviendas de interés social, sin embargo, con el pasar del tiempo y la mayor urbanización del sector, y luego de superar la mala reputación del pedazo por la falta de servicios públicos, Guacamayas empezó a poblarse de comerciantes del sur de la ciudad (Rodríguez Muñoz, 2001)

No pasó mucho tiempo cuando finalmente llegamos “Bienvenidos al Alemania” dice la profe con una sonrisa dibujada en su rostro, todos copiamos su gesto, no sé si genuinamente o simplemente por cortesía, porque estoy seguro de que más de uno, incluyéndome, iba muerto de miedo quizás por el barrio y la primera impresión de este, o tal vez por estar allí, cara a cara con la escuela.



El primer día, como dirían algunos “fue sin anestesia” porque sin ningún plan en particular, nos fuimos al ruedo. Después de atravesar la puerta de entrada de la sede B, nos encontramos con una cancha ubicada en una plataforma, al bajar algunas escaleras ya estábamos en un patio de juegos con un par de columpios y pegada a un muro una pequeña tarima utilizada

como el lugar del maestro de ceremonia de los eventos institucionales, o la mayoría de las veces como un barco pirata, una plataforma que protegía del piso que se convertía en lava o una colina desde la que las hadas desplegaban su vuelo.

Al subir unas escaleras, en un entresuelo estaba la oficina de coordinación. A decir verdad la sede B es un edificio con una estructura bastante particular. En un laberinto se cruzan escaleras que llevan a diferentes pasillos y salones. Después de una breve reunión con Gisella, la orientadora y sin alguna instrucción concreta más allá de reconocer el colegio y los grupos con los que trabajaríamos, nos fuimos al ruedo. “Preséntense con los niños y niñas y también con los profes con los que van a trabajar” dijo Lía con su acento particular que entremezcla algo de acento rolo con lo que parece ser caleño, aunque finalmente ella viene del norte del país, del Sur del Cesar para ser precisos.

Las miradas perdidas y nerviosas de los cinco practicantes de la licenciatura se encontraron; en mí comenzaba a crecer una motivación profunda por iniciar. Al empezar el recorrido por los salones, uno llamó particularmente mi atención y quedó grabado en mi memoria: no era un espacio muy grande, sus paredes estaban cubiertas con una tela negra, pegados a ella había diferentes dibujos de muchos colores de tal manera que daban la sensación de estar flotando, y aunque las sillas estaban dispuestas en filas, el ambiente definitivamente evocaba un aula diferente, un lugar repleto de creatividad o por lo menos eso me imaginaba.

En esta escuela de salones que invitaban a flotar, encontramos maestros de distintas formas, colores y actitudes, recuerdo a la directora de curso de este salón: una mujer mayor que aparentaba quizá unos 55 o 60 años, de cabello corto, de estatura media y temperamento fuerte. Bastaron solo un par de segundos desde que pusimos un pie en el salón para que de la boca de

aquella mujer salieran con un tono firme las palabras - se sientan en silencio, derechos y con las manos encima de la mesa- Dayana y yo nos miramos sorprendidos, pues aquella postura de la maestra mostraba ser mucho más rígida de lo que esperábamos. Sin embargo, a su lado estaba el profesor “LetraMan”, a quien también llamaban Ervin, un hombre de cabello blanco y cara de muchacho, quien siempre tenía una gran sonrisa y vestía un traje de superhéroe rojo con negro, buena sorpresa me lleva cuando supe que “LetraMan” tenía un súper poder: enseñaba lectoescritura y una cola de niñas y niños querían estar con él, como si estuvieran hipnotizados. Ellos se reían, jugaban, aprendían y quería seguir leyendo, estos encuentros y muchos más me llevaron a pensar, muchos son los profes y muchas son las escuelas. (Suarez, Diario de campo - Memorias de la práctica escuela sin fronteras, 2023).

Las niñas y niños nos recibieron con una efusividad que solo se muestra en esta etapa de la vida, y ello me ayudó a romper de facto la barrera de los nervios que traía conmigo. Bastó solo con nuestra presentación para que se acercaran a darnos un gran abrazo o entregarnos uno que otro papel con un dibujo a modo de carta. Recuerdo aún con emoción, a un pequeño que con mucha ternura me dijo “-Toma mis gafas profe, para que te veas más guapo-” (Suarez, Diario de campo - Memorias de la práctica escuela sin fronteras, 2023), Ese gesto me enseñó lo cercana y amorosa que llega a ser la escuela. Y así fue como, con emoción ellas y ellos nos conocieron mientras proponíamos ligeramente algunos temas que queríamos trabajar.

Un semestre transcurrió en la sede b del Alemania, a decir verdad fue algo atropellado por dinámicas de la Universidad, las movilizaciones convocadas por los estudiantes, la falta de

certeza frente a los espacios de práctica, los tropes<sup>4</sup> cuando teníamos sesión de seminario, esto nos impidió muchas veces hablar en colectivo de las experiencias e incluso afectó nuestra asistencia al colegio, pero también por actividades Institucionales que afectaron el desarrollo de la práctica como que el magisterio entró a paro<sup>5</sup>, las entregas de boletines, las actividades extracurriculares, la cancelación de clases, en fin la vida cotidiana de la escuela, esa que nos ayudó a deconstruir imaginarios y a encontrar en ese espacio un territorio vital.

Así, fue mi primer acercamiento a la escuela, el cual estaba lleno de retos e incertidumbres, por ejemplo, a ser profesor de primaria, enfrentarme por primera vez a un salón lleno de niños y niñas entre los 9 y 11 años (yo solo) quienes me miraban con ojos de búho mostrando con cierta picardía sus encías para luego esconderlas. Sinceramente, este fue un espacio retador; siempre me dije y dije: "Tengo miedo, no sabría qué hacer con ellos, son tan chiquitos. ¿Qué puede hacer un educador comunitario en la escuela?". Esas Eran las palabras que salían de mi boca y se convertían en pensamiento cada semana que asistía a aquel colegio. Fue en ese lugar, rodeado del afecto de los pequeños de la escuela, donde comenzó mi camino para encontrar mi papel como maestro.

Después de que se reestructuró el edificio donde opera la sede A en septiembre de 2023, surgió la oportunidad de llevar a cabo las actividades de la práctica pedagógicas con los y las

---

<sup>4</sup> 4 en el contexto universitario colombiano, el tropel hace referencia a un repertorio de acción colectiva en el que la protesta estudiantil adopta formas confrontativas. Se caracterizan por disturbios o enfrentamientos con la fuerza pública.

<sup>5</sup> Para agosto de 2023 FECODE emite una circular en la que “se convoca a PARO NACIONAL DEL MAGISTERIO DE 24 HORAS, el día 30 de agosto del año en curso”

jóvenes de esta sede. A primera vista, parecía una escuela "hostil", aunque en realidad esa hostilidad no era más que una apreciación vaga de mi parte producto del desconocimiento y los prejuicios construidos alrededor de la escuela en la licenciatura.

Para llegar a la sede A, es necesario subirse en esa caja metálica roja que cerca está de parecer una lata de sardinas, no por su aroma (o quizá sí) sino por lo apretado que va uno en eso que se atreven a llamar transporte público. Cuando el gigante rojo se detenga en el portal del 20 de julio debe transbordar al bus verde que lleva por nombre la Península, contar cinco paradas y bajarse. El CAI está frente a usted, fueron las palabras de la profe al dar las indicaciones las cuales completo con: - allá nos vemos y si se pierden, pues me llaman-.

Al bajar del bus la primera imagen que encontré fue una bahía con por lo menos cinco motos con luces rojas y azules, el estruendo de una sirena se tragaba cualquier otro sonido cercano, el CAI en el centro de la bahía dominaba la escena. En las calles aledañas se podían



encontrar comercios barriales de diferentes tipos como panaderías, mercados de lichégo, carnicerías y también habían, algunos perros callejeros. Justo detrás del CAI se ve una pared no muy alta con las letras "Colegio Alemania Unificada IED".

Luego vino del protocolo de entrada aplicado por la guardia de turno, que consistía en un breve registro del bolso, la llamada a coordinación para anunciar nuestra llegada, firmar la minuta de ingreso y mostrar el carné para verificar que, en efecto, veníamos de la Universidad Pedagógica. Cuando llegó mi turno

solamente obedecí cada instrucción, entre mi pecho y estómago se asomaba una sensación que mezclaba un poco de inseguridad con algo de impaciencia. Cuando la celadora terminó con el registro, nos dice amablemente -sigan a coordinación- y empezamos a subir unas cuantas escaleras adornadas por árboles y flores, en lo que parecía la entrada al país de las maravillas o un túnel de cualquier otro cuento de hadas, y como unos niños inexpertos llegamos a un pasillo en el que se veían en dos canchas y al fondo una tarima.

El ambiente se sentía agradable: una tarde soleada en la que se escuchaban los gritos y carcajadas de varios niños y jóvenes a excepción de un juego, que a mi parecer era algo brusco, de algunas muchachas en una de las canchas. Caminamos de nuevo como si estuviéramos amarrados hasta la rectoría siguiendo la instrucción de la celadora, y estando en la puerta del lugar: una casita en la que están las oficinas de coordinación, psicología, rectoría y secretaría, la bulla y la algarabía rompieron la tranquilidad del momento cuando la voz joven de una muchacha se escuchó a lo lejos.

— ¡Dele duro a esa perra! —gritaba una muchacha mientras alentaba a otra a golpear a una de sus compañeras que tenía agarrada por el cabello (Suarez, Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023) Todos los practicantes teníamos una expresión de desconcierto que se notaba a distancia; no sabíamos cómo reaccionar. Una maestra del colegio usó su cuerpo como medio para separar los puños que iban y venían, mientras otro profesor trasladaba a una de las chicas directamente a la coordinación.

Pasaron varios minutos cuando el ambiente se empapó de una tensa calma, más tensa que calma, atravesamos nuevamente una de las canchas para llegar a la sala de profesores, allí nos reunimos con la rectora, la profesora Fabiola Ballen Triana. Durante el recorrido algunos muchachos, celadores e incluso profes nos miraban algo extraño, quizás porque nunca habíamos pisado aquel lugar y nuestras caras mostraban asombro con cada aspecto del colegio.

Unos minutos son suficientes para recorrer el colegio; en ese tiempo se pueden visitar sus dos pisos, ubicados en dos edificios distintos, pasear por sus canchas y pasillos, deleitarse con la maravillosa vista de la ciudad cuando el cielo está despejado, admirar la huerta y la amplia área verde detrás de las aulas. Aunque una simple vista parezca un lugar pequeño, este colegio se transforma en un no lugar: no hay presencia del vigilante en el panóptico debido a la misma estructura de la escuela; más bien se permite ser. Hay una oportunidad de explorar otros mundos posibles. (Suárez, Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023).

Al llegar a la sala de profesores, después de saludar a algunos maestros que estaban allí y atender su invitación a sentarnos, nos vimos en un espacio con tres grandes mesas en el centro rodeadas por casilleros, ventanas, pinturas, papeles y telas. Pocos segundos nos encontramos con la profesora Fabiola, la rectora, ella una mujer madura con cabello de colores adornado con dreadlocks, todos las mirábamos asombrados, porque al ser la rectora, esperábamos otro tipo de persona. De su boca escuché por primera vez dos términos en la escuela completamente nuevos para mí: centros de interés y aulas de aceleración. (Suarez, Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023).

Este colegio es reconocido por su arduo trabajo en proyectos de innovación en la educación, proponiendo proyectos como “Participando y diciendo”<sup>6</sup> con sus círculos de la palabra, las tulpas comunitarias, los procesos de acceso a la lectura y a la escritura como “LetraMan” y “el caldero del saber” y los centros de interés (Lemus Gómez, 2019). Así que en sus aulas funciona una estrategia pedagógica en la que el aprendizaje de los niños y los ejes temáticos resultan de los intereses y necesidades de estos (Santana, 2025)

En esta escuela, un centro de interés es un lugar donde los maestros sugieren y construyen espacios de formación basados en sus conocimientos o intereses que trascienden la educación académica. Por ejemplo: La banda de marcha, el centro de teatro, el centro de debate, el de madera, el de deportes o el embellecimiento del colegio.

Las compañeras Leidy Santana y Madeleine Zabala dicen que “Los centros de interés en el Colegio IED Alemania Unificada representan una alternativa a las clases tradicionales, como sociales, inglés, ciencias o matemáticas, al ofrecer espacios dentro de la jornada escolar que resultan especialmente atractivos para los estudiantes. Estos espacios, lejos de ser únicamente motivacionales, constituyen escenarios reflexivos, creativos y distantes de los entornos académicos convencionales” (Santana, Zabala. 2025).

No tengo idea de cuándo o por qué se me ocurrió la idea. Sin embargo, cuando la rectora Fabiola nos ofreció la oportunidad de sugerir un centro de interés, la palabra batucada escapó de mi boca. Era un poco loco, ya que nunca había sido parte de ninguna. La cuestión es que mis

---

<sup>6</sup> En el 2019 este proyecto fue reconocido con el XIII Premio a la Investigación e Innovación Educativa, de la Alcaldía Mayor de Bogotá

palabras resonaron tanto que antes de que acabara la reunión, me dijo: —Al final me quedo contigo un momento para coordinar algunas cosas—. No estoy seguro de si esas palabras eran buenas o malas, pero al final ya estaba involucrado en este cuento del batuque.

Finalizada la reunión general, la profesora me tomó aparte y, con un gesto firme pero amable, me dijo:

—Listo, empiezas la próxima semana. La idea es que la batucada pueda salir en el carnaval.

—¿Y... cuándo es el carnaval? —pregunté con la esperanza de tener algo de tiempo.

—En octubre —respondió muy segura de sus palabras.

Mis ojos se abrieron de golpe; una corriente de nervios recorrió mi cuerpo y se entremezclaban con la ansiedad de querer que todo comenzara pronto. Corría ya la primera semana de septiembre.

Al salir de la escuela, mientras pensaba en el grupo con el que iba a trabajar, una voz, con algo de picardía, alcanzó mis oídos. No recuerdo con exactitud sus palabras, pero decía algo como:

— ¿Se acuerda de esos chinos terribles que se estaban peleando? Pues esos son los de Aceleración, con los que usted va a trabajar.

En ese momento, una mezcla de sensaciones se apoderó de mi cuerpo a la altura del estómago. Por un lado, la emoción de comenzar, de asistir a mi primera clase; por otro, el temor de afrontar a esos pelados que, como dicen algunos, "son terribles y dan miedo", "se debe tener

cuidado" (Suárez, Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023). Así que las preguntas me asaltaron: ¿Cuál era el tipo de profesor que deseaba ser? ¿Cómo se puede enseñar música? ¿Cómo formar una batucada con unos muchachos problemáticos? ¿Acaso me tendrán respeto? ¿y la educación comunitaria? ¿Es posible que quieran bailar? Y todo para octubre... ¡en qué enredo me he metido!

Con todas estas preguntas llegué a mi primera clase como profesor en el marco de la práctica escuela sin fronteras, 25 muchachos y muchachas que parecían estar en lo que algunos llaman la edad más rebelde ¿cómo así? Se podría decir que son irreverentes, que no ponen atención o incluso que son desobedientes. Lo cierto es que estos jóvenes me esperaban en una de las canchas, mientras yo, en una esquina, sudando frío y con los pelos de punta, me santiguaba discretamente en busca de que mi cuerpo consiguiera algo de calma. Unos momentos antes de empezar, inquirí acerca del curso de los participantes en el centro de interés y me informaron que eran alumnos de 3°, 4° y 5° grado, pero con edades entre los 13 y los 16 años. Me sorprendí, hasta que me acordé del término "aula de aceleración o volver a la escuela".

Resulta que, en Bogotá, desde hace algunos diciembre y con la innovación en la educación en la mira, existe un programa que se llama "Volver a la Escuela". Básicamente es una forma de acoger en el sistema educativo a aquellas personas que por alguna razón tuvieron que dejar de estudiar y ahora tienen la posibilidad de regresar a la escuela utilizando la estrategia de aulas de aceleración para adelantar y nivelar su proceso académico y terminar su educación básica y media. (Álvarez Gallego, 2021)

En la sede A del Alemania, funcionan aulas de aceleración desde el grado 3°, pero estos muchachos son poco queridos por algunos profes del colegio. Expresiones como "mi profe, no

saque el celular en clase” “hay que tenerles cuidado a esos pelaos” “cualquier cosa grita” o “no hay que darles mucha confianza a ellos” resonaban por uno que otro profesor en tono serio y a modo de consejo. Por otro lado, había quienes, sin decirme una sola palabra me mostraban con sus acciones y el brillo de sus ojos el amor por enseñar a aquellos jóvenes que una parte de esta sociedad ha excluido por mucho tiempo (Suárez, Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023)

Así nace la primera versión del centro de interés, con un hombre inexperto frente a 25 jóvenes que me miraban de forma extraña. Asustado pero decidido, di el primer paso y, al ritmo del golpeteo de las canecas utilizadas como tambores, comienza esta gran aventura, empieza este cuento llamado carnaval, con el propósito de que se pueden construir espacios y tiempos distintos a los de la educación tradicional y con una decisión: desarrollar la práctica pedagógica investigativa comunitaria al interior de la línea de investigación escuela, comunidad y territorio.

Mientras el tiempo pasaba y cada sesión transcurría, el ritmo y los tambores resonaban mientras los cuerpos se movían, en medio de ello empecé a ver vacíos, ausencias, preguntas que el ambiente festivo traía consigo. Esos detalles fueron los que me permitieron reconocer las tensiones que atraviesan a la escuela en su vida cotidiana.

Con el ánimo de fortalecer las relaciones con la comunidad, no solamente del Alemania Unificada, sino de las demás instituciones que hacen parte de JARAVE, el colegio es invitado a participar del carnaval por la vida, pero me encuentro con el infortunio de que allí no existen espacios formativos que preparen a las y los niños niñas y jóvenes para vivir esta experiencia de manera artística y pedagógica, sino que por el contrario, se vuelve una exigencia que carga de responsabilidad que deja de lado la formación colectiva, artística y emocional.

Por otro lado, durante cada sesión empiezo a reconocer que los cuerpos que están en la escuela parecen siempre estar al margen, que los jóvenes de “volver a la escuela” parecen no encontrar un lugar propio en la escuela y esto se ve incluso en su forma de participar en las actividades. Estas prácticas de inmovilidad a la que la escuela acostumbra a los jóvenes, también genera que entre ellos exista, lo que a mi parecer es, una forma de relacionarse lejana y desapegada, no solamente entre ellos, sino con su entorno.

A la falta de espacios formativos para el carnaval, y a la marginación de los cuerpos en la escuela, se suma una preocupación más que como maestro en formación no podía ignorar: al parecer el colegio no era un lugar deseado para las y los jóvenes que estaban regresando de nuevo al sistema educativo. El programa “volver a la escuela” no garantizaba permanecer en ella. Esto me llevó a preguntarme sobre qué estrategias podría usar para convocarlos genuinamente y que estar en la escuela se convirtiera en una decisión y no en una obligación.

Recorriendo los otros centros de interés que existían en el colegio con el ánimo de reconocer su funcionamiento, pude notar que el cuerpo parecía estar excluido de la formación de estos. Las actividades ponían como protagonistas la palabra, el orden, la norma, el cuerpo dentro de un aula, dejando de lado la experiencia corporal como posibilidad de aprendizaje, expresión y sensibilidad.

En medio de estas inquietudes mi papel como educador comunitario en la escuela también empezó a interpelarme. En muchas noches de insomnio me preocupaba que mi rol en el

colegio fuera solo acompañar un salón o “estar pendiente” de los niños, y rondaba en mi cabeza la pregunta por el lugar que podía ocupar un educador comunitario dentro de la escuela.

Estas preocupaciones me llevaron a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo se establece un proyecto pedagógico que fomenta y hace visible la participación, la creación colectiva y otras formas de vivir en la escuela para un grupo de jóvenes del centro de interés “UE FIKI” de la IED Alemania Unificada mediante una experiencia de investigación educativa?

## 1.2. Y se prendió el carnaval ¡que arranque la comparsa!



No sé cómo, o quizás sí, pero me cuesta admitirlo; sin embargo, de alguna forma logré que los chicos me respetaran y reconocieran como profe. Además, establecimos vínculos y afectos, y construimos juntos relaciones cercanas que hicieron del centro de interés un lugar donde se sentía confianza y se hablaba desde el corazón. Se volvió un sitio en el que los mismos participantes se encargaron de eliminar esa inmensa barrera de prejuicios, me liberaron del temor de afrontar el desafío de ser maestro... ser su maestro.

La emoción y la ansiedad de llegar al colegio nunca se perdieron, de hecho, aún existen, las sesiones se desarrollaban entre música, risa y cuerpos. Las clases siempre llamaban la atención, no solamente por el ruido, sino también por la actitud de los participantes. El ambiente

casi siempre era festivo, las sonrisas, el movimiento, y algunos comentarios mantenían la motivación de seguir en ese centro de interés que sin lugar a duda nació por una locura.

De este modo, el centro de interés se fortalece: los chicos piden permiso para salir de clase y ensayar, presentan trabajos para subir su calificación en asignaturas como inglés o matemáticas, hacen ruido con la caneca y se esfuerzan por ensayar hasta llegar al día tan esperado: el Carnaval por la Vida que cada año organiza la escuela en colaboración con la asociación JARAVE.



Ese fue el instante culminante del centro de interés y lo que determinaría un cambio en mi proceso de formación como docente: cuando los nervios se volvieron emoción, y esa emoción pasó a ser expresada en palabras: "Profe, que se tenga el barrio, que estamos tocando", "Profe, deberíamos salir más a menudo", "Qué chimba, profe, tener la oportunidad de participar en esto" (Suárez, Diario de campo: Memorias práctica escuela sin fronteras, 2023).

Pero, sin duda, lo más hermoso de ir al carnaval fue regresar a la escuela después de un largo trayecto, con los pies fatigados, las manos llenas de ampollas y la energía casi a punto de desaparecer. No obstante, en el entorno se oían las palabras "profe, toquemos una vez más", y así terminó la primera temporada de este centro de interés lleno de magia. Con el corazón desbordante de felicidad, sabía que había hecho algo como maestro, pero no estaba claro qué era ni cómo. ¿Cuál podía ser mi rol en la escuela como educador comunitario? ¿Qué cosas

enseñaba? ¿Cómo lo hacía? ¿Qué tipo de vínculos construía? ¿Qué materiales pedagógicos? ¿Y el carnaval para que en la escuela?

Muchos interrogantes surgieron y con ellos rutas y caminos que se deben trazar para andar y desandar. El primero fue investigar acerca del carnaval: qué se había mencionado sobre él, cómo se había empleado en contextos como la escuela y cómo podría crear una ruta pedagógica centrada en la música, el baile y la alegría como elementos principales para el centro de interés en el Alemania Unificada, indagaciones iniciales para la construcción del Proyecto pedagógico.

### **1.3 ¿Y qué se ha dicho del carnaval? Estado del arte.**

En medio de bombos y tambores, de risas y colores, Manuel comenzó a preguntarse por el carnaval, no solamente por aquella fiesta que se celebraba cada año en la localidad de San Cristóbal, ni por esos instantes de festividad que se vivían los viernes con algunos jóvenes contagiados de locura. No, esta vez la pregunta iba más allá, ¿Acaso es posible carnavalear en la escuela? ¿Cómo podría hacerlo? y en medio de estas preguntas se empezó a encontrar con otros universos, otras letras, otros maestros que también festejan en la escuela.

En esa búsqueda apareció Cristian Franco, Licenciado en Artes Escénicas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). ¡Qué pequeño es el mundo! Resulta que él también aborda el tema de la comparsa escolar, aunque desde una perspectiva ligeramente distinta. Franco (2020) propone un “análisis de los contenidos didácticos dentro de un espacio específico de formación comparsera”, claramente ubicado en el ámbito escolar. Esto implica que no solo se interesa por la comparsa como manifestación cultural o artística, sino que la estudia desde el

punto de vista pedagógico, evaluando cómo puede integrarse en la educación formal para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al explorar con detenimiento las palabras de Franco, Manuel descubre que la comparsa no es únicamente una expresión artística, sino también una manifestación social con un gran potencial para ser incorporada en la formación escolar. Esta integración abre la puerta a fortalecer la cultura festiva y el carnaval dentro de la escuela, promoviendo así un acercamiento más profundo y significativo hacia estas expresiones artísticas. La comparsa, entonces, se convierte en un recurso invaluable para conectar a los participantes con sus raíces culturales y fomentar un sentido de comunidad y pertenencia.

Un término que llama especialmente la atención de Manuel es “clínica didáctica”. Para él, esta expresión es novedosa y despierta su curiosidad. La clínica didáctica se presenta como una metodología crítica que no solo analiza la práctica docente, sino que también examina los procesos de aprendizaje de los estudiantes de manera reflexiva y profunda. Sin embargo, aunque esta metodología resulta interesante y enriquecedora, Manuel reconoce que no es exactamente lo que está buscando para su propia investigación.

Pero la importancia de la propuesta de Franco va más allá de la simple promoción de la cultura festiva. Él menciona un aspecto que resulta sumamente relevante para Manuel: el carnaval contribuye de manera significativa a la sensibilización artística y la construcción colectiva de saberes. Esta idea resuena profundamente con Manuel, ya que su centro de interés en el Alemania Unificada parece alinearse perfectamente con este enfoque. En ese contexto, el Carnaval no solo es visto como una celebración popular, sino también como un espacio para el

aprendizaje colaborativo, la creación artística y la transmisión de conocimientos culturales entre la diversidad de edades que habitan el centro de interés.

Sumergiéndose en este mar de letras, aparece también Diana Carolina Pardo, una mujer que abre las puertas de la fiesta a través de las “Brisas Carnavaleras”. Diana utiliza el carnaval no solo como una expresión cultural y festiva, sino como una herramienta pedagógica de capaz de transformar las dinámicas de convivencia dentro del entorno escolar. Su enfoque va más allá de la simple celebración; busca generar cambios profundos en las relaciones entre estudiantes, docentes, administrativos... en pocas palabras, de toda la comunidad, promoviendo un ambiente de respeto, inclusión y colaboración.

En estas brisas Manuel encuentra un aspecto que resulta muy importante, y es que, a través de su trabajo, Diana enfatiza el fortalecimiento de la identidad colectiva en un colegio que se encuentra inmerso en un contexto marcado por la diversidad cultural y los conflictos sociales. Este aspecto es fundamental, ya que reconoce que las escuelas no son espacios homogéneos, sino que albergan una multiplicidad de culturas, historias y realidades que pueden generar tensiones, pero también oportunidades para el diálogo y la construcción conjunta de sentido. Teniendo en cuenta esto, el carnaval se convierte en un escenario propicio para que los estudiantes reconozcan y valoren sus propias raíces culturales, al mismo tiempo que aprenden a convivir y respetar las diferencias presentes en su entorno.

Otro elemento de gran importancia que Pardo resalta en su trabajo, y que Manuel observará con detenimiento, es la construcción colectiva de la identidad. Esta idea implica que la identidad no es algo fijo o individual, sino que se va formando y transformando a través de las interacciones sociales, las experiencias compartidas y la participación activa en prácticas

culturales como, en este caso, el carnaval. La construcción colectiva permite que los miembros de la comunidad se sientan parte de un proyecto común, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso con la escuela y su entorno.

Las letras de Diana Pardo aportan a Manuel una perspectiva enriquecedora sobre cómo el carnaval puede ser utilizado estratégicamente en la educación para promover la convivencia, la inclusión y la construcción de una identidad colectiva sólida y plural. Para Manuel, estas ideas son un aporte fundamental que complementa y amplía su propio interés en el papel del carnaval dentro de la escuela, más aún cuando estas se encuentran en contextos vulnerables, pero y diversos.

Navegando por el inmenso océano de textos y carátulas, aparece también en el camino Fabián Bernal, un autor que, al igual que Diana Pardo, narra la experiencia de la transformación de los procesos culturales dentro del ámbito escolar. En su obra *Pedagogía del Carnaval Escolar*, Fabián ofrece a Manuel una perspectiva valiosa enriquecedora sobre el carnaval como una estrategia pedagógica integral. Que no solo se limita a la celebración o manifestación cultural, ampliando el campo de análisis al fortalecimiento del desarrollo socioemocional de quienes hacen parte del mismo.

Gracias a las reflexiones de Bernal, Manuel puede comprender que el carnaval tiene un impacto profundo en la formación de habilidades sociales y emocionales, tales como la empatía, la cooperación, la expresión de emociones y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias son fundamentales para el bienestar y el crecimiento personal de los estudiantes, y el carnaval se convierte en un espacio propicio para su desarrollo, al fomentar la participación, la creatividad y el sentido de pertenencia.

Además, Fabián Bernal aporta una luz importante sobre un aspecto que resulta especialmente relevante para Manuel y su contexto en la IE Alemania Unificada: la convivencia no solo dentro de los muros de la escuela, sino también en el entorno social que la rodea. El carnaval, según Bernal, tiene la capacidad de regenerar y revitalizar el tejido social, generando un impacto positivo que trasciende el espacio escolar. Esta regeneración social se manifiesta en la creación de vínculos más fuertes entre los miembros de la comunidad, en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, y en la construcción de un sentido compartido de identidad y propósito.

En definitiva, la propuesta de Fabián Bernal ofrece a Manuel una visión amplia y profunda del carnaval como una herramienta educativa que va más allá del aula, contribuyendo a la transformación social y al fortalecimiento de la convivencia en diversos espacios. Esta comprensión es fundamental para que Manuel pueda diseñar y aplicar estrategias que permitan “carnavlear” en Alemania de manera significativa y con un impacto en la comunidad.

## **2. Y... ¿cómo llevar el carnaval a la escuela? Primeros pasos hacia la definición del proyecto pedagógico investigativo comunitario. (PPCI)**

En ese instante, muchas ideas danzaban en mi mente, como las mariposas que se posan en el estómago; sin embargo, esta vez parecían ser centenares de libélulas volando al azar. El proyecto pedagógico es un concepto fundamental que se presenta en mi camino para organizar esas ideas. Esta es una estrategia pedagógica que dirige las acciones hacia la formación y transformación de los modos en que los integrantes del centro de interés viven la escuela.

Caminando por senderos de libros y letras encuentro las palabras de Mariano Narodowski quien me ayudará a comprender que el proyecto pedagógico trasciende a una acción curricular. En sus palabras, el proyecto “no es un conjunto de técnicas neutrales, sino un saber que organiza prácticas, discursos y formas de subjetividad en función de un determinado orden social” (Narodowski, 1994, p. 11) teniendo esto en cuenta, deja de entenderse como el cumplimiento de actividades y pasa también a expresar una intencionalidad formativa y política.

Pero no termina ahí, Narodowski también dice que “toda propuesta pedagógica supone una toma de posición respecto del sujeto que se educa, del saber que se legitima y del tipo de vínculo que se establece entre ambos” (1994, p. 27). Teniendo en cuenta sus palabras, se reconoce como aporte a este proyecto pedagógico que se aleja de la neutralidad del currículo y resalta las prácticas cotidianas de la escuela en el momento en el que se desarrollan las sesiones.

Continuando con este camino también me llegan las palabras del profesor Hugo Zemelman quién me permite encontrar un sentido político al proyecto pedagógico. Al afirmar que “el proyecto es siempre una forma de colocarse frente al presente para transformarlo” (2010, p. 29) se comprende que la construcción y ejecución de la acción pedagógica tiene la intención de incidir en el presente inmediato de los participantes. De esta manera este maestro en formación decide comprender que la construcción y la ejecución de la acción pedagógica tenga la intención de transformar el presente inmediato de los participantes.

Las propuestas teóricas de Narodowski y Zemelman me permiten reconocer al sujeto como centro y eje de la experiencia. Para ambos una propuesta pedagógica debe tomar posición frente al saber, los vínculos que se construyen y la forma en la que los sujetos constituyen los procesos

educativos en la escuela, es decir, el sujeto participa en la definición de las apuestas educativas y de las prácticas que se encuentran en la escuela. También comparten que el proyecto pedagógico se da a partir de una lectura crítica de la realidad, por ende este debe ser una construcción situada en un contexto específico.

Teniendo en cuenta las teorías de Zemelman y Narodowski, asumo el proyecto pedagógico como una forma de comprender y actuar en la escuela desde la experiencia. El trabajo en el centro de interés me permitió comprender el proyecto como un diálogo entre los sujetos, con su historia y con las dinámicas propias de la escuela.

La experiencia en la escuela me genera la necesidad de construir una propuesta pedagógica en la que los conceptos emergen de la misma y, optar por un proyecto pedagógico en el que asumo una postura consciente frente a la práctica, reconociendo la investigación como una herramienta para leer el contexto, dialogar con los sujetos y fortalecer la acción educativa en la escuela.

## **2.1 Manos a la obra ¿Cómo se hizo el proyecto pedagógico?**

El maestro en formación, mediante su experiencia dentro del ámbito de la práctica pedagógica, traza los componentes metodológicos del ejercicio de investigación creación educativa que lo guía a definir el proyecto pedagógico investigativo comunitario titulado “Carnavalear la escuela: el cuerpo, el performance y la creación colectiva como experiencia pedagógica para habitar la escuela”. Este proyecto incorpora elementos artísticos de la danza y la percusión afrobrasileña durante el proceso formativo dentro del centro de interés de la batucada.

Sin embargo, su objetivo es avanzar hacia la idea de reparto de lo sensible planteada por el filósofo francés Jaques Ranciere quien señala “Llamo reparto de lo sensible ese sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas” (Ranciére, 2009) relacionando las artes con el mundo social, cultural y con la política lo que justifica su lugar en la escuela. Ranciere también sugiere que “Las artes no prestan nunca a las empresas de la dominación o de la emancipación más que lo que ellas pueden prestarles, es decir, simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, reparticiones de lo visible y lo invisible. Y la autonomía de la que ellas pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse, descansan sobre la misma base”. (Ranciére, 2009, p. 34)Entonces la experiencia colectiva de convierte en un elemento central para la construcción de lerato de lo vivido en la PPIC.

Buscando algunos referentes que amplíen la construcción del proyecto pedagógico, Manuel se encuentra con Sonia Castillo Ballén quien plantea que la investigación-creación “abre un espacio para el sentir, el imaginar y el hacer, donde el conocimiento se construye en la acción y en el encuentro” (Castillo Ballén, 2016). Desde esta perspectiva, la creación no es un resultado aislado, sino un camino que se teje en diálogo con otros, con el espacio que se habita y con las formas artísticas que emergen de esa experiencia compartida.

En el carnaval los cuerpos investigan al moverse, teniendo como brújula la concepción de investigación-creación propuesta por Sonia Castillo, maestra de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Castillo plantea como prioridad la investigación – creación, el conocimiento sensible que ubica la labor de las y los educadores acogidos a esta propuesta

investigativa en artes, como una respuesta crítica de la historicidad estética por centrar su producción académica en el estudio de la sensibilidad en la vida cotidiana y no de las bellas artes. (p 89, 2016)

De esta manera Manuel reconoce la investigación - creación como indagación de lo sensible, siendo esta la propuesta del papel contemporáneo de las artes en el que son legitimadas como rutas metodológicas de investigación desde “un principio transgresor, un poder instituyente, un poder político y un poder crítico” (Castillo Ballén, 2016)

Una idea clara en el desarrollo del PPIC no es solamente una puesta en escena o una muestra artística, y para ahondar en ello, Manuel retorna a Jacques Ranciere quien visibiliza además de lo señalado en las primeras líneas de este apartado que el reparto inequitativo de lo sensible permite tener una ruptura del espacio-temporalidad, lo que permite converger dos sistemas sensibles: la política y la estética (Sepúlveda 2020). Desde esta perspectiva, el proyecto pedagógico se concibe como una intervención consciente en este reparto, en cuanto reorganiza los modos de ver, participar y habitar la escuela a través de la creación colectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, Manuel concibe la investigación – creación educativa como una práctica estética-política en tanto la ruptura que permite el reparto de lo sensible habilita otras formas de habitar la escuela y de producir conocimiento desde la creación colectiva. Para comprender mejor esto, las palabras del profesor Carlos Sepúlveda brindan al maestro mayor claridad explicando que “tanto la política como el arte suponen repartos de lo sensible que otorgan a los sujetos lugares de enunciación, distribución de acciones, cuerpos y palabras” (Sepúlveda 2020), lo cual se traduce, en el marco del proyecto pedagógico, en la

posibilidad de que los participantes asuman una participación auténtica<sup>7</sup> y tomen la vocería del centro de interés como sujetos activos en la construcción de la experiencia pedagógica.

En este sentido, la investigación-creación educativa se convierte en una práctica de educación comunitaria, reconociendo los saberes como un tejido colectivo. Cada encuentro, cada creación y cada gesto desembocan en espacios donde se produce pensamiento situado y el conocimiento entonces emerge de las relaciones, de los afectos y del territorio. Teniendo en cuenta esto, Castillo afirma que “pensar no puede separarse del sentir, y toda práctica creativa es una forma de pensamiento situada” (Castillo Ballén, 2016). Así, el proyecto pedagógico asume la creación como una experiencia sensible que enlaza el pensamiento con el cuerpo, el carnaval y la comunidad, haciendo del acto de investigar una fiesta compartida de los saberes.

En este momento la investigación-creación educativa abre las puertas a Manuel para reconocerse como profesor que investiga en el contexto escolar formal. Esta práctica se sostiene en la experiencia de la creación colectiva<sup>8</sup>, donde el cuerpo se transforma en un lugar para pensar y el movimiento le da vida al diálogo. En el marco del proyecto pedagógico en el centro de interés del carnaval, la investigación-creación educativa permite la construcción de espacios de liberación transitoria (Ranciére, 2009) que orientan la experiencia pedagógica hacia lo sensible, lo relacional y lo vivido,

---

<sup>7</sup> La noción de participación la propuesta por Roger Hart, a través de la “escalera de la participación”, distingue entre formas simbólicas de participación y aquellas en las que niñas, niños y jóvenes asumen un rol activo en la toma de decisiones (Hart, 1993).

<sup>8</sup> Para el maestro Santiago García, la creación colectiva se entiende como un proceso de construcción conjunta de sentido en el que la obra y el conocimiento emergen de la experiencia compartida, el diálogo y la práctica común. Esto permite reconocer el hacer colectivo como una forma legítima de producción de conocimiento situada (García, 1989).

Desde esta perspectiva, la investigación comienza a ser comprendida como un proceso vivo, en constante transformación, que potencia la creación de otras formas de relacionarse, de ser y de vivir la escuela formal transándose nuevas trayectorias; cada ensayo, cada maquillaje y cada carcajada se convierten en la sustancia misma de la investigación, por lo que el conocimiento no queda plasmado únicamente en registros o palabras, este se expresa en el sonido de los tambores, los colores del vestuario, en las sonrisas que se cruzan, el movimiento y las interacciones de los cuerpos.

La escritura aquí se convierte en una creación colectiva, por lo que las voces de todos los que participaron en el proceso pedagógico tienen un papel principal. El maestro no tiene como propósito describir acontecimientos; no se enfoca en el carnaval como un objeto externo al análisis, sino que escribe a partir del carnaval, de la experiencia vivida, de los cuerpos involucrados y de la creación colectiva.

Manuel, en su pensamiento como maestro en formación, afirma que la reflexión sobre el PPIC no se limita únicamente al binomio estético-político. Según él, debe orientarse hacia lo pedagógico, considerando que los conocimientos surgen de la práctica y de la experiencia de actuar en conjunto, de acuerdo con Feral (2009) “comprende los componentes de la práctica y del discurso mediante un proceso centrado en el individuo que le otorga un carácter sensible en donde intervienen la interpretación y la creatividad” así la construcción del conocimiento se ve reflejada en posturas como el conocimiento plasmado o el conocimiento corporal que se sustenta a lo largo del filósofo Maurice Merleau Ponty en el que “el a priori del cuerpo supone el lugar de a priori del conocimiento intelectual, convirtiendo la intimidad corporal pre reflexiva con el mundo que nos rodea en el fundamento de nuestros pensamientos, acciones y sentimientos”

(Borgdorff, 2005, p. 22) este saber se encarna en el cuerpo, que se vuelve el lugar del pensamiento antes de la palabra.

En este horizonte, la investigación-creación educativa no se limita a observar o describir la realidad escolar, sino que se encarna en las prácticas cotidianas de la escuela, allí donde el cuerpo, la creación colectiva y la comunidad se entrelazan para producir conocimiento desde la experiencia. Es en este cruce entre lo pedagógico y lo sensible donde emerge el deseo de hacer carnaval como una forma de pensar, habitar y transformar la escuela.

Para poder hablar y hacer un carnaval en la escuela, y gracias a la naturaleza de los centros de interés, se fue consolidando un grupo de jóvenes que dieron rostro a la fiesta y alma al carnaval. En un comienzo fueron veinte; luego, quince; más adelante, veintiocho; y finalmente, once. Algunos ya se graduaron, otros han tenido que dejar nuevamente la escuela, pero la magia también habita en ese movimiento constante, en la diversidad de voces y rostros que llegan a este espacio.

De esta manera nace UE FIKI, nombre que se le dio colectivamente al grupo del centro de interés, como resultado de los encuentros y ensayos. Inicialmente, el grupo surgió como un subgrupo del centro de interés de la banda; sin embargo, con el paso del tiempo y tras algunos viernes de trabajo sostenido, fue adquiriendo carácter propio y autonomía, llenando la cancha con un nuevo compás y un ritmo distinto.

En sus inicios, los participantes venían del aula de aceleración, transitando por los ciclos 3, 4 y 5. Con el pasar del tiempo, el proceso se fue centrando principalmente en el ciclo 5,

conformado por jóvenes de grado once, entre los 16 y 19 años, quienes hicieron del carnaval una forma de encontrarse, crear y habitar la escuela.

Continuando con el diseño metodológico y la búsqueda de referentes conceptuales, el maestro en formación llega a las corrientes que han alimentado el debate sobre la escritura no ficcional creativa, que es cómo se narra una experiencia vivida. En esta línea, Manuel se enfocará en la idea de giro afectivo, una corriente social y filosófica que considera los sentimientos, las emociones y los afectos como componentes esenciales para entender la realidad, para posteriormente encontrarse con autoras como Cristina Rivera Garza (2023) o Gisella Heffes (2022) y con la no ficción creativa.

La búsqueda inicial lleva a Manuel hacia las teorías del giro afectivo preocupación teórica que data de mediados de la década de los 90 basada en propuestas epistemológicas como las teorías sobre la subjetividad, las del cuerpo, la feminista y el psicoanálisis lacaniano, que están relacionadas con el estudio de las nuevas formas de control y reproducción de la vida en la fase neoliberal del capitalismo. Los nombres que danzan a través del cuerpo del maestro cada vez que lee y que dan una idea genealógica a él de las vertientes teóricas del giro afectivo van desde Baruch Spinoza (1980) a Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), Sara Ahmed (2004) y Lauren Berlant (2019).

El movimiento del giro afectivo cuestionó con vigor las dicotomías entre razón y emoción, discurso y afecto, entre otras, lo que representa un desafío a los binarismos tradicionales de la racionalidad contemporánea. Resaltó la compleja relación que el mercado ha forjado entre la subjetividad, el poder y la emoción, dado que crea estilos de vida basados en el

deseo diseñado. (Ahmed, 2004); además Manuel identifica que en las últimas décadas, las investigaciones que tienen en cuenta los afectos como prácticas sociales y culturales. El afecto se presenta como algo desestructurado, genuino, incoherente y no lingüístico; como un significado corporal cuya dinámica va más allá de las características individuales de entidades humanas y no humanas. El afecto, de esta manera, desafía y somete a cuestionamiento la lógica de la interpretación social, constituyéndose simultáneamente como una instancia potencial de transformación. (Tozzi, 2023).

Ahora bien, si en la experiencia la corporalidad, la intimidad, los vínculos, las emociones y los afectos constituyeron los ejes que atraviesan el proyecto pedagógico, Manuel se pregunta: ¿cómo narrar siendo coherente con ella? Y es en ese momento que aparece Cristina Rivera Garza, la autora utiliza la memoria y el afecto como instrumentos para interrogar los límites de la categoría género y de las disciplinas de las Ciencias sociales, por medio de su escritura sobre el feminicidio de su hermana Liliana (Rivera, 2021). De este modo, establece un "archivo otro" que activa emociones y recuerdos con el fin de edificar una memoria que se resiste al olvido sistemático, en este sentido la autora reivindica la experiencia, al respecto señala: “más que contar una historia, podamos compartir una experiencia: invocar, conmover, alertar, participar, ofrendar acompañar, abrazar a otros” (Nadie escribe en soledad, 2023).

Al hallar a Rivera Garza, Manuel descubre la escritura no ficcional creativa, este tipo de escritura, plantea dos cuestionamientos interesantes a los ojos del maestro en formación ¿quién puede producir el presente en la escuela? ¿Quién tiene derecho a imaginar otra escuela? reconoce entonces que toda escritura e imaginación tiene un vínculo con lo real esa la línea que divide ficción/no ficción (Rivera Garza, 2013)

La escritura no ficcional creativa, no relata en la distancia o ficcionaliza la realidad, ella parte de la experiencia, construye un mosaico intertextual (Wark, 2024), evoca la memoria y reposiciona el pasado desde archivos íntimos, imagina futuros radicales aquí la imaginación deja de ser un territorio exclusivo de la ficción, acorde a Rivera “la ficción ha reclamado egoísta y tramposamente a la imaginación sólo para sí” (2023), además la escritura construye contra narrativas y se hace imagen del pensamiento (Tacceta,2020).

La escritura no ficcional creativa genera en el docente reflexiones que dan origen a experimentaciones, que lo llevan a jugar con las palabras y las formas de escritura para construir una escritura comunal cargada de afectos e imágenes carnavalescas. como afirma Rivera Garza: “el valor no está en la novedad del cruce de géneros, sino directamente de su roce con la materialidad [...] como un trabajo colaborativo de afecto y sentido” (2023). De esta manera, la escritura se transforma en una manifestación viva de la experiencia festiva y comunitaria que se vive en el entorno escolar.

La escritura que se exhibe, con estos elementos reflexivos, es a veces en primera persona, reivindicando la voz del maestro. En otras ocasiones, la voz de un narrador omnisciente está presente para que el maestro converse con los autores y sus creaciones. Sin embargo, también existe una escritura comunal en la que los personajes principales de la experiencia compartida expresan sus emociones, preocupaciones y oportunidades de acción. Por lo tanto, este es un texto que se ha escrito y narrado con varias voces y estilos diferentes; es un mosaico intertextual que entrelaza múltiples narrativas o "hilos" narrativos.

Continuando con su reflexión, Manuel empieza a comprender que su experiencia en la escuela no sólo se trata de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también que es una escuela que imagina. En medio de la comparsa, los tambores y danzas, se pregunta por el futuro: ¿cómo es posible carnavalear en la escuela cuando la palabra se vuelve rutina? Es entonces cuando llega a sus manos el texto de Gisella Heffes, *Un gabinete para el futuro* (2022), que le invita a pensar la creación como un acto de esperanza activa.

Heffes propone que “pensar el futuro es una forma de intervenir el presente, de abrir grietas en lo que parece inamovible” (2022, p. 12). Esta idea resuena profundamente en el diseño del proyecto pedagógico investigativo. Abrir grietas con el carnaval se convierte en el gesto que desafía temporalmente el orden de lo establecido, como si cada cuerpo, al moverse, inventara otro mundo posible dentro de la escuela, uno donde el aprendizaje no se impone, sino que se baila, se canta y se escribe colectivamente.

Durante el proceso de investigación la línea “Escuela, comunidad y territorio”, propone un espacio teórico-práctico desde la teoría educativa ético-crítica, donde practicantes y maestros reflexionan, sistematizan y producen saberes desde los territorios escolares. Allí, la escuela deja de ser un simple escenario de enseñanza para convertirse en territorio de vida, en laboratorio de lo común, en posibilidad de transformación.

## **2.2. Diseño y Planificación del Proyecto Pedagógico**

Todo comenzó en la escuela, entre la bulla de los descansos y el eco de las risas que se escapaban por los pasillos. Allí, en ese espacio que tantas veces se confunde con el silencio y la rutina, empecé a preguntarme algo que poco a poco se volvió proyecto: ¿qué pasaría si el

carnaval entrara al aula? Así nació esta propuesta pedagógica, tejida desde la experiencia y la práctica, una invitación a ver la escuela como un no lugar, como un territorio en movimiento, habitado por cuerpos que piensan, sienten y crean.

En coherencia con los referentes teóricos consultados por este maestro en formación el proceso inicial para esculpir del proyecto pedagógico incluyó entonces la lectura de autores como Bell looks y Henry Giroux enriqueciendo su diseño al incorporar elementos conceptuales de las pedagogías críticas. Esta lectura ofrecerá una perspectiva diferente sobre el acto mismo de educar “Educar no consiste en formar a las personas para que se adapten a un orden existente, sino en darles las herramientas para cuestionar, transformar y Re imaginar ese orden” (Giroux, 2024).

La mirada crítica que plantea Giroux me lleva como docente en formación a reflexiones sobre mi lugar al interior del centro de interés, me permite reconocermme como un sujeto que potencia subjetividades, propone acciones pedagógicas a partir de la escucha activa dando voz a los sujetos y me distanció de las posturas que han definido al docente como un técnico instructor o el como centro del conocimiento.

Por el contrario, reconozco que la construcción de las unidades didácticas es el resultado de un dialogo polifónico, que identifica en el acto educar una práctica de y para la libertad, Bell looks señala que “Educar como práctica de la libertad es una forma de enseñar que cualquiera puede aprender. Se trata de insistir en que la presencia de todos importa, que la voz de todos se escucha.” (Hooks., 2021).

Es entonces el acto pedagógico un enseñar a transgredir que da prioridad a la voz, la pasión, la conciencia crítica y la presencia integral en el espacio escolar, transformando el aula en un lugar en el que el performance y experiencia corporal constituyen instrumentos y relaciones espacio temporales que cuestionan los referentes y prácticas cotidianas propias de la educación tradicional. Entonces la construcción del PPIC trata no solamente de un proceso intelectual, sino también de una vivencia emocional y corporal. (Hooks., 2021 pag 41).

Reconozco que el PPIC se construyó paso a paso, como una comparsa que se arma con retazos de colores, músicas y voces diversas. Cada parte de su diseño respondió a una necesidad concreta: reconocer el punto de partida, definir el horizonte de sentido, comprender los fundamentos que lo sostenían, elegir los contenidos que darían vida a la experiencia, pensar la evaluación como una forma de diálogo y, finalmente, proyectar transformaciones, ¿cómo hacerlo? ¿Con qué fundamentos? ¿Con qué herramientas?

Esta construcción me llevó a las corrientes didácticas críticas y no parametrales, para planificar las sesiones. ¿Qué y cómo construir la planeación didáctica? Tuve que enfrentarme a la pregunta apremiante e inevitable: didáctica y pedagogía están vinculadas, pero no son sinónimos. Si no son sinónimos, entonces ¿qué les sucede?

Reflexionar sobre la pedagogía en la escuela contemporánea y al interior de un centro de interés me llevó a pensar que es un concepto versátil que en la actualidad se reclama en múltiples espacios y se reivindica como necesario en otros campos o disciplinas; un ejemplo de ello es la pedagogía ciudadana o la pedagogía financiera, lo que me lleva a concluir que es un concepto en movimiento dada su historicidad y complejidad. (Espinel, 2022, p. 2).

La pedagogía, desde una perspectiva crítica, está vinculada a las relaciones de poder, que deben ser puestas en duda. Al respecto Giroux señala “La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas” (Giroux, 2024). Es entonces un campo en disputa y contrucción, tal como sucede con la escuela, que relacionando lo reflexivo (teórico) con la experiencia (la práctica) (Espinel, 2022 p. 6).

Estas reflexiones en torno a la pedagogía me han llevado también a preguntarme: ¿qué didáctica? Y tengo presente cuando se ha protestado en clases diciendo: "¡Haga más didáctica la clase, profe!", que significaba esto: seguramente en mi ingenuidad estaba vinculado al juego o al movimiento; sin embargo, ello no era suficiente cuando asumí el rol de maestro en formación.

Pedagogía y didáctica están en permanente comunión y dan cuenta de esferas que, sin ser opuestas, son diferentes (Espinel, 2022). La didáctica en el sentido contemporáneo hace visible la relación que establece el maestro con la enseñanza, el sujeto con el aprendizaje y los sujetos entre sí (Prieto Galindo, 2024). Reconocer estas características de la didáctica, me aportó como maestro en formación, supe entonces que como actor educativo contribuyo en la formación de sujetos y en el establecimiento de formas socioculturales ¿Cuál sería mi contribucion? ¿Cómo me relaciono con la enseñanza y con el aula?.

El cuestionamiento sobre la didáctica, vinculado al acto educativo y su creación, me induce a revisar las corrientes actuales (W. de Camilloni, 1996) comprendiendo un hecho: la

didáctica desde las pedagogías críticas se construye en contextos situados, con sujetos de carne y hueso y tiene mucho que ver con relaciones de poder establecidas o por establecer. La cuestión pedagógica, acerca de cómo enseñar se convierte en un instrumento esencial para los docentes, ya sea en el salón de clase tradicional, en el centro de interés o en las comunidades.

En mi función como maestro en formación del centro de interés y con estas claridades, diseñé una serie de actividades donde propuse secuencias que incorporan componentes de las didácticas no paramétricas (Quintar, 2021) y la crítica (Mainer, 2005). La experimentación, el ensayo error, la planeación que no se ejecutó, la improvisación entre otros, son los componentes que permitieron la construcción de cuatro unidades didácticas en las que se abordaron elementos formativos sobre: la lectura de partituras rítmicas, las partituras corporales, la danza aérea, el acrosport, el diseño de maquillaje para comparsa, el diseño de la plástica para el carnaval. El objetivo era lograr una mejor comprensión del cuerpo, desarrollar la creatividad mediante el performance, fortalecer habilidades sociales, alentar el trabajo colectivo y multidisciplinario, relacionando y proyectando los conocimientos en la vida cotidiana

Teniendo en cuenta estas claridades, fue necesario organizar las apuestas formativas que orientaron la experiencia. Para ello decidí trazar los siguientes objetivos que se presentan como una ruta que permitió llevar a cabo el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo y comunitario.

### **2.2.1 Objetivo general:**

Diseñar e implementar un proyecto pedagógico investigativo comunitario que vincula elementos del carnaval como el performance y la experiencia corporal para potenciar y

visibilizar la participación, la creación colectiva y las formas de habitar la escuela en el centro de interés UE FIKI del IED ALEMANIA UNIFICADA en el periodo 2023 a 2025.

### **2.2.2 Objetivos específicos:**

1. Reconocer las transformaciones de la relación de las y los participantes con su cuerpo y el lugar que habitan a partir de la experiencia del carnaval.
2. Visibilizar las formas de participación y creación colectiva que emergen en el carnaval como proyecto pedagógico en la escuela.
3. Comprender cómo el performance y la experiencia corporal se integran en el carnaval como formas de aprendizaje en la escuela.
4. Hacer visibles elementos pedagógicos y didácticos que constituyen un proyecto pedagógico a partir de la experiencia del carnaval.

## **2.3 Las fases del proyecto**

### **2.3.1 Fase 1, ¡Llegué a la escuela!: Situar la práctica, el diagnóstico.**

En esta fase, la inicial de la PPIC mi propuesta como maestro en formación estuvo articulada al reconocimiento de las dinámicas socioculturales, históricas y de poder que configuran aquellos quienes habitan la escuela. (Galeano. J y Lemus, L, 2023). La unidad didáctica, es entonces el resultado del diseño e implementación de una serie de secuencias temáticas, estrategias y resultados de aprendizaje, preguntas pedagógicas, entre otras las cuales parten de las didácticas críticas y la no parametrales. (W. de Camilloni, 1996) En esta ocasión el

centro de interés se convirtió en un laboratorio en el que se permitía explorar con los sonidos y los cuerpos.

Al ser maestro investigador, en esta fase planteé una unidad didáctica que se enfocó en la caracterización del colegio y de los participantes. Así cada detalle de las sesiones me permitió hacer lectura de las formas de relacionarse y de habitar la escuela de cada integrante del centro de interés.

### **¡Murga! La escuela festiva.**

Es el nombre de la primera unidad didáctica la cual contó con 11 sesiones orientadas por la siguiente serie de preguntas pedagógicas ¿Quiénes haremos parte de la experiencia pedagógica? ¿En qué contexto comunitario se desarrollaría? ¿Qué sabíamos del carnaval y cómo nos relacionábamos con los cuerpos? ¿Cómo promover la construcción colectiva en la escuela?

Cada detalle de las sesiones me permitía problematizar el contexto pedagógico a través de lectura situada en las formas de relacionarse y de habitar la escuela de cada integrante del centro de interés y del colectivo.

Como resultado de aprendizaje, la primera unidad didáctica estableció que los y las jóvenes del centro de interés identificaran los elementos que les permitían crear conjuntamente una propuesta de comparsa escolar, empleando la expresión corporal y la percusión afrobrasileña, a partir de sus experiencias cotidianas como habitantes del barrio Guacamayas. Para conseguir esto, se establecieron tres etapas, cada una con un resultado de aprendizaje, los

temas a tratar en cada sesión y las estrategias de enseñanza. El cuadro que sigue resume la unidad.

SÍNTESIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1. ¡MURGA! LA ESCUELA FESTIVA.						
Sesión	Resultados de aprendizaje	Fases	Aprendizajes específicos	Tema de la sesión	Saber	Estrategias didácticas.
1	Las y los jóvenes del centro de interés identifican los componentes que les posibilitan co-crear una propuesta de comparsa escolar, en función de la expresión corporal y la percusión afrobrasileña, basándose en sus vivencias diarias como residentes del barrio Guacamayas.	Fase introductoria		Presentación de los integrantes del centro de interés e introducción a la percusión corporal.	Reconocimiento de los sonidos generados por diferentes partes del cuerpo Reconocimiento de movimientos corporales	Exploración sensorial, aprendizaje colaborativo, Aprendizaje vivencial
2			Reconocimiento del cuerpo como primer territorio sonoro y expresivo, comprendiendo sus posibilidades rítmicas y comunicativas	Percusión corporal y musicalidad de los pasos	A través de ritmos propios colombianos (joropo) los participantes crearán y seguirán diversas piezas sonoras utilizando únicamente el sonido de los pies contra el suelo, esto permitirá fortalecer el trabajo en equipo, la concentración, la motricidad gruesa, la escucha activa y la imaginación.	Aprendizaje experiencial aprendizaje colaborativo

3				Creación pieza musical stomp	El stomp, es un estilo de puesta en escena en el que se sean ritmos a partir de objetos cotidianos. A través de la canción "WHEN I'M GONE" los participantes trabajarán la escucha activa, la concentración y el trabajo en equipo para lograr recrear la percusión de la pieza musical	Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje vivencial, exploración sonora
4				Lectura e interpretación rítmica	Se propone una sesión en la que se enseñarán las figuras musicales, su ubicación y su duración, y posteriormente se realizará un dictado rítmico en el que ellos, no solo escribirán lo dictado por el facilitador, sino que además propondrán un dictado rítmico para sus compañeros.	Aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo,
5		Fase de desarrollo	Desarrollo de capacidad de creación colectiva a través de la experimentación con los cuerpos, sonidos, expresiones y otros elementos trabajados	Presentación de los instrumentos de la batucada	Esta sesión se dividirá en dos partes. La primera se centrará en el cuerpo y la expresión corporal con un peso extra además del natural (diversos pesos simulando el tambor). La segunda parte se presentarán los diferentes tipos de tambor y la diversidad de sonidos que cada uno de ellos tiene	Aprendizaje experiencial, exploración corporal

6				Cuerpo y ritmo	En esta sesión el protagonista dejará de ser el tambor para darle paso al cuerpo y corporalidad. A través de ejercicios de alturas, velocidades y expresiones, se pretende que los participantes tomen una conciencia	Aprendizaje somático, aprendizaje significativo
7				Cadáver exquisito y pieza musical	Es importante que los integrantes del centro de interés tengan una participación auténtica en la generación del resultado final. Para ello, se propone un cadáver exquisito sonoro que será incluido en la pieza musical presentada al finalizar el proceso	Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje vivencial, exploración sonora
8				Presentación rítmica y pieza musical	Se trabajarán ritmos timbres y volúmenes del sonido que se pueden generar desde el tambor y los cuerpos, esto será incluido en la pieza musical final	Experimentación guiada aprendizaje significativo
9		Fase de socialización	Apropiación del carnaval como espacio de expresión colectiva, fortaleciendo la autonomía y la participación auténtica	Percusión danzada	La batucada es un formato rítmico que siempre suele acompañarse con movimientos, por ello, en esta sesión se creará el componente coreográfico que acompañará la pieza musical	Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje kinestésico, creación colectiva

10				Ensayo general	A esta sesión ya debería estar finalizado el montaje de la puesta en escena. En este encuentro se pretende hacer un ensayo para que los participantes tengan la capacidad de tomar decisiones frente al montaje y su presentación	Aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cognitivo
11				Presentación final	Se buscará presentar a la comunidad educativa el resultado del trabajo realizado durante el proyecto en el Carnaval Por la Vida	Aprendizaje significativo, aprendizaje reflexivo, aprendizaje colaborativo,

Tabla 1: Síntesis de la unidad didáctica 1. ¡Murga! La escuela festiva. Fuente: Elaboración propia, 2024<sup>9</sup>.

Esta fase estuvo acompañada de las siguientes estrategias de investigación que me permitieron avanzar con el proceso en la escuela: la observación participante me permitió ser parte de la escuela, escuchar desde adentro, sentir los matices del ambiente, reconocer los vínculos que se tejen entre los estudiantes y los modos en que el cuerpo habita el aprendizaje. Esta técnica de investigación me permitió ver algunas actitudes de los participantes en la escuela: ver cómo caminaban, qué miraban, cómo se agrupaban, con quién hablaban y con quién preferían guardar silencio.

---

<sup>9</sup> **Nota:** Todas las sesiones se dividieron en dos partes. La primera se desarrollará la propuesta planteada para ese día y la segunda, será trabajo rítmico con los instrumentos y otros elementos. Las actividades están sujetas a cambios por modificaciones o instrucciones dadas por la institución

Para comprender mejor la observación participante me encuentro con Guber, quién me dio luces sobre la herramienta con su afirmación “La observación participante es el proceso mediante el cual el investigador aprende la vida cotidiana de los sujetos desde su propia perspectiva, participando en sus actividades y registrando sistemáticamente lo que ve, oye y experimenta”. (2011, p. 54)

En cada sesión, afinando la mirada pude leer algo que parecía lo invisible, ver quien tomaba la iniciativa de dirigir el compás para tocar el tambor, o quien evitaba tocar, quién esperaba a que otro marcara el ritmo primero o quién ocupaba siempre la esquina de la cancha. Aunque eran acciones pequeñas, fueron suficientes para entender que el aprendizaje también se anuncia en los gestos mínimos. Con la observación participante comprendí que el cuerpo aprende a mirar cuando empieza a hacer parte del paisaje. Así, mi presencia no era la de un investigador que registra, sino la de alguien que intenta entrar en sintonía con un grupo que, en esta fase, empezó a formarse.

Los diálogos informales aparecen también como una herramienta de investigación. En las sesiones del centro de interés, estos diálogos son espacios donde las palabras toman la forma de conversación viva. Allí, los participantes me cuentan sus historias entre risas, gestos y también sus silencios. Son momentos que salen de lo planeado en la unidad didáctica, pero que irrumpen como pequeñas grietas por donde pasa la realidad de cada uno.

En estos diálogos informales, mientras se alistan tambores, se toma el refrigerio, se esperan las llaves del salón, o simplemente se pasa el tiempo del descanso, la conversación se convierte en un lugar importante para la creación del vínculo y el conocimiento de la forma de

habitar la escuela de los y las jóvenes. Hugo Cerda (1991) aparece en mi camino como maestro investigador, proponiéndome que, “Las conversaciones libres y espontáneas permiten captar percepciones que no emergen en situaciones formales, pues la palabra fluye sin la presión de un formato investigativo”. De esta manera no tengo la necesidad de plantear preguntas, sino de escuchar, y en esa escucha, cada palabra y cada gesto se convierten en una herramienta para comprender cómo sienten la escuela, cómo se sienten en ella y qué vínculos los sostienen.

### **2.3.2 Fase 2, ¡Que comience el carnaval!: desarrollo**

En esta segunda fase, asumiendo mi papel como maestro investigador, pretendo dar continuidad al proceso iniciado en el reconocimiento de la escuela y de los participantes. En esta fase las unidades se enfocan en el desarrollo y la configuración del carnaval como experiencia pedagógica. En este punto el centro de interés dejó de ser un espacio de aproximación para convertirse en un escenario de trabajo constante, donde el cuerpo, el ritmo y el encuentro empiezan a ocupar un lugar central.

Esta fase del proyecto tuvo una duración de dos semestres, tiempo que me permitió profundizar en el proceso, sostener los encuentros y comprender que el carnaval no se construye de manera inmediata, sino en constancia, en el ensayo y en el ajuste permanente. Como maestro, fui afinando la mirada sobre lo que ocurría en cada sesión: los avances, los desafíos, las formas de participación y los modos en que el grupo comenzaba a apropiarse del espacio y habitar la escuela desde el carnaval.

Para el desarrollo de esta fase se implementaron dos unidades didácticas, pensadas como dispositivos pedagógicos que acompañaron la configuración del carnaval. La primera se orientó

a la exploración corporal y rítmica, reconociendo el cuerpo como territorio; la segunda profundizó en la articulación entre cuerpo, instrumentos y movimiento, permitiendo avanzar hacia la construcción de piezas musicales y partituras de movimiento.

Desde la investigación creación educativa, esta fase fue fundamental para producir experiencia y reflexión pedagógica. Las sesiones se convirtieron en posibilidades para observar, registrar y comprender cómo se transformaban los vínculos, cómo el cuerpo aprendía en la práctica y cómo el carnaval comenzaba a configurarse como una manera distinta de habitar la escuela.

### **Unidad didáctica 2: Cuerpo, ritmo y movimiento**

Nombrada *Cuerpo, ritmo y movimiento* esta unidad didáctica contó con 11 sesiones guiadas por las siguientes preguntas pedagógicas: ¿Cómo nos reconocemos a través del cuerpo, el ritmo y el movimiento? ¿Cómo los procesos de creación colectiva potencian la participación de quienes integran el centro de interés? ¿Qué posibilidades de aprendizaje brinda batucada como práctica colectiva en la escuela?

Así la unidad se orienta al desarrollo del carnaval como experiencia pedagógica que puede sostenerse en el tiempo, profundizando en la exploración del cuerpo, el ritmo y la creación colectiva como formas de habitar la escuela. A través de la música, la danza y la expresión corporal, los y las participantes fortalecen su participación en el carnaval escolar, reconociendo el cuerpo como lugar sensible desde el cual se produce sentido, vínculo y conocimiento en la escuela.

SÍNTESIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2. CUERPO, RITMO Y MOVIMIENTO						
Sesión	Resultados de aprendizaje	Fases	Tema de la sesión	Aprendizajes específicos	Saber	Estrategias de aprendizaje
1	Favorecer la construcción colectiva de una propuesta artística escolar a través de la creación de una batucada, en la que los participantes desarrollen habilidades rítmicas, expresivas y colaborativas, reconociendo el valor del cuerpo, el sonido y el trabajo en equipo como medios de expresión y transformación dentro de la escuela.	Fase de introducción	Sesión inicial conformación de los centros de interés	Los participantes reconocen la batucada como una práctica artística colectiva que combina ritmo, cuerpo y comunidad. Desarrollarán habilidades básicas de percusión, coordinación motriz y escucha activa, al tiempo que fortalecen vínculos de confianza y sentido de pertenencia en el grupo.	Presentación del centro de interés de batucada con integrantes de ciclo 3 y 4 aula de aceleración programa volver a la escuela	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo
2			Primer acercamiento a la batucada		Presentar qué es una batucada e iniciar con algunos ritmos de ella. Acercarse a la percusión con el juego “Simón dice” repitiendo los golpes y secuencias que propone el líder	Aprendizaje experiencial, aprendizaje lúdico. Aprendizaje por imitación
3			Diagnóstico rítmico		Proponer diferentes ritmos y ver qué apreciación tienen los participantes frente a estos	Aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo, aprendizaje reflexivo
4			Elaboración de golpeadores		Elaborar los golpeadores para mayor comodidad y distinción de los sonidos al golpear la caneca. Forrar la punta de los palos de escoba con retazos de tela y pintarlos.	Aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo
5		Fase de desarrollo	Exploración corporal		Los participantes consolidan la identidad del grupo a través de la creación colectiva. Reconocen el	Aprender los movimientos del cuerpo que acompañan los ritmos de la batucada (Samba)

6			Creación de la identidad	valor estético y simbólico de su proceso al intervenir los instrumentos y al construir, de manera conjunta, los elementos que los representan	De manera colectiva se elegirá el nombre de la batucada y se esboza de manera gráfica el logo que los identificará	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo
7			Cadáver exquisito rítmico		Atendiendo a la creación colectiva, el cadáver exquisito permitirá a cada participante proponer un ritmo y movimiento que será integrado a la composición final.	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo
8			Embelllecimiento de los instrumentos		Pintar las canecas que se usará como tambores, plasmando en ellas la identidad de la batucada y de cada miembro del centro de interés	Aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo
9		Fase de cierre	Ensayo	Los participantes integran los aprendizajes técnicos y expresivos adquiridos, articulando ritmo, cuerpo y movimiento en una puesta en	Se ensayará de manera general los ritmos aprendidos (Samba) de acuerdo a los diferentes sonidos producidos por las canecas	Aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo

10			Creación colectiva	escena colectiva. A través del ensayo y la experimentación, desarrollan habilidades de coordinación, escucha y colaboración, asumiendo un rol activo en la creación del montaje final. Esta fase consolida la autonomía creativa del grupo y fortalece su capacidad para tomar decisiones artísticas de manera conjunta.	De manera colectiva se propondrán diferentes partituras de movimiento que acompañarán la musicalidad de la batucada en el carnaval por la vida	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje kinestésico, aprendizaje creativo
11			Ensayo general		La comparsa tendrá un ensayo general con todos los elementos que integran la composición	Aprendizaje integrador, aprendizaje significativo

Tabla 2: Síntesis de la unidad didáctica 2. Cuerpo, ritmo y movimiento. Fuente: Elaboración propia, 2024

### Unidad didáctica 3: ¡Escuela carnaval!

Esta unidad contó también con 11 sesiones y tuvo por nombre *Escuela carnaval*. Esta estuvo orientada por estas preguntas pedagógicas: ¿Puede haber alguna transformación en la escuela cuando esta se asume desde el lugar del carnaval? ¿Cómo el carnaval permite otras formas de relacionamiento y expresión de los participantes? ¿Es posible que el carnaval configure una posibilidad de visibilización y relación del colegio con otras instituciones?

Aquí las actividades están centradas en la consolidación del montaje de la comparsa para el carnaval y en el fortalecimiento de los vínculos que se entretejen a lo largo de la experiencia. Mediante ejercicios rítmicos, coreográficos y de creación escénica, el carnaval se afirma como

un dispositivo pedagógico que posibilita la toma de decisiones colectivas, la participación auténtica y la expresión de las múltiples formas de habitar la escuela.

### Cronograma de actividades

SÍNTESIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 3. ESCUELA CARNAVAL						
Sesión	Resultados de aprendizaje	Fases	Tema de la sesión	Aprendizajes específicos	Saber	Estrategias de aprendizaje
1	Favorecer la construcción colectiva de una propuesta artística escolar a través de la creación de una batucada, en la que los participantes desarrollen habilidades rítmicas, expresivas y colaborativas, reconociendo el valor del cuerpo, el sonido y el trabajo en equipo como medios de expresión y transformación dentro de la escuela.	Fase de introducción	Sesión inicial conformación de los centros de interés	Los participantes reconocen la batucada como una práctica artística colectiva que combina ritmo, cuerpo y comunidad Desarrollarán habilidades básicas de percusión, coordinación motriz y escucha activa, al tiempo que fortalecen vínculos de confianza y sentido de pertenencia en el grupo.	Presentación del centro de interés de batucada con integrantes de ciclo 3 y 4 aula de aceleración programa volver a la escuela	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo
2			Primer acercamiento a la batucada		Presentar qué es una batucada e iniciar con algunos ritmos de ella. Acercarse a la percusión con el juego “Simón dice” repitiendo los golpes y secuencias que propone el líder	Aprendizaje experiencial, aprendizaje lúdico. Aprendizaje por imitación
3			Diagnóstico rítmico		Proponer diferentes ritmos y ver qué apreciación tienen los participantes frente a estos	Aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo, aprendizaje reflexivo

4			Elaboración de golpeadores		Elaborar los golpeadores para mayor comodidad y distinción de los sonidos al golpear la caneca. Forrar la punta de los palos de escoba con retazos de tela y pintarlos.	Aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo
5	Fase de desarrollo	Exploración corporal	Los participantes consolidan la identidad del grupo a través de la creación colectiva. Reconocen el valor estético y simbólico de su proceso al intervenir los instrumentos y al construir, de manera conjunta, los elementos que los representan	Aprender los movimientos del cuerpo que acompañan los ritmos de la batucada (Samba)	Aprendizaje corporal, aprendizaje experiencial	
6		Creación de la identidad		De manera colectiva se elegirá el nombre de la batucada y se esboza de manera gráfica el logo que los identificará	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo	
7		Cadáver exquisito rítmico		Atendiendo a la creación colectiva, el cadáver exquisito permitirá a cada participante proponer un ritmo y movimiento que será integrado a la composición final.	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, aprendizaje creativo	

8			Embellecimiento de los instrumentos		Pintar las canecas que se usará como tambores, plasmando en ellas la identidad de la batucada y de cada miembro del centro de interés	Aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo
9	Fase de cierre	Ensayo	Los participantes integran los aprendizajes técnicos y expresivos adquiridos, articulando ritmo, cuerpo y movimiento en una puesta en escena colectiva. A través del ensayo y la experimentación, desarrollan habilidades de coordinación, escucha y colaboración, asumiendo un rol activo en la creación del montaje final. Esta fase consolida la autonomía creativa del grupo y fortalece su capacidad para tomar decisiones artísticas de manera conjunta.	Se ensayará de manera general los ritmos aprendidos (Samba) de acuerdo a los diferentes sonidos producidos por las canecas	Aprendizaje significativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje colaborativo	
10		Creación colectiva		De manera colectiva se propondrán diferentes partituras de movimiento que acompañarán la musicalidad de la batucada en el carnaval por la vida	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje kinestésico, aprendizaje creativo	
11		Ensayo general		La comparsa tendrá un ensayo general con todos los elementos que integran la composición	Aprendizaje integrador, aprendizaje significativo	

Tabla 3: Síntesis de la unidad didáctica 3. Escuela carnaval. Fuente: Elaboración propia, 2025

**Nota:** Todas las sesiones se dividirán en dos partes. La primera se desarrollará la propuesta planteada para ese día y la segunda, será trabajo rítmico con los instrumentos y otros elementos. Las actividades están sujetas a cambios por modificaciones o instrucciones dadas por la institución.

Durante el desarrollo de esta fase utilicé varias herramientas de investigación implementadas en la anterior fase, pero relacionadas de la siguiente manera:

La observación participante entró en este momento como una herramienta que me permitió leer las transformaciones que iban ocurriendo en el grupo a lo largo de los dos semestres de trabajo. Desde mi lugar como maestro investigador, la observación implicó estar atento a los cambios en las dinámicas colectivas, a las formas en que los y las participantes empezaban a ocupar la cancha, la zona verde o el salón de audiovisuales reclamando un espacio que les pertenecía, también me permitió fijarme en los liderazgos que emergían y la forma en que se relacionaban entre ellos.

El diario de campo acompañó de manera constante esta fase. En esta etapa, la escritura se volvió más sensible, dando cuenta de los afectos que circulaban en los ensayos, de los conflictos, los acuerdos y las decisiones pedagógicas que iban configurando el carnaval como experiencia formativa.

Los diálogos informales, surgen de manera más profunda y significativa ya que comienzan a formar un vínculo entre los participantes y yo. Las conversaciones se configuraron en una excusa que me permitió comprender cómo se habitaba la escuela y cómo el carnaval empezaba a ocupar un lugar significativo en sus experiencias escolares y vitales.

En esta fase tomé como herramienta de investigación la creación colectiva. Con la experimentación compartida, el conocimiento se produjo en la acción propia de carnavalear. En este sentido, la creación colectiva permitió que el proceso investigativo no se limitara al registro de lo ocurrido, por el contrario, que se construyera desde la acción colectiva y los afectos, en

tanto, como plantea Santiago García, se trata de “un proceso de búsqueda en el que el conocimiento surge del trabajo común, de la discusión, del ensayo y del error” (García, 1989).

### **2.3.3 Fase 3, Carnavalear: Evaluación y devolución**

En esta fase mi propuesta como maestro estuvo encaminada a hacer un cierre y devolución del proceso pedagógico investigativo a la comunidad educativa. Consistió en compartir con la comunidad las experiencias vividas en el centro de interés, reconociendo el carnaval como una experiencia pedagógica que se construye en colectivo y que cobra sentido al mostrarse en la escuela.

Esta fase se centró en reconocer las transformaciones que se hicieron visibles al poner el proceso frente a la comunidad. El centro de interés se desplazó de su carácter de laboratorio hacia un espacio público con la comunidad, donde el cuerpo, la creación y la presencia colectiva permitieron evidenciar cómo el carnaval se convirtió en una forma de habitar la escuela y de producir sentido pedagógico compartido.

### **Unidad didáctica 4: ¡La escuela Festiva!**

*Escuela festiva* es el nombre que se dio a esta unidad. Cuenta con 13 sesiones y está orientada por las siguientes preguntas pedagógicas: ¿Cómo potenciar la participación auténtica de quienes hacen parte del centro de interés desde el carnaval? ¿Cómo los procesos que integran el carnaval permiten otras formas de habitar la escuela? ¿Es posible establecer el carnaval como un dispositivo pedagógico? ¿Es posible que la experiencia del centro de interés resigne la relación de los participantes con la escuela, el cuerpo y la comunidad?

El fin de esta unidad es acompañar el cierre del proceso pedagógico desarrollado en el centro de interés, propiciando espacios de socialización, puesta en escena y devolución del carnaval a la comunidad. Esta se centra en la consolidación del trabajo colectivo realizado, integrando cuerpo, música, danza, vestuario y escenografía como lenguajes de expresión y comunicación.

### Cronograma de actividades:

SÍNTESIS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 4. ¡LA ESCUELA FESTIVA!						
Sesión	Resultados de aprendizaje	Fase	Temas de la sesión	Aprendizajes específicos	Saber	Estrategias de aprendizaje
1	Participa auténticamente en el proceso de creación, desarrollo y socialización del carnaval escolar, reconociéndolo como una experiencia pedagógica colectiva que articula cuerpo, creación artística, reflexión y comunidad	Fase de introducción	Conformación de los centros de interés	Reconocer el cuerpo y la expresión artística como medios para la narración, el encuentro con otros y la construcción inicial del carnaval en la escuela.	Inauguración del centro de interés “comparsa” en ciclo 5 y aula de aceleración. Reconocimiento de nuevos participantes del centro de interés	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje socioafectivo
2			Expresión corporal			

3			Danza afro y danza aérea		A través de ritmos como el afro beat y el mapalé se realizará el calentamiento reconociendo las sensaciones del cuerpo con cada movimiento. Luego se hará entrenamiento en la tela de danza aérea aprendiendo nuevas figuras y afianzando la confianza en la tela	Aprendizaje experiencial, aprendizaje kinestésico, aprendizaje colaborativo
4			Inicio de ensamble		Se propondrán varias historias para representar en el carnaval y de manera colectiva se elegirá una que se dividirá en escenas para iniciar el ensamble corporal y musical	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje reflexivo
5		Fase de desarrollo	Escenografía	Participar en procesos de creación colectiva que articulan cuerpo, reflexión y acción para la construcción del carnaval como	Se iniciará con la fabricación de la escenografía necesaria para las representaciones elegidas	Aprendizaje creativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial

6			Creación colectiva	experiencia pedagógica	Los participantes, en mesa redonda, pondrán en discusión las experiencias y reflexiones en torno a la experiencia del carnaval y cómo este ha transformado su forma de habitar sus cuerpos y la escuela	Aprendizaje dialógico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje significativo
7			Ensamble		Se terminará el montaje de las puestas en escena añadiendo detalles coreográficos y rítmicos.	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje reflexivo
8			Creación colectiva		Los participantes, en mesa redonda, pondrán en discusión las experiencias y reflexiones en torno a la experiencia del carnaval y cómo este ha transformado su forma de habitar sus cuerpos y la escuela	Aprendizaje dialógico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje significativo
9		Fase de cierre y devolución	Ensayo general	Socializar y reflexionar sobre la experiencia vivida, reconociendo el carnaval como una forma de habitar la escuela y producir conocimiento colectivo.	La comparsa tendrá un ensayo general con todos los elementos que integran la composición	Aprendizaje integrador, aprendizaje significativo
10			Taller de vestuario		Se tomarán decisiones frente al vestuario que acompañará las puestas en escena y se confeccionarán los accesorios que hagan falta para esto	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje reflexivo

11		Taller de maquillaje	Utilizando diferentes técnicas del maquillaje artístico, se decidirá el maquillaje que acompañará las puestas en escena brindando a esta mayor impacto en los espectadores	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, aprendizaje reflexivo
12		Ensayo general	La comparsa tendrá un ensayo general con todos los elementos que integran la composición	Aprendizaje integrador, aprendizaje significativo
13		Presentación final	se buscará presentar a la comunidad educativa el resultado del trabajo realizado durante el proyecto	Aprendizaje experiencial. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje kinestésico, aprendizaje socioemocional

Tabla 4: Síntesis de la unidad didáctica 4. Escuela Festiva. Fuente: Elaboración propia, 2025

Durante el desarrollo de esta fase ~~se~~ implementé varias de las herramientas de investigación ya mencionadas, pero también surgieron las siguientes:

El mapeo se asume como una herramienta de investigación pedagógica que permite leer el territorio como una construcción social, más allá de su dimensión física. Desde esta perspectiva, el espacio no es neutro, sino producido por las prácticas cotidianas de quienes lo habitan. De Certeau afirma que “el espacio es un lugar practicado” (1996, p. 129), subrayando que los recorridos, usos y apropiaciones cotidianas configuran el sentido del territorio.

En el proyecto pedagógico, el mapeo permitió reconocer el colegio y la localidad como escenarios vivos habitados por los jóvenes. Con un dibujo de los mapas, los participantes identificaron lugares significativos de la escuela y del barrio, relacionando estos espacios con sus experiencias en el territorio. De este modo, el carnaval se vinculó con las formas en que los jóvenes habitan y resignifican su entorno cotidiano.

Las corpografías llegan a mí y a esta investigación gracias a David Le Breton, quien señala que “el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” (2002, p. 13), lo que permite comprenderlo como un lugar en el que se inscriben experiencias.

En el desarrollo del proyecto, la corpografía posibilitó observar cómo los cuerpos de los participantes hablaban a través del movimiento, los gestos, las posturas y los silencios durante el carnaval. El ubicar en una silueta del cuerpo las sensaciones y emociones que evocaban diversas situaciones, permitía hacer lecturas corporales para comprender transformaciones en las formas de habitar la escuela, entendiendo la manera en que los cuerpos sienten, se relacionan, y habitan la escuela.

La encuesta de percepción se utilizó como una herramienta de investigación orientada a recoger opiniones, valoraciones y significados construidos por distintos estamentos de la comunidad educativa frente al centro de interés. Desde un enfoque cualitativo, este tipo de instrumentos permite acceder a las representaciones que los sujetos elaboran sobre una experiencia social o educativa. Hernández Sampieri afirma que estos instrumentos permiten conocer “opiniones, creencias y percepciones de los participantes respecto a un fenómeno” (2014, p. 217).

En este proyecto pedagógico, la encuesta fue aplicada a estudiantes, profesores, directivos y padres de familia con el fin de ampliar la lectura del proceso del carnaval en la escuela. Esto permitió identificar cómo el centro de interés es percibido dentro de la comunidad educativa y qué transformaciones comenzaban a identificarse en el ambiente escolar a partir de la experiencia.

El instrumento TransformArts es una herramienta de autopercepción desarrollada en el marco del proyecto internacional TransMigrArts, orientada a valorar la percepción que los participantes tienen de su propia transformación a partir de experiencias artísticas. El instrumento parte del reconocimiento de que las artes generan procesos de cambio que se expresan en dimensiones corporales, emocionales y relacionales, entendiendo la transformación desde la vivencia de los sujetos (TransMigrArts, s. f.).

En el proyecto pedagógico, TransformArts fue tomado y adaptado como un dispositivo de reflexión que permitió a los participantes reconocer y nombrar los cambios vividos durante el proceso del carnaval. Su uso permitió recoger percepciones sobre los afectos, los, integrándose a la investigación como una herramienta coherente con una mirada sensible y situada de la experiencia artística-estética-pedagógica.

**Nota aclaratoria 1:** La implementación de estas técnicas no ocurre como un ejercicio fragmentado sino que se entrelazan en concordancia con el carnaval. La escritura, el diálogo, la observación, la creación colectiva, los mapas, las encuestas se conectan para poner de manifiesto las capacidades y oportunidades que se han generado en el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo.

**Nota aclaratoria 2:** Todas las fases y unidades didácticas estuvieron acompañadas por el siguiente instrumento de evaluación

**Evaluación:**

Con el ánimo de promover la participación auténtica en los participantes, será utilizado el método de la coevaluación. La coevaluación permitirá que los participantes evalúen el proceso de sus compañeros (y profesor) en diferentes aspectos del proyecto y a su vez, evaluarán y reflexionarán sobre sus propios aprendizajes.

**Criterios de evaluación:**

**Participación:** Se tendrá en cuenta la participación con el aporte de ideas, el compromiso, la asistencia a los espacios programados y la contribución constante.

**Creatividad:** Se tendrá en cuenta la participación y creatividad en las sesiones de cadáver exquisito y creación de personajes y vestuario, también la capacidad de integrar la reflexión del derecho a la ciudad en la composición final.

**Trabajo en equipo:** Se tendrá en cuenta la participación y colaboración con los otros participantes, la resolución de conflictos en caso de haberlos, la participación en la creación colectiva y la capacidad de distribución de tareas.

**Reflexión:** Se tendrá en cuenta la participación en los espacios de discusión de experiencias y reflexiones para la nutrición de la comparsa escolar.

Para la evaluación, se les proporcionará a los participantes el siguiente cuadro en el que podrán evaluar el espacio con una escala de colores, teniendo en cuenta los criterios anteriormente mencionados.

	No cumple con los criterios	Cumple solo con algunos criterios	Se esfuerza por cumplir con los criterios	Cumple con la mayoría de los criterios	Cumple con todos los criterios
<b>Participación</b>					
<b>Creatividad</b>					
<b>Trabajo en equipo</b>					
<b>Reflexión</b>					

Tabla 5: Formato de evaluación Fuente: Elaboración propia, 2024

## **Cartas de quienes habitaron el carnaval**

La experiencia del carnaval se encarna en los cuerpos, memorias y letras de todos los que hacen parte de este. En las siguientes cartas las voces de los participantes surgen como parte sensible del proceso, mostrando la forma en la que cada uno pensó, sintió, y habitó la escuela desde el carnaval.

Universo de colores

Hola querido universo. Me llamo Alejandra Cruz y he encontrado mi vocación. Te preguntará cual es esa vocación, pues te cuento que en estos últimos tres años he encontrado un sentimiento que no encuentro en otro lugar, cada actividad está llena de emociones, risa, desempeño y amor, donde trato de dar lo mejor de mí mientras hago lo que amo. Quiero agradecerles, por una de las mejores experiencias que he tenido, a unas personas que han dejado una marca positiva y que forman parte de este lugar. Bueno, también te preguntará que es este tan deseado centro de interés. Pues este centro de interés tiene música, danza, expresión corporal, creatividad y toda la actitud, yo la verdad quiero ser profesora de danzas y este centro de interés ha impulsado aún más mis deseos, así que con toda sinceridad, gracias a la persona que infundió este centro de interés que nos ha regalado experiencias a todos. También te agradezco a ti, querido universo que conspiraste a mi favor para que yo formara parte de este hermoso lugar.

Atte. Alejandra

Diario

Querido diario, quiero contarte sobre una de las experiencias más bonitas y creativas.

Esta experiencia se desarrolla en mi centro de interés llamado “batucada” quien lo dirige es el profe Manuel y me acompañan diferentes compañeros siendo muy unidos. Nunca faltaron los chistes, las risas y las bromas. Cada vez que nos reunimos, entre todos hacemos cosas increíbles como danza aérea con una tela especial de la que nos colgamos y hacemos acrobacias que nos enseña Manuel; o el acrosport, donde realizamos diferentes punzadas o acrobacias; o también al tocar los instrumentos ya sea la caixa, la dobra, el repe, o el zurdo. Cada uno suena de una manera única y hermosa, como también es complejo tocarlo todos juntos hacen una gran armonía

Hemos realizado varias presentaciones en el colegio como la del carnaval de jarave, donde tocamos caminando por las calles, mostrando nuestra música y habilidades; o la otra vez de las tulpas en el cole en la que recreamos la historia griega de “la caja de pandora” y muchos nos felicitaron. Cada uno muestra algo diferente con colores vivos, expresiones impactantes, coreografías e historias. Personalmente me encanta la forma de expresarse de mi centro de interés por medio de la música y el arte.

En este centro de interés me he sentido súper cómoda, sintiendo emociones como nervios, felicidad, orgullo, miedo, pena, inspiración, etc... Gracias a Manuel que es tan amable, paciente y gran profe pude tener una linda experiencia

Atte. Tatiana

Carta

Querido. Te quiero contar mi experiencia en el centro de interés que ha sido lo máximo, hemos aprendido a llevarnos bien entre todos.

Yo he aprendido danza aérea, he aprendido a tocar la dobra y a soltar más mis expresiones. Me ha encantado el centro de interés, me he sentido más feliz, cada día he aprendido mas historias. Me encanta bailar en el centro de interés y hacer presentaciones. Me siento a gusto con el profesor que me ha ayudado y enseñado muchas cosas del arte. Me ha encantado cada minuto que pasamos en la batucada. Te quiero invitar a que conozcas nuestro centro de interés para que conozcas la batucada

Atte. Dexys

Carta

Mi experiencia en el centro de interés empezó viendo desde lejos. Me interesó cuando los escuché tocando los instrumentos propios de batucada, cuando me uní al centro de interés empezamos bailando y tocando, después de terminar me quedó interesando el instrumento llamado zurdo. Hasta el día de hoy me ha encantado este centro de interés porque he empezado a aprender a cómo expresarme con el cuerpo. De igual manera he dejado de ser tan penoso ante la gente.

Atte. Samuel

A papá Noel

Querido papá Noel. Te quiero contar mi gran experiencia en mi centro de interés. Para mí es un espacio seguro donde puedo ser yo misma sin ser juzgada y donde el espacio es cómodo. He aprendido a convivir y mantener un equilibrio en aprendizaje y amistad.

Estar en la batucada me ha ayudado a superar miedos de altura. Aún tengo nervios, pero he podido controlarlos con el acrosport y en danza aérea, aprendí a diferenciar entre los sonidos de los instrumentos. En lo personal siento que me ha sido más fácil utilizar los instrumentos asignados. Me siento bien gracias a que el profe ha hecho un excelente trabajo, más que sus estudiantes, se siente como un amigo, el nos enseña, nos escucha y apoya incentivándonos a seguir adelante.

Atte. Nicotina

Ue Fiki

Mi centro de interés ha sido el mejor para mí. He aprendido a superar muchas cosas como por ejemplo la pena, mis expresiones, mi actitud y muchas cosas más. Gracias a este centro de interés aprendí a socializar, a trabajar en equipo, y a tocar instrumentos. Gracias a este centro de interés puedo expresarme con el sonido de los tambores.

Gracias a este centro de interés pudimos crear un grupo muy genial donde aprendemos cada día más a crear y trabajar en equipo. Todo esto y más se lo agradezco a mi profesor por tenerme paciencia y por enseñarme que el sonido de los tambores es vida”

Atte. Yeidy

Batucada

Yo empecé la batucada con Manuel hace 2 años y desde el instante 1 Manuel fue el mejor profesor, nos impulsó a amar más el arte del cual teníamos muy poco conocimiento pero el nos guió y nos incitó a seguir aprendiendo a como bailar, a tocar y a expresarnos no solo con palabras, sino desde lo más profundo de nuestro ser. Con el he llegado a dejar ese miedo absurdo con presentarme frente a un público. El nos enseña cada día que podemos darla toda sin límites, que podemos encantar a un público sin decir una sola palabra, que sin importar cuantas veces me caiga, el va a estar ahí para darme ánimo y volverlo a intentar hasta lograrlo.

Por eso siempre diré que el centro de interés cambió mi vida, y la cambió para mejor. Gracias al profesor que nos apoyó y nos formó para siempre ser mejores, a dejar lo que sentimos en nuestros actos, en nuestros pasos y en nuestros instrumentos, a siempre cautivar a nuestro público.

Gracias a Manuel por darnos todo de él, y enseñarnos que si se puede lograr lo que queremos con el corazón.

Atte. Andrea

### **3. La construcción conceptual que emerge de la experiencia**

Luego de recorrer la escuela con su cuerpo, con movimiento, ritmo, tambores, máscaras y silencios, el maestro sentía que algo faltaba, no bastaba solo con vivir el carnaval, quería habitarlo y esto, significaba algo más. Con esa idea en la cabeza de Manuel, empiezan a vislumbrarse conceptos y autores que le permitirán caminar entre la experiencia pedagógica y la reflexión conceptual.

En ese mar de pensamientos surgieron varias preguntas: ¿Qué pasa cuando el carnaval irrumpe el orden habitual de la escuela? ¿Es posible habitar la escuela desde la experiencia festiva? ¿Qué ocurre cuando el cuerpo se convierte en protagonista en esa forma de habitar la escuela? Para responderlas, sumergiéndose en letras y páginas llegan a la investigación del maestro tres autores y conceptos que emergen de la experiencia del proyecto pedagógico.

En este punto, la teoría se une a la experiencia festiva, dialoga con ella y me permite su lectura reflexiva. El carnaval en la escuela, las formas de habitarla y las acciones corporales que emergieron del proyecto pedagógico encuentran en la teoría un horizonte para ser comprendidas, nombradas y pensadas críticamente. Así, el carnaval, el habitar y el performance no se muestran como categorías que anteceden el proyecto, por el contrario, estas nacen de la experiencia y se fortalecen en el encuentro con los autores.

Es preciso mencionar que, de esta experiencia pedagógica e investigativa empiezan a emerger conceptos que, al inicio del proyecto no estaban planeados. Estos conceptos surgen desde mi reflexión, observando con detalle los contrastes entre lo planeado en las unidades didácticas con lo que realmente ocurrió durante las sesiones que fue registrado en los diarios de campo.

En esta ruta de preguntas y categorías, el primer autor que aparece en mi camino es Mijaíl Bajtín quien llega a esta fiesta desde tierras y épocas lejanas, trayendo consigo las voces que resonaban en las plazas y carnavales de la Edad Media y el Renacimiento. Bajtín fue un filósofo y literato de la cultura del siglo XX, su obra recorrió gran parte de la Unión Soviética. Su mirada nunca se detuvo en lo solemne, sino en las risas que desbordan los muros del orden medieval y en los cuerpos que danzan en la fiesta

Bajtín llega a mí a través del texto *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais* (1987), en la que propone la noción de cultura carnavalesca, una categoría que me permite comprender el carnaval más allá de la fiesta, y entenderlo como una experiencia social y cultural donde la risa, el cuerpo y lo colectivo suspenden momentáneamente las jerarquías establecidas. Desde esta perspectiva, el carnaval se convierte en una clave para pensar la escuela como un espacio en el que también es posible explorar otras formas de habitarla, de relacionarse y de construir lo común.

Para comprender el carnaval Bajtín lo propone como una experiencia colectiva que suspende momentáneamente el orden oficial y permite a los cuerpos vivir el mundo desde otras reglas. Durante este tiempo, la solemnidad, la jerarquía y las normas pierden la rigidez con la que fueron constituidas dando lugar a formas distintas de relacionamiento entre las personas.

El carnaval tampoco es una puesta en escena en un lugar específico con un público establecido, por el contrario, allí todo el mundo es participante, aquí no hay actores y

espectadores, sino que todos los cuerpos hacen parte de la escena, se reconocen como parte de un juego colectivo dentro de este tiempo festivo especial.

La risa fue una característica que acompañaba todas las sesiones, y esta junto con el sonido de los tambores y el movimiento de los cuerpos configuraban un ambiente donde no cabían los formalismos. El mismo Bajtín los señala al afirmar que “el mundo infinito de las manifestaciones de la risa se oponía a la cultura oficial, al tono serio, religioso y feudal de la época” (1987, p. 4). Entonces el ambiente festivo abre un tiempo distinto, una experiencia alterna, pero a su vez paralela al orden habitual.

Esta ruptura del orden y el tiempo habitual que se dio durante el desarrollo de la experiencia pedagógica está estrechamente relacionada con lo que Bajtín llama una “liberación transitoria”. En ella el carnaval no transforma de manera permanente el orden establecido, tampoco pretende sustituirlo, pero sí lo suspende temporalmente, abre la posibilidad de un intervalo distinto de la vida. Cuando se da el espacio festivo “el carnaval es el triunfo de una especie de liberación transitoria, más allá de la órbita de la vida oficial, del orden establecido” (1987, p.9), entonces es este intervalo el que permite que emerja un movimiento y un relacionamiento distinto de los cuerpos.

A la experiencia colectiva de la liberación transitoria Bajtín también la define como una “segunda vida” asegurando que “los festejos carnavalescos ofrecían al pueblo una segunda vida, organizada según el principio de la risa” (1987, p. 8) esta ofrece a los participantes del carnaval una posibilidad temporal en el que los cuerpos se muestran, se permiten habitar el espacio desde el juego, la exageración, el desafío de la jerarquía y la risa.

A la luz de la liberación transitoria puedo reconocer la transformación del ambiente escolar que no fue permanente, sino que esta tenía un tiempo y un espacio específico durante las sesiones del centro de interés en el que la risa, el movimiento, el sonido de los tambores, el juego y la sinergia de los cuerpos interrumpían durante un par de horas el silencio, las relaciones y el orden habitual de la escuela. Así el espacio se convertía en el lugar de la segunda vida donde el cuerpo se permite habitar desde otras posibilidades.

Luego de cada sesión el orden habitual regresaba, pero la experiencia quedaba plasmada en el cuerpo de los participantes. Entonces la liberación transitoria en el proyecto pedagógico no pretende una ruptura con la institucionalidad, por el contrario, generó espacio-tiempo festivo que se configuró como una experiencia distinta a la estructura curricular rígida de la escuela, permitiendo que el aprendizaje ocurriera desde el cuerpo, el juego y la creación colectiva subvirtiendo el orden cotidiano de habitar la escuela y la risa comenzara a desplegarse en múltiples direcciones.

Es importante aclarar que la risa se expresa por medio de diversas manifestaciones colectivas que configuran la vida festiva y se encarnan en los cuerpos del carnaval. Bajtín señala tres formas en la que esta se manifiesta en la cultura carnavalesca:

1) “Formas y rituales del espectáculo (festejos carnavalescos, obras cómicas representadas en plazas públicas, etc.)” (1987, p.4). En estas manifestaciones, los espectáculos convertían las plazas en escenarios abiertos donde los cuerpos se reconocían a sí mismos en disfraces, gestos grotescos y desfiles desbordados. En el marco del proyecto pedagógico, esta forma se hizo presente en la comparsa, en la ocupación colectiva de la cancha y otros espacios

del colegio, en los maquillajes, vestuarios y recorridos que transformaron temporalmente los lugares cotidianos de la escuela en escenarios festivos.

2) “Obras cómicas verbales (incluso las parodias) de diversa naturaleza: orales y escritas, en latín o en lengua vulgar” (1987, p.4). Estas obras se caracterizaban por tejer la risa a través del lenguaje, replicándose tanto en la lengua ritual latina como en la lengua del pueblo. En la escuela, esta dimensión se manifestó en la construcción de relatos y representaciones que surgían durante las sesiones.

3) “Diversas formas y tipos del vocabulario familiar y grosero (insultos, juramentos, lemas populares, etc.)” (1987, p.4) En el proyecto pedagógico, estas expresiones aparecieron como parte del ambiente de confianza y seguridad que se construyó en el centro de interés, permitiendo que las voces y los cuerpos se expresaran con mayor libertad.

Mijaíl Bajtín me enseñó que el carnaval va más allá de ser una fiesta, este encarna la posibilidad de vivir una “segunda vida” dentro de la escuela. Y continuando con la experiencia carnavalesca, veo la necesidad de seguir buscando otras letras, que, así como lo hizo Bajtín, resuenen fuerte como el sonido del tambor, y lleguen a este compás otras melodías, otros autores para continuar con este viaje.

En medio de este carnaval surge en mí otra inquietud que no se dirigía únicamente a ese ambiente festivo, sino en la manera en la que los cuerpos que participaban del carnaval vivían la escuela, y fue una inquietud que nació de la experiencia pedagógica, de ver como la escuela se resignifica como un territorio habitado por quienes allí estaban.

Desde esta experiencia emerge la categoría de habitar. Esta no llega a mí como una imposición teórica por el contrario, aparece en un diálogo constante con la necesidad de nombrar lo que ocurre con la relación entre los cuerpos y el entorno. Es en la reflexión de la experiencia que me encuentro con Alberto Saldarriaga Roa, un arquitecto, investigador y profesor colombiano que ha dedicado su vida académica a pensar la relación entre el espacio y la experiencia humana. Dos textos de Saldarriaga me sirvieron como brújula para navegar en esta categoría: *¿Cómo se habita el hábitat? Los modos de habitar* (2019) y *La arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad* (2002)

Así como los participantes habitan la escuela teniendo una relación con el entorno, Saldarriaga lleva su línea de pensamiento en ese mismo sentido. El autor señala que “la acción de habitar no consiste sólo en ocupar espacios construidos; los modos de habitar son actos culturales en los que se integran las respuestas materiales con las concepciones acerca del mundo, del sentido de la vida y del sentido mismo de habitar” (2019, p. 23). Esto me permite comprender que la escuela es un espacio cargado de significados que se construyen a través de las prácticas cotidianas de los que la habitan.

Pensando en el habitar como una acción que implica el territorio y los sujetos, y la relación entre estos, Saldarriaga también propone la definición de la categoría como “el encuentro con otros para el intercambio de productos, ideas y sentimientos”, luego “llegar a un acuerdo con otros” y, finalmente, “ser uno mismo, en el sentido de tener un pequeño mundo escogido como propio” (Saldarriaga, 2019, p. 23). Esto me permite comprender que la escuela no se habita de manera individual, sino que la experiencia de cada participante hace que sea posible habitar ese lugar.

Reflexionando sobre la experiencia de habitar, Saldarriaga también afirma que “el verbo habitar [...] Significa primero el encuentro con otros para el intercambio de productos, ideas y sentimientos, esto es, el experimentar la vida como una multitud de posibilidades. En segundo lugar, significa llegar a un acuerdo con otros, esto es, aceptar un conjunto de valores comunes. Finalmente, significa ser uno mismo, en el sentido de tener un pequeño mundo escogido como propio” (, 2019, p. 23). Como maestro investigador, encuentro que todos estos significados se ven reflejados en el Alemania: el encuentro con otros se manifiesta en la creación colectiva y el juego que se expande por el aire así como el acuerdo con otros; y ser uno mismo se refleja en la posibilidad de apropiarse del colegio y tomar este espacio para habitarlo desde lo íntimo.

De esta manera, habitar la escuela deja de ser el simple acto de ocupar y se convierte en la acción de habitarla de experiencias y significados que se entrelazan con la alegría y el carnaval, construyendo un espacio donde aprender, reír y vivir se encuentran.

Es muy importante la connotación comunitaria que tiene esta categoría y Saldarriaga, en *La arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad*, afirma que “cada individuo es un nodo en redes de parentesco, de amistad, de comunicación e incluso de conflictos. Su acto de estar en un lugar está relacionado con actos similares que desarrollan otros seres” (2002, p. 27). Desde esta perspectiva logro comprender que la experiencia difícilmente puede encarnarse como un acto individual porque la acción está entrelazada con todas las formas de vida que habitan el espacio. Toda interacción se teje haciendo del espacio un escenario colectivo donde la estructura de la escuela cobra vida.

De este modo, la escuela se constituye a partir de vínculos y relaciones que, en sintonía con Bajtín, hacen posible la emergencia de una “segunda vida”: un espacio-tiempo transitorio en el que el orden se suspende momentáneamente y los cuerpos experimentan otras formas de habitar dentro de la escuela.

De esta manera, logro comprender la categoría de habitar la escuela como un verbo que se vive en comunidad y en relación con el entorno, esto desde la experiencia que brindó el proyecto pedagógico. Habitar la escuela significó recorrerla, resignificar sus espacios a través del juego, la música, el movimiento, la risa y la creación colectiva, y construir vínculos que permitieron a los participantes apropiarse de los espacios de la escuela como un territorio vivo. En cada sesión, el carnaval transformó momentáneamente la forma de habitar en la escuela, haciendo de este territorio un escenario de encuentro, y afectos compartidos.

En este punto se empieza a dispersar el sonido de esta palabra, pero llega con fuerza como el golpetear del redoblante otro autor que seguirá marcando el compás de este baile de letras.

Manuel Amador aparece en esta fiesta desde las calles y aulas de Ecatepec y la Ciudad de México, en sus hombros y su vida carga más de diez años de experiencia que ha dedicado a enfrentar la violencia de género. Amador llega a Manuel para abrir una nueva ruta, un nuevo concepto que alimenta el proyecto pedagógico.

Manuel Amador desarrolla el concepto de performance en su libro *Vida que resurge en las orillas: experiencias del taller Mujeres, arte y política en Ecatepec* (2020). A partir de la

lectura de su trabajo, logro reconocer que el acto de enseñar se puede asumir como un acto de presencia, de corporalidad y de acción.

Desde esta experiencia pedagógica, el cuerpo aparece como una herramienta para construir conocimiento, sensibilizar y transformar realidades concretas. En este sentido, el performance se configura como un espacio donde el cuerpo, la palabra y la emoción se unen en una fiesta para abrir nuevas formas de habitar la escuela, esta vez desde la acción y la intervención consciente.

En este momento me es muy importante comprender la forma en la que Amador concibe el performance, y en ese recorrido encuentro que “[...] el performance es un comportamiento reiterado, re-actuado, re-vivido. Yo vivo la performance como portador de rabia, tal vez un canalizador de emociones” (Amador, 2020, p. 60). Estas palabras me abren un nuevo horizonte dentro de la escuela: el performance no se reduce a un ejercicio artístico, sino que se configura como un espacio donde las emociones pueden ser expresadas, reconocidas y transformadas colectivamente.

En este sentido, los movimientos, las acciones y los elementos que componen el carnaval entendiéndolo como performance, se convierten en una herramienta pedagógica para trabajar la sensibilidad corporal y emocional, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones, percibir las de otros y darles forma a través del cuerpo. De esta manera el performance conecta los intereses individuales volviendo la experiencia corpórea una acción colectiva

Luego de haber comprendido la forma en la que Amador entiende el performance, pretendo seguir buscando respuestas en sus letras, como quien busca un grano de sal en una montaña de arena, así encuentro que “este performance nos ofrece una manera de generar y transmitir conocimiento a través del cuerpo, la acción y del comportamiento social” (Amador, 2020, p. 61). Entonces, reconozco que en la escuela esta transmisión del conocimiento a través del cuerpo en los participantes del centro de interés, quienes asumen el liderazgo en la creación colectiva de la representación del mito de la Caja de Pandora y Los arlequines. En este proceso, cada acto, cada movimiento, cada pincelada, puntada y maquillaje se convierte en un medio para construir conocimiento colectivo, en el que las letras, los cuerpos y la imaginación cobran vida dentro de la escuela.

De esta manera, el performance se transforma en un acto pedagógico vivo, un no lugar que dialoga con la noción bajtiniana de una segunda vida, entendida como un espacio-tiempo distinto al orden cotidiano de la escuela. Este espacio-tiempo que suspende de forma transitoria y permite que el aprendizaje ocurra desde el cuerpo, la acción y la creación colectiva. Así, la escuela se transforma en un escenario de aprendizaje activo y sensible, donde los cuerpos la habitan de otra manera, experimentando el conocimiento desde la vivencia compartida.

Así comprendo el performance como una práctica artística y como una posibilidad pedagógica que se encarna en los cuerpos y en las relaciones que se tejen dentro de la escuela. A partir de las reflexiones de Manuel Amador, el performance aparece en el proyecto pedagógico como un espacio de acción consciente donde el cuerpo, la emoción y la palabra se articulan para generar conocimiento colectivo.

Reconociendo la importancia de esos autores en la emergencia de las categorías, encuentro también una relación natural entre estas con la línea de investigación *Escuela, comunidad y territorio*. Las categorías de carnaval, habitar y performance permiten comprender cómo la práctica pedagógica se construye en relación con los cuerpos, los vínculos y los espacios que configuran lo educativo.

Así como el carnaval es una danza de cuerpos y colores, en este proyecto los conceptos también bailan y se juntan. En la Escuela, el performance abre la posibilidad de pensar la experiencia pedagógica como un acto corporal y sensible, reconociendo la escuela como un espacio vivo que es atravesado por “prácticas que superan la dimensión física del edificio escolar y se configuran desde las relaciones, las acciones y las experiencias desde quienes la habitan” (Lineamientos PPC LECO, 2023).

De esta manera también la comunidad se vincula con el carnaval haciendo visible la colectividad durante el momento de este. Las transformaciones momentáneas del orden establecido configuran un espacio-tiempo compartido y colectivo. Así, la experiencia pedagógica se alinea con la apuesta de la línea por comprender la educación como una construcción comunitaria, donde el encuentro con otros es central para el aprendizaje.

El territorio se une a la fiesta junto con el habitar. En la experiencia la escuela es comprendida como un territorio vivo que lleva consigo memorias, prácticas cotidianas y afectos. Habitar la escuela implica construir sentidos en relación con los otros y con el entorno, y para la línea de investigación, el territorio es una construcción social que se resignifica desde la acción pedagógica.

#### **4. Análisis y Evaluación de Resultados**

El sonido de los tambores empezaron a apagarse y el maquillaje y las máscaras se guardaban. La segunda vida transitoria volvía a la normalidad, pero en los participantes quedó la experiencia marcada. Esos cambios en los cuerpos, en la forma de participar de las y los jóvenes, los retos, las dificultades y la forma de ver el centro de interés de las personas ajenas a él quedan registrados también en este espacio del documento.

##### **Transformaciones en los cuerpos**

A partir de las afirmaciones del dispositivo TransformArts, el análisis se organiza en tres dimensiones de la experiencia del carnaval: el cuerpo, las emociones y la relación con los otros.

Los cambios que ocurrieron en los participantes con su forma de relacionarse con sus cuerpos se pueden evidenciar con el uso de TransformArts<sup>10</sup>. El movimiento, el juego, la improvisación, el contacto físico y la imaginación aparecen como lugares en los que los cambios son evidentes. Los cuerpos que en un inicio eran tímidos y algo inseguros habitan los espacios ahora con más seguridad.

En la dimensión emocional, el carnaval generó un ambiente donde emociones como la alegría, la confianza y el entusiasmo ocuparon un lugar central. La liberación transitoria permitió

---

<sup>10</sup> El instrumento y los resultados del instrumento se pueden encontrar en los anexos.

dejar de lado el miedo al error, la pena o el pánico escénico que los participantes sienten en el orden habitual de la escuela.

Las transformaciones en el carnaval no surgen de forma individual, por el contrario se dan en comunidad y de allí que surja la dimensión de la relación con los otros. TransformArts permite reconocer cambios en la forma de relacionarse no solo entre las y los jóvenes, sino también con el maestro. El carnaval permite esa ruptura de jerarquía y durante este espacio-tiempo festivo las relaciones se tornan más horizontales.

En las voces de las jóvenes, el centro de interés se muestra como un espacio seguro de encuentro, cuidado y creación colectiva. Así el carnaval se configura como una experiencia pedagógica que transforma la relación entre los participantes, la relación con el entorno y a su vez, la forma de habitar la escuela.

### **La participación auténtica<sup>11</sup>**

Durante las primeras sesiones del centro de interés, los cuerpos eran tímidos y las palabras y dudaban en salir. Cada decisión propuesta por Manuel era aceptada sin filtro por los participantes. No había propuestas y la voz parecía ser silenciada por el miedo impuesto por el orden.

A medida que se hacían más frecuentes los encuentros y el carnaval se fortalecía, los cuerpos y las voces también lo hacían volviendo el centro de interés un lugar de participación auténtica. Las propuestas del maestro eran eso, propuestas que se discutían, se cambiaban, se

---

<sup>11</sup> Ver escalera de participación de Roger Hart adjunta en anexos

transformaban. La autonomía para decidir quién era parte del grupo por afinidades o problemas en otros espacios, la decisión frente a qué ropa usar en la puesta en escena, o la valentía para ocupar un espacio con el tambor demostró que las y los jóvenes tenían mayor interés por participar en el espacio.

### **¿Qué ve la comunidad?**

Es importante también comprender como el resto de la comunidad educativa vive el carnaval, por eso el maestro propone una encuesta de percepción<sup>12</sup> del centro de interés. Las respuestas denotan que fue una experiencia que tuvo como finalidad integrarse en lo cotidiano de la escuela al ser un espacio significativo capaz de transformar la forma en la que las y los participantes se reconocen como sujetos que habitan la escuela.

Las respuestas de este instrumento también permiten ver al maestro que hay un fortalecimiento de los vínculos y afectos, y propone la posibilidad de habitar la escuela desde el ambiente festivo. El carnaval trasciende a una muestra artística y se convierte en un lugar en donde convergen diversos saberes y conocimientos de la escuela.

### **Los tropiezos del carnaval**

Aunque la fiesta nunca se opacó, sí estuvo atravesada por dificultades propias de la práctica pedagógica. Una de ellas fue la falta de instrumentos y materiales necesarios para el desarrollo adecuado de las sesiones, esto obligó a reducir el número de participantes del centro de interés y a su vez, hacer ajustes metodológicos a la planeación.

---

<sup>12</sup> Ver anexos

La falta de comunicación entre el Colegio y el maestro se convirtió en dificultad derivando la asistencia a la escuela en días que no había clase o cuando alguna actividad extracurricular no permitía el desarrollo normal del centro de interés.

Finalmente, se reconoce la falta de acompañamiento por parte de la universidad a las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Comunitaria. Esta ausencia hizo que muchas decisiones debieran tomarse de manera autónoma evidenciando la importancia de fortalecer los procesos de seguimiento, diálogo y apoyo institucional a los profes practicantes.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Cuando el carnaval se detiene, el sonido del tambor se pausa para tomar un respiro, el ambiente festivo empieza a retornar a la normalidad y pareciera el fin de la fiesta, realmente puedo notar cómo la experiencia quedó marcada en mí.

Volviendo a ella, hago una pausa para volver a ver los cuerpos, los encuentros y los aprendizajes que estuvieron presentes en la escuela durante el carnaval. Para dar paso a una reflexión y cerrar esta etapa, vuelvo a los objetivos cuyas preguntas orientan las comprensiones construidas a lo largo del proceso.

¿Cuáles fueron las transformaciones de la relación de las y los participantes con su cuerpo y el lugar que habitan a partir de la experiencia del carnaval? La experiencia me permitió reconocer diferentes transformaciones. Los cuerpos se permitieron ocupar el espacio desde el movimiento y el sonido y el carnaval permitió habitar la escuela de otra manera.

Durante las sesiones, los participantes nos permitimos tocar nuestros cuerpos, permitimos el contacto físico desde el respeto cambiando nuestra forma de mirarnos de sentirnos, de palparnos. Ese mismo contacto nos permitió ocupar desde el arte, el juego la música, la risa y el movimiento, otros espacios que generalmente no se usan para una clase o para un espacio en el que las y los jóvenes pudieran estar.

¿Qué formas de participación y creación colectiva emergen en el carnaval como proyecto pedagógico? La creación colectiva no estuvo desde el comienzo, esta fue apareciendo y fortaleciéndose durante el proceso. Las propuestas en torno a ritmo, vestuario, maquillaje, colores, e incluso la creación del nombre y logo estuvieron siempre en discusión y construcción de todos los participantes.

En cuanto a la participación, esta fue transformándose. Al principio, las y los jóvenes se limitaban a seguir las instrucciones que yo les daba. Sin embargo acciones que iban desde la decisión de donde ensayar un día, hasta decidir quiénes eran los participantes que estaban en el centro de interés, convirtieron el espacio en un lugar de participación auténtica y autonomía del grupo de jóvenes.

¿Cómo el performance y la experiencia corporal se integran en el carnaval como formas de aprendizaje en la escuela? La experiencia corporal y el performance se integran como formas de aprendizaje porque nos permitieron aprender desde lo que atraviesa al cuerpo en las sesiones.

El performance posibilita que los aprendizajes se encarnen en las puestas en escena colectivas donde se integran el cuerpo, las emociones y las relaciones. De esta manera el carnaval se convierte en una experiencia de aprendizaje colectiva.

¿Cuáles elementos pedagógicos y didácticos que constituyen un proyecto pedagógico se hacen visibles en la experiencia del carnaval? La flexibilidad en las planeaciones de las sesiones, el tomar a las y los sujetos como centro y protagonistas del aprendizaje, el diálogo permanente con el contexto orientan la formación del proyecto pedagógico.

El carnaval como dispositivo pedagógico me permitió comprender que este abre la posibilidad de habitar de una forma distinta la escuela, que el cuerpo puede romper el esquema y moverse, que el tambor puede romper el silencio y hacer ruido y que la creación colectiva genera vínculos que hacen que la experiencia sea compartida. El carnaval permite permear la escuela para que esta sea corporal y sensible.

La sensibilidad del carnaval es difícil describirla en palabras, pues solo quien la vive puede encarnar todo lo que mueve. Pero dentro de esa descripción podría resaltarse los afectos, la capacidad de afectar al otro; la construcción de vínculos que hacen de la escuela un espacio seguro. Esos mismos vínculos fueron los que me permitieron establecer una relación de compañero, no de maestro instructor, sino de acompañante del crecimiento de un grupo de jóvenes llenos de sueños y metas.

Pensar el carnaval como experiencia pedagógica abre la oportunidad de pensar otros mundos posibles dentro de la escuela. Recomiendo continuar promoviendo espacios de práctica en la que los maestros y maestras en formación tengan la autonomía de crear y experimentar prácticas innovadoras.

Del mismo modo, recomiendo continuar con procesos de práctica en el Colegio Alemania Unificada IED, para que los nuevos practicantes puedan retomar, profundizar y dar continuidad

a estas apuestas pedagógicas, aprovechando la apretura que da la escuela a la educación comunitaria

Finalmente invito a la reflexión, a pensar la educación como acto sensible, al cuerpo como lugar de resistencia y educación, a habitar la escuela desde el movimiento y a disputarnos la escuela como lugar de transformación.

Mi militancia es en la educación y en el amor eficaz.

### Anexos

Anexo 1: Fotografías primera sesión del centro de interés.



Anexo 2: Fotografías sesión 8, unidad didáctica 2 (embellecimiento de las canecas)



Anexo 3: Fotografías sesión 10, unidad didáctica 4 (diseño de vestuario)



Anexo 4: Fotografías sesión 2, unidad didáctica 4 (mapeo y corpografía)



Anexo 5: Fotografía participación del centro de interés en la tulpá comunitaria JARAVE  
26 de septiembre 2025



Anexo 6: Fotografías participación en tulpá comunitaria ciclos 4 y 5 3 de octubre 2025



Anexo 7: Fotografías sesión 5, unidad didáctica 3 (Expresión corporal)

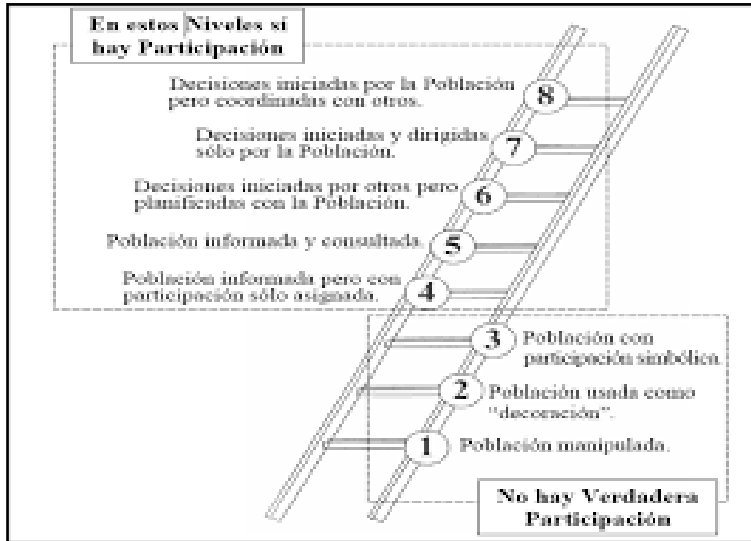


Anexo 8: Flyer de invitación al Carnaval por la vida

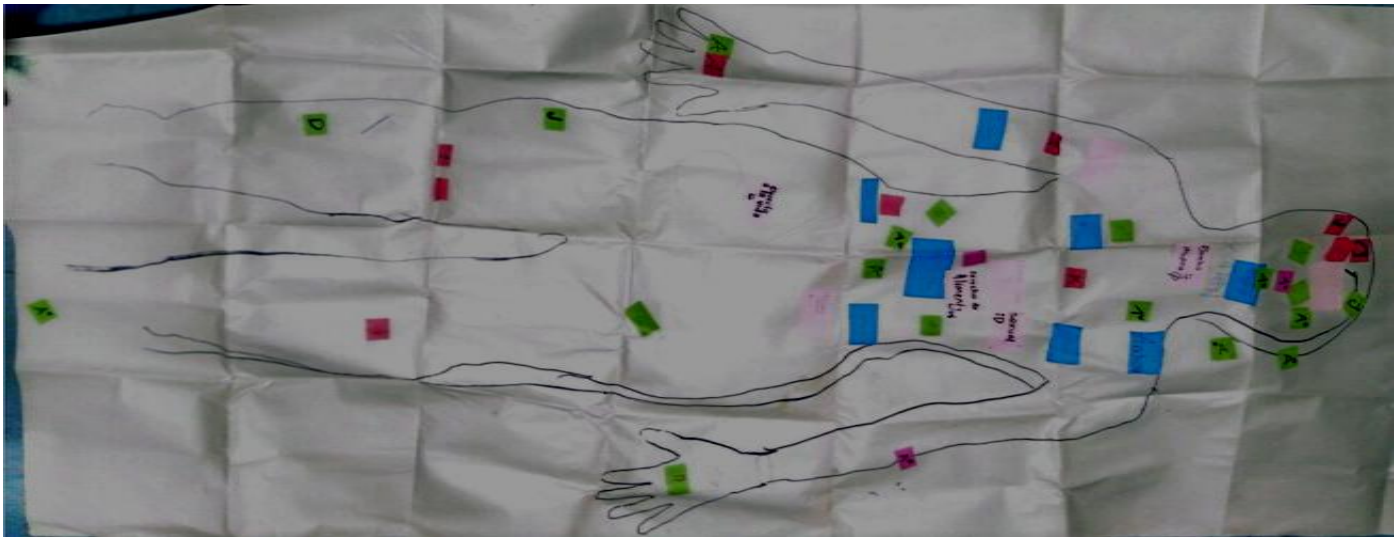


## Herramientas de investigación

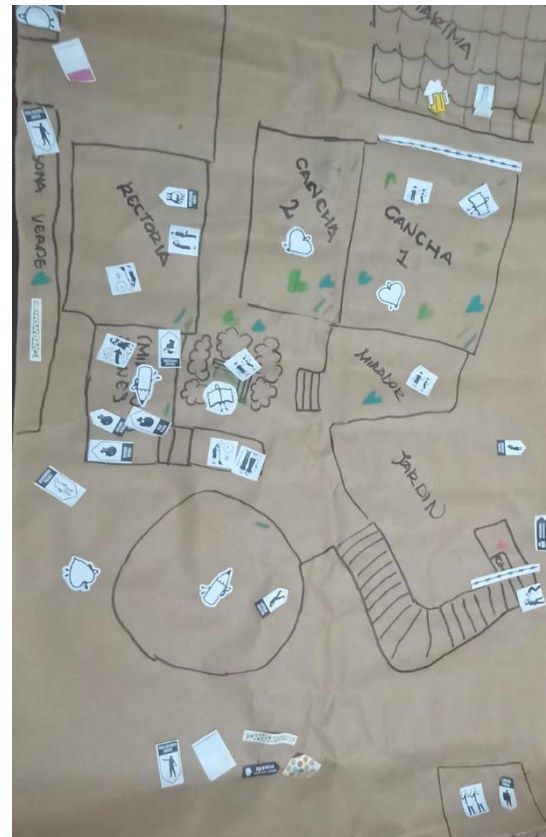
### Anexo 9: Escalera de la participación R. Hart



### Anexo 10: Corpografía



### Anexo 11: Mapeo de la localidad y el colegio



### Anexo 12: Encuesta de percepción del centro de interés

Considero que el centro de interés promueve la identidad y la cultura dentro de la escuela
Creo que el centro de interés ayuda a fortalecer las relaciones con otros y actores de la comunidad de la localidad
Percibo que el centro de interés fortalece los lazos y vínculos entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa.
Pienso que los jóvenes se sienten motivados a participar en las actividades relacionadas con el centro de interés
Creo que el centro de interés contribuye en el bienestar físico y emocional de los participantes
Percibo el centro de interés como una herramienta que ayuda a desarrollar habilidades sociales

en los participantes
Considero que el centro de interés es una herramienta que permite el aprendizaje interdisciplinario
Creo que las actividades del centro de interés fomentan la creatividad el pensamiento crítico en los participantes
Considera que el proceso de enseñanza en el centro de interés facilita la comprensión y apropiación de contenidos educativos

### Anexo 13: TransformArts

<p><b>CUERPO</b></p> <p>El taller ha mejorado la forma en que uso mi voz *</p>  <p>El taller ha mejorado la forma como miro a los ojos *</p>  <p>El taller ha mejorado la forma de expresarme con la cara *</p>  <p>El taller ha mejorado la manera de expresarme con movimientos *</p> 	<p><b>GRUPO</b></p> <p>El taller ha mejorado mi gusto por jugar con otras personas *</p>  <p>El taller ha mejorado mi toma de iniciativas en el grupo. *</p>  <p>El taller ha mejorado la forma de estar con otras personas en el mismo espacio *</p>  <p>El taller ha mejorado mis ganas de participar con otras personas *</p> 	<p><b>VIVENCIA</b></p> <p>El taller ha mejorado las formas de contar episodios de mi vida *</p>  <p>El taller ha mejorado las formas de imaginar a partir de episodios de mi vida *</p>  <p>El taller ha mejorado cómo creo nuevas historias a partir de lo que pasa en la vida *</p> 	<p><b>CREATIVIDAD</b></p> <p>El taller ha mejorado mi habilidad para improvisar *</p>  <p>El taller ha mejorado mi creatividad para expresar artísticamente emociones *</p>  <p>El taller ha mejorado mis ganas de crear (cantar, bailar, jugar, actuar, dibujar, escribir...) con otras personas *</p> 
--	---	--	--

## Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (Septiembre de 2018). *Secretaría de Planeación Distrital*. Obtenido de <https://share.google/NHj9DodfbGIDDOLxE>

Álvarez Gallego, A. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (41), 19–39., <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2633>.

Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia: repertorios de acción y culturas políticas. *Análisis Político*, 25(74), 3–28. Obtenido de: <https://es.scribd.com/document/215600431>

Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.

Amador, M., & Mondragón, R. (Eds.). (2020). *Vida que resurge en las orillas. Experiencias del Taller Mujeres, Arte y Política en Ecatepec*. Heredad

Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de François Rabelais* (J. Forcat, Trad.). Alianza Editorial.

Bernal, J. F. (2024). *Pedagogía del carnaval escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/41576>

Berlant, L. (2019). *El optimismo cruel* (Traducción de P. Sastre). Caja Negra Editora.

Castillo Ballén, S. (2016). Algunas reflexiones sobre investigación-creación . En S. C. Ballén, *Diálogos sobre investigación-creación : perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos*, . Bogotá: Facultad de Artes ASAB.

Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. El Búho.

Corporación KairEd (Varios autores). (2024). 100 testimonios de primavera eclesial. ITACHO.

De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer (A. Pescador, Trad.).  
Universidad Iberoamericana.

Espinel, O. &. (2022). Pedagogía, epistemología y formación. Actualidad de la pregunta pedagógica. *Educación Y Ciencia*, 26., <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14737>.

FECODE. Boletín de Prensa 032-2023: Paro Nacional del Magisterio 30 de agosto. Secretaría de Prensa y Comunicaciones, FECODE, 22 agosto 2023.

Franco, C. (2020). Escuela comparsa: Una construcción de contenidos didácticos para una formación comparsera escolar. Universidad Pedagógica Nacional.

Galeano. J y Lemus, L. (Noviembre de 2023). Documento de Fundamentación Línea Escuela, Comunidad y Territorio. Bogotá: Licenciatura en educación comunitaria. (UPN).

García, S. (1989). Teoría y práctica del teatro. Bogotá: Teatro La Candelaria.

- Giroux, H. A. (2024). *Importancia de la pedagogía crítica en tiempos de resistencia y lucha / Henry Giroux ; compilador Fernando D. Lázaro*. Laboratorio Educativo.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hooks., B. (2021). *Enseñar a transgredir : La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2019). *Premio a la investigación e innovación educativa 2019: experiencias*. Red Académica – Secretaría de Educación del Distrito.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad* (P. Peñalver, Trad.). Nueva Visión.
- Lemus Gómez, L. E. (Junio 16 de 2019). *Pido la palabra. Reflexiones pedagógicas en torno a la construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en la Institución Educativa Distrital Alemania unificada*. *Revista polifonías de la educación comunitaria y popular*, 17.
- Mendoza Carmona, B. E. (2015). *El diario de campo: aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa*. Universidad de Guadalajara.
- Mainer, J. V. (2005). *Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*. *Conciencia social (Sevilla)*, 9, 17-54.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Aique.

Niño, D. C. (2024). *Brisas carnavaleras: el carnaval en la escuela*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prieto Galindo, F. H. (2024). *Didáctica Y enseñanza De La filosofía En El Globo. Análisis Comparativo De Estados Del Arte 1990-2022*». *Franciscanum* 66 (181):1-38., <https://doi.org/10.21500/01201468.6429>.

Peralta Quesada, J. F. (2018). *Gato*. En *Bogotá en 100 palabras*. Alcaldía Mayor de Bogotá / Fundación Plagio.

Quintar, E. (2021). *Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza*. *Paulo Freire - Revista de Pedagogía Crítica*, año 19, n. 26, p. 79-94., <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>.

Ranciére, J. (2009). *“Del reparto de lo sensible y de las relaciones que establece entre política y estética. En El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile.: LOM ediciones.

Rodríguez Muñoz, F. B. (2001). *HISTORIA DEL BARRIO GUACAMAYAS*. 2001. Bogotá, Colombia:  
[https://www.academia.edu/4003602/HISTORIA\\_DEL\\_BARRIO\\_GUACAMAYAS\\_2001](https://www.academia.edu/4003602/HISTORIA_DEL_BARRIO_GUACAMAYAS_2001).

Rivera Garza, C. (2021). El invencible verano de Liliana. Random House.

Rivera Garza, C. (2013). Los muertos indóciles: Necroescrituras y desapropiación. Tusquets Editores

Saldarriaga Roa, A. (2019). ¿Cómo se habita el hábitat? Los modos de habitar.

Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Artes.

Santana, L. J. (2025). Fuera de la película : juventudes protagonistas en el cine foro que fragmentan el adultocentrismo. Bogota , Colombia: Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/21125>.

Suarez, J. M. (16 de Marzo de 2023). Diario de campo - Memorias de la práctica escuela sin fronteras. Bogotá, Colombia: Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos (UPN).

Suarez, J. M. (8 de Septiembre de 2023). Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras. Bogotá., Colombia.: Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos (UPN).

Suarez, J. M. (27 de Octubre de 2023). Diario de campo - Memorias práctica escuela sin fronteras. Bogotá.: Licenciaturar en educación comunitaria (UPN).

Suarez, J. M. (7 de Marzo de 2025). Diario de Campo - Memorias práctica pedagógica investigativa comunitaria. Bogotá, Colombia: Línea Escuela, Comunidad y territorio (Universidad Pedagógica Nacional).

W. de Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas / Alicia W. de Camilloni ...*  
[et al.]. Paidós.

Sepúlveda, C. E. (2020). La dramaturgia expandida y la escena nómada : una lectura de la  
relación arte-política en Jacques Rancière.

Taccetta, N. (2020). Reescrituras afectivas. Entre archivo, imagen y colección. Revista  
Diferencia(s)

TransMigrArts. (s. f.). TransformArts: Instrumento para la valoración de la transformación a  
partir de las artes. <https://talleres.transmigrarts.com/index.php/transformarts/>

Valverde Obando, L. A. (1993). El diario de campo. EUNED.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como  
construcción posible. México: Siglo XXI.