Territorios y movimiento: resistencia corporal y Cultura Ballroom

Autoras:

Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Díaz Díaz

Tutor:

Mg. John Carlos Cortes Murillo



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física - PCLEF

Bogotá, Julio 2026

Territorios y movimiento: resistencia corporal y Cultura Ballroom

Autoras:

Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Díaz Díaz

Tutor:

Mg. John Carlos Cortes Murillo



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física - PCLEF

Bogotá, Julio 2026

Agradecimientos

Agradecimientos de Paula Clavijo

A mi gata Lía, porque hay presencias que sostienen sin decir una sola palabra. Gracias por estar en cada madrugada, por quedarte a mi lado mientras leía, escribía y soñaba con terminar este camino. En los días de cansancio encontraba tu mirada silenciosa, esa que me recordaba que no estaba sola. Quizá nunca entiendas lo que significó esta tesis, pero fuiste parte de ella desde el principio hasta el final. Tu compañía también habita estas páginas.

A la profesora Camila Silva Pira, porque más que una profesora fue una compañera de camino. Gracias por enseñarnos que el compromiso con la justicia, la igualdad de género y el reconocimiento de las diversas expresiones identitarias comienza mucho antes de obtener un título: nace desde el proceso mismo de formación. Tu insistencia en cuestionar las violencias simbólicas y en construir una educación más humana y consciente nos permitió comprender la responsabilidad ética que implica ser maestras. Gracias por acompañarnos, por creer en nosotras y por demostrar, con tu ejemplo, que educar también es transformar.

Finalmente, gracias a todas las personas que, de una u otra forma, hicieron parte de este recorrido. A quienes me sostuvieron con su presencia, su apoyo, una palabra de aliento o un gesto de confianza cuando más lo necesitaba. Este logro también lleva un poco de cada uno de ustedes.

Agradecimientos de Juliana Díaz

Este trabajo representa la culminación de una etapa profundamente significativa en mi vida, una etapa marcada por aprendizajes que me transformaron, sacrificios que me fortalecieron y desafíos que me enseñaron a no rendirme. Por ello, quiero dedicar con todo mi corazón a las personas que han sido el motor de mi existencia y que, de una u otra forma, hicieron posible que hoy pudiera llegar hasta aquí.

A mi padre, aunque por circunstancias de la vida no estés presente para acompañarme en este momento tengo la certeza de que siempre has sido mi ángel guardián. Nunca he dado un solo paso sin sentir tu presencia cuidándome desde donde estés. Te extraño profundamente, y en cada logro, en cada caída y en cada esfuerzo, pienso en ti. Espero seguir honrando tu apellido con cada uno de mis logros, porque ese es el legado más valioso que me dejaste y la forma más sincera que tengo de mantener vivo tu recuerdo y el amor que siento por ti.

A mi madre, Sandra Diaz. Este triunfo es más tuyo que mío. Gracias por tu amor incondicional, por tu fortaleza incansable y por enseñarme que la vida, por difícil que sea, siempre merece ser enfrentada con valentía y esperanza. Me enseñaste que la frase "no puedo" no tiene cabida en nuestro camino, y que incluso en mis momentos más oscuros, cuando siento que ya no puedo más, siempre encuentras la manera de extenderme tu mano, levantarme con ternura y recordarme que aún queda fuerza dentro de mí. Eres mi refugio, mi guía y mi mayor inspiración. Todo lo que soy, absolutamente todo, tiene mucho de ti.

A mi hermano, Brayan Diaz. Gracias por convertirte en esa figura paterna que la vida me regaló cuando más la necesitaba. Gracias por protegerme con tu fuerza, por cuidarme con tu paciencia y por enseñarme que los sacrificios siempre tienen sentido cuando se hacen por las personas que amamos. Tu ejemplo ha sido una guía constante en mi vida, y tu presencia ha sido un pilar que me ha sostenido en los momentos más difíciles.

A mi hermana, Brigith Diaz. gracias por crecer conmigo, por compartir este camino no solo en la vida, sino también en el ámbito académico. Aunque seas la menor, muchas veces has sido tú quien se ha preocupado por mí, quien ha estado pendiente de mi bienestar y quién me ha dado fuerzas sin siquiera notarlo. Te admiro profundamente, y hoy también celebró este logro contigo.

A mi tía, Jennifer Millán. gracias por ser esa "tía mamá" que nos ha demostrado su amor de incontables maneras, sin condiciones y sin reservas. Gracias por estar siempre dispuesta a ayudar, por sostenernos cuando hemos flaqueado y por acompañarnos no solo en los momentos felices, sino también en los más difíciles y dolorosos. Tu apoyo incondicional ha sido un regalo invaluable que ha llenado de luz nuestra familia.

A mi abuela, este logro también es para ti, con todo mi amor y mi gratitud eterna. Uno de tus mayores anhelos era verme culminar este proceso, y aunque hoy no puedas compartir este momento conmigo físicamente, sé con el alma que estarías orgullosa. Te llevo conmigo en cada paso, en cada logro y en cada sueño. Prometo que algún día cumpliré aquella promesa de

enseñar en nuestro pueblo, tal como siempre soñabas. Gracias por tu amor infinito, por tus enseñanzas y por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mí mismo.

A mi negra, Yesica catalina, gracias por ser esa amiga incondicional que apareció cuando mi mundo parecía derrumbarse. Gracias por demostrarme que la lealtad, la bondad y el amor genuino hacia los amigos todavía existen. Gracias por permanecer a mi lado en los momentos en que más te necesité, por sostenerme sin soltarme y por nunca dejarme enfrentar solo las dificultades. Este logro también lleva un pedacito de tu apoyo, de tu cariño y de tu presencia constante. Gracias, negra, por estar siempre, por ser hogar en medio del caos.

A mi mejor amiga, Mapu. Llegaste a mi vida en momentos difíciles y, sin darte cuenta, te convertiste en una luz para mí. Gracias por enseñarme que las verdaderas amigas si existen, por tu lealtad, tu apoyo incondicional y por estar a mi lado desde el primer momento. Este logro también lleva un pedacito de ti. Gracias por ser la hermana que la vida me regaló

A Paula Clavijo, gracias por tu apoyo, por tu compañía y por haber sido parte importante de este proceso. Tu presencia, tus palabras de aliento y tu forma de estar en los momentos necesarios también dejaron una huella significativa en este camino. Este logro también es tuyo, porque me acompañaste en todo el camino y hoy especialmente contigo lo celebro.

Finalmente, dedico este trabajo a todas las personas que, con una palabra de aliento, un abrazo sincero, un consejo oportuno o un gesto de cariño, hicieron parte de este camino.

Con todo mi amor, con el corazón lleno de gratitud y con emociones que no caben en palabras.

Tabla de Contenido

Agradecimientos 3

Agradecimientos de Paula Clavijo 3

Agradecimientos de Juliana Díaz 4

Tabla de Contenido 7

Tabla de Figuras 10

Lista de Siglas 11

Introducción 12

Fundamentación Contextual 21

Los caminos de las prácticas corporales contra hegemónicas: experiencias desde la resistencia, la colectividad y la re-existencia 30

Perspectiva Educativa: El nacimiento de un Sujeto Corpo-Político 41

El cuerpo como construcción Política- Performática 43

La pedagogía que resiste: una mirada del cuerpo y la pedagogía de(s)colonial 52

Movimientos que transforman: Educar desde la experiencia corporal 57

Diseño curricular: la hora del trepe 65

Del territorio observado al territorio habitado 66

El territorio como decisión pedagógica 69

Leer el cuerpo que la academia produce 70

La resistencia también enseña 71

Una propuesta que emerge de la experiencia 72

De la calle a la academia 76

El Currículo Acción Participativo: una propuesta que respira 78

Los ejes que orientan el CAP 80

La espiral que da vida al currículo I.A.P- C.A.P 82

¿Por qué? la I.A.P 82

La experiencia como producción de conocimiento 83

Los cuatro momentos del CAP 85

Del diseño a la experiencia 86

Planear desde el contexto 86

La experiencia como territorio de transformación 89

Cuando el cuerpo toma la palabra 89

Leer las huellas de la experiencia: Aprender desde la Experiencia 91

Evaluar para comprender 95

Análisis de Datos: Las puntadas de resistencia 97

El nacimiento del sujeto corpo-político 98

Un currículo que permanece abierto 100

Aprendizajes como Docente 102

Incidencias en el Contexto y en las Personas 105

Incidencias en el Diseño 107

Referencias 111

Anexos 116

Anexo 1. Consentimiento informado actividad 116

Anexo 2. Formato asistencia a prácticas 117

Anexo 3. Entrevista Sam 118

Anexo 4. Planeación #1 124

Anexo 5. Planeación #2 126

Anexo 6. Planeación 3 127

Anexo 7. Planeación 4 129

Anexo 8. Bitácora 131

Anexo 9. Bitácora 132

Anexo 10. Bitácora 133

Tabla de Figuras

Figura 1 Clase de integración - Ballroom en Universidad pedagógica Nacional- Calle 72 ..... **17**

Figura 2: Clase de Vogue **67**

Figura 3: Espiral cíclica del CAP **85**

Figura 4: Integración de los estudiantes durante sesión de expresión corporal..... **90**

Figura 5: Ballrrom libre..... **93**

Lista de Siglas

PC: Prácticas Corporales

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

PCLEF: Proyecto Curricular Licenciatura En Educación Física.

CAP: Currículo Acción Participante

IAP: Investigación Acción Participante

EF: Educación Física

PCP: Proyecto Curricular Particular

Introducción

El cuerpo, como experiencia y manifestación de la individualidad se sostiene en un conjunto de narrativas y prácticas de lo que la sociedad, la cultura e incluso la historia ha dictado al sujeto, de cómo participar en el mundo y de su forma ser, esto repercute en la constante búsqueda de aceptación y correcta participación lo que de alguna manera desemboca en la modelación y regulación del individuo.

Estas subjetividades son intervenidas para la conservación tradicional de la ética y la moral en una sociedad, orientando la conducta humana desde lo que se percibe sociocultural como bueno, correcto e idóneo, así como lo que se considera extraño, malo e incorrecto. En este sentido, es clave para este trabajo señalar que, en el desarrollo de la conducta humana a lo largo de la vida y su participación en la sociedad, se configuran normas que se manifiestan en cánones de belleza, roles de género binarios (masculino y femenino), sexualidad hetero normativizada, expectativas sociales, culturales y políticas que, reflejan la búsqueda constante de aprobación e instauración de modelos subjetivos corpóreos.

De alguna manera, los mandatos comportamentales no son internalizados de manera lineal y pasiva, generando en los sujetos y colectivos una resistencia frente a normas que invisibilizan, violentan o discriminan otras formas de ser, así como de su participación en la sociedad. Las corporalidades que no internalizan estas normas por su característica discriminatoria de los cuerpos se le atribuyen el nombre de “resistencias corporales”, tal como las define Benavides (2018):

> como “no pasividad” del cuerpo frente a las formas de especialización operadas sobre él por ciertas tecnologías del poder político; y, por otro, pero de la mano siempre con ese primer registro, se tendría la resistencia del cuerpo en tanto proceso de configuración de otro tipo de espacialidad y de modalidades inéditas de existencia (p.263).

Dicho esto, las resistencias corporales emergen como expresiones “no pasivas” que desafían y contrarrestan los imperativos históricos desde otros espacios de enunciación, y a su vez, se configuran como otras maneras de manifestarse socialmente desde un marco alternativo al discurso dominante. En la sociedad colombiana han emergido como respuesta a las normas, –contra respuestas- dinámicas de resistencia corporal, influenciadas por una historia social y política desde las artes y la cultura.

En este contexto, este PCP se enfoca en el estudio y vínculo pedagógico con la cultura Ball -de la que se discutirá más adelante-, desde la práctica del Ballroom, una danza con historia en las comunidades marginadas, negras y racializadas dadas sus características fenotípicas en los años 60-70 en New York, y cuya difusión ha cobrado un especial impacto político en la ciudad de Bogotá frente a las dinámicas de la resistencia corporal, la participación acentuada en movilizaciones sociales –estallido social - post pandemia- y como un escenario de constitución de corporalidades alternas. Para ilustrar un poco este fenómeno, vale la pena traer a esta exposición, la situación histórica que atravesaba Colombia en el año 2021.

El 28 de abril del 2021, se desarrollaba una movilización nacional en Colombia, momento histórico y coyuntural del país, puesto que la promulgación de una reforma tributaria

acentuaba la desigualdad social. La propuesta de esta reforma generó una escala de movilizaciones masivas en todo el territorio colombiano. Dentro de las manifestaciones generadas a nivel nacional, se observó que en Bogotá sucedía un acontecimiento de alto impacto entre los asistentes y en las redes sociales, por la rápida difusión que se generó.

En Bogotá, frente al Capitolio Nacional, tres sujetxs deciden manifestarse contra la fuerza pública desde la danza, estos sujetxs son ” Piisciis, o Akhil Canizales, de 25 años; a Nova, o Felipe Velandia, de 25 años —quienes se identifican como personas no binarias— y a Axid, o Andrés Ramos, de 20 años —quien se define trans—”(García, 2021, párr. 4), sujetxs que se dieron a conocer por un video que circuló en las redes sociales y difundido por el canal de YouTube de Piscis Canizales en el año 2021 semanas antes del acontecimiento en el Capitolio Nacional.

Estos sujetxs, hacen historia frente al Capitolio Nacional, enfrentando su miedo a la violencia a través de la danza, la subjetividad, la identidad y la expresión corporal. En vista de ello se reconoce a nivel nacional la danza Ball como herramienta para contrarrestar la violencia. No obstante, aunque la pretensión de estas personas fue clara “ -Decidimos salir a protestar por nuestros derechos, pero también salimos para darle visibilidad la comunidad LGTBQ+ trans y no binaria-” (García, 2021, párr. 5), también podemos interpretar desde nuestra propia formación docente en la UPN que el poder se aloja en el cuerpo y que este último es una lugar de batalla, pues no solo se trataba de un espectáculo, sino de cómo la expresión corporal habló en mayúsculas sostenidas y resistiendo a los modelos del control, así, se comprende entonces que el

cuerpo y la danza son herramientas para manifestarse, pero también para ejercer una contra respuesta de una inconformidad frente a problemáticas socio-culturales y económicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el cuerpo, el movimiento, el sentido de la participación en la movilización y la vestimenta, ha configurado una nueva manera de comunicar. Para entender esto, (Butler, 2004, como se citó en Nuñez, 2020) nos ofrece el camino de la performatividad, explicándolo de la siguiente manera:

> Los performativos no sólo reflejan condiciones sociales previas, producen además un conjunto de efectos sociales, y aunque éstos no siempre son efecto del discurso 'oficial', sin embargo, influyen en el poder social no sólo regulando los cuerpos, sino también formándolos. Es más, las acciones del discurso performativo exceden y perturban los propios contextos autorizados de los cuales han surgido. (p. 67)

Desde luego la performatividad en los sujetxs, Piisciis, Nova y Axid reflejaba las condiciones sociales previas, (violación de derechos, la marginación y la invisibilidad lxs sujetxs), el efecto social que produjo en ellxs, fue tal, al punto de manifestarse y movilizarse por sus posturas políticas y por la lucha de sus derechos particulares en la movilización nacional.

Por otro lado, es importante preguntar ¿qué pretensiones tenían el danzar?, vestidxs "Con una cinta amarilla de precaución en la que se leía "peligro", envuelta sin apretar alrededor de sus torsos como si fueran blusas de tubo, y pantalones negros, tacones, un pasamontaña negro para Nova y una larga peluca rubia para Axid" (García, 2021, párr. 9), así como, ¿qué implica *Voguear* en el rellano del Capitolio Nacional?.

Para responder, primero es necesario aclarar el término Voguear. Esto puede entenderse como la puesta en escena de intenciones formativas, políticas, subjetivas y estéticas por medio de una composición dancística que rompe moldes morales y que se caracteriza por movimientos y posiciones exageradas, fuertes, excéntricas etc. Así entonces, sus pretensiones al Voguear como danzar performativo, (desde su vestimenta, su expresión corporal y la danza del Ball), reivindicaba su derecho a la libre expresión, derecho históricamente violentado, debido a que en su cotidianidad no es seguro ser, existir, actuar o pensar diferente, develando mecanismos de poder y control que marginan, censuran y dominan el comportamiento humano desde el miedo y la violencia que se impone bajo una lógica heteronormativa.

En vista de ello es imprescindible preguntarse como profesor(a) en formación ¿qué sucede con el cuerpo?, ¿la educación de estos cuerpos?, ¿cuál es su lugar en el reconocimiento de eso que llamamos subjetividad? y disciplinariamente ¿qué hemos reflexionado desde la Educación Física para que el cuerpo pueda expresarse libremente sin miedo a la violencia, la censura, el juicio, etc.?

Teniendo en cuenta lo anterior y tratando de hallar una respuesta, en la asistencia a los Kikis Balls, (una subescena de la cultura Ball que recrea espacios para la población joven y/o amateur, para que ganen experiencia, visibilidad y liderazgo). Tales actos performativos y formativos se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede calle 72, los viernes 12 de abril y viernes 25 octubre 2024.

Figura 1 *Clase de integración - Ballroom en Universidad pedagógica Nacional- Calle 72*



Nota: Fotografía tomada por las autoras, 2024

Se pudo notar que la educación física está en deuda con estos otros modos de ser cuerpo, lo que refuerza la idea de pensar un Proyecto Curricular Particular (PCP) que amplíe los horizontes de la Educación Física (EF) desde la expresión y la educación corporal en aras de sostener, comprender y aceptar los discursos contemporáneos del cuerpo, el movimiento y la identidad.

Bajo esta perspectiva, la importancia de diseñar una propuesta curricular que comprenda la diversidad que hay en las interacciones humanas, en la construcción de identidades y en la participación en el mundo desde el cuerpo, bajo la necesidad de resquebrajar el paradigma tradicionalista occidental del cuerpo en la EF, que sostiene una mirada dualista y mecanicista de

cuerpo, comprendiendo al sujeto bajo características orgánico-funcionales, cobra especial relevancia. Dichas perspectivas y/o comprensiones tradicionalistas occidentales del cuerpo en la EF, sería la socialización primaria de la realidad que se presenta al sujeto en formación, como primera comprensión de su participación en el mundo desde la educación formal. Tal manera de promover la socialización desestima la importancia de una perspectiva sociocrítica y posestructuralista en la relación, sujeto-sujeto, sujeto-identidad, sujeto-cultura etc., alimentando individualidades, rechazando las diferencias y sosteniendo paradigmas excluyentes que anulan, pensamientos, expresiones, identidades y comprensiones distintas de cómo ser-en-el-mundo.

En coherencia con lo anterior, al no priorizar estas relaciones, la expresión personal, corporal y la vivencia integral del sujeto, puede generar tensiones a nivel social, cultural y económico. Atendiendo a lo expuesto, la educación como pilar fundamental de una sociedad donde se fomenta, reproduce, sostiene modelos de participación, sentidos y significados, determina la construcción del sujeto y de su ser-en-el-mundo, es por ello que desde allí, y más precisamente desde el campo disciplinar de la EF se pretende abordar, estas comprensiones, socializaciones y expresiones del cuerpo separándonos de la mirada tradicional del cuerpo, reconociendo al cuerpo como espacio de resistencia y reconfiguración que, dignifica, moviliza y contra-responde a las tensiones a través del movimiento, la expresión corporal y la construcción subjetiva de la identidad.

Finalmente, desde la propuesta curricular de este PCP, que se inspira en la Investigación Acción Participante -IAP- de sociólogo e investigador colombiano Orlando Fals Borda y que bajo la influencia de la performatividad se configura en un Currículo Acción Participante (CAP)

se apunta a la generación y construcción de una sociedad más justa, desde algunos de sus cimientos, la educación formal. Donde esta Educación es respetuosa, reconoce las diferencias y diversidades que existen desde las construcciones subjetivas de la identidad y las expresiones personales donde posiblemente genere la no invisibilización de los sujetos apelando a expresiones corporales y personales diversas.

Este PCP se organiza de manera secuencial y consecuente con el propósito de garantizar una comprensión del lector incluso si no es educador físico, o esta relacionado con la diciplina. En un primer momento se presenta la contextualización el escenario de intervención, las problemáticas que motivaron la investigación y las reflexiones que emergieron durante el transito del castillo de las artes, hacia la universidad pedagógica nacional, evidenciando las trasformaciones metodológicas, pedagógicas e incluso epistemológicas que dieron origen a la propuesta. Posteriormente se desarrollan los fundamentos teóricos desde tres áreas del saber que el PCLEF ha determinado en la licenciatura de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dichas áreas son: humanística, pedagógica y disciplinar, cada una responde a lógicas diferentes, pero deben llevar al mismo camino, sustentando el PCP y estableciendo un dialogo entre los referentes teóricos y las pretensiones formativas.

En un segundo momento el documento expone el diseño curricular: La hora del trepe, donde se presenta en acción el CAP, como eje articulador de la propuesta. En este apartado se explica el proceso de transición de la Investigación Acción Participativa (IAP), hacia el CAP, los principios que orientan su construcción y la manera en que la experiencia corporal, la performatividad, la resistencia, y la re-existencia convergen como fundamentos pedagógicos. Así

mismo se desarrollo la implementación de la propuesta formativa evidenciando el papel del Vogue como mediación pedagógica para la formación de un sujeto corpo-político desde sus dimensiones: crítica, creativa, y político, así como las implicaciones que esta perspectiva representan para la Educación Física (EF) y para el ejercicio profesional del docente en respuestas a las necesidades históricas sociales y culturales contemporáneas.

Finalmente es importante aclarar que la redacción de la sección correspondiente al diseño e implementación de la propuesta conto con el apoyo de una herramienta de Inteligencia artificial generativa llamada: Chat gpt, utilizada exclusivamente para fortalecer aspectos relacionados con la organización estructural, la cohesión y coherencia textual, la revisión gramatical y la armonización de la estructura académica. Su utilización no intervino en la formulación del problema, la construcción del diseño curricular, el desarrollo de los fundamentos teóricos, en análisis de la información, las reflexiones, las interpretaciones ni las conclusiones presentadas, en consecuencia, la total de las ideas.

Los aportes contextuales y la responsabilidad de este PCP correspondes exclusivamente a las autoras siendo la inteligencia artificial un recurso de apoyo editorial que facilito procesos de organización y comunicación escrita en el PCP, sin sustituir la producción académica original.

Fundamentación Contextual

En el desarrollo de la propuesta educativa, la contextualización se revela como un pilar fundamental para comprender la complejidad de los fenómenos sociales. En el marco de un PCP de la Licenciatura en Educación Física, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sobre resistencias, estéticas, performatividad, luchas y expresiones corporales, titulado "*Territorios y movimiento: resistencia corporal y Cultura Ballroom*", la contextualización es una forma de ubicar el problema, el abordaje educativo y su respectiva intención, es por ello que en esta sección el conjunto de factores que influyen en los modos de resistir corporalmente cobran especial relevancia, pues esto permite situar histórica, social, política y culturalmente las manifestaciones que dieron origen a este PCP.

Al enmarcar las resistencias corporales en su contexto, este PCP puede revelar las relaciones de poder y de dominación que las originan. De este modo, se asocia la resistencia a una contra-respuesta o des-sujeción del poder desde la dimensión política de los movimientos sociales, por supuesto, también corporal, por lo cual, la resistencia es "evitar que el poder domine todo, controle todo. Es resistir a que el poder se enquiste, se enseñoree en el propio campo social, es resistir a volverse parte de él" (Ramírez, 2017, p. 22). Entonces, la resistencia, desde una dimensión política, desafía el *statu quo* (el estado u orden de las cosas) de una sociedad, donde siempre deben existir leyes y normas codificadas en relaciones de poder verticales, anulando todo aquello que no está dentro del orden.

Ahora, la relevancia de hablar sobre el poder, sobre las relaciones que se determinan desde él y sobre él, la interacción del cuerpo con estas estructuras obliga a tener en cuenta la corporalidad y el cuerpo, como espacios donde penetra y opera el poder, (Benavides, 2018). Es decir, en el cuerpo recaen un conjunto de fuerzas socioculturales históricas, de modo que, el poder y la resistencia, ha de configurarse no sólo como una manera consciente de dichas fuerzas, sino que también como un conjunto de capacidades que determinan las formas de percibir y estar en el mundo.

Más, sin embargo, a manera de aclaración, leer el poder y la resistencia como condiciones aisladas y no correlacionadas, nubla la comprensión de la realidad y propondría una comprensión errónea entre algo que domina desde el absolutismo y algo que resiste, o solo es reactivo al poder y es que como lo expone (Heller, 1996, citado por Benavides, 2018, p. 253), el poder y la resistencia son “dos nombres diferentes que Foucault le da a una misma capacidad: la capacidad de crear el cambio social”. En definitiva, proponer un cambio social, pasa por el poder y “donde hay poder hay resistencia” (Foucault, 2000, p. 116) por ende, también se desarrolla desde la resistencia. Para finalizar la aclaración, la estrecha relación que mantienen estos conceptos hace que emerja un ecosistema, que deja atrás los bandos y comprende que quien recurre al poder también necesita de las resistencias para construir. En definitiva, el cuerpo se ubica como escenario donde se ponen en tensión las condiciones de (poder y resistencia), que, visto de manera integral, sólo se garantizan transformaciones sociales sí existe, el cuerpo, el poder y la resistencia.

En vista de ello, surge una triada, que se ha venido socializado en este apartado -cuerpo, poder y resistencia-, esta triada se observa desde su carácter transformador y se ubica en la educación, precisamente en el campo disciplinar de la EF. Desde luego el cuerpo no es solo el objeto de estudio de la disciplina, sino el lugar donde sucede la política. En otras palabras, el cuerpo no es algo sólo biológico, sino una construcción discursiva y política.

Considerando lo anterior, desde la EF este discurso se vuelve palpable, puesto que no existe ejercicio del poder sin una corporeidad que lo sostenga, no existe resistencia sin una estructura de poder que la provoque, desde luego, el paradigma tradicionalista occidental del cuerpo en la EF enmarca unas concepciones, individualistas, estéticas, mecanicistas, dualistas, funcionales, de eficiencia y eficacia, que no reconoce lo diferente, lo ineficaz, lo feo, lo sucio, etc., volviéndose un ejercicio de poder al crear unas corporeidades, correctas o a fines del pensamiento occidental sobre el cuerpo, en último sostiene discursos y posturas políticas que instaura unas maneras de ser y formar al sujeto sin comparecer a la diversidad o la diferencia, homogeneizando a los sujetos y creando una segregación a quienes no comparecen a estas características.

Bajo esta premisa, se identifica una creciente tensión entre este paradigma y las dinámicas sociales y culturales contemporáneas, esta aparente distancia en el alcance disciplinar sugiere que, seguir sosteniendo marcos de acción anclados al paradigma del rendimiento y homogeneización afecta directamente a aquellas corporeidades que por su diversidad estética, de género o funcional, no logran encajar en los cánones de “la normalidad”, consolidando así,

micropolíticas de exclusión, como el humor denigrante, socializando a las diferencias como una carencia funcional del sujeto y no como una potencia política.

En vista de ello, estas “carencias” funcionales representan una potencia política para este proyecto, puesto que lo disidente, opuesto e incorrecto, desarrolla nuevas formas de ser y estar en el mundo, configurando otro tipo de espacialidad y modalidades inéditas que, por cierto, reconocemos como una manera de resistir. Al respecto, la resistencia es también un proceso de creación de existencia (Benavidez, 2018), dicho esto, vale la pena observar las otras formas de existencia. Es por esto que se encuentra potente e iluminador, teniendo como mediador la cultura Ball. Donde confluye y se promueve el arte, la educación física, la acción política y la pedagogía. Para reconocer un poco mejor este intento de confluencia, es importante conocer el contexto de emergencia de la cultura Ball, cuyo origen se traza en los años 60 y 70 en el Harlem de Nueva York, (vecindario simbólico de resistencia cultural ubicado en el Alto de Manhattan), como respuesta política y estética de las personas, negras y latinas de la comunidad LGBTIQ+. Este baile se desarrollaba en eventos llamados "Ballrooms", donde se competía en diferentes categorías como Vogue, Vogue femme, Waacking, Face-off y Runway (Soler, 2021), además, esta cultura tiene origen en la exclusión y racismo que se presentaban en los concursos de belleza drag, que como característica principal era liderado por personas blancas, en este espacio el cuerpo se convierte en escenario principal de disputa a través de las pasarelas y las categorías, donde los sujetos subvertían las normas de clase, género, estéticas, heteronormatividades, etc. utilizando la performance (como ellos lo nombran) como una herramienta de resistencia, supervivencia y afirmación identitaria.

Dicho esto, el cuerpo es catalizador de los sentires en los oprimidos y el desarrollo de una resiliencia desde las danzas o como este trabajo lo ha comprendido, una resistencia corporal. La cultura Ball concuerda con las manifestaciones que atraviesan, surgen y resisten corporalmente al poder partiendo de interpretaciones subjetivas históricas, sociales, culturales y políticas. La relevancia de una discusión sobre las resistencias corporales en los procesos de la EF reside en la posibilidad de visibilizar las voces silenciadas y las luchas cotidianas que se libran desde los márgenes. Este trabajo puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, al cuestionar las normas hegemónicas y promover la transformación social desde la educación, más precisamente desde el campo disciplinar de la EF.

En este sentido, el presente proyecto se convierte en una herramienta para desnaturalizar la coerción que predomina en la sociedad, en las relaciones de poder y en las manifestaciones que constituye el cuerpo de un sujeto. Al analizar las resistencias corporales en un contexto específico, el PCP puede aportar a la construcción de nuevas narrativas y perspectivas que desafíen el statu quo.

De acuerdo con lo anterior, este PCP se presenta como un laboratorio performativo enfocado en las expresiones que se gestan en la constitución del sujeto y en las resistencias corporales más allá de su carácter funcional, se considera así que las necesidades también están determinadas por las subyugaciones y desigualdades que existen en la sociedad, esto porque reflejan las injusticias que se viven, por lo tanto, las resistencias corporales, no solo se fijan con

fuerzas que responden a los imperativos, sino que abren los espacios de la creatividad, la innovación, la diversidad e identidad, pero también se da la oportunidad para el cambio.

En consecuencia, la importancia de comenzar a hablar sobre las resistencias corporales radica en que dicha discusión visibiliza las represiones, lo que de alguna u otra forma puede interpretarse como un esfuerzo para desafiar y subvertir las estructuras de poder que oprimen al sujeto, la comunidad, la población, los colectivos. Al analizarlas, podemos comprender cómo estas estructuras se manifiestan en nuestros cuerpos, en nuestras prácticas cotidianas y corporales, en la identidad y cómo desde los actos corporales se constituyen prácticas de lucha y resistencia. Así, explorar, comprender y apoderarse de las resistencias corporales genera empoderamiento individual y colectivo, al reconocer nuestra agencia y poder, el cuerpo se configura en un espacio de lucha. Por consiguiente, agudizando la mirada a nuestro campo disciplinar, se acude a la expresión corporal puesto que ayuda a traducir y construir eso que llamamos movimiento, una manera de materialización de la subjetividad puesto que por medio de ella el sujeto da paso a la exteriorización de las interpretaciones, sentidos y significados que tiene sobre el contexto, la cultura y la sociedad, de manera que, la expresión corporal es “un proceso de exteriorización de lo más oculto de nuestra personalidad a través del cuerpo” o bien, como “aquella técnica, que, a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos” (Arteaga, Viciana y Conde, citados en Muñoz, 2009, párr. 1).

Aunque refleja esa intermediación de participación en el mundo y cómo el sujeto interpreta y exterioriza sus sentires, haría falta en esencia la postura política de ese movimiento

desde la expresión corporal, puesto que para este PCP cada movimiento tiene una postura política o como bien se habla en la fenomenología de (Ponty, 1992) el movimiento no solo es un pensamiento sobre él, sino un acto intencional que proyecta un mundo de significados. Teniendo en cuenta esto, resulta interesante como el movimiento constituye un lugar para lo político puesto que expone al sujeto frente al mundo y así mismo lo sitúa frente a los demás. Dicho esto, comprendemos que el movimiento también es una manera de participación política que tiene un sujeto para relacionarse con su sociedad, así como una oportunidad de cuestionar, responder y contestar aquello que le aqueje. Es claro que, a pesar de las transformaciones sociales de los últimos tiempos, la EF sigue apostando por prácticas pedagógicas que no recoge las necesidades socioculturales históricas por las que atraviesa el sujeto y pareciera que se quedara en tecnificar, higienizar, homogeneizar y hegemonizar creando una deuda práxica con el sujeto, con la acción real y transformadora del cuerpo, la expresión corporal y el movimiento. Realmente valdría la pena ver cómo la EF ayuda al sujeto a moverse para liberar, comprender y transformar su realidad sociocultural e histórica. Al mencionar esto no se procura profundizar en estos términos, pero si se pretende darle un sentido a la postura de este PCP.

Antes de finalizar, el movimiento y la expresión corporal como acto que sitúa al sujeto y al cuerpo como lugar para lo político, también alude a la performatividad (su identidad, su postura, sus ideales, su demanda, su estética ...etc.) convirtiéndose en un agente crítico. ¿Pero qué significa performar? o ¿a qué hace referencia para este PCP?, hablar de performatividad no solo trata de una actuación teatral que el sujeto elige hacer y luego suspender, o una composición meramente dancística y escénica, que, aunque bien es una de sus características no llega a

recoger los sentires de este PCP, entonces, la performatividad es el poder del discurso de producir aquello que nombra. [...] Es el poder de lo social de materializar ciertos efectos a través de prácticas situacionales de los cuerpos (Butler,1993/2002). O sea, cuando el sujeto se mueve y se expresa -cuando su cuerpo ocupa un espacio, cuando sus expresiones o gestos repiten o desvían las normas- no está simplemente "materializando" una percepción y/o opinión que tenía, está produciendo efectos: demandando ser reconocido y cuestionando a veces el orden "natural" trayendo al sujeto a nuevos espacios de enunciación y aparición que, desde otras palabras, performance.

Teniendo en cuenta los postulados de Butler, nuestros postulados en este PCP cobran real sentido desde el concepto del movimiento performativo, puesto que, convierte al sujeto en un agente crítico, creativo y político. Cabe aclarar que - no se gesta porque crítica y luego expresa, eso sería reducir la riqueza de la performatividad-, más bien porque su cuerpo, al actuar con otro, puede materializar una crítica que interpela el mundo desde su propia presencia y la presencia del otro.

Para finalizar, la performativa corporal de Butler (2007), encarna las posturas de un sujeto como ser activo, único, subjetivo, crítico, que puede a través del movimiento no sólo replicar, sino también crear efectos de resistencia y re-existencia. A través de ella este PCP ve una posibilidad de concientizar al sujeto del medio social que lo permea y lo constituye, ya que concientizar "es un proceso de acción cultural mediante el cual despertamos a la realidad de nuestra situación sociocultural, avanzamos más allá de las limitaciones y nos afirmamos como

sujetos conscientes y cocreadores de nuestro futuro histórico" (Freire,1974; Villalobos, 2000 como se citó en Pallarès, 2018, pg. 132). En consecuencia, la acción cultural es una de las maneras de afirmarse como un sujeto que participa y toma decisiones, en este sentido Pallarès (2018) ha de considerar que, los sujetos son cocreadores del futuro histórico. Por lo tanto, generar estas discusiones respecto a lo performativo, sus efectos y al sujeto como cocreadores del futuro sociocultural e histórico, reconoce que las narrativas del poder, lo bueno, lo malo, pasa también por una concientización y/o despertar de la realidad para realizar una acción cultural. El papel de la performatividad en este PCP corresponde al modo y mediación por la cual el sujeto hace, crea y se transforma, como una oportunidad de enriquecer los procesos educativos y como posibilidad de generar interpretaciones, discusiones, creaciones, expresiones, manifestaciones y formas que el sujeto crea para participar en la sociedad.

Los caminos de las prácticas corporales contra hegemónicas: experiencias desde la resistencia, la colectividad y la re-existencia

Al revisar los antecedentes, se evidencian enfoques que promueven el diálogo de las prácticas corporales para resistir, de la danza como manifestación colectiva, de la homogeneización de la belleza, del cuerpo como un territorio, lugar de lucha y reivindicación, del cómo la expresión corporal llega a proponer y moderar un espacio político desde la danza con sentido de manifestar, contrarrestar y dignificar al sujeto que participa de ella. Dicho esto, se centró la mirada en estudios que relacionan las prácticas corporales como lugar de resistencia o contra respuesta a la homogeneización de la belleza y lo incauto que puede ser ubicarse ahí para medir la capacidad de respuesta de un individuo. Así entonces, el primer trabajo revisado lleva por título *prácticas corporales y resistencias al cuerpo hegemónico capixaba: una etnografía en praia de camburi* (Gutiérrez y Gómez, 2017).

Este estudio se enfoca en las disciplinas deportivas extremas, dándole fuerza al discurso de la rebelión, estos autores se cuestionan la homogeneización estética de los cuerpos brasileños, cuerpos que busca el físico ideal ya sea desde los discursos imperativos de la salud, mediado por constantes biológicas que tratan de esconderse en el concepto de actividad física para pasar por "saludable" o desde un discurso vinculado por el entretenimiento de ideal estético de un cuerpo intervenido por el deporte y el ejercicio, todo esto alojado en prácticas deportivas tradicionales, controladas y conductuales. Para los autores, los deportes extremos se alejan de la búsqueda de un cuerpo idealizado, cuestionando la tiranía de la imagen corporal impuesta por los medios de

comunicación. Estas nuevas formas de expresión corporal se escapan de los discursos hegemónicos sobre el cuerpo y la vida saludable, proponiendo una concepción del cuerpo como experiencia, como lienzo para la expresión individual y la resistencia.

Los deportes extremos, en este contexto, representan una forma de subversión, un grito de libertad que resuena en contra de la tiranía de la norma y la mercantilización del cuerpo. Se convierten en un ejemplo de cómo las prácticas corporales pueden ser herramientas para la resistencia política y la construcción de un mundo más justo e inclusivo.

La investigación aborda cómo los individuos utilizan sus cuerpos como herramientas de resistencia frente a normas sociales, opresión o discriminación. También se analiza cómo ciertos gestos o acciones corporales desafían el statu quo. Además, se destaca que las prácticas corporales pueden ser entendidas como formas políticas de resistencia frente a un cuerpo ideal y comercializado promovido por los medios de comunicación. En particular, se menciona que los deportes extremos constituyen una manifestación de esta resistencia, ya que no persiguen estándares ni idealismos corporales. Estas actividades extremas se consideran un contrarresto a las prácticas deportivas cotidianas que están normativizadas, controladas y orientadas hacia la conformidad.

La compresión de los deportes extremos como una posibilidad de rebelión pareciera que es única, exclusiva e identitaria para que sea deporte extremo y aunque bien propone otra mirada de ellos, no es lo único de ellos, para ampliar las discusiones de que otras prácticas corporales se

han ido des-sujetando de los efectos del poder homogeneizador y hegemónico traemos a colación la articulación de las prácticas, la resistencia y el performance.

Dicho lo anterior el trabajo *prácticas corporales y articulaciones de resistencia en la danza como performance social*. (Koeltzsch, 2021), analiza la danza como práctica corporal y social mediante el cual las personas no solo bailan, sino que expresan conflictos, emociones, identidades, y formas de resistencia frente a las relaciones de poder presentes en la sociedad. El articular la danza como una práctica social abre la disciplina, a otras maneras de ser y manifestarse en la sociedad, así como un medio legítimo para manifestarse de manera no verbal puesto que, al hablar de una práctica social el sujeto es capaz de transmitir, tensiones sociales, experiencias, historias y sostener a su vez procesos de empoderamiento.

Además, las prácticas dancísticas que se observaron (axé, funk carioca y sertanejo) manejan el mismo relacionamiento de estar en los márgenes del poder patriarcal, pareciera que estar allí, en los márgenes del poder, crea maneras de re-existir y resistir, sumando a esto es verdaderamente importante resaltar que la danza como performance social, deja de tener una función meramente artística y recoge cuestionamientos sociales, relacionales y políticos. Creando en esas grietas del poder nuevas formas de construir identidad y libertad corporal. Por último, la autora comprende al cuerpo y las prácticas corporales como herramientas de comunicación, empoderamiento y transformación social. Ahí en lo no cotidiano, en lo disruptivo, en lo mal visto, es donde la danza pasa de ser solo arte para encajar, a convertirse en una expresión performativa de resistencia social y política.

Al estudiar las prácticas corporales y las resistencias que emergen de las fisuras del poder, se da visibilidad a los grupos marginados o subrepresentados, además se reconocen las maneras en las cuales los sujetos luchan contra la invisibilidad y promueven la diversidad en un mundo que prescribe cuerpos perfectos como, receta que da un doctor y toca seguir al pie de la letra. Por el momento estas investigaciones tienen el común denominador la transformación social y una re-creación con tinte político de resistencia, re-existencia y empoderamiento sobre prácticas que mantienen un ritual o series de pasos para ser en esencia una danza, un deporte o un movimiento.

Interesadas también por esa parte creativa que tiene el sujeto frente a una necesidad, una opresión o una discriminación, es por esto que el trabajo *la danza como dispositivo de resistencia: una exploración desde la danza universitaria* (Bejarano, 2016) comenta que el poder además de controlar los espacio sociales también condiciona las formas de relacionamiento dentro de la sociedad, la autora cuenta cómo la comunidad de Golfito se hereda dinámicas de segregación impuestas históricamente por la United Fruit Company (UFC), donde existían líneas espaciales y sociales entre clases privilegiadas y trabajadoras. Frente a esto, la danza contemporánea expondrá la parte creativa del sujeto frente a la necesidad de expresarse, puesto que la danza contemporánea rompe con los códigos e ideas de que existe una única manera "correcta" de moverse. Entonces la parte creativa se observa en cómo los participantes hacen uso de su cuerpo para expresar cosas que normalmente no podían comunicar, cambiando de esta forma la relación con sus cuerpos y con la comunidad, es decir que la creatividad no surge

únicamente por hacer arte, sino por la necesidad de expresar tensiones, experiencias y formas de libertad.

Aunque reconocemos que las maneras pueden ser muchas para llegar a un fin, para este PCP es valioso rescatar la naturalidad corporal, vista desde lo espontáneo que impone movimientos estructurados, la autora mantiene una alienación frente al ritual dancístico del acompañamiento sin imposición, subrayando la co-creación, - esto no significa ausencia de guía o de la práctica dancística-, la autora reflexiona que al ser rígida la danza puede convertirse en un "dispositivo de poder" que controla el cuerpo, en vez de liberarlo, Por eso la autora posiciona la danza como resistencia: el cuerpo deja de obedecer y empieza a producir significados de sí mismo.

Los trabajos hasta el momento socializados, aunque manejan el desarrollo de las sesiones metodológicamente en grupos, no atiende a lo holístico y enriquecedor que puede llegar a ser desde la colectividad ese entretejido de la experiencia misma de ser y estar en el mundo, no atiende mucho a esa construcción individual y subjetiva de las partes que dan significado un todo, entonces, dicho esto, ¿qué pasa si la danza contemporánea se desarrolla desde la colectividad? ¿Es más significativo o fructífero el impacto social en una comunidad? Dicho esto, estas preguntas podrían contestarse desde La *danza: mecanismo de resiliencia y creación colectiva* (Buitrago, 2020), el posicionamiento que tiene la danza para esta autora ya tiene un acercamiento a una pretensión formativa en un sujeto. La autora, analiza la danza como una herramienta pedagógica, social y artística donde le interesa fortalecer la resiliencia, la inclusión y la construcción colectiva de niños y jóvenes en condición de vulnerabilidad social.

Para comprender la magnitud de un trabajo colectivo, importa las formas como se dinamizan los espacio de creación, ya que ahí se viven las experiencias corporales de los sujetos, las prácticas de resistencia se realizaron mediante laboratorios de creación en danza, ejercicios de improvisación, representaciones de historias personales y exploración del movimiento desde las experiencias propias, esas dinámicas muestran que el cuerpo no fue tratado como un objeto técnico, sino como un territorio que tiene memoria, sensibilidad y experiencia permitiendo que los participantes expresaran más naturalmente sus emociones, percepciones, experiencias de vida, luchas sociales y formas de resiliencia desde el lenguaje no verbal y la creación artística.

Dicho lo anterior y según el enfoque que desarrolla la autora, cuando la danza se hace desde la colectividad, el impacto social tiende a ser más significativo y profundo, porque dejó de centrar la mirada a las respuestas motrices frente a una situación moderada por la instrucción y se ubicó en la relevancia de los sentires, experiencias y expresiones individuales generando procesos de reconocimiento mutuo, empatía por lo otro y el otro, generando una identidad comunitaria y una transformación social en común.

Siendo consecuentes con lo anterior, lo “bonito” pierde fuerza cuando se anulan la inclusión de las experiencias de los participantes, no se trata de entregar productos, sino de crear espacio de encuentro, resistencia social y comunitaria. En otras palabras, la danza contemporánea tiene más sentido social, cuando el cuerpo ya no crea sólo para sí mismo y comienza a crear junto a otros, porque ahí el movimiento construye memoria, identidad y tejido social. En definitiva, la danza se convierte en un viaje de autodescubrimiento, crecimiento personal y conexión con el mundo que nos rodea, también promueve el respeto y la comprensión

de las diferentes formas de representar, percibir e interpretar la realidad, tanto individual como colectiva.

El antecedente anterior permite entender cómo la danza contemporánea y la creación colectiva favorece procesos de expresión corporal, resiliencia y transformación social dentro de las comunidades puesto que, el cuerpo hasta el momento se ha presentado como un territorio de expresión, memoria y construcción identitaria. En conjunto, la revisión realizada hasta este punto ha generado discusiones referentes al cuerpo como territorio, su construcción sociocultural histórica, superando paradigmas dualistas y reduccionistas, evidenciando la potencialidad que tienen las prácticas corporales en las construcciones colectivas, las artes, el empoderamiento, la resiliencia y la experiencia corporal, generando procesos de impacto político en las relaciones sociales.

Parece cliché y además un saber pedagógico, decir la EF es tradicional, instrumentalista, biologicista, higienista, heteronormativa, homogénea, etc., características que denotan que la EF, se encuentra en deuda histórica-cultural con la sociedad, desde luego, afirmar que la EF es dualista y reduccionista significa contemplar discursos que contra respondan a este paradigma tradicional. Casacchia y Zungri (2017) en su trabajo titulado *las prácticas corporales contrahegemónicas* problematizan lo tradicional y además reflexionan sobre las formas en las cuales se han comprendido el cuerpo, la EF y las prácticas corporales (PC). Los autores presentan una perspectiva contrahegemónica de hacer y comprender la EF puesto que alineado con las discusiones que hemos dado hasta el momento el cuerpo es una construcción, social,

cultural e histórica que está atravesado por experiencias, valores, perspectivas, identidades y por último e importante por relaciones de poder que determinan al sujeto.

Teniendo como referencia a Foucault (1975), Bourdieu (2007) y Freire (2005), los autores, construyen la mirada crítica de las PC y articulan sus postulados en cuestión de las formas hegemónicas de entender el cuerpo, la educación y la participación social. El debate primordial está en cómo se aborda la actividad física, el deporte y la EF que a pesar de que transcurre el tiempo, estas prácticas encarcelan, castran y limitan al cuerpo por ende al sujeto. Dicho esto, las PC desarrolladas por una sociedad sostienen lógicas políticas enquistadas por y para el poder, entonces, el cuerpo no es un espacio territorio, historia, experiencia e identidad, por el contrario, ignora su humanidad, construyendo una objetivación corporal desde la utilidad, docilidad y producción. Teniendo en cuenta lo anterior, las PC contrahegemónicas, no son simplemente las que se salen de la norma, las diferentes o las alternativas, son aquella que apelan y cuestionan las formas dominantes de entender el cuerpo, la enseñanza, el movimiento y la participación dentro de la EF y el deporte.

Desde luego desarrollar propuestas pedagógicas contrahegemónicas, significa tener una mirada crítica sobre el sujeto, las PC, la educación y las relaciones de poder, esta última con cierta relevancia, puesto que la incidencia del poder y las relaciones de poder sobre el cuerpo, generan, a manera de causa y efecto una resistencia, otra manera de poder, pero con otro fin, un cambio social. Entonces, el cambio social es también una contrarespuesta frente a lo hegemónico, este se ha visto desde los márgenes, desde los que son invisibilizados, desde los diferentes y disidentes, de esta manera la intervención pedagógica desde las PC

contrahegemónica debe promover experiencias inclusivas, participativas, respetando las diferencias y construyendo otras formas de moverse, expresarse, construir identidad y ocupar espacio.

En vista de ello la cultura del Ballroom como PC contrahegemónica puede suscitar espacios políticos, críticos, creativos y pedagógicos, todo esto a través de la danza, la expresión corporal, la performance y la resistencia, puesto que construye nuevas formas de existencia, expresión, participación social, identidad, comunidad, y agencia política. En esta línea se encuentra el trabajo *Vogue: un manifiesto a la libertad del cuerpo* (Palomo, 2023), la investigación socializa como el Vogue trasciende su dimensión artística para constituirse una práctica y/o movimiento social, donde se construye sentidos, comunidad, reivindicación de cuerpos históricamente marginados e identidades, alineándose con la estructura de la contrahegemonía, cuestionando las estructuras de poder heteronormativo desde la estética, la performance y el movimiento, cuestionando la jerarquización corporal, ampliando las posibilidades de participación, expresión y creación. Esta práctica desdibuja los criterios de los cuerpos válidos y correctos. Además, el cuestionamiento de las estructuras de poder presenta el potencial pedagógico que puede tener esta práctica, y lo importante que es para mantener su esencia el no instrumentalizar a esta danza y cultura por el contrario dejarla ser desde sus características, rebeldes, disidentes, críticas, políticas, libres y creativas.

Esta práctica genera tensiones entre el binarismo, lo estético, lo heteronormado, lo bueno y lo malo, pone en jaque esas comprensiones tradicionales del cuerpo puesto que nace un sujeto histórico-cultural, un sujeto que manifiesta otras maneras de ser, de expresarse, moverse,

identificarse y participar en el mundo por las transformaciones socio-históricas culturales que le ha atravesado como sistema abierto, pone en jaque al cuerpo tradicional, porque el sujeto histórico-cultural cuestiona por qué está mal, incorrecto, raro o feo expresarse de otra manera si los individuos pueden empoderarse, liberarse y manifestarse escribiendo su propia historia desde el movimiento. En este sentido el Vogue como PC con potencia para cuestionar, los cánones estéticos, las comprensiones tradicionales del cuerpo y generar experiencias corporales que valore la diversidad en las formas como se habita el cuerpo, ofrece elementos para pensar un actuar pedagógico o una propuesta curricular que amplíe los horizontes de la educación alimentando las experiencias corporales favoreciendo el reconocimiento de corporalidades históricamente marginadas que desencadena en un respeto por la diferencia y la vida.

Para terminar este apartado, los antecedentes permiten identificar el interés común por enunciar al cuerpo como una construcción histórica, social cultural y política manteniendo alejadas las perspectivas reduccionistas que limitan el potencial humano al reducir el cuerpo en dimensiones biologicistas, funcionales, técnicas, asociadas a patrones de rendimiento donde el cuerpo se presenta como un recipiente dócil, útil y sometido. Las contrarespuestas que se gestan para reconocer este paradigma y contra responderle han suscitado en el cuerpo un territorio de lucha, de resistencia y de agencia política generando en las PC un escenario para la construcción colectiva, la transformación social y la creación identitaria.

Por lo tanto, los estudios aquí socializados exponen la necesidad de cuestionar los paradigmas educativos y corporales que históricamente privilegian marcadas maneras de ser en el sujeto, relegando otras experiencias que no corresponden a los ideales dominantes de

productividad, estética o rendimiento. En este sentido, cobran relevancia las PC contrahegemónicas como posibilidades pedagógicas para reconocer la diversidad, la agencia política, la participación social y la construcción de experiencias corporales más inclusivas y aterrizadas socio-históricamente.

Desde luego las PC, parecen ser la luz que atraviesan las grietas del muro del poder, aquella luz nos interesa, por sus características, resilientes, adaptativas e innovadoras, es por esto por lo que las investigaciones postuladas coinciden en reconocer las grietas del poder y las maneras en que los colectivos, movimientos e incluso la educación resiste o contraresponde a la necesidad del cambio a esas dinámicas del poder desde las PC. Entonces, la organización con sentido, la agencia política, la creatividad y la acción colectiva es el marco de algunas de las posibilidades que pueden desarrollar las PC. En este marco, tiene relevancia las PC contrahegemónicas como posibilidades pedagógicas que desarrollan experiencias corporales más amplias e inclusivas.

En ese mismo horizonte cobra relevancia la PC del Vogue para el desarrollo de este PCP, pues con ella se problematizan las estructuras tradicionales del cuerpo, la estética y el movimiento, que en asociación con la EF configuran un campo de exploración de otras maneras de ser, sentir, expresar, crear y habitar el movimiento. El potencial de esta práctica radica en cómo recoge las diferencias y las convierte en una re-existencias cuestionando y redefiniendo el cuerpo en los escenarios educativos. Es por esto que, a través de la EF, la danza del Vogue, las PC y otras expresiones corporales, es posible imaginar otra EF que se amplía y no deja duda de su importante papel en la educación y el desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Perspectiva Educativa: El nacimiento de un Sujeto Corpo-Político

El presente PCP parte de reconocer la trasformaciones históricas, sociales, disciplinares, culturales, políticas…etc., en el cuerpo que es y está en la gran aldea global, aunque indiscutiblemente el mundo al igual que el ser humano se enfrenta al constante cambio es importante comprender que algunos discursos del poder pareciera resistirse frente a los cambios y por el contrario se ha enquistado en la sociedades, en la cultura e incluso en la educación como si de un dogma se tratara, que pese a los cambios socio-históricos, se mantiene, reproduce y resiste con el slogan de sociedades, comunidades, organizaciones, naciones…etc., desarrolladas, a quienes eligen adoptarlas. Es por esto por lo que resulta de importante relevancia, para este PCP cuáles ha sido las prácticas y/o PC, que han legitimado este tipo de orden social en la educación más precisamente en la EF y escudriñar discursos que han desfavorecido el reconocimiento de nuevas maneras de ser y estar en el mundo, traduciéndose en la perpetuación de la desigualdad, inequidad y la violencia frente a la diferencia.

En favor de reconocer esas transformaciones históricas y culturales del cuerpo resulta cuestionable seguir apropiando enunciados que implica las concepciones de lo natural, lo biológico y lo correcto, aunque no hay que dejarlos de lado, no debe leerse como único orden correcto de las cosas, nos hace ciegos frente al ser humano que tiene una experiencia del vivir y que no es tercera persona en su existencia. Algunos de los discursos que se han proclamado naturales y correctos históricamente presentan un cuerpo que se asume pasivo en su existencia y un medio donde le atraviesa las circunstancias de ser social y estar en sociedad. La asunción de

esta pasividad corporal “natural” e “inherente” a la existencia humana, nubla el hecho de hablar de subjetividad y experiencia corporal que en últimas quedan cortas frente a las necesidades histórico-culturales del presente.

En vista de ello el PCP reconoce estos discursos naturalistas como eje histórico donde la EF ha cimentado su objeto de estudio y su comprensión de la disciplina, discursos orgánicos-funcionales que privilegian formas determinadas de comprender el cuerpo, el movimiento y la experiencia corporal, asociándose con el rendimiento, desarrollo, tecnificación de habilidades físicas, en últimas, características que desarrolla un ser humano útil, que en la medida de su utilidad es un ser humano capaz. Esta percepción contribuye a la consolidación de prácticas educativas que legitiman maneras de ser e invisibiliza otras experiencias corporales vinculadas a lo sensible, lo creativo, lo diferente y lo expresivo. Pues bien, después de lo mencionado surge la necesidad de comenzar a hacer una transición disciplinaria discursiva antropologíca-fenomenológica en la compresión del cuerpo, la experiencia corporal, la expresión corporal y corporalidad.

En vista de ayudar a comprender la complejidad y el carácter holístico del ser social y cómo este se constituye a sí mismo desde las interacciones sociales y desde la reiteración del ritual normativo y social. La EF debería tener vocería en las concepciones del cuerpo cuyas concepciones siempre se han tenido fuera del campo fenomenológico, como si de una máquina tratara, estas propuestas ponen al cuerpo y la corporalidad como un acontecimiento pre-discursivo y no como también es importante mencionar, un resultado de las interacciones sociales, las relaciones de poder y las experiencias corporales, puesto que, el cuerpo tiene en

esencia su parte física-biológica pero también histórica-social que entiende al cuerpo como un territorio en permanente disputa y construcción.

El cuerpo como construcción Política- Performática

El reconocimiento de las ideas expuestas nos orienta en la formación de una propuesta curricular, así como de un sujeto a formar, entonces, la formación de un sujeto corpo-político, puede distanciarse de aquellas perspectivas que comprenden al cuerpo como una realidad acabada, naturalizada, biológica o instrumentalizada. Atendiendo esto el sujeto a formar que se pretende en este PCP es un sujeto crítico, creativo y político que reconoce su cuerpo como un territorio de producción de significados, historia, resistencia y transformación. De acuerdo con lo anterior, el sujeto crítico es crítico con las representaciones sociales del cuerpo, cuestionado los ideales de belleza y las normas de género que limitan la expresión individual del sujeto en la educación, es creativo; en la construcción de su identidad utilizando su cuerpo como un medio para expresar su identidad de manera única y auténtica, por último es político; porque utiliza su cuerpo como un lugar donde habita lo político, donde se decide y donde se disputan los discursos del poder, desafiando las normas sociales y las estructuras del poder.

Para hacer posible esa propuesta de sujeto, resulta necesario problematizar la concepción del cuerpo como mero resultado pre-discursivo, para ello nos acogemos a los postulados de Judith Butler (1993/2007) quien propone que el cuerpo no es un dato natural previamente organizado (pre-discursivo), sino que en su misma experiencia de la vida adquiere significado dentro de las normas y discursos sociales del momento. Si bien esta autora desarrolla sus

reflexiones del cuerpo desde el género, para el propósito de este PCP desarrollaremos el concepto de performatividad, para la comprensión de que el sujeto no es pasivo frente a su constitución puesto que las normas no se repiten al pie de la letra y se pueden resignificar a partir de una PC construyendo nuevas formas de habitar el cuerpo. Además, la performatividad de esta autora permite reconocer que las PC y el cuerpo no solo expresan significados preestablecidos, sino que son activas en su producción y transformación de otras realidades.

En este sentido, la performatividad ayuda a comprender que "no existe un yo anterior al proceso de constitución de esa identidad, y esa identidad se constituye por medio de actos corporales que dan forma al mundo " (Blasi & Pizarro, 2019, p. 9) puesto que, son los sujetos que por medio de actos corporales, signos, gestos, escritura u otro, los que crean la realidad social y que a la par de este proceso se constituyen así mismos y de este modo se va resignificando la teoría de lo "natural" y lo dado biológicamente. Desde luego es importante subrayar la importancia que tiene la reiteración de un acto para que parezca naturalizado y es por esto por lo que Butler (1993/2005) lo entiende como acto performativo, entonces la performatividad es el efecto de reiteración de la norma, de las dinámicas de poder y de aquello que se nombra desde las instituciones como lo natural, gobernando la materialización de las prácticas, de los discursos y la realidad del sujeto. Sin embargo, del mismo modo que lo reiterativo reafirma lo "natural" también genera espacio para subvertir esa materialización puesto que, el reiterar la norma necesita también de un cuerpo que ante todo no es meramente físico, sino que también social, subjetivo e histórico, partiendo de esa comprensión, el carácter subjetivo y fenomenológico del sujeto entiende que los cuerpos-sujetos no acatan fielmente la normas

mediante las cuales se impone su materialización (Blasi y Pizarro, 2019), escapando de la norma, rebasándola y por lo tanto haciéndola des-constituyente y des-sujetante. O sea que, la necesidad de reiterar la norma para que exista, supone que dicha materialización es inacabada y ante todo inconclusa por ende, el sujeto tiene el poder de perpetuar la norma y la materialización de aquello que se le ha nombrado desde miradas reduccionistas de cuerpo, así como también el poder de subvertir la norma y la materialización constantemente por el abanico de posibilidades en las cuales el sujeto se construye, es decir, que el sujeto no es pasivo en su constitución y su cuerpo no es exclusivamente un pre-discurso.

Entonces, el cuerpo desde la performatividad se presenta como un espacio de significados y constitución del sí, donde a partir de los actos reiterados se materializa el yo como identidad, la norma y la raíz de su posible subversión. Bajo esta lógica ahí radica el potencial performativo, en la medida que permite hacer al mundo, mantenerlo y transformarlo (Blasi y Pizarro, 2019), cuyo efecto de naturalizar tal reiteración, oculta el proceso político e histórico que atraviesa su propia constitución. En consecuencia, el cuerpo no puede asumirse como un envase vacío en el cual posteriormente lo llenan de significados, por el contrario, dichos significados son participantes activos desde el inicio en su constitución como cuerpo, haciendo que aquello que parece "natural" responda a los procesos históricos de producción social.

Teniendo lo anterior, es fundamental comprender la relación de doble vía que hay entre el poder y la performatividad, por un lado la performatividad desde su práctica reiterativa interviene en la constitución del poder y por el otro, el poder determina las condiciones de la performatividad que define Butler(1993/2007) como una duración temporal sostenida

culturalmente, de esta manera se resalta el carácter político en las PC puesto que toda PC reproduce, produce y sostiene formas de habitar e interactuar, como a su vez genera posibilidades de transformación y resistencia, determinando que la sujeción nunca llega a ser completa ni absoluta (Benavides, 2019) de modo que no podemos hablar de un dominio puro del poder sobre el sujeto.

Con ese fin, examinar brevemente qué pasa con el cuerpo, el poder, la resistencia y la performatividad, haremos una discusión breve que pretenderá hilar y dar cuenta del porque cada uno de los conceptos parecen interdepender entre sí. Ahora, hablar del poder es también darle un lugar de enunciación puesto que, llega a ser una palabra polisémica y abierta a la interpretación de quien escribe, al darle un lugar podemos ver también los efectos que produce y reproduce en un lugar o espacio, en este caso hablaremos del poder y el cuerpo ya que "el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo..." (Foucault, 1992), en virtud de ello, no habría de pensar que el cuerpo es algo inevitablemente determinado por el poder, pero sí un lugar donde existe, de modo que, para materializar una realidad y para reiterar la norma "correcta" necesitamos vigilar y mantenerla y para ello necesitamos del poder y de un lugar, cuerpo, sujeto y/o institución que la sostenga. Es por esto que Foucault (1992) nos propone una manera de interpretar las nociones del poder desde las relaciones de poder y cómo llegan a ser algo móvil por las constantes modificaciones dentro de las mismas, haciendo que el mismo poder no sea soberano y que funcione de forma dispersa e invisibles en las relaciones de la vida cotidiana.

En vista de ello, el poder aunque bien puede ser indetectado en las relaciones de la vida cotidiana, se puede observar en cómo se "produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos" (Foucault, 1992, p.182), puesto que es una red que atraviesa todo el campo social, más que como una instancia que busca reprimir, es una manera también de crear, pero sólo bajo las lógicas dominantes, de modo que, aunque parece que su fin no es reprimir cuestionando las condiciones de su existencia, resulta siendo determinista en la actuación del sujeto, ya que, el poder parece ser un embudo de dominación donde se establece, qué se puede hacer, sobre qué investigar, qué decir y quién lo puede decir, haciendo un filtro que retira y aparta las cosas que son "correctas" para el campo social alejando y subordinado otras forma y maneras "incorrectas" de ser, en la experiencia del vivir corporalmente. Desde esta perspectiva, la experiencia de vivir al tener la condición corporal tiene la posibilidad de sujeción, de-sujeción y/o resistencia. Esto dado a que el poder circula a través de cuerpo, se expone a ser transformado en virtud de la condición móvil de el mismo, del carácter subjetivo del cuerpo y por el ejercicio de la creación de otras formas posibles de ser, entonces a esas otras maneras de existencia se socializa como prácticas de resistencia corporal, prácticas que más un proceso de negación del poder, son procesos donde se crea, se recrea la situación y se participa activamente del proceso que por un lado puede entenderse, como la no pasividad del sujeto y por el otro, otro tipo de espacialidad y modalidades de la existencia.

De acuerdo con lo anterior, aunque existe un debate más amplio entre sí el cuerpo es producto discursivo o pre discursivo, trata siempre de un cuerpo que, aunque construido discursiva o culturalmente, lleva las condiciones de escapar y superar los intentos externos de

moldearlo en su proceso de constitución. Entonces el cuerpo, tiene la capacidad de resistir y la resistencia aclara el hecho de que el sujeto no es finalmente pasivo frente a la sujeción y que esté de algún modo siempre se le está resistiendo, garantizando que la sujeción nunca es completa. A propósito del poder y la resistencia estos parecieran dos lugares de enunciación diferentes, pero las dos tienen la misma finalidad. Al respecto, Benavides (2019) recupera el análisis de Heller (1996) sobre la tesis de Foucault destacando que el poder y la resistencia comparten "la capacidad de crear el cambio social" (p.253), constituyendo desde los dos horizontes otros tipos de organización y poder.

Así mismo, hasta este punto se han conectado dos discursos sobre el cuerpo y como este llega a constituirse, en primera instancia desde la performatividad de Butler (1993/2007), muestra a la materialización como figura final de construcción de la realidad de un discurso que desde un acto repetido y reiterativo puede llegar a ser naturalizada o pre-discursiva, pese a esa tesis parece que el sujeto es participante pasivo y que ya tiene una naturaleza dada. De acuerdo con ello, la autora desde la performatividad menciona que naturalmente no somos un cuerpo que desde que nacemos ya tiene un género, una identidad o una única manera de ser, por el contrario, asegura que desde la reiteración de la norma es que aquello que fue producido por la repetición, pasa a ser un comportamiento "naturalizado", pero ¿Qué pasaría si los sujetos dejaran de repetir los mismo patrones todos los días?, ¿la norma dejaría de ser norma? partiendo de la premisa inicial, si la norma fuera natural, no se podría cambiar, incluso dejando de repetir los patrones que profesa, -algo muy alejado de la realidad-, puesto que, lo que parece natural es dependiente de la repetición y ya que el sujeto no es un agente pasivo, esto podría cambiar en la medida que

el sujeto decida, moverse diferente, habla diferente y existir diferente rompiendo la cadena de la repetición y produciendo algo totalmente nuevo, entonces aquello que llega a percibirse como natural, normal o verdadero solo se sostiene mediante la repetición de prácticas, normas o discursos.

En segundo momento desde Foucault (1992) las concepciones poder, cuerpo y resistencia, reconoce que el poder no opera únicamente como un mecanismo de prohibición, sino como una red de relaciones que atraviesa el campo social, privilegiando al cuerpo como un lugar donde el poder se ejerce, se materializa y produce determinadas formas de subjetividad, regulando gestos, comportamiento y modos de existencia. Sin embargo, en la aplicación del poder también se generan posibilidades de transformación, siendo el poder una estructura abierta a la resistencia haciendo posibles procesos de des-sujeción, entendido como la capacidad de los sujetos para cambiar y/o transformar las formas de una manera crítica frente a cómo han sido constituidos. De acuerdo con ello la des-sujeción no implica estar fuera del poder, sino la construcción de otras maneras de relacionarse con él a través del cuerpo. Precisamente ahí radica el interés del PCP en la tensión constante entre la repetición, la resistencia y la producción puesto que el cuerpo dejó de entenderse como un objeto pasivo sobre el cuál actúan las fuerzas del ser social y pasa a concebirse como un espacio dinámico y activo en la producción de significados, capaz de disputar los discursos que históricamente ha establecido las fronteras de las corporalidades y existencias que resultan válidas y normales.

Concluyendo este apartado, las ideas aquí expuestas amparan las miradas de la construcción social del cuerpo, la realidad y el sujeto. Bajo esta lógica también busca responder

por qué un sujeto corpo-político puede desde sus tres dimensiones: crítica, creativa y política, responder a las demandas sociales, históricas y culturales, aunque desde estas dimensiones se puede lograr o no responder a las demandas sociales, históricas y culturales puesto que es un campo amplio y abstracto, el sujeto si estará mejor preparado para comprenderlas, cuestionarlas y actuar frente a ella.

Dicho esto, la necesidad de comprender que la educación trasciende la transmisión del conocimiento para convertirse en un escenario que interpreta, cuestiona y transforma la realidad. El sujeto corpo-político reconoce que las dinámicas sociales, históricas y culturales no constituyen condiciones naturales, ni estáticas, sino construcciones que inciden en la forma en la que se configuran las maneras de vivir, relacionarse y comprender el cuerpo.

En este sentido, la dimensión crítica favorece la capacidad de cuestionar los discursos, las prácticas y las relaciones de poder que experimenta la experiencia corporal, permitiendo al sujeto problematizar lo que ha sido presentado como único, incuestionable o natural. La dimensión creativa permite la creación de nuevas maneras en el que el cuerpo se asocia con el poder, trayendo consigo PC, que reformulan la comprensión natural de la norma en el cuerpo, posibilitando nuevas maneras de existencia y formas de habitar el movimiento. La dimensión política implica reconocer que toda práctica corporal y acción educativa tiene implicaciones en la construcción de la realidad y la vida colectiva, asumiendo una participación comprometida con la transformación de la norma que produce desigualdad, exclusión o invisibilización. Así la formación de este sujeto no busca preparar individuos para adaptarse pasivamente a las demandas sociales, históricas y culturales.

Desde esta perspectiva el sujeto corpo-político necesita de experiencias pedagógicas que motiven y permitan al cuerpo convertirse en escenario de crítica, reflexión, creación y transformación. Si bien, Foucault y Butler, plantean que las normas que configuran la realidad y la subjetividad se producen y se mantienen mediante los actos reiterados y con las relaciones de poder; entonces la formación del sujeto no puede orientarse a replicar las normas, sino a generar las posibilidades de cuestionarlas, resignificarlas y construir otras o nuevas maneras de existencia. Es en este horizonte donde la práctica del Vogue adquiere sentido como medio pedagógico de la presente PCP. Más allá de interpretar esta práctica como un estilo danzario, se asume como una práctica performativa de resistencia que deja en evidencia que las formas de habitar el cuerpo que no son naturales, ni inmutables, sino susceptibles a ser recreadas y resignificadas. Su realización favorece procesos de des-sujeción por la posibilidad que tienen los sujetos de cuestionar las normas corporales naturalizadas, puesto que, desde la experimentación de otras maneras de expresarse, pueden reconocer el cuerpo como un territorio, político, que produce y crea significados, resistencia y transformación.

No obstante, comprender el potencial pedagógico de esta PC implica ampliar la reflexión hacia las posibilidades educativas que brotan de estas prácticas corporales disruptivas. En este sentido, los aportes de (Catherine Walsh, 2013, 2014, 2017). permiten profundizar esta discusión profundizando en el reconocimiento de la pedagogía como escenario de construcción colectiva, re-existencia y resistencia, donde las PC adquieren un papel fundamental en la formación de sujetos capaces de transformar críticamente sus realidades.

La pedagogía que resiste: una mirada del cuerpo y la pedagogía de(s)colonial

En esta misma línea de pensamiento, hasta este punto se comprende que las relaciones de poder configuran algunas formas particulares de entender el cuerpo, producir subjetividades y determinar las maneras naturales de existir. Sin embargo, reconocer que esas estructuras son construcciones históricas no resulta suficiente si en la educación se continúa la reproducción de esquemas que se pretenden cuestionar, surgiendo así, la necesidad de pensar una pedagogía capaz de abrir otras posibilidades en la forma de aprender, habitar el cuerpo y construir la vida en común. Teniendo en cuenta esto, los aportes de (Catherine Walsh 2013, 2014, 2017) representan un lugar fundamental en la propuesta de una pedagogía de(s)colonial que comprende la educación como un escenario permanente de transformación social.

El reconocimiento de la decolonialidad no constituye un proceso histórico asociado al periodo colonial, sino una matriz de poder, del poder que sigue organizando las relaciones sociales, culturales, económicas y educativas del presente, la manera de palpar esta organización es en la manifestación de las maneras cómo se jerarquizan los saberes, se legitiman determinadas formas de conocimiento y se normalizan ciertos cuerpos mientras otros son invisibilizados, silenciado y marginados. En consecuencia, la escuela no puede situarse como un espacio ajeno a lo político, pues desde allí, también se participa en la reproducción o el cuestionamiento de dichas estructuras, haciendo que la tarea de educar implica siempre asumir una posición frente al mundo y frente a las formas de poder que lo atraviesan.

Desde esta perspectiva, Walsh (2013, 2014) propone pensar la pedagogía de(s)colonial no como un conjunto de estrategias didácticas o metodológicas específicas, sino como una

apuesta ética, política y epistemológica orientada a transformar las condiciones que producen exclusión y desigualdad puesto “que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas acciónales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas ” (Walsh, 2014, p. 8), tratándose de una pedagogía que cuestiona la vida misma, las verdades únicas, la pluralidad de saberes desde procesos educativos donde los sujetos puedan reconstruir críticamente sus formas de comprenderse a sí mismo y de relacionarse con los otros.

Ya nos decía Paulo freire (1997) que la educación constituye una práctica liberadora en la medida que se favorezcan el desarrollo de una conciencia crítica capaz de comprender las condiciones históricas que producen presión, al mismo tiempo de comprometer a los sujetos con su transformación puesto que entre “la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alineación o puede, por lo contrario, denunciarlas, anuncios otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”, (Freire, 2003, como se citó en Walsh, 2014, p. 27), de acuerdo con esto, la pedagogía entonces no consiste en adaptar a las personas al mundo existente, sino de posibilitar que lo interpreten críticamente. Walsh (2014) retoma esta herencia Freireana para afirmar que la educación debería propiciar procesos colectivos de reflexión y acción que orienten que el cuestionar la forma de dominación que sigue organizando la vida social.

Sin embargo la autora amplía esta perspectiva al reconocer que las formas de dominación también poseen un carácter colonial, es por esto que consideramos que la transformación educativa o de(s)colonizadora no puede reducirse únicamente a desarrollar el pensamiento crítico, también requiere crear condiciones para que “a la vez que encaminan esperanzas,

horizontes y proyectos “otros ""(Walsh, 2014, p. 18), broten otras maneras de conocer, sentir, narrar y existir que históricamente han sido negadas por los proyectos coloniales y modelos sociales coloniales.

En este punto Frantz Fanon (1963/2001) es importante mencionarlo ya que explica que la colonialidad no es exclusivo de los territorios, sino que penetra profundamente en la construcción del ser. En este punto, Frantz Fanon (2001,como se citó en Walsh, 2014), explica cómo este fenómeno altera profundamente las estructuras de la realidad y del individuo, ya que, “La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser” (p. 33), es decir, que las relaciones coloniales producen formas de interiorización que afectan la manera en la que los sujetos habitan su cuerpo, se perciben y comprenden su lugar en el mudo, dejando en claro que la dominación no opera exclusivamente mediante mecanismos políticos o económicos, también tiene lugar en la subjetividad configurando imaginarios sobre quien puede crear, quién puede ser conocido, quien puede hablar y qué formas de existencia son consideradas aptas.

Partiendo de esa comprensión, el concepto de resistencia como posibilidad de construir modos de vida no se limita a solo resistir la opresión, sino a la producción de nuevas formas de existencia desde otros conocimientos, otras memorias y otras prácticas. Mientras la resistencia es la capacidad de confrontar las estructuras de poder que subordinan al sujeto, la re-existencia es ir más allá de la oposición, para afirmar la vida desde distintos horizontes, entonces re-existir ha implicado crear otras maneras de aprender de relacionarse, habitar el territorio y construir comunidad.

En este proceso las PC ocupan un lugar privilegiado ya que permite producir experiencias donde el movimiento, la expresión, el encuentro con los otros y la creación conjunta posibilitan formas distintas de constituir un significado. Entonces el cuerpo como territorio en el cuál la colonialidad ha sostenido sus prácticas, es un espacio donde también, las normas puedan ser resignificadas y las PC una potencial propuesta pedagógica en la medida que hace visible aquello que durante mucho tiempo fue invisibilizado, legitimado por otros lenguajes, otras sensibilidades y otras maneras de habitar el mundo. De esta forma las PC pueden posibilitar el reconocimiento de la diferencia, el diálogo horizontal y la construcción colectiva de significados constituyendo una práctica pedagógica de(s)colonial en la medida que contribuye a desestabilizar las lógicas que históricamente han homogeneizado las formas de ser y de aprender.

Dicho esto, la pretensión formativa del sujeto corpo-político va más allá de reconocer la colonialidad que lo ha atravesado como sujeto social. Este sujeto busca favorecer procesos o iniciativas frente a aquello que se le presenta como inmodificable, además de tener la capacidad de crear otras formas de existencias mediante prácticas colectivas, sensibles y comprometidas con la transformación de su realidad, En relación con las dinámicas de transformación e intervención social de los saberes locales, la autora plantea que:

> Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano (Walsh, 2014, p.17).

Es desde este sentido que lo pedagógico (formativo) tiene enlace con lo decolonial, ya que en las pedagogías que trazan caminos críticamente, leen el mundo e intervienen en la reinvención de la sociedad, crean nuevas maneras de habitar el mundo desde las verdaderas necesidades contextuales, históricas y culturales de su sociedad sin depender fielmente a las lógicas de subordinación impuestas por la colonialidad.

En ese sentido, las pedagogías de(s)coloniales representan una apuesta por cuestionar las formas de dominación de la colonialidad, exigiendo la construcción de experiencias educativas que haga posible otros modos de aprender, sentir y relacionarse, Su propósito se concreta en prácticas pedagógicas capaces de generar procesos de resistencia y, especialmente, de re-existencia. Bajo esta comprensión, resulta pertinente preguntarse qué características debe tener una práctica corporal para constituirse en un escenario pedagógico decolonial. Es allí, donde el Vogue se constituye como una práctica pedagógica coherente con los postulados de la pedagogía decolonial, ya que favorece procesos de resistencia frente a las formas normalización corporal y al mismo tiempo genera posibilidades de existencia mediante la creación de otros lenguajes, otras sensibilidades y otras maneras de estar en el mundo. En ese sentido la puesta del presente PCP consiste en reconocer que la formación del sujeto corpo-político requiere de experiencias corporales donde el conocimiento, la creación y la acción colectiva se articulen para hacer posible una de(s)colonización del cuerpo, la educación y la pedagogía.

Movimientos que transforman: Educar desde la experiencia corporal

Las discusiones dadas hasta este punto exponen que las formas de comprender el cuerpo y las maneras de existir en este mundo no constituyen realidades naturales, sino construcciones históricas, culturales configuradas mediante el ejercicio del poder, las relaciones del poder, las prácticas discursivas y los procesos culturales. Butler (2002) permite reconocer que la identidad y las normas sociales tiene aparentemente estabilidad, sólo a través de la reiteración performativa de actos que producen determinados efectos de la verdad; Foucault (1992) evidencia que las normas se encuentran articuladas con relaciones de poder que en su paso, producen subjetividades y regulan las formas legítimas de existencia; posteriormente Walsh (2014) traslada esta discusiones al campo educativo proponiendo pedagogías de(s) coloniales orientando la mirada en la resistencia, la resistencia y la construcción de otros modos de ser, conocer, hacer y habitar el mundo.

Ahora bien, aunque estas perspectivas permiten comprender cómo se naturaliza la norma, como operan las relaciones de poder y como la educación puede favorecer escenarios de transformación, se abre el telón para preguntarnos, ¿cómo dichas transformaciones llegan a ser vividas por los sujetos? Mejor dicho, si la norma puede resignificar, si el poder se puede resistir y si la educación puede favorecer esos procesos de re-existencia, es necesario comprender de qué forma esas categorías pasan de solo ser categorías teóricas para convertirse en experiencias concretas de formación. Desde esta premisa, los aportes de Gallo (2009) tienen real relevancia, pues su propuesta desplaza desde un cuerpo como objeto entendido de la enseñanza hacia la comprensión de la educación como una experiencia profundamente corporal.

En consonancia con lo anterior, contemplaremos más puntualmente los postulado de esta autora desde la Educación Corporal, para Gallo (2009), la Educación Corporal surge como una apuesta crítica frente a cómo ha venido desarrollando la comprensión histórica del cuerpo en la EF y frente a ello reconoce que históricamente la EF ha privilegiado perspectivas y discursos biologicistas, higienistas, y deportivas reduciendo al cuerpo a una estructura anatómica-funcional, susceptible de ser entrenada, corregida y optimizada, como si de una máquina se hablará. En consecuencia, el movimiento para esta perspectiva era concebido primordialmente desde criterios de eficiencia, dominio técnico y rendimiento dejando en segundo plano las dimensiones culturales, políticas y sensibles que también constituyen la experiencia humana del vivir. Aunque bien existe un cuerpo orgánico "no significa que yo sea sólo ese cuerpo, sino que yo vivo ese cuerpo como un yo anímico, animado y espiritualizado". Entonces esa perspectiva tradicional del cuerpo en la EF trajo consigo una enseñanza que estaba más preocupada por intervenir sobre el organismo antes que comprender al sujeto que habita en dicho cuerpo.

La observación hecha por esta autora dialoga profundamente con las reflexiones de Foucault (1992). Puesto que el filósofo francés muestra que por las relaciones de poder las instituciones modernas desarrollaron tecnologías orientadas a producir cuerpos, dóciles, útiles y disciplinados donde la EF no fue ajena a esos ejercicios del poder, puesto que los discursos sobre la salud, el rendimiento físico y la productividad corporal dieron paso a prácticas pedagógicas que, privilegiaban la regulación de cuerpo por encima de la formación desde la experiencia corporal. De acuerdo con esto la Educación Corporal, propuesta por esta autora representa una disidencia con aquellas formas de la enseñanza que redujeron la educación del cuerpo al

entrenamiento de las capacidades físicas, proponiendo en cambio otra forma más interesada en comprender al ser humano desde la complejidad de su existencia corporal. A modo de aclaración esta ruptura no niega el valor del movimiento, la técnica y el rendimiento que puede existir en el cuerpo y en la EF ni desconoce la importancia de la EF como campo de conocimiento. Por el contrario, supone ampliar su horizonte formativo, puesto que la educación no debería preguntarse solo por lo qué puede hacer un cuerpo, sino quién puede llegar ese sujeto a través de las experiencias que vive corporalmente.

Estas comprensiones encuentran importantes puntos de encuentro con Butler (2002) la autora, demuestra que las identidades se producen por prácticas performativas reiteradas que genera efectos de naturalidad, nuestra autora disciplinar, Gallo (2009) recuerda que dichas prácticas nunca permanecen solo en el plano discursivo puesto que, toda performatividad ocurre desde cuerpos que experimentan, sienten y resignifican continuamente las normas que lo constituyen y respecto a la experiencia corporal permite comprender que la construcción del significado también es una vivencia situada donde los sujetos negocian permanentemente las formas de relacionarse consigo mismos y con los otros. Así, la performatividad ubica en la experiencia corporal un lugar donde las normas pueden reproducirse, pero también donde comienza a transformarse.

Precisamente con esta comprensión que nos conduce a hablar de la corporeidad, puesto que lejos de seguir replicando los discursos que excluyen la experiencia de vivir corporalmente y mantiene una concepción de cuerpo cartesiano. “El cuerpo, al ser un fenómeno expresivo que se expresa simbólicamente, es corporeidad. Como corporeidad es el lugar donde ocurre el

acontecimiento del existir, pues ‘en el’ cuerpo y ‘por el’ cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer,” (Gallo, 2009, p. 236), expresando la manera en el que el ser humano existe y se hace presente en este mundo. No se trata únicamente de poseer un cuerpo, sino de reconocer que toda experiencia humana acontece corporalmente. En consecuencia, la corporeidad, representa una condición ontológica de la subjetividad antes que una característica exclusivamente física del individuo, entonces la subjetividades no pueden comprenderse al margen de las experiencias vividas corporalmente puesto que el hombre es un “ser-corporal-en-el-mundo que percibe de un modo peculiar a los otros y a las cosas (a los otros los percibimos de un modo diferente a como percibimos las cosas)”, (Gallo,2009, p. 236), es decir que, la corporalidad constituye el lugar donde se encuentran la historia, la cultura, las emociones, la memoria, y las relaciones sociales, configurando experiencias singulares, desde la cual cada sujeto interpreta al mundo, siendo de real importancia esa relación con el mundo para la constitución de la existencia humana en la que a su vez se fundamenta “el ser-uno-mismo, el ser-con-los-demás y el ser-con-las-cosas”, (Gallo,2009, p. 236). Haciendo que la corporalidad no se encuentre únicamente determinada por los discursos que la producen sino también, por la manera en que los discursos son vividos corporalmente.

En lo que respecta a la experiencia de vivir corporalmente, es lo que aquí se llama la experiencia corporal haciendo referencia a aquello que constituye el proceso en el cual los sujetos producen sentido a partir de las relaciones que establecen con el mundo, consigo mismo y con los otros. No corresponde simplemente al conjunto de sensaciones que pueden derivarse del movimiento, sino a una experiencia integral en el cual intervienen afectos, emociones, memorias,

imaginarios y prácticas culturales desde esta perspectiva, toda educación que el ser humano realice para su humanización se encuentra mediada por la manera en que los sujetos habitan su propia corporeidad, esto quiere decir que, para propiciar una formación en el ser humano tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él (Gallo, 2009) desde luego una Educación Corporal implica el entrelazamiento entre el cuerpo y el mundo.

En términos concretos, la educación corporal, por tanto, no focaliza su interés en enseñar movimientos correctos ni en perfeccionar capacidades físicas, busca alimentar y generar experiencias que permitan a los sujetos comprenderse corporalmente, entonces educar el cuerpo no significa hacer sobre él, sino facilitar procesos donde el sujeto otorgue significado a eso que aquel vive a través de su corporeidad. Allí es donde la educación encuentra su mayor atributo, no en transmitir conocimiento, sino en propiciar experiencias capaces de ampliar la comprensión que los sujetos tienen de sí mismos y del mundo que habitan.

Esta mirada resignifica también el sentido de la EF y el papel del docente dentro de ella. puesto que, si la Educación Corporal en principio busca formar sujetos antes de intervenir cuerpos, el profesor pasa de ser un trasmisor de técnicas motrices para ser un mediador de experiencias significativas, haciendo que su labor consista en crear situaciones pedagógicas donde el movimiento permite pensar, sentir, crear y reflexionar, propiciando en el cuerpo un escenario de producción de conocimiento y no únicamente útil en la ejecución. Desde esta perspectiva adquiere pleno sentido pretensión formativa del presente PCP, puesto que la formación de un sujeto corpo-político no se limita al desarrollo cognitivo orientado a comprender críticamente las relaciones del poder que se dan en el desarrollo de su cotidianidad

ni únicamente a fortalecer sus actitudes de resistencia frente a las formas de normalización. Su propósito radica en favorecer procesos donde los sujetos aprendan a conocerse corporalmente como productores de realidad y significado. Entonces, las dimensiones crítica, creativa y política dejan de comprenderse como atributos aislados para configurarse como expresiones de una misma experiencia formativa que acontece corporalmente.

En consecuencia, el rol del profesor de EF requiere ser resignificado. Si tradicionalmente ha puesto su función al desarrollo de capacidades físicas, la enseñanza deportiva o la corrección de la técnica del movimiento, las discusiones desarrolladas a lo largo de este PCP permiten entender que su labor trasciende ampliamente a dichos propósitos tradicionales de modo que, el profesor de EF se constituye como la o el mediador de experiencias corporales en favor de los procesos de formación humana. Su responsabilidad va más allá de la enseñanza del movimiento también consiste en generar las condiciones para que "la formación humana también sea permeada por la 'razón sensible' o por un pensar orientado desde la corporalidad", (Gallo, 2009, p. 237), posibilitando el encuentro consigo mismo, con el otro y con lo otro.

Es precisamente desde este horizonte donde la práctica del Vogue adquiere sentido. Su participación en el presente PCP no responde al interés de enseñar un arte danzaria ni por ampliar el repertorio motriz de los participantes, aunque es una posibilitadora de ello, nos interesa más el cuerpo allí presente, "su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo" (Gallo, 2009, p. 237), es decir que nos interesa lo que acontece en el cuerpo en la mediación de esta práctica, que siente, hace y crea. De este modo el Vogue se entiende como un medio pedagógico porque posibilita experiencias de las que habla la educación corporal, cuestionando

las formas históricas normalizadas que han atravesado su cuerpo, explorando desde la curiosidad y la creatividad otras maneras de habitar el movimiento y construyen otras maneras de relacionarse. La potencia pedagógica de esta práctica corporal no radica exclusivamente la característica disruptiva de los gestos, movimiento o técnicas, si no en las experiencias corporales que posibilita y en las transformaciones subjetivas que dichas experiencias pueden favorecer.

Desde esta perspectiva el Vogue constituye un escenario donde la performatividad desarrollada por Butler (2002) deja de ser una categoría para el análisis para convertirse en una práctica vivida que permite resignificar el cuerpo; donde la des-sujeción planteada por Foucault(1992) en cuenta una posibilidad concreta para materializarse mediante nuevas formas de relacionarse con el poder; donde la resistencia y la re-existencia de la que nos habla Walsh (2014) adquiere expresión corporal; y donde la Educación Corporal de Gallo (2009), ofrece las condiciones pedagógicas para que dichas transformaciones se conviertan en experiencias significativas de en la formación humana.

En definitiva, el recorrido que hemos realizado a lo largo de las áreas disciplinares de discusión permite comprender la formación de un sujeto corpo-político constituye una respuesta pertinente frente a los cambios históricos, sociales y culturales que caracterizan el contexto contemporáneo en la educación que a su vez pretendemos que tenga incidencia en el contexto social. En una sociedad donde las relaciones de poder produce formas de normalización sobre los cuerpo, donde persiste la exclusión y la desigualdad que limita las múltiples maneras de existir y donde la educación enfrenta el desafío de responder de manera crítica a dichas realidades, a la

EF le resulta necesario tomar agencia formando sujetos capaces de interpretar el mundo, que cuestionen las estructuras que reproducen la exclusión de algunos cuerpos y que participen activamente en la construcción de otras posibilidades de convivencia.

Para cerrar estas conversaciones, este recorrido teórico permitió comprender que el cuerpo no es una realidad acabada ni mucho menos una condición exclusivamente biológica, sino un territorio donde se producen significados, se configuran las relaciones de poder, se construyen las subjetividades, se forma al ser humano desde su relación cuerpo-mundo, habita la razón sensible o en otras palabras " por un pensar orientado desde la corporalidad", (Gallo, 2009, p. 237), algo que no se puede matematizar como lo es la experiencia de ser-corporal-en-el-mundo y se gestan posibilidades de transformación social. Con ello, este apartado no solo sustenta la pertinencia conceptual de PCP, sino que establece el horizonte pedagógico desde el cual se comprende la propuesta formativa. A partir de estos fundamentos, el siguiente capítulo presenta todo aquello que aconteció en el ejercicio de poner en marcha la formación del sujeto cuerpo-político y como se le da vida a lo que aquí se abordó.

Diseño curricular: la hora del trepe

La hora del trepe representa el momento en el que se pone en acción las pretensiones formativas así mismo, representa el momento en el que el Currículo Acción Participante (CAP) deja de existir únicamente como una construcción teórica para convertirse en una experiencia corporal. El *trepe* más que nombrar el acto físico de escalar, se comprende en esta propuesta como una metáfora pedagógica del atreverse a habitar otros lugares, asumir la vulnerabilidad, afrontar la incertidumbre y construir nuevas posibilidades de ser, sentir y actuar desde el cuerpo. Trepar implica desplazarse, perder momentáneamente el equilibrio, confiar en el otro y descubrir nuevas perspectivas; del mismo modo, esta propuesta invita a transitar de las lógicas tradicionales de la EF hacia experiencias corporales que posibilitan la resistencia, la re-existencia y la construcción del sujeto corpo-politico.

La riqueza de La hora del trepe reside precisamente en la experiencia corporal que propone. Es el movimiento, el encuentro con los otros, la exploración sensible y la experiencia compartida donde el currículo adquiere sentido y deja de ser un documento para convertirse en una práctica viva. En este escenario la performatividad deja de entenderse como un concepto exclusivamente teórico y cobra vida en los cuerpos que se atreven a experimentar otras formas de habitar, relacionarse y expresarse. Cada gesto, desplazamiento, mirada y acción performativa constituye una posibilidad para gestionar las normas corporales aprendidas y abrir espacio a nuevas maneras de existir y significar el cuerpo.

En este sentido, La hora del trepe constituye el escenario donde el currículo se encarna a través de la acción. Cada encuentro, decisión pedagógica, diálogo, resistencia y transformación vivida

por las y los participantes hace parte de un proceso formativo dinámico que se construye colectivamente y se resignifica de manera permanente. Por ello este apartado reúne las memorias de la implementación del CAP, permitiendo comprender cómo las experiencias desarrolladas fueron configurando el horizonte formativo de la propuesta y evidenciando el tránsito de las y los participantes hacia la construcción de un sujeto corpo-politico, crítico, creativo y político capaz de reconocer su cuerpo como un territorio de producción de sentido y en constante disputa. Finalmente, este apartado también recoge nuestras voces como maestras en formación. Más allá de presentar las experiencias vividas por lxs participantes, aquí compartimos las reflexiones, tensiones, incertidumbres y aprendizajes que emergieron durante el proceso de implementación del CAP. Reconocemos que esta experiencia nos transformó, cuestionando nuestras propias formas de comprender la EF, el cuerpo y la práctica pedagógica. Por ello las memorias aquí presentadas no solo evidencian el camino recorrido por quienes participaron en la propuesta, sino también el nuestro, dando cuenta de un proceso de construcción colectiva, donde cada experiencia, cada resistencia y cada encuentro contribuye a resignificar nuestra manera de enseñar aprender y habitar el cuerpo.

Del territorio observado al territorio habitado

Este PCP cuenta con dos escenarios, el primer escenario pensado para esto era la calle; donde la intención investigativa se localizó en la localidad de Los Mártires (Barrio Santa Fe), específicamente en el centro cultural “El castillo de las artes”, territorio que encierra un simbolismo profundo, tras haber funcionado como prostíbulo, convirtiéndose en un escenario idóneo para la explotación sexual y el maltrato. Durante la alcaldía de Claudia López fue objeto

de resignificación territorial como la quinta manzana del cuidado se convirtió en un lugar de re-existencia, transformando el cuerpo como receptor pasivo a territorio de afirmación política, donde el arte permite cuestionar las narrativas de violencia históricamente interiorizadas en este espacio. Durante este proceso, descubrimos que la performatividad del Ballroom tiene el poder de curar el estigma y transformarlo en un acto de valentía.

Figura 2: *Clase de Vogue*



Nota: Fotografía tomada por las autoras, 2024

Si bien el proyecto se planteó inicialmente en el castillo de las artes, durante el proceso de observación se identificaron una serie de condiciones que nos obligó a replantear el territorio de intervención. Durante las primeras observaciones pudimos evidenciar que los tiempos de aplicación, disponibilidad de espacios y las condiciones de seguridad complicaron la intervención, obligándonos a replantear el escenario. Simultáneamente, los diálogos con lxs bailarinas nos dejaron una inquietud que nos llevó a replantear el sentido del PCP. ¿Cuál es el lugar de la educación, y específicamente de la Educación Física frente a las experiencias y corporalidades diversas? Esta pregunta marcó un punto de inflexión en el proceso investigativo.

Más que encontrar un nuevo lugar para implementar la propuesta, nos llevó a reconocer que el problema pedagógico también habitaba los escenarios donde nos estábamos formando como futuras docentes. El territorio dejó de entenderse únicamente como un espacio geográfico y comenzó a asumirse como un escenario de relaciones, tensiones y posibilidades educativas. Esto nos motivó a trasladarnos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Valmaria, en la Facultad de Educación Física. Como profesoras en formación e inspiradas por el objeto de estudio que tiene la UPN dentro de la Licenciatura en Educación Física: la experiencia corporal. Reconocemos que el contexto no es ajeno a las problemáticas planteadas por los participantes, es por esto, que a partir de nuestras propias experiencias y de la observación del entorno universitario, se identificaron prácticas de segregación, exclusión y comentarios que fomentan la discriminación a los cuerpos diversos.

Es por esto que se toma la decisión de trasladar el PCP a la UPN, no sólo por razones logísticas, sino porque el espacio concentraba las tensiones que se buscaban analizar e intervenir desde la perspectiva pedagógica. El traslado también implicó una transformación en nuestros posicionamientos metodológicos, dejando de lado el rol de observadoras pasivas a participantes activas del proceso, sumergiéndonos de manera directa en la construcción colectiva de conocimientos y en la búsqueda de alternativas pedagógicas frente a dinámicas de exclusión identificadas.

El territorio como decisión pedagógica

Es fundamental aclarar que las interpretaciones presentadas a continuación sobre el contexto universitario nacen de la mirada subjetiva y situada de las autoras. Esta interpretación se basa en las experiencias como estudiantes de la UPN, en observaciones realizadas durante los procesos de formación y un diálogo con las experiencias de la cultura Ballroom desarrolladas en otros contextos. Es decir, no buscamos establecer afirmaciones generalizables sobre los estudiantes participantes, sino buscar problematizar algunas dinámicas que, desde la perspectiva pedagógica colonial se consideran importantes para entender las relaciones entre el cuerpo, educación y poder.

Este traslado territorial del PCP no representa un simple cambio de escenarios, sino una transformación para entender el proceso pedagógico, pasando por un contexto donde las prácticas de resistencia eran visibles en lo urbano a un escenario formativo de docentes, que, desde nuestra experiencia, observamos una presencia de discursos asociados al rendimiento y determinadas concepciones tradicionales de la EF.

Este se desarrolló con estudiantes de décimo semestre, aquellos que se encuentran culminando su formación profesional y que representa un contexto propicio para reflexionar críticamente las formas en la que se configuran las corporalidades.

Reconocer este nuevo escenario implicó comprender que el contexto universitario no era únicamente el lugar donde se desarrollaría la propuesta, sino también un espacio que producía determinadas formas de comprender el cuerpo, el género y la Educación Física. Desde esta

lectura, fue necesario profundizar en aquellas tensiones que justificaban la construcción de una apuesta pedagógica alternativa.

Leer el cuerpo que la academia produce

Partiendo desde el diálogo con las y los participantes, logramos interpretar algunas prácticas y discursos vigentes en este contexto que pueden contribuir a la reproducción de ideales corporales hegemónicos y concepciones binarias del género y el cuerpo. Desde nuestra mirada teórica entendemos que estas formas de concebir el cuerpo no responden a condiciones naturales, sino a construcciones socioculturales que legitiman mediante diferentes prácticas educativas. Esta lectura nos permite problematizar como, en algunos escenarios, la eficiencia técnica y el rendimiento pueden relegar otras formas de experimentar el cuerpo desde la sensibilidad, la diversidad y la dimensión política.

Es por esto por lo que consideramos que dichas construcciones pueden manifestarse en los comportamientos, movimiento, discursos y autopercepciones vinculadas con lo social e institucionalmente que se espera de un docente de EF. Nuestra interpretación a estas expectativas puede limitar la apertura hacia expresiones corporales que cuestionan los modelos tradicionales de belleza, fuerza o masculinidad y feminidad. Por ello, nuestra propuesta pedagógica va en una perspectiva decolonial, dentro del cual se busca generar espacios de reflexión donde el cuerpo sea comprendido más allá de un instrumento orientado al rendimiento, sino como territorio de experiencia, producción de sentido y construcción política.

Proponemos una transición desde una concepción del “cuerpo-máquina” hacia la del sujeto “corpo-político", entendido como un sujeto crítico, creativo y capaz de cuestionar las representaciones que históricamente lo limitan en su potencial expresivo y transformador.

Comprender estas tensiones permitió reconocer que la propuesta curricular no podía limitarse a cuestionar los discursos sobre el cuerpo; era necesario propiciar experiencias capaces de ponerlos en diálogo, confrontarlos y resignificarlos. Sin embargo, este tránsito no estuvo exento de resistencias.

La resistencia también enseña

Al implementar las primeras acciones enfocadas en la performatividad y el Vogue, surge una resistencia subjetiva que, como autoras, no leemos como un obstáculo, sino como el síntoma de una tensión profunda. Entendemos que esta reacción es el eco de una “Educación Física normada” que, aunque el PCLEF lo que busca es transformar dicha narrativa, todavía habita aquellos discursos tradicionalistas de los cuerpos bajo lógicas de biopolítica y domesticación. Dicha resistencia es manifestada como “pena” o negación ante la necesidad de exponerse a una “desnudez” simbólica. Así, la resistencia no es una constante del programa académico, sino una manifestación de lucha interna del estudiante por transitar desde un cuerpo-máquina hacia la “Experiencia corporal” viva y sensible que la UPN invita a cultivar.

Desde esta Perspectiva, buscamos que las y los estudiantes logren transitar de una posición en donde el cuerpo es concebido como receptor de discursos y prácticas hegemónicas hacia la construcción de un sujeto corpo - político: Un intelectual transformador, crítico, creativo

y capaz de reconocer, cuestionar y resignificar las relaciones de poder que atraviesan su experiencia corporal, donde reclama sus formas de expresión y su propia voz. Basándonos en nuestras observaciones e interpretaciones logramos identificar que algunos participantes, formados desde lo tradicional de la EF donde, históricamente ha predominado el cuerpo como una "máquina" dirigida al rendimiento, se evidencian dificultades para explorar la vulnerabilidad, la sensibilidad y otras formas de habitar el cuerpo que se alejan de los modelos hegemónicos. Entendemos que estas resistencias no constituyen rasgos característicos de las personas, sino el resultado de un proceso formativo y sociocultural que privilegian determinadas maneras de comprender el cuerpo. En este orden, el CAP se configura como una propuesta abierta, dinámica y en constante construcción, que se adapta al movimiento de quienes participan. Su propósito es generar experiencias que permitan problematizar y desarticular las lógicas binarias y formativas de la formación docente, transformando el aula en un espacio abierto de diálogo, reflexión y re-existencia.

Una vez identificado el horizonte formativo de la propuesta, surgió la necesidad de construir una estructura curricular que dialogará con estos principios. En consecuencia, el currículo dejó de concebirse como una secuencia fija de contenidos para entenderse como una construcción abierta que se transforma con las experiencias de quienes la habitan.

Una propuesta que emerge de la experiencia

El recorrido realizado desde el Castillo de las Artes hasta la UPN, el diálogo con la cultura Ball, la performatividad, las pedagogías decoloniales y la experiencia corporal hicieron evidente la necesidad de construir una propuesta curricular capaz de responder a las tensiones

identificadas en torno al cuerpo y las relaciones de poder presentes en los entornos educativos. En este sentido el CAP surge como síntesis pedagógica de este proceso y como apuesta que recoge reflexiones construidas durante la investigación para transformarlas en experiencias formativas situadas. Lo denominamos CAP porque entendemos al currículo como una construcción que emerge de la acción y de la participación de quienes lo habitan. En esta propuesta, el conocimiento no antecede a la experiencia ni se presenta como un saber acabado que debe ser transmitido; por el contrario, se produce, se cuestiona y se reconstituye a partir de las vivencias corporales, el diálogo colectivo y la reflexión compartida. De esta manera, el currículo deja de conseguirse como un documento prescriptivo para convertirse en un proceso vivo que se escribe junto a los cuerpos que participan en él.

Inspiradas en los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda, el CAP se configura como un organismo vivo, flexible y situado que reconoce el conocimiento como una construcción colectiva en permanente transformación. La relación entre el IAP y el CAP no es únicamente procedimental, sino profundamente pedagógica. Mientras la IAP propone comprender la realidad para transformarla junto con quienes la viven, el CAP traslada este principio al escenario educativo, entendiendo que el currículo también debe transformarse a medida que lxs participantes dialogan, experimentan, resisten y producen nuevos significados desde sus experiencias corporales.

Desde esta perspectiva, el CAP se desarrolla mediante un movimiento continúo inspirado en el ciclo de investigación IAP, conformado por cuatro momentos que dialogan permanentemente entre sí: observar, planificar, actuar y reflexionar. Estos momentos no deben

entenderse como etapas rígidas o lineales, sino como una espiral pedagógica donde cada experiencia transforma la siguiente. La reflexión modifica la manera de observar; una nueva observación redefine la planificación; la planificación orienta la acción y la acción genera nuevas experiencias que vuelven a ser reflexionadas. Este movimiento permanente permite que el currículo permanezca abierto a las transformaciones que emergen del proceso, razón por la cual se comprenden como un organismo vivo y no como una estructura curricular cerrada.

El primer momento corresponde a observar, entendido como un ejercicio de escucha, reconocimiento y lectura crítica de las corporalidades presentes. Observar implica comprender las experiencias, tensiones, resistencias y posibilidades que emergen en el contexto para identificar aquellas relaciones de poder que atraviesan la manera en que lxs participantes habitan y significan sus cuerpos.

A partir de esta comprensión surge el momento de planificar, concebido como una construcción pedagógica colectiva que responde a las necesidades identificadas durante la observación. La planificación deja de ser una programación inflexible para transformarse en un proceso dinámico que se redefine constantemente desde el diálogo con los participantes, permitiendo que cada decisión pedagógica mantenga coherencia con las realidades corporales que viven en el aula.

El momento de actuar representa la materialización del currículo a través de experiencias corporales que invitan a sentir, crear, explorar y cuestionar formas tradicionales de comprender el cuerpo. Justo allí es donde la performatividad cobra vida puesto que cada práctica de Vogue, cada pasarela, cada intervención artística, cada ejercicio de maquillaje y cada experiencia

compartida constituye escenarios donde el currículo deja de ser un documento escrito y se convierte en una experiencia encarnada. Entonces la riqueza del CAP reside precisamente en estas experiencias corporales, pues es allí donde el conocimiento se produce desde el movimiento, la sensibilidad y la colectividad.

Finalmente, reflexionar supone volver sobre la experiencia para comprender las transformaciones alcanzadas, reconocer los aprendizajes construidos y redefinir las decisiones pedagógicas que orientarán los siguientes encuentros, este momento no constituye el cierre del proceso, por el contrario, inaugura el nuevo ciclo de observación, planificación y acción permitiendo que el currículo continúe escribiéndose a partir de las experiencias de quienes participan.

Desde esta lógica, el CAP trasciende la función de organizar contenidos o planificar actividades ya que su propósito es acompañar la construcción de un sujeto corpo-político, crítico, creativo y consciente de que el cuerpo constituye un territorio de producción de significados, resistencia y transformación. En consecuencia, el CAP permanece siempre inacabado, porque se alimenta de cada experiencia, de cada encuentro y de cada reflexión, comprendiendo que la formación también es un proceso vivo que, al igual que los cuerpos que la habitan, nunca dejan de transformarse.

La estructura de esta propuesta se materializa en el CAP, el cual no se define como un programa rígido o predeterminado, en cambio es una propuesta pedagógica dinámica, abierta y contextualizada, que se transforma mediante las experiencias, necesidades y reflexiones de quienes participan de ella. Esto tiene como base los principios de la Investigación Acción

Participante IAP, el CAP reconoce el conocimiento como una construcción colectiva que emerge del diálogo de saberes y el proceso continuo de planificación, acción, observación y reflexión. Desde una pedagogía decolonial, el diseño curricular cuestiona las formas tradicionales de producción y transmisión de conocimiento, priorizando la experiencia situada, la participación y el reconocimiento de las maneras de comprender y habitar el cuerpo. Es así, como el aula se configura como un espacio de encuentro, problematización y creación colectiva, donde el cuerpo adquiere un papel central como territorio de aprendizaje, producción de conocimiento y transformación social.

Comprender el currículo desde esta perspectiva también implicó reconocer que su construcción no fue inmediata. Antes de consolidarse como propuesta pedagógica, el proceso atravesó múltiples desplazamientos territoriales, conceptuales y personales que transformaron nuestra manera de entender la Educación Física.

De la calle a la academia

Llegar a la consolidación del CAP fue el resultado de un proceso que denominamos “La transición: De la calle a la Academia”. Este recorrido inició con la observación de la cultura Ballroom como una forma de re-existencia en contextos de fronteras, lo que detonó una pregunta fundamental sobre el papel del docente de Educación Física frente a las corporalidades diversas. Como investigadoras e hijas de la formación en la UPN, asumimos el reto de cuestionar el paradigma tradicional, centrando nuestra mirada en la experiencia corporal como un discurso antropológico-fenomenológico en donde el cuerpo se convierte en territorio de tensiones y

posibilidades como un territorio de tensiones y posibilidades. De esta manera, el aula universitaria dejó de ser un espacio de observación para convertirse en el lugar donde la teoría inspirada en la calle cobra vida, permitiendo que el movimiento y la performatividad fisuren la EF tradicional.

Bajo la lógica, el CAP deja de ser un documento estático para escribirse con "movimiento, color y piel". En el espacio universitario, cada sesión se convierte en un diálogo constante con lo vivido, donde las decisiones pedagógicas, no son definitivas, sino que se redefinen al observar y reflexionar sobre la respuesta de los cuerpos. De este modo, la teoría inspirada en la resistencia de la calle cobra vida en la acción de los futuros docentes, permitiendo que el aula de Educación Física se transforme en un laboratorio de re-existencia donde el error y la vulnerabilidad son bienvenidos como parte del aprendizaje.

Este recorrido permitió comprender que el currículo no culmina con su diseño, sino que continúa transformándose en cada encuentro pedagógico. Las experiencias vividas durante la implementación hicieron visible la necesidad de asumir el CAP como una propuesta en permanente construcción.

Ante este panorama, donde las resistencias de los estudiantes nos han regalado "puntadas" de luz sobre la profundidad de la domesticación en la academia, sentimos la urgencia de pasar de reflexión al acto. Sabemos que no es suficiente diagnosticar el cuerpo como una máquina de rendimiento; nuestra apuesta es crear un escenario de irrupción donde la teoría se encarna y se siente. Así, el CAP florece no como un mandato técnico, sino como una respuesta política para transitar de esa "Educación Física normada" hacia una "Educación Física Corpo-

Política”. este diseño, que detallamos a continuación, es un organismo vivo que no busca la perfección técnica, sino la liberación y la re-existencia de cada sujeto que habita el aula.

El Currículo Acción Participativo: una propuesta que respira

El diseño del CAP se operacionaliza a través de una estructura cíclica y en espiral: Planear, actuar, observar y reflexionar. En esta dinámica, la interacción constante entre nosotras y los estudiantes colaboradores es la que marca el ritmo de la clase; no buscamos imponer un saber técnico, sino propiciar un diálogo horizontal que cuestione el proceso que nos formó como docentes. Así, el diseño se aleja de la planificación rígida para convertirse en un laboratorio de experimentación constante, donde cada hallazgo en la pista o en el aula permite reajustar nuestras intenciones pedagógicas en tiempo real.

El diseño del CAP se materializa a través de la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), operando en ciclos constantes de planear, actuar, observar y reflexionar. Esta estructura nos permite, como hijas de esta formación, establecer un diálogo horizontal con los estudiantes de décimo semestre, donde el saber no es una imposición técnica, sino una construcción colectiva que emerge de la práctica. De este modo, el diseño se aleja de la planificación estática para centrarse en la experiencia corporal viva, permitiendo que el currículo se transforme y se adapte en tiempo real según las necesidades de re-existencia que emerge en el aula.

En coherencia con la decolonialidad, renunciamos a la postura de “expertas” en la cultura Ballroom para habitar la intervención desde una horizontalidad pedagógica. Esta vulnerabilidad

compartida permite que el currículo sea un laboratorio de irrupción y experimentación, donde la jerarquía tradicional del docente se diluye para dar paso a la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo y la reflexión sobre lo vivido.

Bajo esta lógica, nuestra propuesta deja de ser un documento estático escrito con tinta para convertirse en una práctica que, como dicta nuestro manifiesto, se escribe con movimiento, color y piel.

Asumir esta postura implicó comprender que la horizontalidad no era únicamente una decisión metodológica, sino una forma distinta de habitar la práctica pedagógica. Desde allí, el currículo comenzó a construirse a partir de las experiencias compartidas, reconociendo que tanto estudiantes como docentes se encontraban atravesados por procesos similares de formación corporal.

En este laboratorio, asumimos una vulnerabilidad compartida con los estudiantes que nos permite cuestionar, desde adentro, las estructuras que han moldeado nuestra propia corporalidad. Al reconocer que nuestra historia de vida también está atravesada por la norma, el CAP deja de ser un plan externo para convertirse en una herramienta de autodescubrimiento colectivo. De este modo, renunciamos a la ruta lineal y permitimos que la sensibilidad de cada encuentro sea la que redefina nuestras decisiones pedagógicas, logrando que el currículo responda con honestidad a lo que el cuerpo necesita expresar en el presente.

Los ejes que orientan el CAP

Para lograrlo, el diseño utiliza la performatividad y el Ballroom como dispositivos para tensionar la formación disciplinar, organizándose en tres ejes que transforman las resistencias detectadas en potencias de aprendizaje: el reconocimiento del cuerpo sin el canon físico, la descolonización de la identidad a través del color y la pasarela performativa como un acto político de existir ante el otro. Estos ejes permiten que la "pena" o la negación inicial se conviertan en una oportunidad para fisurar la norma y redimensionar la experiencia corporal. De este modo, el aula deja de ser un espacio de repetición técnica para transformarse en el escenario donde emerge un Sujeto Corpo -Político, capaz de habitar su labor docente desde la sensibilidad, la crítica y la potencia creativa.

El primer eje, de "desnaturalización corporal", busca cuestionar los movimientos "automatizados" y la domesticación del cuerpo propia de la academia. En este espacio, las manifestaciones de "pena" o negación que surgen al alejarse de los cánones normados funcionan como "Puntadas" diagnósticas para identificar como la heteronormatividad, como tecnologías de poder ha moldeado el gesto para converse en un receptor pasivo de eficiencia técnica. Seguidamente. El eje de "resistencia estática" propone el Vogue y sus cinco elementos como una didáctica de reacción identitaria; aquí no se busca el rendimiento deportivo, sino la re-existencia y la descolonización estética, permitiendo que el cuerpo sea un lienzo para explorar la vulnerabilidad y la fuerza no hegemónica. Finalmente, el eje de agencia política apunta al nacimiento del sujeto Corpo - político, pretendiendo que el estudiante de la UPN se reconozca

como un ser crítico, político y creativo que rompe con la autoridad tradicional para entender su cuerpo no como una máquina, sino como un territorio vivo de significado.

Estos ejes no funcionan como contenidos independientes, sino como principios que orientan cada decisión pedagógica. Para que puedan materializarse en la práctica fue necesario adoptar una metodología capaz de dialogar constantemente con la experiencia de los participantes.

Esta Propuesta se entendida como la posibilidad de transformar aquellas expresiones corporales naturalizadas mediante la repetición de normas disciplinarias rígidas. Bajo esta premisa, el PCP no pretende intervenir en la identidad sexual o la orientación de los participantes, sino en desestabilizar la "política del cuerpo" tradicional de la educación física, la cual suele reducir al sujeto en un receptor pasivo de estándares de eficiencia y binarismo instrumental. Nuestro interés es estrictamente pedagógico: buscamos redimensionar la experiencia corporal - objeto de estudio de nuestra carrera - para que el futuro docente deje de ser un ejecutor técnico y se convierta en un sujeto Corpo-Político capaz de reconocer la pluralidad en el aula,

Se comprende el cuerpo como un territorio donde se ejercen relaciones de poder; por lo tanto, las fases del CAP buscan que el profesor en formación reconozca estas tensiones y desarrolle una resistencia creativa. El currículo mismo se configura como un acto performativo - pedagógico que no busca "cambiar al sujeto", sino ampliar su repertorio expresivo y crítico. El objetivo es propiciar un Sujeto Corpo-Político capaz de cuestionar los ideales de belleza y

proponer nuevas narrativas estéticas en su futura labor docente, transitando del acatamiento técnico a la re-existencia corporal.

La espiral que da vida al currículo I.A.P- C.A.P

¿Por qué? la I.A.P

La Investigación Acción Participativa (I.A.P) trasciende la simple recolección de datos para convertirse en el puente que une la teórica con la transformación de nuestra propia realidad corporal. Este camino se gestó en contextos de fronteras como el Castillo de las Artes, donde el Ballroom se reveló no sólo como una danza, sino una pedagogía de resistencia que nos permitió cuestionar cómo se habitan los cuerpos en la universidad. Al trasladar estas lógicas de la calle a la academia, asumimos una mirada crítica sobre las relaciones de poder y la búsqueda de eficiencia mecánica que han definido nuestra labor, buscando transitar de un cuerpo domesticado hacia una experiencia corporal viva, sensible y situada.

La Investigación Acción Participante (I.A.P) se constituye como un enfoque que permite articular la producción de conocimientos con la transformación de la realidad corporal y social. En nuestra propuesta, la IAP se traduce y reconfigura en el CAP, nutriéndose directamente de las reflexiones pedagógicas del Ballroom recolectadas en los contextos de fronteras, como el Castillo de las Artes. Al utilizar esta cultura como una “excusa” para trasladar sus lógicas de resistencia a la formación de educadores físicos, buscamos explorar las relaciones de poder que allí se ponen en juego. Así, el CAP deja de ser un documento estático para materializarse como un organismo vivo donde los estudiantes de la UPN no son objetos de estudio, sino de agentes

activos en la construcción de un saber que nace del diálogo, la reflexión y la experiencia encarnada.

La experiencia como producción de conocimiento

Bajo este enfoque, la IAP no sitúa a los colaboradores de la UPN como objetos de estudio, sino como agentes activos en la construcción de un conocimiento que nace de la reflexión y la toma de decisiones sobre su propio proceso. Al integrar la experiencia corporal encarnada con la acción pedagógica, aseguramos que el saber no sea una imposición teórica externa, sino una transformación colectiva que reconoce el cuerpo como un territorio vivo de significado. De esta manera, el aula se convierte en el espacio donde la vivencia y el diálogo desplazan a la teoría abstracta, permitiendo que el conocimiento se escriba, ante todo, desde la piel.

Comprender la IAP desde esta perspectiva exigió traducir sus principios en una forma concreta de organizar la práctica pedagógica. Por ello, el CAP se estructura como un proceso cíclico donde cada momento retroalimenta al siguiente.

En el CAP, la acción educativa funciona como un puente entre la teoría y la realidad corporal observada. Al construirse colectivamente con los estudiantes, el currículo permite que sus miedos y resistencias políticas ante lo “diferente” - esas “puntadas” de domesticación identificadas previamente - modifiquen y enriquezcan el rumbo de las sesiones. De este modo, la planificación deja de ser un mandato externo para convertirse en una respuesta situada que busca la liberación deja de ser un mandato externo para convertirse en una respuesta situada que busca

la liberación del sujeto y su transformación a través de un ciclo continuo de cuatro momentos interrelacionados, diseñados para que la teoría cobre vida en el movimiento y la pie.

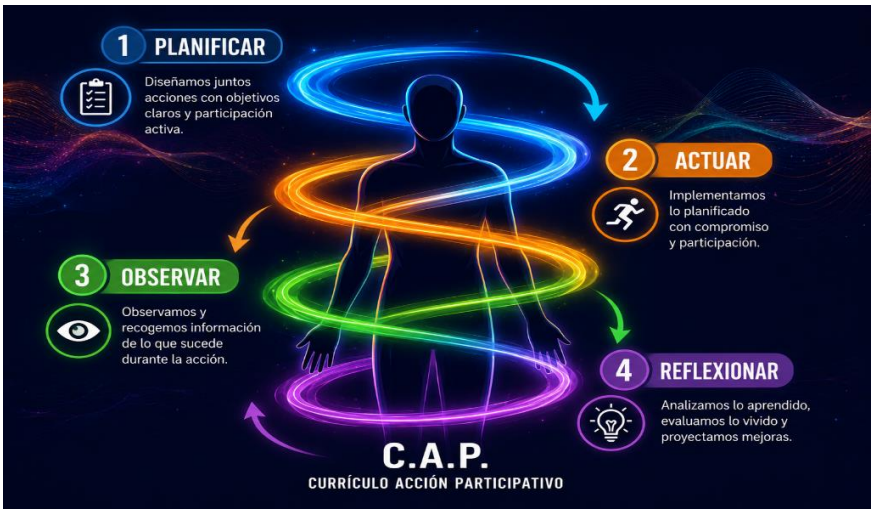
Este proceso se operacionaliza en cuatro momentos que se entrelazan constantemente para dar vida al currículo. El primero, Observar, consiste en una aproximación sensible y crítica que busca identificar cómo las normas de género y los cánones de belleza están inscritos en los cuerpos, utilizando la observación participante en el Ballroom para documentar los significados que emergen de esta expresión. Seguidamente, el actuar materializa el diseño a través de sesiones pedagógicas donde el Vogue se explora como una herramienta performativa y de resistencia, permitiendo que el aprendizaje nazca de la experiencia vivida y el diálogo colectivo. Por su parte, la Reflexión actúa como un eje transversal que invita a los estudiantes a cuestionar sus propias prácticas y las implicaciones políticas de su movimiento, facilitando ajustes constantes que profundizan en la formación del sujeto corpo - político. Finalmente, el Planear se asume como un ejercicio flexible y situado que, en lugar de ser un documento estático escrito en piedra, se redefine tras cada encuentro para responder fielmente a las necesidades de liberación y re-existencia que palpitan en el aula.

Lejos de entender estos momentos como etapas cerradas, cada uno alimenta al siguiente. La observación transforma la acción, la acción enriquece la reflexión y la reflexión redefine la planificación, permitiendo que el currículo permanezca en constante movimiento.

Los cuatro momentos del CAP

Con base en las reflexiones obtenidas, la planificación de las siguientes sesiones se asume como un ejercicio de reajuste constante, donde los objetivos y las estrategias cambian según las necesidades que emergen en el aula. Este proceso cíclico garantiza que el CAP no sea un esquema rígido o un "documento estático escrito en piedra", sino un currículo vivido que respira y se adapta con el movimiento de los estudiantes. De este modo, la estructura se mantiene flexible para responder a las dinámicas de los futuros docentes, permitiendo que la teoría se escriba desde la piel y la construcción del conocimiento sea, ante todo, una experiencia encarnada y situada.

Figura 3: *Espiral cíclica del CAP*



Nota: Elaboración propia generada por inteligencia artificial (chatGPT) a partir de las instrucciones proporcionadas por las autoras.

Del diseño a la experiencia

Tras consolidar este diseño, el primer acercamiento con los estudiantes de décimo semestre confirmó la urgencia de nuestra intervención. Al observar sus dinámicas, evidenciamos la predominancia de enfoques tradicionales que aún reducen la Educación Física a la eficiencia mecánica, con un limitado reconocimiento del cuerpo como un espacio político. Estos hallazgos validaron la necesidad de introducir el Voguing no solo como danza, sino como la herramienta disruptiva capaz de tensionar dichas perspectivas. De este modo, pasamos al diseño a la pista para analizar cómo la teoría cobró vida en la sesión 2: Cuerpo, identidad y resistencia, donde el maquillaje y el Runway se transformaron en actos de re-existencia.

Planear desde el contexto

Bajo esta mirada, la planificación de las sesiones integró el Voguing y su dimensión política con referentes del contexto colombiano, específicamente las manifestaciones del Paro Nacional del 2021. Las actividades se diseñaron para que la práctica trascendiera la simple apropiación técnica y permitiera comprender la carga simbólica del movimiento como una herramienta de protesta. Así, el aula se transformó en un escenario para explorar la capacidad de resistencia frente a la heteronormatividad buscando que el futuro docente reconozca el cuerpo no como un receptor pasivo de normas, sino como un territorio de transformación y significado político.

Esta planificación se mantuvo abierta y flexible, permitiendo que las reflexiones de los estudiantes modificaron el rumbo pedagógico en tiempo real. Durante la fase de acción, el CAP

se materializó a través de experiencias corporales y fase de acción, el CAP se materializó a través de experiencias corporales y creaciones performativas donde el Voguien funcionó como una herramienta de cuestionamiento político. En este proceso, se evidencio como el cuerpo deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un medio que desafía las normas sociales y se posiciona frente a las realidades del contexto colombiano. Así, la práctica permitió que los estudiantes no solo aprendieran una técnica, sino que habitaran su propia re-existencia en el espacio universitario.

En esta misma línea, las actividades retomaron elementos simbólicos de la cultura Ballroom, permitiendo que los estudiantes conectaran el movimiento con la toma del espacio público y la acción política. Este ejercicio culminó en momentos de reflexión y diálogo profundo, donde los participantes problematizaron su propia experiencia corporal y reconocieron el potencial del Vogue como una práctica pedagógica crítica. Dichas reflexiones no sólo consolidaron los aprendizajes, sino que permitieron reorientar el desarrollo del CAP en tiempo real fortaleciendo su dimensión educativa y asegurando que el currículo respondiera con honestidad a la búsqueda de re-existencia de los futuros docentes.

Este proceso trasciende de la enseñanza técnica para posicionarse como una apuesta pedagógica que articula cuerpo, política y educación. En el desarrollo del CAP, las didácticas se alejan de la repetición mecánica para centrarse en la creación identitaria y la reflexión crítica, utilizando el Vogue como puente de diálogo con el contexto social. Estas estrategias participativas, experienciales y situadas - permiten que el conocimiento no sea una imposición

teórica, sino una construcción colectiva donde cada estudiante construye saber a partir de su propio cuerpo.

La experiencia como territorio de transformación

La implementación inició con la introducción del Vogue a través de la estructura de las "casas" y el entrenamiento en las caminatas europea y americana. Al delimitarse una pasarela en el espacio universitario, se recreó la atmósfera del Ballroom para que los estudiantes, organizados colectivamente, construyeran secuencias coreografías que trascendiera el simple acatamiento de reglas técnicas. Esta dinámica permitió que la "pista" dejará de ser un espacio de ejercicio convencional para convertirse en un laboratorio de creación identitaria, donde los elementos del Vogue funcionaron como una herramienta para explorar nuevas narrativas estéticas y corporales frente a la mirada del otro.

Cuando el cuerpo toma la palabra

Los estudiantes se organizaron en grupos, asumiendo la lógica de las "casas" para construir coreografías que integran los elementos del Vogue trabajados previamente. Este proceso culminó en una pasarela colectiva y dinámicas de competencias tipo "batalla", evocando la lucha simbólica y la resistencia histórica de la cultura Ballroom. La intencionalidad pedagógica de este ejercicio trasciende lo motriz; busca como forma de apoyo, explorando el cuerpo fuera de los cánones tradicionales de la Educación Física. Al introducir la performatividad como eje central, el aula se transforma en un escenario de irrupción donde el estudiante de la UPN puede cuestionar los ideales de belleza hegemónicos y proponer nuevas narrativas estéticas desde su propia presencia y expresión corporal.

Figura 4: *Integración de los estudiantes durante sesión de expresión corporal*



Nota: Fotografía tomada por las autoras, 2025

Esta dinámica permitió evidenciar la versatilidad del grupo, pero también las tensiones inscritas en sus cuerpos frente a lo no convencional. Mientras que las estudiantes mostraron mayor fluidez, en algunos estudiantes hombres surgió una resistencia asociada a la percepción de los movimientos como “femeninos”. Estas reacciones funcionan como “puntadas” diagnósticas que revelan cómo la heteronormatividad, actuando como una tecnología de poder, ha domesticado el gesto masculino bajo estándares de eficiencia y binarismo instrumental. Esta observación confirma que el aula de Educación Física sigue siendo un territorio donde los imaginarios de género limitan la potencia expresiva, reforzando la urgencia de formar un sujeto corpo - político capaz de cuestionar las representaciones que condicionan su propia experiencia corporal.

Sin embargo, al consolidar el aula como un entorno seguro y libre de juicios discriminatorios, logramos que el grupo transitara de la resistencia inicial hacia una apertura

progresiva. Esta atmósfera permitió tensionar los mandatos de género que atraviesan el movimiento, facilitando que los estudiantes cuestionaran sus propias limitaciones corporales ante la mirada del otro. Para el desarrollo del CAP, la creación de este ambiente de confianza no es solo un paso técnico, sino una condición política indispensable: permite que el cuerpo deje de ser un "receptor dócil" de normas externas y comience a reconocerse como un territorio de diversidad y disidencia. Así, la práctica del Vogue se convierte en el escenario donde el futuro docente no sólo explora una técnica, sino que habita la posibilidad de ser un sujeto corpo - político en constante re - existencia.

La última sesión del CAP se centró en la Runway Performativa, integrando los saberes y resistencias transformadoras a lo largo del proceso. A diferencia del primer acercamiento a las "casas", esta competencia se planteó como un reto directo en la pasarela, donde los estudiantes demostraron una autonomía superior en la construcción de sus propuestas. Este avance evidencia el nacimiento del Sujeto Corpo-político en su dimensión creativa, aquel que ya no se limita a la repetición técnica, sino que propone nuevas narrativas estéticas para construir su identidad de manera única y auténtica. Así, la pasarela se consolidó como un acto de re-existencia, donde el cuerpo dejó de ser un instrumento de rendimiento para reconocer como un territorio vivo de significados y transformación.

Leer las huellas de la experiencia: Aprender desde la Experiencia

Este tránsito hacia la autonomía se nutrió de una reflexión profunda sobre la carga histórica del Ballroom. durante el proceso, problematizamos la influencia de la cultura estadounidense para dar paso a una apropiación situada en el contexto colombiano, reconociendo que en escenarios como Bogotá el Vogue se reinventa con ritmos y estéticos propias. en coherencia con esta búsqueda de decolonialidades estéticas, la sesión final permitió que los estudiantes seleccionaran libremente la música para su performance, favoreciendo una vivencia más auténtica y significativa. Así, la elección del sonido se convirtió en un acto político donde el estudiante, como Sujeto Corpo - Político, dejó de seguir patrones externos para proponer una narrativa corporal que resuena con su propio territorio y su propia piel.

La dinámica final evidenció transformaciones profundas en comparación con las resistencias iniciales. A medida que el proceso avanzó, la “pena” y la negación dieron paso a una apropiación consciente del movimiento, permitiendo que la performatividad emergiera como un eje de la experiencia. En la pasarela, el cuerpo dejó de responder al acontecimiento de reglas técnicas para convertirse en un medio de expresión cargado de sentido, transitando de la eficiencia mecánica hacia la experiencia corporal viva y sensible.

Figura 5: *Ballroom libre*



Nota: Fotografía tomada por las autoras, 2026

Este cambio fue especialmente revelador en aquellos estudiantes que inicialmente presentaron “puntadas” de resistencia antes los gestos asociados a lo femenino. Gracias a la consolidación de un espacio seguro, varios de ellos lograron explorar y expresar su feminidad sin temor al juicio, fracturando los imaginarios de género que suelen domesticar el cuerpo en la Educación Física tradicional. Así, dejaron de ser receptores dóciles de normas binarias para reconocer como sujetos críticos capaces de habitar su propia diversidad.

Finalmente, la actividad de cierre demostró que el Vogue fue apropiado no solo como danza, sino como una herramienta de posicionamiento político frente a las normas sociales. Al integrar el origen histórico de la cultura Ballroom con sus resignificaciones en el contexto bogotano, los futuros docentes comprendieron que su labor no es solo técnica, sino una

oportunidad para generar pedagogías de la re - existencia. este proceso ratifica nuestra visión: formar maestros capaces de transformar la realidad educativa a través de una práctica profesional autónoma, idónea y profundamente humana.

Hasta este momento presentamos lo vivido durante la implementación del CAP. Sin embargo, las experiencias descritas adquieren sentido pedagógico cuando son sometidas a un proceso de reflexión sistemática. Más que narrar lo ocurrido, el siguiente apartado busca comprender cómo estas vivencias permiten leer las transformaciones emergentes en la formación de los futuros docentes.

Para trascender la descripción de las vivencias y otorgarles un rigor investigativo, es fundamental someterse la información recolectada a un proceso de sistematización pedagógica. Bajo esta premisa, la transición de la "pista" al "análisis" nos permite comprender cómo los gestos, las resistencias y las creaciones observadas en el aula no son hechos aislados, sino manifestaciones de un cambio profundo en la subjetividad de los futuros docentes. Este ejercicio de introspección académica busca decodificar la experiencia corporal para identificar cómo la práctica del Vogue fisura las lógicas tradicionales de la Educación Física.

Esta lectura de la experiencia exigió construir una forma de evaluación coherente con los principios que orientaron el CAP. En consecuencia, evaluar dejó de entenderse como un mecanismo de medición para convertirse en una práctica de comprensión, diálogo y transformación.

Evaluar para comprender

Entendemos que evaluar no puede ser un acto de control o una asignación numérica que reduzca la experiencia a un estándar. Para nosotras, la evaluación ocurre en el espacio de la reflexión, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente a través del diálogo y lo vivido en cada sesión del CAP. Es un ejercicio de honestidad pedagógica donde nos preguntamos cómo nuestras trayectorias y cuerpos se vieron afectados por la práctica.

Renunciamos a la evaluación bajo estrictos estándares de eficiencia mecánica o perfección técnica, propios de una Educación Física que trata el cuerpo como un receptor pasivo. En su lugar, nuestra mirada se centra en la fenomenología de la experiencia viva, priorizando como cada compañero otorga sentido y contenido a los acontecimientos que atravesaron su totalidad como seres humanos durante la pasarela o el maquillaje.

En este proceso, buscamos promover la autonomía intelectual y la autodirección de nuestros compañeros estudiantes-maestros. La evaluación se convierte entonces en un espacio donde cada uno asume un rol decisorio sobre su propio aprendizaje, reconociendo que el maestro de Educación Física debe ser capaz de interpretar sus praxis para tomar decisiones profesionales contextualizadas y autónomas.

Nos interesa evaluar las “Puntadas” de transformación que surgieron desde la resistencia inicial. Reflexionamos sobre cómo transitamos de la “pena” a la negación ante la desnudes del gesto hacia una apertura sensible que nos permite habitar el cuerpo de manera distinta. No

evaluamos el resultado del movimiento, sino el valor de haber fisurado la domesticación para permitir que apareciera la potencia de lo imprevisto.

La evaluación no es, además, un termómetro de nuestra capacidad para actuar en la diversidad. Observamos si fuimos capaces de construir un espacio donde las multitudes manifestantes de la identidad pudieran expresarse sin juicios, cumpliendo con nuestra misión de formar profesionales con un alto nivel humanístico capaces de interactuar en escenarios complejos. Evaluar es, en últimas, verificar si estamos aprendiendo a cuidar de nosotros mismos y a vivir humanamente.

También reflexionamos sobre la transición de ser "receptores dóciles" a convertirnos en Sujetos Corpo-políticos. Evaluamos si logramos utilizar el cuerpo como una herramienta de cuestionamiento (Lo político), si pudimos desafiar las representaciones hegemónicas de la belleza (Lo critico) y si fuimos capaces de proponer nuevas narrativas identitarias a través de la parodia y la autenticidad (Lo creativo).

Finalmente, esta evaluación colectiva nutre nuestro Currículo vivo, permitiéndonos redefinir decisiones pedagógicas en tiempo real. No es el final de un camino, sino un organismo que respira y se adapta a quienes lo habitan. Al evaluar-, nos aseguramos de que nuestra práctica no sea una simple técnica motriz, sino un campo de formación educativa que redimensiona el saber desde su carácter vivencial y experiencial.

La evaluación permitió reconocer múltiples transformaciones; sin embargo, estas solo podían comprenderse plenamente mediante un proceso de sistematización. En este sentido, el

análisis no busca cuantificar resultados, sino interpretar aquellas experiencias que hicieron visible el tránsito hacia nuevas formas de habitar el cuerpo y la práctica docente.

Análisis de Datos: Las puntadas de resistencia

Como fieles a nuestra alma mater UPN no iniciamos este análisis desde la frialdad de un observador externo, sino desde el reconocimiento de nuestra propia historia académica. Nosotras también habitamos este paradigma, donde el cuerpo es visto como una máquina de eficiencia biomecánica, por lo que sistematizar estas experiencias es nuestra forma de honrar el proceso de cuestionar nuestra propia formación

Durante las primeras sesiones, nuestra labor fue identificar lo que denominamos "puntadas" de resistencia. Registramos con asombro patrones de negación y pena profunda cuando nuestros compañeros debían exponerse a una cierta " desnudez" del gesto o alejarse de la estética deportiva tradicional. Sentimos en carne propia como el peso de la norma hacía que el cuerpo se tensara, actuando como un receptor dócil ante la mirada del otro.

Estas resistencias nos confirmaron que la Educación Física escolar sigue reproduciendo ideales hegemónicos basados en la perfección técnica. En nuestros diarios de campo, vimos como la domesticación del cuerpo ha borrado la experiencia del cuerpo ha borrado la experiencia corporal sensible para dar paso a la repetición de las reglas. nosotras buscamos que el aula dejará de ser un sitio de entrenamiento para convertirse en un laboratorio donde la historia de vida de cada sujeto pudiera aflorar.

En el momento de “pintando mi identidad”, fuimos testigos de una auténtica insurgencia estética. Vimos como el resto dejaba de ser una máscara inerte para transformarse en un lienzo de re - existencia, fracturando la hegemonía blanca y binaria que suele imperar en nuestra disciplina. Al pintar su piel, nuestros compañeros dejaron de acatar normas externas para empezar

A través del maquillaje y el uso de pigmentos, buscamos lo que Catherine Walsh llama re-existencia, convirtiendo el rostro en un espacio para fisurar la hegemonía estética blanca y binaria. En nuestras notas de campo, vimos cómo esta fase de descolonización permitió que el grupo dejara de lado la perfección técnica para lanzarse a la creación identitaria. pintar la piel fue nuestra forma de decir que el cuerpo no se tiene, sino que se está recuperando la sensibilidad y la experiencia encarnada que propone Gallo (2009).

Al trasladar la pasarela a las canchas y pasillos de la universidad, logramos que la teoría cobrará vida en el espacio público. Nosotras observamos cómo la disposición de los cuerpos en estos lugares generó gran asombro, desvío de miradas o incluso miradas jocosas, gracias a las expectativas tradicionales que ha tenido la EF y la falta acercamiento a experiencias corporales desde lo disruptivo. La pasarela dejó de ser solo una caminata para transformarse en un escenario de irrupción, donde cada movimiento coreográfico fue un desafío directo a las normas preestablecidas.

El nacimiento del sujeto corpo-político

Finalmente, este análisis nos confirma que estamos presenciando el nacimiento del sujeto corpo-político. Vimos como nuestros compañeros transitaron de ser instrumentos de rendimiento a ser sujetos políticos, críticos y creativos, capaces de proponer nuevas narrativas desde su propia presencia. Para nosotras, este proceso es la prueba de que el currículo debe ser un organismo vivo, que respira y se adapta a quienes lo habitan, permitiéndonos aprender a vivir humanamente.

Interpretar las experiencias vividas también implicó volver la mirada hacia nosotras mismas. Comprender las transformaciones del grupo significó reconocer, al mismo tiempo, las transformaciones que atravesaron nuestra identidad como maestras en formación. Por ello, el siguiente apartado constituye una reflexión situada sobre los aprendizajes construidos durante este proceso.

Como autoras, nuestra experiencia en la universidad no ha sido solo un tránsito académico, sino un proceso de reconciliación con nuestra propia historia y la de nuestros compañeros, hemos aprendido que nuestra labor como maestras no consiste en aplicar técnicas vacías, sino en honrar el proceso que nos formó mientras cuestionamos sus límites, buscando siempre ejercer como la autonomía e idoneidad que requiere la educación de nuestro país.

Un aprendizaje vital en este camino fue dejar de ver la “pena” o la “negación” de los estudiantes como un error o un obstáculo pedagógico. Ahora entendemos esas “puntadas” de resistencia como gritos silenciosos de un cuerpo que ha sido tratado históricamente como máquina de eficiencia y que anhela volver a ser un territorio de sentido y libertad. esta

comprensión nos permitió fortalecer nuestra ruta, pasando de la planificación rígida a un currículo vivo que respira y se transforma con cada movimiento en la pista.

Un currículo que permanece abierto

Entendemos que nuestro PCP no es un producto terminado, sino un ejercicio por hacerse continuamente, un organismo en devenir permanente. En prospectiva, trazamos nuevas rutas donde la Educación Física deje de ser domesticación para convertirse en el escenario ideal para aprender a vivir humanamente y cuidar de sí mismo. El proyecto permanece abierto porque nuestra identidad como maestras se sigue construyendo en cada gesto de re-existencia que logramos inspirar.

Nuestro aprendizaje más profundo no fue el técnico, sino ético: comprendimos que honrar a la Universidad Pedagógica Nacional no significa repetir sus fórmulas, sino tener el valor de cuestionarlas para transformarlas. Entendimos que nuestra autonomía e idoneidad como docentes nace de la capacidad de reconocer que el cuerpo de los estudiantes no es un frasco vacío, sino una historia de vida que late y resiste en cada clase. Esta experiencia nos permite redimensionar la Educación Física, pasando de ser instructoras de movimientos a ser mediadoras de experiencias corporales con sentido.

El proyecto dejó de ser un documento escrito en papel para transformarse en un organismo vivo que se adapta a las realidades de Valmaria. Aprendimos que la resistencia - esa pena o negación - no eran fallas en la planeación, sino el material pedagógico más valioso que teníamos para trabajar. Al ver esas tensiones, comprendimos que el currículo debe estar en constante devenir, permitiendo que la incertidumbre y el diálogo transformen la ruta original en un camino de liberación.

En prospectiva, este proyecto no termina aquí, se traza nuevas rutas donde la decolonialidad estética y el Ballroom se consolidan como herramientas para fisurar la hegemonía en la Educación. Nuestra visión es que este ejercicio de re-existencia se mantenga como una invitación permanente a que otros cuerpos se atrevan a desobedecer los estándares de eficiencia mecánica y perfección técnica. Fortalecemos la idea de que el maestro de Educación Física debe ser un Sujeto Corpo-Político, capaz de utilizar su propia presencia para enseñar que el cuidado de sí mismo es el primer acto de paz.

Finalmente, reconocemos que este análisis es un ejercicio por hacerse continuamente, pues nuestra identidad docente sigue en construcción con cada gesto de autonomía que logramos inspirar. El mayor legado de este proceso es haber transformado el aula en un escenario de irrupción donde aprendimos a vivir humanamente a través del color, el movimiento y la piel. Nosotras cerramos este apartado con la certeza de que el Ballroom nos permitió encontrar nuestra propia voz como investigadoras, dejando la puerta abierta para que el currículo siga moviéndose con la vida misma.

Aprendizajes como Docente

Nuestro aprendizaje más profundo docente nació al confrontar nuestros propios temores sobre e imaginarios del contexto educativo en la sede de Valmaria. Entramos a la primera clase con una expectativa de un rechazo rotundo, temiendo que la "Pena" y los roles de género tradicionales silenciaran la propuesta, pero aprendimos que, al priorizar un espacio seguro, la resistencia se transforma en un en flujo de movimiento auténtico que desafía cualquier expectativa previa.

En un contexto donde la mayoría de nuestros estudiantes son hombres (8 o 10 mujeres en grupos de 40), aprendimos a gestionar la tensión que genera lo "no convencional". Entendimos que las "puntadas" de resistencia iniciales - el miedo a ser asociados con estigmas o con "lo marica"- no eran barreras personales, sino huellas de un paradigma que trata al cuerpo como un receptor dócil de normas binarias.

Descubrimos que la autoridad docente no reside en el mando, sino en la vulnerabilidad puesta en escena. Comprendimos que para que ellos habitaran la pasarela (Runway), nosotras debíamos ser las primeras en romper la inercia; si no actuabas primero y mostrábamos nuestra propia "pena", ellos jamás se habrían permitido explorar su experiencia corporal.

Este proceso nos enseñó a construir un círculo de confianza genuino, donde el diálogo y la transparencia fueron nuestras mejores herramientas didácticas. Al reconocer ante ellos que nosotras también sentíamos miedo, humanizamos el aula y permitimos que la sesión dejara de ser una clase técnica para convertirse en un escenario de irrupción colectiva.

Aprendimos que desmantelar lo heteronormativo en la universidad es un aprendizaje bidireccional. no solo ellos aprendieron a moverse distinto; nosotras, en cada paso y cada análisis, tuvimos que desaprender nuestros propios prejuicios sobre lo que “podía o no pasar” en calma, dejando de lado la idea de que debían simplemente “acatar reglas”.

Fue revelador observar cómo, tras el impacto inicial, los compañeros permitieron que su cuerpo fluyera más allá del juicio social. Vimos con asombro cómo los estudiantes transitaron del acatamiento de reglas a la creación identitaria. dejando de ser instrumentos de rendimiento y reconociéndose como sujetos creativos capaces de desafiar lo preestablecido.

Redimensionar nuestra visión de la perfección y aprendimos que en el Ballroom no importa si el movimiento es técnicamente exacto, sino el sentido y la intención política que cada estudiante otorga a su presencia. nuestra labor pasó de corregir posturas a facilitar encuentros profundos entre la historia de la vida y la capacidad de re-existencia. Como maestras, reafirmamos que el CAP es un organismo vivo que se nutre de la realidad del aula. Aprendimos que una planeación exitosa no es la que se cumple al pie de la letra, sino la que tiene la sensibilidad de adaptarse a los latidos y resistencias del grupo, convirtiendo la incertidumbre en potencia pedagógica.

Descubrimos que nuestra misión trasciende la instrucción física para adentrarse en la formación de seres humanos con un alto nivel humanístico. entendimos que cada paso exagerado en la pasarela era una forma de autodirección donde el estudiante - maestro asume un rol decisorio sobre su propia presencia política como sujeto Corpo - político.

Finalmente, comprendimos que honrar nuestro proceso educativo implica proponer escenarios que permitan aprender a vivir humanamente y cuidar de sí. Nos vamos de las aulas con la certeza de que ser docente con autonomía e idoneidad implica redimensionar la Educación Física como un campo de libertad, donde cada cuerpo que se expresa ya está resistiendo.

Aprendimos que nuestra labor no es moldear cuerpos bajo estándares de eficiencia mecánica, sino proteger el aula como un escenario de irrupción donde la experiencia corporal puede florecer sin censura. Aprendimos que cuando dejamos de perseguir la perfección técnica, permitimos que emerja la verdadera potencia del ser humano: su capacidad de asignarle sentido a su propia historia a través del movimiento. Esta vivencia nos enseñó que ser maestras de Educación Física implica, ante todo, ser guardianas de la subjetividad de nuestros estudiantes.

En los espacios de Valmaria, descubrimos que enseñar a caminar en una pasarela es, en realidad, una pedagogía del cuidado de sí. Nuestro aprendizaje docente se centró en entender que la autonomía no se regala, se construye cuando el estudiante- maestro se reconoce como un sujeto Corpo - Político capaz de desafiar las normas que limitan su expresión. nos llevamos la lección de que el aula debe ser un refugio de libertad donde aprender a vivir humanamente sea el objetivo principal de cada encuentro. Finalmente, esta experiencia nos dio una nueva visión sobre nuestra autonomía e idoneidad profesional. Entendimos que nuestro compromiso con la Universidad Pedagógica Nacional no termina al entregar este proyecto, sino apenas comienza como una apuesta ética por transformar las praxis de la Educación Física en el país. Nosotras, como hijas de esta formación hemos aprendido que la verdadera excelencia académica nace de la

capacidad de redimensionar el saber para cada cuerpo que acompañamos en el futuro se sienta digno, político y profundamente libre

Incidencias en el Contexto y en las Personas

La incidencia principal comenzó con nosotras mismas al reconocer que nuestra labor no es solo instruir, sino honrar un proceso que se cuestiona sus propias bases. Este proyecto no solo quedó en el papel, sino que se convirtió en un laboratorio de escenarios de irrupción donde la teoría cobró vida a través de la performatividad. En el contexto físico de la universidad, logramos transformar espacios convencionales como canchas y pasillos en escenarios cargados de intención política. La disposición de los cuerpos en estos lugares públicos propuso nuevas posibilidades estéticas que desafiaron la mirada del espectador casual rompiendo con la rutina académica tradicional.

En los estudiantes la incidencia más notable fue la fractura del paradigma del "cuerpo-máquina" centrado en la eficiencia biomecánica. Ellos transitaron hacia la comprensión de la experiencia corporal como una historia de vida de construcción, dándole un sentido humano y profundo a cada movimiento; A pesar de las resistencias iniciales, donde la pena y la negación se hacían presentes ante la "desnudez" del gesto, la incidencia final fue de absoluto disfrute. Observamos cómo, una vez superada la barrera del juicio, los estudiantes se permitieron fluir, transformando esa resistencia inicial en una potencia de movimiento auténtico.

Una incidencia fundamental fue el despertar de una gran expectativa en los estudiantes por seguir explorando la Cultura Ballroom. Al finalizar las sesiones, nos encontramos con un

grupo que no solo “cumplió” con una actividad, sino que quedo con ganas de profundizar en esta práctica como una herramienta de re-existencia permanente.

En los docentes de la facultad, la incidencia se manifestó como una curiosidad genuina hacia la práctica que, aunque desconocida para muchos, reveló nuevas formas de pensar la corporalidad. El proyecto sembró duda necesaria sobre los límites de la Educación Física tradicional, invitando a otros maestros a considerar la performatividad como un campo válido de estudio. En el ámbito de la identidad, incidimos en la deconstrucción de roles de género, especialmente en un contexto mayoritariamente masculino como Valma. Logramos que el Vogue dejara de ser una PC vista bajo el estigma de “lo marica” para ser entendida como un territorio de afirmación y un desafío a las normas de genero imperantes.

La incidencia pedagógica se refleja en el fortalecimiento de la autonomía intelectual de los estudiantes - maestros. Al proponer sus propias narrativas y elegir su música, los participantes dejaron de ser receptores dóciles para convertirse en sujetos con capacidades decisorias sobre su propia presencia política. Vimos nacer al Sujeto Corpo - Político en su dimensión creativa, donde cada estudiante utilizó el maquillaje y el movimiento exagerado para construir una identidad única y paródica. Esta incidencia permitió que el rostro fuera visto como un lienzo de libertad, alejándose de la estética hegemónica y blanca que suele dominar la academia.

El proyecto incidió en la convivencia universitaria al crear un círculo de confianza donde la diversidad no fue tolerada sino celebrada. Al brindar este espacio seguro, permitimos que los estudiantes que nunca se habían expresado así se sintieran dignos y respetados, cumpliendo con

la misión de forma para el cuidado de sí. Al nivel curricular, se dio al demostrar que el conocimiento no se impone, sino que se construye con los participantes. El CAP se validó como un organismo vivo que respira y se adapta dejando atrás la idea del currículo como un documento estático escrito en piedra.

En cuanto a la proyección social, el proyecto incidió al mostrar que el Ballroom es una lucha simbólica histórica que puede ser introducida en el epicentro de la formación docente. Logramos redimensionar el saber de la Educación Física como un campo de formación educativa vivencial y no solo como una técnica motriz. La incidencia emocional fue palpable en las reflexiones finales, donde los estudiantes expresaron haber recuperado el placer por el movimiento sin la presión del rendimiento físico. Esa alegría compartida en la pista fue la prueba de que se puede aprender a vivir humanamente incluso dentro de las tensiones de la formación académica.

Finalmente, la incidencia más poderosa es la promesa de continuidad; el proyecto dejó la puerta abierta para que el Ballroom sea visto como una ruta pedagógica legítima. Cerramos convencidas de que cada cuerpo que se atrevió a expresarse en este proceso ya está resistiendo y transformando la realidad de la Educación Física en nuestra nación.

Incidencias en el Diseño

Como hijas de esta formación, la primera gran incidencia del diseño fue el redimensionamiento del saber de la Educación Física, pasando de ser una instrucción de formas externas a una verdadera experiencia corporal sensible y encarnada. El diseño permitió que el

aula dejará de ser un sitio de entrenamiento mecánico para convertirse en un campo de formación educativa donde lo vivencial y lo experiencial son el centro.

En el contexto de Valmaria, el diseño incide al transformar espacios convencionales, como canchas y pasillo, en escenarios de irrupción cargados de intención política. Esta transición de la "calle a la academia" permitió que el movimiento coreográfico se desviara de las expectativas tradicionales, proponiendo nuevas posibilidades estéticas frente a la mirada pública. Incidimos profundamente en la identidad de los estudiantes al proponer el tránsito del "cuerpo - máquina", evaluando bajo estándares de eficiencia mecánica, hacia un sujeto Corpo-político. El diseño del proyecto facilitó que el cuerpo dejara de ser un instrumento de rendimiento para reconocerse como un territorio vivo de significado y transformación.

A pesar de los actos de resistencias, el diseño logró que los estudiantes terminaran disfrutando plenamente de las clases. Esta incidencia emocional demuestra que, al fracturar la domesticación del cuerpo, emerge una potencia de movimiento que genera goce y autenticidad. Una incidencia reveladora fue el despertar de una alta expectativa en los estudiantes por seguir aprendiendo sobre la Cultura Ballroom. El diseño no se agotó en sesiones, sino que dejó sembrada la necesidad de continuar explorando esta práctica como una herramienta de re-existencia y liberación del sujeto.

En el cuerpo docente de la facultad, el diseño incidió al generar una curiosidad genuina por una práctica que muchos desconocían. Al ver los resultados, los maestros manifestaron su interés por comprender cómo la performatividad y el Ballroom pueden cualificar las praxias del futuro docente. El diseño tuvo gran influencia en la autonomía intelectual de los participantes,

promoviendo el principio de autodirección al permitir elegir su propia música y narrativa, esto también les permitió asumir un rol decisorio en su proceso, fortaleciendo su idoneidad para actuar en escenarios diversos.

Logramos una incidencia directa en la deconstrucción de la estética hegemónica y binaria que suele imperar en la Educación Física escolar. A través del maquillaje y el Runway, el diseño permitió que el rostro fuera un lienzo de libertad, descolonizando el saber y el ser desde pedagogías de la re-existencia, en los estudiantes se promueve el cuidado de sí y el aprender a vivir humanamente. Al crear un espacio seguro, pudieron explorar su diversidad sin juicios, cumpliendo con la misión de formar profesionales capaces de interactuar con la diferencia.

El CAP al ser un diseño flexible permite que cada sesión alimentará el proceso y redefinieron decisiones pedagógicas en tiempo real, alejados de los documentos estáticos escritos en piedra, la percepción del género como una práctica reiterativa que puede “deshacerse” a través de la parodia y la exhibición hiperbólica. En un contexto mayoritariamente masculino, el diseño permitió que los hombres explorarán movimientos exagerados, desafiando las normas que limitan su expresión y transformando su propia presencia corporal.

La incidencia en el análisis semiótico de la acción permitió que los estudiantes vieran en el Ballroom no solo la danza, sino una lucha simbólica histórica. Esto redimensiona su comprensión del movimiento, viéndolo como una herramienta de denuncia y como un medio para construir una identidad única y auténtica.

El diseño logró que la “experiencia viva” supere el dualismo mente - cuerpo permitiendo que las trayectorias e historias personales se enmarcaran en la vida de los sujetos. Esta incidencia

permitió que cada participante asigna un sentido propio a los acontecimientos que lo afectaron durante el taller. Para finalizar, la incidencia más poderosa del diseño es su legado de resistencia: Si el currículo tradicional se escribe con tinta el nuestro se escribió con movimiento, color y piel. Cerramos convencidas de que el diseño cumplió su propósito al inspirar a los futuros maestros a atreverse a expresarse, ya están resistiendo

Referencias

Benavides Franco, T. A. (2019). El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial. Co-Herencia, 16(30), 247–272. https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.30.10

Bejarano, M. J. (2016). La danza como dispositivo de resistencia: una exploración desde Danza Universitaria. *ESCENA Revista de las artes*, *76*, 1-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6678509

Blasi, B., & Pizarro, L. (2019). Mundos en construcción: performance y performatividad en el Teatro del Oprimido. *Acta Academica*, 1-13. https://cdsa.aacademica.org/000-023/54

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Siglo Veintiuno Argentina. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Bordieu%20-%20El%20sentido%20pr%C3%A1ctico-3_compressed.pdf

Buitrago, A. (2020). *La Danza: Mecanismo de Resiliencia y Creación Colectiva*. https://www.academia.edu/94405330/La_Danza_mecanismo_de_resiliencia_y_creaci%C3%B3n_colectiva

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. https://docs.upme.gov.co/Documents/TerritorioVivo/Judith%20P.%20Butler%20-%20Cuerpos%20que%20importan_%20Sobre%20los%20l%C3%ADmites%20materiales%20y%20discursivos%20del%20sexo%20%20-Ediciones%20Paid%C3%B3s%20Ib%C3%A9rica%20(2002)%20(1).pdf

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós. https://www.stunam.org.mx/17accion/cideg/biliotecadig/08el_genero_en_disputa.pdf

Casacchia, C., & Zungri, M. (2017, noviembre). *Las prácticas corporales contra hegemónicas.*, 13-17. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?cc=arti&cc=tesis&cc=eventos&cc=libros&cc=proyecto&cc=extension&cc=planes&cc=progra&cc=norma&cc=convenio&fqv=Casacchia,,,&fqf=ZZ,ZZ,ZZ,ZZ&qt=1&a=q&r=1&hs=1&c=all&t=0&j=me&ajx=2

Fanon, Frantz. 1963/2001. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trans.). Siglo Veintiuno. https://drive.google.com/file/d/0B0qpbvz4pHsIY2QxNjU0MjQtOGE4Zi00MDU3LWFhMjctZDcyMjFkZTA0OWVi/view?hl=en&resourcekey=0-fMxIySB52-joUx_rqrfFhA

Foucault, M. (2000). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de Saber*. Siglo XXI Ediciones. https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Michel%20Foucault%20-%20Historia%20de%20la%20sexualidadI.%20La%20voluntad%20de%20saber.pdf

Foucault, M. (1992). Poderes y estrategias. En M. Foucault, Microfísica del poder. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (pp. 163-174). Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI.

Gallo, L. E. (2009). EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN DA QUÉ PENSAR: PERSPECTIVAS HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL. *Estudios Pedagógicos*, *XXXV*, 231-241. https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137013.pdf

Gutiérrez Herrera, R. E., & Gomes, I. M. (2017). Prácticas corporales y resistencias al cuerpo hegemónico capixaba: Una etnografía en Praia de Camburi. Web

Garcia, S. (2021, 05 31). *Protestas en Bogotá: un grupo enfrenta el miedo a la violencia policial con 'voguing'*. The New York Times. https://www.nytimes.com/es/2021/05/31/espanol/vogue-colombia-protestas.html

Koeltzsch, G. (2021). Prácticas corporales y articulaciones de resistencia en la danza como performance social. *Dance and Arts Review*, *1*, 1-20. http://www.ijda.periodikos.com.br/article/616622f1a953952222542de4

Merleau-Ponty, M. (1992). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini. https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf

Muños, D. (2009, Marzo). La expresión corporal en el área de Educación Física. Batería de juegos. *efdeportes.com*, (130). https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm

Núñez, F. A. (2020). Performatividad en Judith Butler: Una introducción al concepto y sus fuentes. Acheronta, (5), 57–78. https://doi.org/10.30972/ach.054317

Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(2), 126-136. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1700/1657

Palomo Monastoque, M. d. l. A. (2023). Vogue: Un manifiesto a la libertad del cuerpo. Pontificia Universidad Javeriana

Ramírez, Mario Teodoro. (2017). Ontología de la resistencia. Valenciana, 10(19), 7-28. https://doi.org/10.15174/rv.v0i19.181

Soler, N. (2021, 05 15). El Vogue: UDanza para la Resistencia LGTBIQ+. *Revista Level*. https://www.revistalevel.com.co/contenido/el-vogue-una-danza-para-la-resistencia-lgtbiq

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos* (1st ed.). https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/370.pdf

Walsh, C. E. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Abya Yala. https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf

Walsh, C. E. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 2). Abya Yala. https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado actividad

Proyecto: *Territorios en movimiento: prácticas corporales de la resistencia desde la expresión corporal*
Docentes-investigadoras: Paula Julieth Clavijo Timote – Marilyn Juliana Díaz Díaz
Institución: Universidad Pedagógica Nacional – Licenciatura en Educación Física (X semestre)
Lugar: Muro de escalada, Universidad Pedagógica Nacional
Fecha: 5 de noviembre de 2025
Contacto: pjclavijot@upn.edu.co – mjdiazd@upn.edu.co

Contexto del proyecto

El presente proyecto se enmarca en el espacio de práctica pedagógica y tiene como propósito reconocer el cuerpo como un territorio político, sensible y expresivo, desde el cual se configuran formas de resistencia y emancipación.
Se busca que los docentes en formación comprendan la **expresión corporal y el performance** como prácticas pedagógicas que transforman la manera de entender el cuerpo en la educación, trascendiendo los enfoques centrados en el rendimiento físico o la técnica.

Objetivo de la sesión en el muro de escalada

La sesión en el muro de escalada se desarrollará como una experiencia corporal orientada a integrar el **movimiento, la emoción y la acción performativa**, para reflexionar sobre la relación entre cuerpo, límite y resistencia.

Riesgos y medidas de seguridad

La actividad de escalada puede implicar **riesgos físicos menores** (raspaduras, pérdida momentánea del equilibrio, fatiga muscular o golpes leves).
Para reducir estos riesgos:

- Se contará con supervisión docente y apoyo institucional durante toda la práctica.
- Se emplearán los elementos de protección personal adecuados (arnés, casco, cuerdas y colchonetas).
- Los participantes podrán interrumpir o abstenerse de realizar la actividad si experimentan malestar físico o emocional.

Registro audiovisual y uso de información

Autorizo la toma de fotografías y videos durante esta sesión y las sesiones anteriores o posteriores del proyecto, con el único propósito de sistematizar y divulgar resultados académicos y pedagógicos.

Las imágenes serán utilizadas únicamente con fines educativos, garantizando la confidencialidad y el respeto a la identidad de los participantes.
Voluntariedad, confidencialidad y derechos del participante

1.La participación es **totalmente voluntaria**. 2.Puedo retirarme del proceso en cualquier momento sin repercusiones académicas. 3. Los datos y registros obtenidos serán tratados de manera **confidencial y anónima** en los informes o productos finales del proyecto. 4. Tengo derecho a solicitar información adicional sobre los objetivos, actividades o resultados del proyecto.

Declaración de consentimiento
Yo, _____, identificado/a con C.C. N.º _____, declaro haber leído y comprendido la información anterior. Acepto voluntariamente participar en la sesión de escalada del proyecto *Territorios en movimiento: prácticas corporales de la resistencia desde la expresión corporal*, reconociendo los objetivos, actividades, riesgos y medidas de seguridad descritas. Asimismo, autorizo el uso académico de las fotografías y videos tomados durante las actividades.

Docentes-investigadoras responsables:
Paula Julieth Clavijo Timote
Marilyn Juliana Díaz Díaz

Docente acompañante / testigo:
Cesar Camilo Bautista Moreno

Fecha de diligenciamiento: _____

Anexo 2. Formato asistencia a prácticas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA – LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

FORMATO DE ASISTENCIA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA PEDAGÓGICA

Nombres y Apellidos: Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Diaz Diaz **Semestre:** Decimo **Año** 2025

Fecha de inicio proceso de práctica: 19 marzo 2025

DATOS INSTITUCIONALES
Institución: Universidad Pedagógica Nacional Sede Valmaria – Castillo de las Artes del IDRD
Dirección: Cl. 183 #51-99 Norte, Calle 23 No. 14 - 19
Teléfono:
Director de la Institución:
Maestro Acompañante de la Institución: Camila Cortés Durán, Consuelo Gonzáles, Laura Camila Pira Silva
Objetivo de la PEP

Nº.	FECHA Día-Mes		HORARIO Entrada:	Salida:	TOTAL HORAS	OBSERVACIONES - ACTIVIDADES	FIRMA DOCENTE ACOMPAÑANTE DE LA INSTITUCIÓN
1.	19	03	14:00	16:00	2	Acercamiento a la cultura ball desde el Runway	
2.	26	03	14:00	16:00	2	Profundización de la cultura Ballroom desde los elementos	
3.	01	04	08:00	10:00	2	Reconociendo la diversidad del Ballroom desde los estilos americanos y europeos	Camila Cortes
4.	15	04	17:00	20:00	3	Participación en colectivo de la comunidad Ball	Laura Camila Pira Silva
5.	29	04	17:00	20:00	3	Participación en colectivo de la comunidad Ball	Laura Camila Pira Silva
6.	11	05	17:00	20:00	3	Participación en colectivo de la comunidad Ball	Laura Camila Pira Silva
7.	14	05	08:00	10:00	2	Cuerpo, identidad y resistencia	Camila Cortes
8.	21	05	08:00	10:00	2	El rostro como lienzo y territorio simbólico	Camila Cortes
9.	08	10	08:00	10:00	2	El cuerpo como archivo de memoria y herramienta de denuncia	Camila Cortes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA – LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

FORMATO DE ASISTENCIA A LA PRÁCTICA EDUCATIVA PEDAGÓGICA

10.	11	10	17:00	19:00	2	Trepe, danza y libertad	Laura Camila Pira Silva
11.	22	10	8:00	10:00	2	lo incomodo, lo violento y la re-existencia	Camila Cortes
12.	29	10	8:00	10:00	2	El cuerpo como narrativa viva del currículo	Camila Cortes
13.	05	11	8:00	10:00	2	Violencias simbólicas de género en los espacios deportivos	Camila Cortes
14.	26	11	8:00	10:00	2	Creación colectiva del performance, gesto, emoción y símbolo	Camila Cortes
TOTAL DE HORAS FINAL					34		

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA:

EVENTO/ACTIVIDAD	No. HORAS	TEMÁTICA	FIRMA
Observación participante castillo de las Artes	3	Vogue para Dummies	Laura Camila Pira Silva

EVALUACIÓN/RECOMENDACIONES DOCENTE INSTITUCIÓN:

Nombre de la persona que firma la asistencia _____ Cargo: _____

Nombre de Docente seguimiento UPN _____ Firma: _____

Fecha de Recepción: _____

Elaborado: 25 de septiembre de 2023

Anexo 3. Entrevista Sam

Entrevistadora

Listo. Buenas tardes. En este momento nos encontramos con Sam, que de alguna manera nos va a compartir alguna de sus experiencias y algunos acercamientos respecto al Vogue. Sam, ¿cómo te encuentras el día de hoy?

- Sam

Muy bien, gracias.

- Entrevistadora

Bueno, Sam. Para empezar, quisiera saber cómo descubriste el Vogue o qué te atrajo a esta danza.

- Sam

Okey, listo. ¿Cómo descubrí el Vogue? Por lo general, yo cuando chiquito, por ahí, bueno, tampoco tan chiquito, 13, 14, 15, practiqué salsa. Después de eso, yo me fui involucrando como con el baile. Entonces, ahí fue donde conocí el Vogue. Cabe aclarar que no soy experto, pero pues sí hice algunos pasos, eh, como los básicos, con las manos, con los pies. Donde lo fui experimentando más y evolucionando más, fue en la universidad. fue un poco más un acercamiento que más el aprender del Vogue. Sí quisiera aprender, pero es un tema supercomplicado, porque en la cultura Vogue, las personas negras son muy importantes y yo no me considero una persona afro o negra, cabe de aclarar, a pesar de que lo sea. Pero ese acercamiento que tuvo hacia el Vogue fue como a inicios de semestre, como segundo o primer semestre. Pero ya desde antes tenía como idea de qué era el Vogue.

- Entrevistadora

¿por qué dices que las personas negras son importantes en el vogue?

- Sam

¿por qué? Porque toca conocer un poco el trasfondo de lo que sería el BOW. El BOW nace de una cultura negra trans que hace, por decirlo así, una revolución, en donde ellas, ellos o elles, empiezan a generar esa cultura. Esa es una subcultura, por decirlo así, donde se empieza a generar ese baile como método de huelga hacia lo que estaba pasando en esa temporada. Por lo general, el Vogue nació en lo que sería el Bronx de personas trans, más que todo, negras, cabe aclarar, es muy importante, en esa época, 1900 algo. No me sé la fecha exactamente, pero es 1900 algo. Ahí es donde nacen las casas de BOW, donde están creadas por una madre, que

es por eso que le dicen La mom, la madre, etcétera, ¿listo? Y es la que resguarda a ese tipo de personas que están rechazadas por la sociedad o incluso por su propia familia. Entonces, ellas los resguardan y les enseñan ese tipo de movimientos o ese baile, por decirlo así, para modo de resistencia contra lo que sería la blanquización europea, en ese caso, de lo que estaba pasando actualmente en Estados Unidos, que es donde nace.

[00:03:08.100] - Entrevistadora

O sea que en este caso estamos hablando de qué, específicamente de cánones estéticos, de relaciones de poder de qué tipo.

[00:03:16.680] - Sam

Listo. Ahí estamos hablando de una clase de poder europea blanquizadora, de lo que sería la sociedad actual. Estamos hablando de 1900, algo donde una la época super homofóbica, transfóbica más que todo, machista, patriarcal. Entonces, ¿qué hacen ellos? Ellos hacen como modo de revuelta ese movimiento, que es casi en los tiempos, un poquito después de los tiempos que nace la primera marcha LGBTQ+ por la primera trans, de hecho negra también. Entonces, ¿por qué hacen eso? Como modo de revuelta a esa blanquización que estaban haciendo el hombre estadounidense traído de lo alemán y de lo francés, por decirlo así, porque en Estados Unidos es más alemán, e Inglaterra. Entonces, lo traen de ahí esa blanquización que le hacen a los negros. Entonces, ¿qué pasa con esta comunidad trans y que en específico es negra porque nacen de negros? ¿Qué pasa? Ellos nos hacen como modo de lucha, como decir: Aquí estamos, vamos a seguir acá, resistimos con el paso, con el baile, con el canto, porque algo que toca aclarar también es que el Vogue se improvisa. ¿Qué quiere decir esto? Tanto en los cantos que hacen son improvisados, hay una base musical, pero el canto que hacen es improvisado.

[00:04:50.700] - Sam

Y los bailes también, eso se divide ya en subjetividades, por decirlo así, el fem-boy, el masculino, la transboy, etcétera. Entonces, es como un modo de lucha contra, más que todo, esa sociedad blanca que está, supuestamente, arriba de nosotros los negros, Pero no, en realidad no. Entonces, lo que hacen elles es: Yo soy igual que tú y vamos a luchar por eso, y vamos a hacerlo en modo de baile. Una huelga, por decirlo así, entre comillas, pacífica.

[00:05:32.140] - Entrevistadora

Ya me estás diciendo que están desafiando hoy, le están haciendo contra desafió a algo. Sí. Ese algo que yo puedo leer es los canones de la belleza, cómo se impusieron, porque fueron

impuestos. Todo esto desde la blanquización. Entonces, viene esta pregunta que es: ¿Cómo crees que el Vogue desafía los canones de la belleza tradicional y los estereotipos de género?

[00:05:55.440] - Sam

Listo, esto es algo muy chévere de hablar y muy importante. Por qué el Vogue, ¿qué busca? Buscar esa incomodidad del: Si yo siempre ando con tenis, ¿por qué no puedo utilizar tacones?. Entonces, en el vogue, es buscar esa incomodidad tanto física y social que genera entre el común las persones, les persones, perdón, del que tú debes hacer así, tú debes... Un hombre es así, con el pelo corto, camisa, no sé, básica, un jeans negro, X, estoy hablando por hablar. Y la mujer debe ser super femenina, debe utilizar falda. Entonces, o sea, como que hace una ruptura completamente en el canon estético que tiene una persona o les persones, en el sentido de que: Bueno, yo quiero buscar mi incomodidad, pero a la hora de bailar no me voy a sentir completamente cómodo con lo que estoy mostrando, con lo que estoy vistiendo y con lo que estoy haciendo huelga. Es romper ese esquema del: El hombre debe ser así, la mujer debe ser así, porque hay muchas variaciones en el sentido del género. Entonces, esa idea del romper del canon estético europeo Alemán de la blanquización de lo que le decían antes, del: El hombre debe ser así y la mujer debe ser así, del: El hombre se debe comportar de una manera y la mujer se debe comportar de una manera.

[00:07:28.480] - Sam

Entonces, rompe ese escáner estético y por eso también se maneja mucho lo que sería también en los pasos de la incomodidad. No es fácil hacer un paso en el piso y estar bailándolo, eso necesita mucha fuerza. Entonces, Eso también genera lo que sería un canon estético o una incomodidad en lo que yo debo ser como hombre.

[00:07:54.820] - Entrevistadora

Ya estamos hablando de cuerpos, cuerpos que resisten, cuerpos que luchan, cuerpos que se manifiestan a través de la expresión corporal. Entonces, en ese caso, ¿tú crees que el cuerpo puede ser un instrumento de poder y de subordinación?

[00:08:11.620] - Sam

Listo. En ese caso, yo tengo que aclarar que yo soy de artes escénicas. Entonces, ¿qué pasa? Nuestres cuerpes son muy importantes en nuestra carrera. ¿Por qué? Porque nuestres cuerpes es con lo que nosotros trabajamos. Entonces, ¿qué sucede? Nosotros debemos manejar un cuidado, pero en el cuidado tanto el este soy yo como el este es el personaje. Entonces, ¿qué sucede? Yo como estudiante de artes escénicas, ¿qué pasa? Nuestres cuerpes son un canon

estético muy europeo, pero nosotros tratamos de generar esa ruptura en lo que sería el canon estético. Acabo de aclarar, yo tengo piercings, tengo tatuajes, incluso yo utilizo las uñas largas, algo que no se debería hacer en lo que serían las artes escénicas, porque si a ti te ponen un personaje heterosexual machista, no lo va a tener. Las uñas largas no la van a tener. Entonces, ¿qué sucede? También es la idea de romper ese esquema estético que teníamos de lo que es el hombre y la mujer, y llevarlo y expresarlo a lo que sería el teatro. Eso es también un poco lo que demuestra el Vogue. Entonces, es como romper ese esquema de lo que sería el canon estético de un hombre y el canon estético de una mujer, y generar una ruptura completamente grande en el hecho de: Yo soy así, así voy a actuar, así voy a ser y así voy a seguir siendo.

[00:09:51.430] - Sam

¿Por qué? Porque este soy yo y nadie lo va a poder quitar. Entonces, el romper también un poco en ese esquema estético de lo que sería el vogue, es muy importante porque te pone en otra posición. Nosotros como sociedad estamos acostumbrados a ver un tipo de cuerpo, de mujer, de hombre, y al ver el vogue, es como que te traslada a otro mundo completamente diferente, porque es como que: ¡Guau! Esto no lo veo socialmente y no es nada común. Entonces, es trasladar eso de lo común a lo que sería anormal, entre comillas, o queer, que sería raro, traducido al español, a lo raro, y ponerte en esta posición y tener ese mismo nivel de poder, ya sería el nivel de opresor, oprimido. Entonces, tratar de que ese canon estético sea un completo nivel de que todos estamos igual. Y eso es lo que también busca el teatro. De hecho, uno de los mayores exponentes de al teatro político, de lo que sería la nivelización de lo que sería esquemas, tanto social, es brech. Y él trabaja mucho eso. Eso les puede ayudar mucho también.

Sam
¿Listo?

Entrevistadora
Brech.¿algún apellido?

Sam
Elton Brecht. El apellido es Brecht.

- Entrevistadora
Ya estamos hablando y me dices que eres estudiante de artes escénicas, de lo cual me parece genial para la siguiente pregunta, y es: ¿Cómo crees que el arte y la cultura, desde el Vogue, puede ser un instrumento de transformación social?

– Sam

El vogue, ¿qué pasa con las artes escénicas? Las artes escénicas pueden abarcar muchas ramas. Yo en específico, voy por la rama del baile y el cuerpo, la corporeidad, Breach, Stanislaski, el que trabaja la biomecánica, ahorita no me acuerdo el autor, pero él trabaja la biomecánica, ese recurso de dónde nace el movimiento. Entonces, ¿qué pasa con el vogue? El vogue hacer una transformación política desde muy poco, estamos hablando de un siglo XX, siglo XXI, más o menos, siglo XX, perdón, es una transformación que ha avanzado. Y es como que lo que les decía, nos pone en otra posición de lo que yo veo normalmente y de lo que veo en el Vogue. Entonces, es como que yo estoy acá como un ser político, que no me considero ser político, claro, pero en esta posición del Vogue es como que sí hago parte. Entonces, es buscar cómo desde las artes, desde la danza en específico, en mi caso, cómo yo me siento cómodo siendo lo que soy y expresando lo que hago mediante el baile. ¿Por qué? Porque el Vogue en sí es una trascendencia, pero gracias, que es muy importante el conocer el símbolo político que tiene para llevarlo y trasponerlo a la actualidad.

- Sam

Porque es algo muy importante que nosotros, yo creo, es muy importante que nosotros como estudiante, tanto de pedagogía como en la carrera que estemos, más importante de pedagogía, le pongamos eso o no imponerlo, enseñarles a nuestros estudiantes lo que sería ese sentirse: Yo soy así y nadie me lo puede quitar.

- Entrevistadora

Y es importante lo que menciona el hecho de hacerlo educativo, hacerlo social, porque desde la escuela creamos sociedad. Y desde aquí viene esta pregunta y con esta cerramos. Y es: ¿qué desafíos enfrentan los practicantes de vogue en la actualidad con la educación?

- Sam

Listo. Más que todo en la educación, en general, en toda la sociedad, en la mayoría de la sociedad, más que todo en Colombia, porque nosotros somos un país todavía muy religioso. Por eso existe en tantos festivos. Entonces, ¿qué sucede? Al nosotros ser un país tan religioso, las escuelas, más que todo las públicas, cierran esa posibilidad del: Vamos al conocer, vamos al saber, al conocer más que todo nuestras corporeidades, y este es el soy yo. Entonces, ¿qué sucede con las escuelas más que todo públicas? Perdón, antes me había equivocado, ¿eran públicas o privadas? ¿Qué sucede? Esas escuelas, por lo general, ¿cómo están? Normativa. Sí, están con una regla, ya por decirlo así, política del que esto debe ser así, esto debe ser así. Entonces, ¿qué sucede? Nosotros como estudiantes debemos primero atacar lo que sería lo que es la política o esos altos de poder para cambiar lo que sería de ahí más para abajo. No solamente estamos hablando de la educación, estamos hablando tanto de lo que serían las

familias, lo que serían talleres, lo que serían institutos, universidades, colegios, también lo que serían centros comunitarios, etcétera, entre comillas. Lo que sería todo ese tipo de lugares en donde podríamos posicionar el reconocernos.

Sam

Porque el Vogue lo que trabaja es eso, el reconocer mi corporalidad como yo soy así. Entonces, eso trabajando en lo que sería un esquema, lo que sería, por decirlo así, en un pensum escolar, sería muy bueno, porque no seamos, perdón la palabra, no seamos tontos, pero un niño desde muy chiquito puede entender y razonar. No debemos como subestimar lo que piensan elles, porque ellos sí piensan. Sea la persona que sea, ellos piensan. Y nosotros desde chiquitos, si le inculcamos eso, tanto desde casa como desde las escuelas, les niños, les niñes, perdón, van a crecer con una oportunidad del reconocer: Este soy yo y esto es lo que valgo.

- Entrevistadora

Bueno, Sam, muchas gracias. De verdad, super invitadísimo cuando quieras volver. Tenemos más preguntas motivadoras y un espacio como este educativo. Son discursos de cuerpo que se deben de dar en la educación de la contemporánea. Entonces, muchas gracias.

- Sam

De nada. Gracias a ustedes por darme esta oportunidad de hablar.

- Hablante 2

Listo.

Anexo 4. Planeación #1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASES.			
N° PLANEACIÓN: 2	UNIDAD DIDÁCTICA: Cuerpo, identidad y resistencia		
COLEGIO: Universidad Pedagógica Nacional	GRADO: Docentes en formación UPN X-01	FECHA: 22/10/2025	HORA: 1-2 Bloque.
PROFESOR ACOMPAÑANTE: Camila Cortés Durán.	TUTOR: Jhon Carlos Cortés Murillo.		
NOMBRE(S) DE LOS ESTUDIANTES: Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Díaz Díaz.	PERIODO ACADEMICO: 2025-2		

CONTENIDO:	El maquillaje como práctica corporal de descolonización estética y política. • El rostro como lienzo y territorio simbólico. • Colores, trazos y texturas como lenguaje corporal. • Runway y performance con maquillaje como acto de resistencia.
OBJETIVO:	Explorar el maquillaje como forma de expresión corporal y resistencia política, que descoloniza los cánones estéticos impuestos, reafirmando el cuerpo y el rostro como espacios de libertad, creatividad y autodefinición.
COMPETENCIA A DESARROLLAR:	Corporal y estética: Usa el maquillaje y el movimiento como medios expresivos que comunican identidad y emociones. Crítica y política: Cuestiona los ideales de belleza impuestos y propone nuevas narrativas desde su cuerpo.
ACTIVIDADES:	**Inicio**: 10min **Propósito: Reconocer el rostro como territorio simbólico, más allá del canon físico, y preparar emocionalmente para el trabajo de maquillaje** **Actividad : Reconociendo el rostro como territorio** En parejas, observan sus rostros mutuamente durante un minuto sin hablar. Luego, cada quien describe al otro con palabras que no sean físicas (por ejemplo: "veo calma", "veo fuerza"). Breve conversación sobre lo que sintieron al ser mirados sin juicio. **Desarrollo:40 min** **Propósito: Explorar el maquillaje como herramienta de autoconocimiento y acto de descolonización estética** **Actividad 1: Pintando mi identidad (20 min)** Cada participante recibe maquillaje, pinturas, témperas o pigmentos. Se invita a maquillar su rostro o parte del cuerpo inspirándose en una emoción, recuerdo o lucha personal. Mientras lo hacen, suena música suave . La docente guía con frases como: "¿Qué color representa tu fuerza?" ¿Qué parte de tu rostro quiere hablar hoy? ¿Qué historia de resistencia quieres pintar hoy? **Propósito: Integrar el maquillaje y el movimiento como lenguajes de resistencia y expresión libre**

	Actividad 2: Runway performativa – "Yo me pinto para existir" (20 min) Se mantiene la pasarela de la clase anterior. Cada participante, con su maquillaje, realiza una pequeña caminata expresando su identidad, emoción o historia. Se permite combinar movimiento, mirada, gesto o palabra **CIERRE (10 min)** **Propósito: Cerrar el proceso conectando la experiencia estética con la reflexión política y simbólica..** **Actividad: Círculo de palabras – Cuerpo y resistencia** Se sientan en círculo con música suave. Se registran las reflexiones (grabación o notas): 1. ¿Qué sentiste al transformar tu rostro desde tu propio deseo y no desde un canon? 2. ¿Cómo crees que el maquillaje puede ser una forma de lucha? 3. ¿Qué relación encuentras entre tu cuerpo, tu rostro y tu identidad política? 4. ¿Cómo podrías continuar descolonizando tu cuerpo en tu vida cotidiana?
RECURSOS DIDÁCTICOS:	Parlante, platillos, cámara o maquillaje, témperas o pinturas, toallas húmedas.

Anexo 5. Planeación #2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
TALLER TEORICO DISCIPLINAR X
LICENCIATURA EN EDUACIÓN FÍSICA

Docentes	Juliana Diaz Paula Clavijo	**Tema**	Creando cuerpos
Objetivos	Reconocer la importancia de la cultura Ballroom (Vogue) en la comunidad como medio de resistencia política ante lo heteronormativo y los cánones de belleza establecidos desde la expresión corporal.		
Propósitos de la sesión	Generar que los estudiantes pierdan el miedo escénico mediante el baile, creando pasos, poses y coreografías espontaneas según la música que escuchan.		
Materiales	Parlante Memoria con música Ropa cómoda	**Espacio / Lugar:**	Universidad Pedagógica Nacional, Sede Valmaria Carpa de los derechos.

CRONOGRAMA DE LA SESIÓN

Fecha	Tiempo	Actividad Clase	Desarrollo	Propósitos
26 de marzo	5 minutos	Calentamiento	Se realiza un juego de espejo, para esto deben hacerse en parejas y de acuerdo con la música imitar los movimientos que su compañero realice, se cambiaran las parejas cada 30 segundos.	El juego de espejos es una actividad lúdica y efectiva para introducir y explorar aspectos fundamentales de la cultura Ballroom, como la improvisación, la conexión, el estilo y la musicalidad. Teniendo en cuenta que la cultura Ballroom valora la capacidad de improvisar y responder a la música y a otros bailarines, este juego fomenta esta habilidad, ya que los participantes deben reaccionar instantáneamente a los movimientos de su pareja.
	5 minutos	Creando experiencia	Se delimitará un espacio en la carpa de los derechos para imitar una pasarela, se les pondrá música a los estudiantes y ellos deben pasar a modelar su vestimenta.	La cultura ballroom celebra la individualidad y la autoexpresión. Esta actividad permite a los estudiantes mostrar su estilo único, su personalidad y su confianza al caminar y posar en la pasarela. La actividad imita directamente las categorías de "Runway" en los balls, donde los participantes caminan y posan para mostrar su estilo y presencia.
	10 minutos	Hora de vender	Una vez terminada la ronda de modelaje, se les dará la indicación a los estudiantes que deben venderle al público lo que tiene puesto, se les pondrá música, en esta actividad deben posar, jugar con la ropa y bailar, todo esto para "vender".	Esta actividad busca profundizar aún más en elementos clave de la cultura ballroom, combinando la pasarela con la presentación y la "venta" del estilo, lo que se relaciona directamente con categorías como "Realness" y "Performance". esta actividad es excelente para profundizar la cultura y permitir que los estudiantes experimenten con el performance, la autenticidad y la interacción con el público.
	5 minutos	Compartir de experiencias	Nos reuniremos en un círculo para compartir las experiencias y sentires de la actividad, cada estudiante será libre de hablar.	Esta actividad de cierre es esencial para consolidar la experiencia de los estudiantes y reforzar los valores de comunidad, apoyo y expresión personal que son fundamentales en la cultura ballroom. El círculo refleja la importancia de la comunidad y los "houses" en la cultura ballroom, donde las personas se reúnen para apoyarse y celebrarse mutuamente.

Anexo 6. Planeación 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.			
FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASES.			
N° PLANEACIÓN: 3	UNIDAD DIDÁCTICA: Cuerpo, identidad y resistencia		
COLEGIO: Universidad Pedagógica Nacional	GRADO: Docentes en formación UPN X-01	FECHA: 29/10/2025	HORA: 1-2 Bloque.
PROFESOR ACOMPAÑANTE: Camila Cortés Durán.	TUTOR: Jhon Carlos Cortés Murillo.		
NOMBRE(S) DE LOS ESTUDIANTES: Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Díaz Díaz.	PERIODO ACADEMICO: 2025-2		
CONTENIDO:	El performance como acto pedagógico, político y estético de resistencia. • El cuerpo como archivo de memoria y herramienta de denuncia. • Creación colectiva de performance: gesto, emoción y símbolo. • El cuerpo como narrativa viva del currículo.		
OBJETIVO:	Reconocer el performance como una herramienta pedagógica y política de resistencia que permite narrar experiencias, visibilizar emociones y descolonizar las normas corporales a través de la creación colectiva y la acción escénica.		
A DESARROLLAR:	• Corporal y estética: Expresa ideas, emociones y narrativas políticas a través del gesto, la postura y el movimiento escénico. • Crítica y política: Comprende el performance como una práctica de denuncia y transformación social, donde el cuerpo comunica resistencia. • Creativa y colaborativa: Construye colectivamente acciones performativas que integran movimiento, objeto y emoción como lenguajes simbólicos.		

ACTIVIDADES:	**Inicio**: 10min **Propósito: Desinhibir el cuerpo y activar la conexión sensorial para la creación performativa.** **Actividad : Despertar performativo** Con música suave, los participantes caminan libremente por el espacio, modificando ritmo, dirección y energía. Se da una serie de condiciones para el desplazamiento del los sujetos: Caminan pero observamos a alguien que el profe escoja. Caminan felices Caminen recordando cualquier cosa Caminen con la palabra(Sentir o Emoción) que sientan en el momento **Desarrollo:40 min** **Propósito: Vincular memoria y emoción a la creación corporal.** **Actividad 1: El cuerpo que cuenta (15 min)** En grupos de 3 a 5 personas, comparten una experiencia corporal significativa. A partir de esos relatos, crean una secuencia corta (1–2 minutos) que exprese esa historia sin palabras. Se permite el uso de objetos simbólicos (pañuelos, espejos, zapatos, telas) para la representación **Propósito: Construir colectivamente un performance como acto de resistencia corporal.** **Actividad 2: De la historia a la acción (20 min)**
	Cada grupo estructura su performance con tres momentos: Inicio: imagen o postura estática. Desarrollo: movimiento o interacción con objetos. Cierre: gesto de ruptura, liberación o afirmación. Se presentan los performances ante el grupo. **CIERRE (10 min)** **Propósito: Reflexionar sobre el cuerpo como archivo político y sensible de la experiencia.** **Actividad: Corpografía reflexiva: "Mi cuerpo hoy dijo..."** En círculo, los participantes comparten una palabra o frase que exprese lo que su cuerpo comunicó durante la sesión. Se formulan preguntas orientadoras: 1. ¿Qué quiso decir tu cuerpo hoy? 2. ¿Qué norma desafiaste o qué emoción liberaste? 3. ¿Cómo se sintió habitar el cuerpo desde el performance? 4. ¿Qué aprendizajes deja esta experiencia para tu labor docente?
RECURSOS DIDACTICOS:	Parlante, platillos, cámara o maquillaje, témperas o pinturas, toallas húmedas.

Anexo 7. Planeación 4

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASES.				
N° PLANEACIÓN: 4	UNIDAD DIDÁCTICA: Cuerpo, identidad y resistencia			
COLEGIO: Universidad Pedagógica Nacional		GRADO: Docentes en formación UPN X-01	FECHA: 05/11/2025	HORA: 3-4 Bloque.
PROFESOR ACOMPAÑANTE: Camila Cortés Durán.		TUTOR: Jhon Carlos Cortés Murillo.		
NOMBRE(S) DE LOS ESTUDIANTES: Paula Julieth Clavijo Timote, Marilyn Juliana Diaz Diaz.		PERIODO ACADEMICO: 2025-2		

CONTENIDO:	Cuerpo, respeto y cuidado como fundamentos de la seguridad, del otro y de lo otro. • Violencias simbólicas de género en los espacios deportivos. • La escalada como metáfora de resistencia, confianza y apoyo mutuo. • Creación colectiva de un mural del respeto.
OBJETIVO:	Reconocer la escalada como un acto corporal, simbólico y político desde el cual es posible reflexionar sobre las violencias de género, los imaginarios sexistas y las prácticas de respeto y cuidado que garantizan la seguridad en los espacios deportivos y educativos..
A DESARROLLAR:	• Crítica y política: Identifica prácticas y discursos que reproducen violencias simbólicas de género en los espacios deportivos. • Corporal: Reconoce el cuerpo como territorio de respeto, confianza y resistencia, capaz de moverse desde la autonomía y la conciencia. • Creativa y colaborativa: Construye colectivamente un mural o instalación simbólica que exprese acuerdos de cuidado y resistencia frente a las violencias Creativa y colaborativa: Construye colectivamente acciones performativas que integran movimiento, objeto y emoción como lenguajes simbólicos.

ACTIVIDADES:	**Inicio**: 20min **Propósito: Disponer el cuerpo y la mente para la práctica de la escalada desde una preparación física y simbólica que conecte con la reflexión sobre respeto, cuidado y violencias de género.** **Bienvenida y contextualización (5 min)** Se abre con el diálogo inicial del profesor del espacio: "En el muro solemos hablar de cuerdas, arneses y mosquetones, pero… ¿qué nos asegura realmente? ¿Solo el equipo, o también el respeto del otro?" Paula complementa vinculando con el proyecto: "Nuestro cuerpo también necesita calentarse para resistir —no solo en los músculos, sino en la conciencia. Hoy lo preparamos para escalar, pero también para pensar cómo subimos, cómo miramos y cómo acompañamos al otro." **(Breve explicación de las bases del circuito)** **Entrada en calor corporal (10–12 min)** **Proposito: activar el cuerpo para la escalada, reconociendo fuerza, confianza y cooperación.** **Movimiento libre y guiado**: desplazamientos en el espacio al ritmo de música suave. -Movimientos articulares (muñecas, hombros, tobillos, caderas), estiramientos dinámicos y juegos de equilibrio por parejas. **División de grupos, circuito reflexivo**: El cuerpo que asciende Lo que nos asegura El cuerpo en el muro El mural del respeto

	Desarrollo:80 min - Circuitos de bases **Propósito: Reconocer la corporalidad, la fuerza y la técnica sin estereotipos.** **Actividad: Base 1: "El cuerpo que asciende" (15 min)** Breve instrucción sobre movimiento básico de escalada. Pregunta detonante: ¿Qué discursos o etiquetas escuchamos cuando un cuerpo escala?" (por ejemplo, "pareces una niña", "qué marica", "esa no puede"). Reflexión: ¿Qué implica resistir estos discursos desde la acción corporal? **Propósito: Reflexionar sobre el respeto y la ética del cuidado como dispositivos de seguridad.** **Base 2: "Lo que nos asegura" (15 min)** Se muestran cuerdas, arnés y mosquetón. Pregunta detonante: "Además del equipo, ¿qué nos sostiene y nos hace sentir seguros aquí?" **Actividad simbólica**: Cada grupo ata un nudo del respeto con una cuerda o cinta y nombra algo que "asegura" simbólicamente el espacio (respeto, empatía, palabra, confianza, silencio, consentimiento). **Propósito: Experimentar el muro como metáfora de resistencia y cooperación** **Base 3: "El cuerpo en el muro" (30 min)** Cada participante realiza una pequeña escalada (con asistencia).Quienes esperan, observan y registran verbal o mentalmente frases o gestos del grupo. Posteriormente se conversa brevemente: ¿Qué sentimos mientras subimos o aseguramos?
	¿Qué nos sostuvo realmente: el equipo, la mirada del otro, la palabra, el respeto? **Propósito: Representar visualmente los aprendizajes y compromisos colectivos.** **Base 4: "Mural del respeto" (20 min)** Se disponen papeles kraft, post-its o cartulina en una pared cercana. Los participantes escriben o dibujan respuestas a: ¿Qué nos ata y qué nos libera en este espacio? ¿Cómo podemos hacer del muro un espacio seguro para todos los cuerpos?¿Qué prácticas o palabras necesitamos desescalar? En caso de no contar con materiales, se puede hacer una instalación simbólica usando tiza, cinta o gestos dibujados con las manos sobre la pared. **Cierre (20 min) – Círculo de reflexión** **Propósito: Cerrar el espacio con conciencia crítica y colectiva.** **En círculo, se comparten breves reflexiones:** "Hoy entendí que…" "Mi cuerpo se sintió seguro cuando…" "Me di cuenta de que el respeto también se escala." conectar con el proyecto Así como en el Ballroom o en el performance, hoy el cuerpo habló desde la resistencia y el respeto. Escalar también puede ser una pedagogía del cuidado.
RECURSOS DIDACTICOS:	Parlante, platillos, cámara o maquillaje, témperas o pinturas, toallas húmedas.

Anexo 8. Bitácora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

DIARIO DE CAMPO
BITÁCORA PEDAGÓGICA

CAP – CUERPO, IDENTIDAD Y RESISTENCIA

Clase 2

INFORMACIÓN GENERAL

- **FECHA:** 22/10/2025
- **HORA:** 1-2 bloque
- **GRADO:** Docentes en formación UPN X-01
- **PROFESORA ACOMPAÑANTE:** Camila Cortés Durán
- **TUTOR:** Jhon Carlos Cortés Murillo
- **NOMBRES DE LAS ESTUDIANTES:**
  - Paula Julieth Clavijo Timote
  - Marilyn Juliana Diaz Diaz
- **PERIODO ACADÉMICO:** 2025-2

PROPÓSITO DE LA SESIÓN

Explorar el maquillaje como forma de expresión corporal y resistencia política, que descoloniza los cánones estéticos impuestos, reafirmando el cuerpo y el rostro como espacios de libertad, creatividad y autodefinición.

CONTENIDO

- El rostro como lienzo y territorio simbólico.
- Colores, trazos y texturas como lenguaje corporal.
- Runway y performance con maquillaje como acto de resistencia.

COMPETENCIAS

CORPORAL Y ESTÉTICA:
Usa el maquillaje y el movimiento como medios expresivos que comunican identidad y emociones.

CRÍTICA Y POLÍTICA:
Cuestiona los ideales de belleza impuestos y propone nuevas narrativas desde su cuerpo.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Parlante
- Platillos
- Maquillaje
- Témperas o pinturas
- Toallas húmedas
- Cámara

LO QUE OCURRIÓ EN LA CLASE

INICIO — 10 min

En parejas, los participantes se observaron mutuamente y se describieron sin usar características físicas. Esta actividad permitió generar un ambiente de confianza, escucha y sensibilidad, reconociendo el rostro como un espacio de significado más allá de la apariencia.



DESARROLLO — 40 min

Los estudiantes trabajaron colaborativamente construyendo ideas sobre el significado del maquillaje. Compartieron emociones, recuerdos y experiencias que posteriormente representaron en el rostro. Resignificaron el maquillaje como lenguaje corporal, identidad y resistencia. Luego, cada participante inició la construcción de su propuesta corporal usando colores, trazos y símbolos que representaban aspectos de su historia personal.



EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

- Trabajo colaborativo.
- Escucha activa entre compañeros.
- Construcción colectiva de significados.
- Reflexión sobre la identidad.
- Participación durante la actividad.
- Reconocimiento del cuerpo y el rostro como espacios de expresión.

REFLEXIONES DEL DOCENTE

El diálogo previo permitió que los participantes compartieran experiencias personales con mayor confianza.

El trabajo en pequeños grupos favoreció la construcción colectiva del conocimiento y evidenció cómo el maquillaje puede resignificarse como un lenguaje político y corporal.

La interacción observada en las fotografías muestra procesos constantes de cooperación, escucha y toma de decisiones compartidas, aspectos coherentes con el enfoque de Investigación Acción Participativa que orienta el CAP.

ASPECTOS DESTACADOS

- Alta participación.
- Buen trabajo en equipo.
- Ambiente de respeto.
- Interés por expresar experiencias personales.
- Reflexiones críticas sobre identidad y belleza.



RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS

La sesión permitió avanzar en el propósito de comprender el maquillaje como una práctica de descolonización estética y política, fortaleciendo la expresión corporal, el reconocimiento de la identidad y la construcción de nuevas formas de representar el cuerpo.

"El rostro dejó de ser únicamente una superficie estética para convertirse en un territorio de memoria, identidad y resistencia."

Anexo 9. Bitácora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

DIARIO DE CAMPO
BITÁCORA PEDAGÓGICA

CAP – CUERPO, IDENTIDAD Y RESISTENCIA

CLASE 3

"El movimiento es también una forma de decir quiénes somos y de resistir desde el cuerpo."

INFORMACIÓN GENERAL

- **FECHA:** 29/10/2025
- **HORA:** 1-2 bloque
- **GRADO:** Docentes en formación UPN X-01
- **PROFESORA ACOMPAÑANTE:** Camila Cortés Durán
- **TUTOR:** Jhon Carlos Cortés Murillo
- **NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES:**
  - Paula Julieth Clavijo Timote
  - Marilyn Juliana Diaz Diaz
- **PERIODO ACADÉMICO:** 2025-2

PROPÓSITO DE LA SESIÓN

Vincular el movimiento, la performance y el vestuario como formas de expresión corporal y resistencia política, que desafían la heteronormatividad y los estereotipos de género, reafirmando el cuerpo como territorio de libertad y poder.

CONTENIDO

- El vestuario como extensión del cuerpo.
- Movimiento, pose y actitud como lenguaje.
- Performance y narrativa visual como acto político.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Corporal y estética:
Utiliza el movimiento, el vestuario y la actitud para comunicar emociones e identidad.

Crítica y política:
Cuestiona estereotipos de género y utiliza su cuerpo como medio de resistencia y transformación social.

LO QUE OCURRIÓ EN LA CLASE

La sesión se desarrolló a través de dinámicas corporales, exploración de actitud y trabajo con vestuario. Se promovió la expresión libre del cuerpo y la construcción colectiva de narrativas desde la performance.

1 Dinámica inicial: Explorar actitud y movimiento

la través de juegos y ejercicios de desplazamiento, los participantes exploraron distintas formas de caminar, ocupar el espacio y proyectar seguridad, fuerza y presencia corporal.



2 Trabajo principal: Performance y vestuario

Los participantes usaron accesorios, prendas y elementos para construir personajes o identidades performativas. Se trabajaron poses, miradas, gestos y movimientos que comunicaran una intención política o personal.



3 Cierre: Socialización y reflexión colectiva

Cada participante compartió su experiencia, lo que quiso comunicar y cómo el vestuario y el movimiento le permitieron expresarse de otra manera frente a los demás.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

- Participación activa y comprometida.
- Exploración corporal y expresiva.
- Construcción de narrativas personales y colectivas.
- Reflexión crítica sobre género e identidad.
- Uso del vestuario y la postura como medios de comunicación.
- Trabajo colaborativo y respeto por las experiencias de los demás.

REFLEXIONES DEL DOCENTE

La dinámica permitió evidenciar la importancia de la actitud, el movimiento y el vestuario como herramientas de expresión política.

Los participantes se mostraron más confiados al explorar su cuerpo y asumir nuevas formas de representarse.

El trabajo colectivo fortaleció la escucha, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento.

Se reafirma cómo el performance puede ser una estrategia pedagógica potente para cuestionar estructuras heteronormativas y ampliar las posibilidades de ser y existir desde el cuerpo.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Parlante
- Accesorios y prendas
- Conos
- Espejos (si aplica)
- Cámara
- Música
- Espacio amplio

ASPECTOS DESTACADOS

- Ambiente de confianza y libertad.
- Alta participación.
- Creatividad en las propuestas.
- Reflexiones profundas sobre identidad y género.
- Trabajo en equipo y apoyo mutuo.

RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS

La sesión permitió avanzar en el objetivo de relacionar el movimiento, la performance y el vestuario como prácticas de resistencia política que desafían los roles de género, fomentando la expresión auténtica, la crítica social y el reconocimiento del cuerpo como territorio de poder y transformación.

Nuestro cuerpo habla, se mueve, se viste y se muestra para resistir, transformar y existir en libertad.

Anexo 10. Bitácora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

DIARIO DE CAMPO
BITÁCORA PEDAGÓGICA

CAP – CUERPO, IDENTIDAD Y RESISTENCIA

"El movimiento es también una forma de decir quiénes somos y de resistir desde el cuerpo."

CLASE 3

INFORMACIÓN GENERAL

- **FECHA:** 29/10/2025
- **HORA:** 1-2 bloque
- **GRADO:** Docentes en formación UPN X-01
- **PROFESORA ACOMPAÑANTE:** Camila Cortés Durán
- **TUTOR:** Jhon Carlos Cortés Murillo
- **NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES:**
  - Paula Julieth Clavijo Timote
  - Marilyn Juliana Diaz Diaz
- **PERIODO ACADÉMICO:** 2025-2

PROPÓSITO DE LA SESIÓN

Reconocer el performance como una herramienta pedagógica y política de resistencia que permite narrar experiencias, visibilizar emociones y descolonizar las normas corporales a través de la creación colectiva y la acción escénica.

CONTENIDO

- El performance como acto pedagógico, político y estético de resistencia.
- El cuerpo como archivo de memoria y herramienta de denuncia.
- Creación colectiva de performance: gesto, emoción y símbolo.
- El cuerpo como narrativa viva del currículo.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Corporal y estética:
Expresa ideas, emociones y narrativas políticas a través del gesto, la postura y el movimiento escénico.

Crítica y política:
Comprende el performance como una práctica de denuncia y transformación social, donde el cuerpo comunica resistencia.

Creativa y colaborativa:
Construye colectivamente acciones performativas que integran movimiento, objeto y emoción como lenguajes simbólicos.

LO QUE OCURRIÓ EN LA CLASE

1 DINÁMICA INICIAL: EXPLORAR ACTITUD Y MOVIMIENTO (10 min)

A través de juegos y ejercicios de desplazamiento, los participantes exploraron distintas formas de caminar, ocupar el espacio y proyectar seguridad, fuerza y presencia corporal.



2 TRABAJO PRINCIPAL: PERFORMANCE Y VESTUARIO (40 min)

Los participantes usaron accesorios, prendas y elementos para construir personajes o identidades performativas. Se trabajaron poses, miradas, gestos y movimientos que comunicaran una intención política o personal.



3 CIERRE: SOCIALIZACIÓN Y REFLEXIÓN COLECTIVA (10 min)

En círculo, cada participante compartió lo que su cuerpo comunicó durante la sesión y cómo el movimiento le permitió expresarse de otra manera frente a los demás.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

- Participación activa y comprometida.
- Exploración corporal y expresiva.
- Construcción de narrativas personales y colectivas.
- Reflexión crítica sobre género e identidad.
- Uso del vestuario y la postura como medios de comunicación.
- Trabajo colaborativo y respeto por las experiencias de los demás.

REFLEXIONES DEL DOCENTE

La dinámica permitió evidenciar la importancia del movimiento y el vestuario como herramientas de expresión política y resistencia.

Los participantes se mostraron más confiados al explorar su cuerpo y asumir nuevas formas de representarse.

El trabajo colectivo fortaleció la escucha, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento.

Se reafirma cómo el performance puede ser una estrategia pedagógica potente para cuestionar estructuras heteronormativas y ampliar las posibilidades de ser y existir desde el cuerpo.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Parlante
- Accesorios y prendas
- Conos
- Espejos (si aplica)
- Cámara
- Música
- Espacio amplio

ASPECTOS DESTACADOS

- Ambiente de confianza y libertad.
- Alta participación y energía.
- Creatividad en las propuestas.
- Reflexiones profundas sobre identidad y género.
- Trabajo en equipo y apoyo mutuo.

RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS

La sesión permitió avanzar en el objetivo de relacionar el movimiento, la performance y el vestuario como prácticas de resistencia política que desafían los roles de género, fomentando la expresión auténtica, la crítica social y el reconocimiento del cuerpo como territorio de poder y transformación.

Nuestro cuerpo habla, se mueve, se viste y se muestra para resistir, transformar y existir en libertad.