

**DIDÁCTICAS CORPORALES, ESQUEMA CORPORAL Y ESCUELA: UNA
NECESARIA RELACIÓN EDUCATIVA**

Yaqueline Parra Buitrago

Silvia Helena Pacheco

Tesis presentada para optar al título de Magíster en

Desarrollo Educativo y Social

Directores:

Violetta Vega

Alejandro Pachajoa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá D.C.

2018

Agradecimientos

A Camilo, mi compañero de vida. Su mirada crítica de la investigación hizo que transitara por caminos de reflexión profunda movilizándome hacia lugares inciertos; como es el lugar del cuerpo.

A mamá, que con su compañía, paciencia y apoyo siempre me anima a culminar los procesos educativos que emprendo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Didácticas corporales, esquema corporal y escuela: una necesaria relación educativa
Autor(es)	Pacheco, Silvia Helena; Parra Buitrago, Yaqueline
Director(es)	Vega, Violetta; Pachajoa, Alejandro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 103p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE. Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CUERPO, DIDÁCTICAS CORPORALES, ESCUELA, ESQUEMA CORPORAL, LENGUAJE, MOVIMIENTO

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde las autoras proponen la comprensión de la incidencia de las didácticas corporales desplegadas en la Educación Física y la Danza en la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas Ramón de Zubiría y Minuto de Buenos Aires. Este trabajo propone el posicionamiento de las didácticas corporales (relacionamientos entre las instancias educativas desde una perspectiva corporal) como despliegues para la comprensión de las manifestaciones del esquema corporal. A través de las didácticas corporales se posibilitan la circulación de las intimidades, la negociación con el otro (alteridad) y el movimiento. A manera de conclusión, se plantean una serie aporías, como dificultades “insuperables” en el abordaje teórico del problema de investigación, frente a las cuales se propusieron unos indicios para la construcción de una pedagogía del giro corporal.</p>

3. Fuentes
<p>Beltrán, A. M. (2006). <i>Estado del arte del área de danza en Bogotá D.C.</i> Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.</p> <p>Bollnow, O. (1969). <i>Hombre y espacio.</i> Barcelona: Labor.</p> <p>Calafell, N. (2007). <i>Sujeto, cuerpo y lenguaje en los Diarios de Alejandra Pizarnik.</i> Trabajo de investigación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/13283481.pdf</p> <p>Camacho, H. (2003). <i>Pedagogía y didáctica de la Educación Física.</i> Armenia: Kinesis.</p>

- Castillo, S. (2014). *Investigación sobre el cuerpo. Ralatorías del encuentro "El giro corporal"*. Bogotá D.C.: Facultad de artes ASAB.
- Cidoncha, V., & Díaz, E. (Enero de 2009). *Importancia del esquema corporal*. Obtenido de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd128/importancia-del-desarrollo-del-esquema-corporal.htm>
- Cuellar, J. &. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche y Artaud: por una ética de la crueldad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. Obtenido de Cartografías.
- Friedrich, H. (1959). *Estructura de la lírica moderna*. Barcelona: Seix Barral.
- Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales. En Universidad Nacional de La Plata, *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (págs. 271-284). La Plata, Argentina: Al Margen.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Garavito, M. (2011). Cognición corporizada y embodiment. *Polisemia*, 11, 96 – 102.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-17.
- Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Hamme, M. &. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FDC.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Education Siglo XXI*(26).
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lucio, R. (1996). La construcción del hacer y del saber hacer. *Pedagogía y educación popular. Revista Aportes*(41).
- Maffesoli, M. (2010). La invención de lo cotidiano hoy. *Palimpsestvs*(7), 199 - 203.
- Martínez, C., Guzmán, G., & Calderón, A. (2005). Educación, pedagogía y didáctica en la escuela: encuentro y desencuentros. *Revisata Lúdica Pedagógica*, 2(10), 113-120.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melich, L. (2010). *El otro de sí mismo. Por una práctica ética del cuerpo*. Barcelona: OUC.
- MEN, G. d. (2000). *Educación Artística: Lineamientos curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Mujica, H. (2008). Nosce Te Ipsum. De la palabra que calla al silencio que nombra. En H. v. Hofmannsthal, *Una carta (De Lord Philipp Chandos a Sir Francis Bacon)* (págs. 225-241). Valencia, España: Pre-Textos.
- Pardo, J. L. (Enero-Febrero de 1997). Un secreto a voces. Ensayo sobre la lengua de la intimidad. *Universidad de México*, 52(552-553), 96 - 98.
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estéticos-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14(2).
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: uso de los sentidos y la educación somática. *CALLE14*, 4(5), 51-56.
- Planella, J. (2006). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, Cultura y Educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Prieto, M., & March, J. (15 de Abril de 2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 29(6), 366-373.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D., & Alvis, K. (Abril-Junio de 2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 279-287.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2010). La Conciencia de lo Corporal: Una Visión Fenomenológica cognitiva. *Ideas y Valores*, 59(142), 25 - 48.
- Roncancio, O. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá.
- Sanmartin, R. (2013). Método de la cognición incorporada. *Sophia*, 79-125.
- Seely Brown, J., Collins, A., & and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Serna, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Barcelona: Anthropos.
- Skliar, C. (Agosto de 2002). ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ? *Educação & Sociedade, ano XXIII*(79).
- Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad: Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen, Santiago.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente, Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barselna España: Gedisa S.A.
- Vasco, C. (1985). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, Discurso y Poder*.
- Vasilachis, I. (2006). *Estartegias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vlieghe, J. (2014). Más allá del significado. Merleau-Ponty y Agamben acerca del cuerpo y la educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26(1).
- Weisz, G. (1994). *Palacio Chamánico Filosofía corporal de Ataud y distintas culturas chamánicas*. México: Grupo editorial Gaceta, S. A. .
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

4. Contenidos

El interés fundamental de esta investigación surge a partir del cuestionamiento de las investigadoras por el trabajo que se asume desde las áreas de Educación Física y de Danza, la reflexión por las maneras de hacer en el aula y la pregunta por el cuerpo en estos procesos educativos.

Para la indagación de este problema se plantea como objetivo general comprender la incidencia de las didácticas corporales en la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno. Para este propósito se caracterizaron las asignaturas de Educación Física y Danza de las instituciones educativas Ramón de Zubiría y Minuto de Buenos Aires y se relacionaron las didácticas corporales con la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno. El trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo, el marco metodológico, se describe el enfoque hermenéutico y la etnografía, como perspectivas metodológicas, con sus distintas etapas, instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis de los datos. En el segundo apartado, el marco referencial, se plantea el posicionamiento conceptual de las categorías principales de la investigación: didácticas corporales y esquema corporal. En el tercer capítulo, los resultados, se esboza la caracterización de las didácticas corporales desde las voces de los estudiantes, develando relacionamientos-otros que sugieren claves para la comprensión de las relaciones entre los actores e instancias educativas desde una perspectiva corporal. Esta perspectiva cuestiona y transforma los sentidos tradicionales que están puestos en la educación. En el cuarto capítulo se propone un entramado teórico que relaciona las categorías didácticas corporales y esquema corporal con los conceptos de intimidad, alteridad y movimiento. Estos, tejidos y analizados desde los relatos de los estudiantes, anuncian la urgencia de que la escuela vire la mirada hacia el cuerpo y entienda la enseñanza y el aprendizaje como experiencias corporizadas.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones acudimos a la pregunta por el aprendizaje de los cuerpos para plantear que la incidencia de las didácticas corporales en los esquemas corporales de los estudiantes puede ser comprendida en término de aporías, dada la complejidad y la dificultad de poner conceptos definitivos sobre lo que el cuerpo es y lo que aprende. Así, por último, se plantean algunos indicios para una pedagogía del giro corporal.

5. Metodología

El estudio está planteado desde el paradigma hermenéutico que, como mirada cualitativa, nos permite la captación de los sentidos de los fenómenos y una lectura ampliada y compleja de la

realidad que se vive en nuestras prácticas educativas en el aula. Apelando a la etnografía, como perspectiva metodológica, buscamos comprender los sentidos que agencian los sujetos de esta investigación por medio de su habla, sus comportamientos, posturas, gestos, movimientos y en las relaciones construidas alrededor de las asignaturas de Educación Física y Danza que, al mismo tiempo, plantean preguntas por el dispositivo de la escuela y sus agenciamientos. Para lo anterior, se apeló a cuatro instrumentos de recolección de datos: registro de observación, diario de campo, cartografía corporal y el grupo focal.

El proceso de análisis de los datos obtenidos transcurrió de la siguiente manera: se realizó la lectura minuciosa de las transcripciones de los diarios de campo, las cartografías y los grupos focales en clave de las coordenadas trazadas en el marco referencial respecto a las categorías de didácticas corporales y esquema corporal. Posteriormente, se codificaron los datos con descriptores que conservaron los sentidos de lo dicho por los estudiantes, se trianguló la información arrojada por cada instrumento y se conformaron unidades significativas mediante un proceso de clasificación de los descriptores en grupos que nominamos relacionamientos: consigo mismo, con los otros, con los recursos educativos y la institucionalidad.

6. Conclusiones

Lo que en este apartado final se explicita no pretende tener un tono de definición última respecto a lo que nos arroja el estudio. Desde una perspectiva *otra*, lo que buscamos es poner en términos de señal, rastro o estela los hallazgos planteados. Para que se entienda, lo máximo que se pretende es encontrar una manera de “lenguajear” eso que pasa en la vida, es decir, aquello que pasa por el cuerpo.

Proponer desde las didácticas corporales una perspectiva para ver el esquema corporal y construir comprensiones diversas de cómo se configura este en los espacios educativos, representó tanto un ejercicio reflexivo como un posicionamiento político.

Los sentidos recogidos en la pregunta acerca de lo que aprenden los cuerpos se apartan del campo de los significados del paradigma racional y se sitúan en la reflexión por el lenguaje propio del cuerpo. Con este distanciamiento procuramos fisurar las hegemonías actuales y plantear preguntas que al mismo tiempo que cuestionen las lógicas institucionales y visibilicen la saturación de la civilización moderna racional, develen la emergencia del cuerpo con un potencial prospectivo. La indagación por aquello que los cuerpos aprenden y por el lenguaje de los cuerpos sugiere el planteamiento de una serie aporías, como dificultades insuperables, que esta investigación recoge. Frente a estas se proponen unos indicios, como eslabones iniciales de reflexión, que ponen de manifiesto el carácter móvil, inacabado y azaroso del cuerpo. Al mismo tiempo, estos denuncian el vencimiento de las estructuras y de los marcos de comprensión en los que se circunscribe tradicionalmente el cuerpo (no solo en la escuela), para dar paso a tejidos teóricos que posibiliten “lenguajear” lo incomunicable del cuerpo.

Elaborado por:	Yaqueline Parra Buitrago
Revisado por:	Alejandro Pachajoa

Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2018
--	----	----	------

Contenido	
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción	6
1. Marco Metodológico	4
2. Marco Referencial.....	15
2.1 Didácticas corporales	15
2.2 Esquema Corporal	21
2.2.1 <i>Imagen corporal</i>	25
1.2.2 <i>Representación corporal</i>	27
1.2.3 <i>Conciencia corporal</i>	28
2.3 Los esquemas corporales en los procesos educativos.....	29
3. Resultados ¿Qué implica plantear didácticas corporales en la escuela?.....	32
3.1 Relacionamientos otros: consigo mismo, con los otros-pares, con los docentes, con las instituciones y con los recursos educativos.	35
3.1.1 Consigo mismo.....	36
3.1.2 Con otros-pares.....	40
3.1.3 Con los docentes.....	46
3.1.4 Con las instituciones.....	48
3.1.5 Con los recursos educativos	54
4. Discusión Las didácticas corporales advierten nuevos esquemas corporales	56
4.1 Cuerpo-lenguaje: La intimidad y la imagen corporal	57
4.2 Los otros-cuerpos y la representación corporal	61
4.3 El movimiento y la conciencia corporal	63
4.4 Esquema corporal y lo cotidiano.....	66
5. Conclusiones	70
Aporías e indicios para una pedagogía del giro corporal.....	70
6. Referencias.....	78
7. Anexos	84

Resumen

Las pedagogías contemporáneas denuncian la urgencia de repensar los espacios educativos y de transformar sus prácticas pedagógicas. En consonancia con este propósito, la presente investigación buscó comprender la incidencia de las didácticas corporales que se despliegan en las asignaturas de Educación Física y Danza en la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas Ramón de Zubiría y Minuto de Buenos Aires. Para este propósito, se caracterizaron las didácticas corporales de dichas disciplinas y se establecieron relaciones entre estas y la configuración de los esquemas corporales de los estudiantes. Esta investigación hermenéutica con perspectiva etnográfica tomó como método la observación participante a través de herramientas de recolección de información como: diarios de campo, cartografías corporales y grupos focales. Lo que resulta de la indagación es la comprensión de que las manifestaciones del esquema corporal se materializan en la circulación de las intimidades, la negociación con el otro (alteridad) y el movimiento como el único lugar en el que se pueden dar las acciones e intenciones del cuerpo. La indagación por aquello que los cuerpos aprenden y por el lenguaje de los cuerpos concluye con el planteamiento de una serie aporías, como dificultades insuperables, frente a las cuales se proponen unos indicios, como eslabones iniciales de una reflexión para la construcción de una pedagogía del giro corporal, poniendo de manifiesto el carácter móvil e inacabado del cuerpo. La trascendencia del cuerpo se atestigua en el movimiento de su dialéctica constitutiva por la que el cuerpo es todo lo que lo distingue de los otros-seres cuerpos.

Palabras clave: cuerpo, didácticas corporales, esquema corporal, escuela, lenguaje, movimiento

Abstract

Contemporary pedagogies denounce the urgency of rethinking educational spaces and pedagogical practices. In line with this purpose, the present research sought the incidence of the corporal didactics that are displayed in the subjects of Physical Education and Dance in the configuration of the body scheme of the ninth grade students of the educational education Ramón de Zubiría and Minuto de Buenos Aires. For this purpose, the didactic corporations of said disciplines are characterized and relationships are established between them and the configuration of the corporal schemas of the students. This research is hermeneutic with an ethnographic perspective, as an observation method, as well as through information gathering tools, such as: field diaries, corporal cartographies and focus groups. What results from the inquiry is the understanding of the manifestations of the corporal scheme materialized in the circulation of the intimacies, the negotiation with the other (alterity) and the movement as the only place in which the actions and intentions of the body. The investigation by what bodies learn and by the language of the bodies concludes with the approach of a series of aporias, as for example the insurmountable ones, in front of which some indications are proposed, as initial links of a reflection for the construction of a pedagogy of the corporal turn, declaration of manifest the mobile and unfinished character of the body. The transcendence of the body is attested in the movement of its constitutive dialectic by which the body is all that distinguishes the bodies of other beings.

Key words: body, body didactics, body schema, school, language, movement

Introducción

El interés fundamental de esta investigación surge a partir del cuestionamiento de las investigadoras por el trabajo que se asume desde las áreas de Educación Física y Danza, la reflexión por las maneras de hacer en el aula y la pregunta por el cuerpo en estos procesos educativos. La comprensión de los fenómenos que acontecen en la escuela es necesaria para la transformación educativa que exige el mundo de hoy y es el propósito de las pedagogías contemporáneas.

En la escuela hay una riqueza vivencial-interrelacional que necesita ser investigada para comprender fenómenos que quedan meramente adscritos a su cotidianidad, invisibilizando su potencial pedagógico. La escuela, como escenario educativo, debe convertirse en un campo investigativo en el que, en términos de Giroux (1992), el maestro sea un intelectual de la educación que produzca conocimiento y problematice las enraizadas y obsoletas estructuras que le preceden. Dentro de estas, la mirada cartesiana del ser humano, desde la que se insiste en la separación de la formación de la mente y del cuerpo, como si se trataran de “cosas” distintas, se opone, en términos teóricos, a significativos avances conceptuales que trascienden esta concepción dualista.

La educación que se imparte tradicionalmente en la mayoría de las instituciones educativas se presenta de manera fraccionada, individualizada, en forma de materias, desarrollando así procesos para la adquisición de conocimientos disciplinares aislados. Dentro de estas materias parece haber unas que buscan la formación específica de la mente y otras la formación del cuerpo. En el marco de estas últimas se inscriben la Educación Física y la Danza, programas educativos que intencionalmente buscan, inicialmente, estilizar o moldear la corporalidad.

Históricamente, en nuestra cultura, estas áreas han tenido una menor importancia frente a otras, puesto que son entendidas como materias de recreación, de poca rigurosidad y de menor relevancia epistemológica. El presente trabajo apuesta por reflexionar sobre la vivencia en la escuela de estas áreas desde la perspectiva de los estudiantes, pues creemos que esta construye indicios de un potencial educativo que, a partir del movimiento, las emociones, la interacción con los otros, puede hacer concebir y vivir el cuerpo, en términos merleau-pontyanos, como una unidad indivisible.

Es en este contexto en el que nos preguntamos por la forma como inciden las didácticas corporales en la configuración del esquema corporal de estudiantes de grado noveno de instituciones educativas públicas de Bogotá: el colegio Ramón de Zubiría y el colegio Minuto de Buenos Aires. Tomar como escenario investigativo dos colegios públicos situados en las periferias como lo es la localidad de Suba y la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad es remitirnos a unos contextos que históricamente han sido invisibilizados y en dónde más golpean las problemáticas del país. Sin embargo, estos territorios también están habitados por una riqueza social y cultural que solo es posible por su gente, por la comunidades que allí habitan y se constituyen en un potencial educativo y pedagógico.

Para la indagación de este problema se plantea como objetivo general comprender la incidencia de las didácticas corporales en la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno. Para este propósito se cumplieron con los siguientes objetivos específicos: caracterizar las asignaturas de Educación Física y Danza de las instituciones educativas y relacionar las didácticas corporales con la configuración del esquema corporal de los estudiantes.

Para los antecedentes de la presente investigación fueron consultadas publicaciones entre los periodos de 2010 y 2017 en diversas bases de datos de universidades colombianas como: la Universidad Pedagógica Nacional, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pontificia Javeriana y la Universidad Central. Se recurrió también a buscadores como: Google académico y Dialnet en los que se referenciaron trabajos de Brasil, España y Argentina. Para la búsqueda de estas publicaciones, se tomaron las categorías principales de la investigación: didácticas corporales y esquema corporal, y términos relacionados con cada una de ellas: escuela, pedagogía corporal, educación corporal y didácticas del cuerpo, cuerpo, ser-cuerpo, corporalidad, corporeidad, experiencia corporal, esquema corporal, imagen, representación y conciencia corporal.

Los resultados de estas búsquedas evidenciaron un amplio campo referencial sobre el concepto de cuerpo, tratado desde disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Educación y la Pedagogía, la Medicina, la Psicología, el Arte, la Filosofía, la Política y, en menor proporción, desde la Literatura. Los resultados de la búsqueda del concepto de esquema corporal aparecieron referidos, en su mayoría, en publicaciones desde la Filosofía de Merleau-Ponty y desde la Psicología. Pocos estudios relacionaron la Educación o la Pedagogía con el esquema corporal, y los que lo hicieron, lo presentaron desde el juego, la Educación Física y algunos desde la Música y la Danza.

Respecto a la categoría de didácticas corporales se encontraron seis artículos referidos a: la música, la sicomotricidad, al movimiento corporal y a la creación e investigación artística. La mayoría de estas referencias enuncian las didácticas corporales como actividades o ejercicios derivados de pedagogías corporales y la investigación artística que materializan los propósitos de

una educación que plantea el cuerpo como eje de los procesos formativos; sin embargo, las miradas de estos estudios entienden el cuerpo como una herramienta o medio para desarrollar o adquirir otros conocimientos.

La búsqueda de las dos categorías relacionadas, didácticas corporales y esquema corporal no generó ningún resultado en las bases de datos mencionadas. De manera que este proyecto parece aportar una nueva perspectiva a la relación entre escuela, didácticas corporales y esquema corporal.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo, el marco metodológico, se describe el enfoque hermenéutico y la etnografía como perspectivas metodológicas con sus distintas etapas, instrumentos de recolección de información y el proceso de análisis de los datos. En el segundo, el marco referencial, se plantea el posicionamiento conceptual para las categorías principales de la investigación, didácticas corporales y esquema corporal. En el tercer capítulo, los resultados, se esboza la caracterización de las didácticas corporales desde las voces de los estudiantes develando relacionamientos-otros que plantean claves para la comprensión de las relaciones entre los actores e instancias educativas desde una orilla distinta a la establecida tradicionalmente por la escuela; maneras distintas que cuestionan y transforman los sentidos que están puestos en la educación. En el cuarto capítulo, se propone un entramado teórico que relaciona las categorías: didácticas corporales y esquema corporal con los conceptos de intimidad, alteridad y movimiento, tejidos y analizados desde los relatos de los estudiantes que anuncian la urgencia de que la escuela vire la mirada hacia el cuerpo puesto que la enseñanza y el aprendizaje son experiencias corporizadas.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones acudimos a la pregunta por el aprendizaje de los cuerpos para plantear que la incidencia de las didácticas corporales en los esquemas corporales de los estudiantes puede ser comprendida en términos de aporías, dada la complejidad y la dificultad de poner en términos definitivos lo que el cuerpo es y lo que aprende. Así, por último, se plantean algunos indicios para una pedagogía del giro corporal.

1. Marco Metodológico

Para comprender cómo las didácticas corporales configuran el esquema corporal de los estudiantes de grado noveno, con edades entre los 14 y 17 años, del colegio Minuto de Buenos Aires (MBA) y Ramón de Zubiría (RZ), decidimos realizar esta investigación desde el paradigma hermenéutico que desde una mirada cualitativa nos permite la captación de los sentidos de los fenómenos (Ricoeur, 2002) y una lectura ampliada y compleja de la realidad que se vive en nuestras prácticas educativas en el aula.

Siguiendo este paradigma, trabajamos desde los planteamientos de la etnografía como perspectiva metodológica mediante la cual buscamos comprender los sentidos que agencian los sujetos de esta investigación evidenciados en su habla, sus comportamientos, posturas, gestos, movimientos, decires y en las relaciones construidas alrededor de las asignaturas de Educación Física y Danza que al mismo tiempo plantean preguntas por el dispositivo de la escuela y sus agenciamientos.

La perspectiva etnográfica que planteamos nos pone de frente dos de las características fundamentales de esta manera de investigar: en primer lugar busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos

sociales") (Guber, 2011) y en segundo lugar, desafía las concepciones y teorizaciones previas que con frecuencia los científicos sociales transfieren a la investigación (Hamme, 1994) para darles el carácter móvil en la medida que se van comprendiendo los fenómenos estudiados y en tercer lugar, el uso que la etnografía hace de múltiples fuentes de informaciones también una gran ventaja; el carácter multifacético proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas (Hamme, 1994)

En esta perspectiva metodológica se empleó fundamentalmente la observación participante, materializada en varios instrumentos de recolección de información, y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, dando así el protagonismo a los actores, quienes expresan, a través de sus palabras y prácticas cotidianas el sentido de su vida; en palabras de Guber (2011): “El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones.” (pág. 69). Cuando quien observa es parte constitutiva de un proceso, se va comprendiendo el actuar de los grupos con los cuales se trabaja, es decir, se constituye como actor-investigador que al encontrarse en una dinámica cotidiana en la que las acciones se van sucediendo es testigo de primera mano de los eventos en su contexto.

En este sentido, para el desarrollo de esta indagación se apeló a cuatro instrumentos de recolección de datos: el registro de observación, el diario de campo, la cartografía corporal y el grupo focal. El enfoque etnográfico de esta investigación demandó recurrir a una diversidad de instrumentos que permitieran otorgarle voz al actor. Por esto, el preguntar de múltiples maneras a los participantes arrojó información que posibilitó dar profundidad a la indagación del problema investigado.

El primer mecanismo de recolección trabajado fue el registro de observación. En ello, se filmaron diez clases de Danza y se registraron detalladamente, después de la grabación, en una ficha de diario de campo todas las acciones, comportamientos, posturas, gestos, movimientos, expresiones, sentires y decires sucedidos durante estas. También se registraron diez clases de Educación Física, las percepciones de las actitudes, posturas y verbalizaciones de los estudiantes en interacción con los otros. Estas observaciones se realizaron a lo largo de seis meses en forma periódica y de manera directa.

El modelo de diario de campo usado en estas dos instancias de recolección de datos está basado en la propuesta del pedagogo y filósofo argentino Ander-Egg. El formato comprende tres partes: los datos directos de la observación, las apreciaciones, impresiones u opiniones del observador-investigador y la interpretación teórica del registro. Esta propuesta permitió contrastar el registro “fiel” de lo sucedido con la mirada del investigador, quien también es un partícipe de la vivencia, y las fuentes teóricas usadas para obtener un panorama más allá de la observación misma. Siguiendo a Vasilachis (2006), “la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (p. 3). Ser docentes e investigadoras de nuestro propio hacer en el aula nos recordó que somos participantes directas del escenario investigativo y, al mismo tiempo, nos exigió un necesario distanciamiento para poder ver con un matiz distinto nuestra propia práctica, reflexionando con y sobre ella.

Así también, se aplicaron veinte cartografías corporales a diez estudiantes de grado noveno de cada una de las instituciones educativas mencionadas. La cartografía corporal es un ejercicio que consiste en plasmar dibujos de los cuerpos propios y de los demás bajo una consigna, en este caso: el juego y el baile en distintos momentos de la vida escolar. El propósito de esta

herramienta fue identificar, en los dibujos corporales de los estudiantes, los cambios en las maneras de representar sus imágenes corporales a lo largo de la experiencia escolar en el desarrollo de las clases de Danza y Educación Física. Se realizaron dos pilotajes con el fin de ajustar el instrumento y alinearlos con la información que se quería obtener. El cuerpo, como una expresión simbólica de la experiencia, contiene las señales y marcas que hablan de lo que somos: la ropa, los accesorios, el cabello, las cicatrices, las posiciones recurrentes y con quien decidimos dibujarnos. Las cartografías corporales posibilitaron esta lectura.

Paralelamente, en concordancia con el último instrumento, se realizaron dos grupos focales, uno en cada Institución Educativa. A través de ellos, se indagó sobre las distintas experiencias de los estudiantes en las clases de Danza y Educación Física a lo largo de su vida escolar, haciendo énfasis en aspectos personales: ¿cómo se ven a sí mismos en estas clases?, ¿cómo los ven los demás?, ¿cómo son las relaciones que se entablan con otros?, ¿cómo son los docentes de estas áreas?, cómo son las otras clases y cómo las viven y todo lo que desde la vivencia y el diálogo pudieran compartir en torno a los ejes de indagación.

El grupo focal es una técnica que busca la obtención de datos cualitativos, a partir de captar las experiencias y las vivencias de los participantes mediante el diálogo grupal. Además, es un método de investigación colectivo que recoge la diversidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Se desarrolla en un periodo de tiempo relativamente corto y tiene como objetivo descubrir una estructura de sentido compartida que se nutre por las narrativas del grupo (Prieto y March, 2002). El investigador posibilita que los actores den su opinión y que participen de una manera activa interpelada; así logra que aparezcan una variedad de testimonios que enriquecen y resignifican las observaciones realizadas durante las clases.

El proceso de análisis de los datos obtenidos transcurrió de la siguiente manera: se realizó la lectura minuciosa de las transcripciones de los diarios de campo, las cartografías y los grupos focales en clave de las coordenadas trazadas en el marco referencial respecto a las categorías de didácticas corporales y esquema corporal; se codificaron con descriptores¹ que conservaron el sentido y fidelidad de lo dicho por el estudiante y la agrupación en unidades significativas mediante un proceso de clasificación de los descriptores en cinco grupos que nominamos **relacionamientos**: consigo mismo, con los otros, con los recursos educativos y la institucionalidad.

Mediante la lectura de los sentidos transmitidos por los estudiantes mediante sus relatos, la lectura de referentes previos, que a la luz de lo dicho por los sujetos de investigación se consolidaban comprensiones pero se abrían otros interrogantes que complementaban, afirmaban y en ocasiones contradecían el camino teórico trazado. Esto conjugado en un diálogo constante y reflexivo por las investigadoras, poniendo en tensión lo que se vive, lo que se dice y lo que se lee, se realizó el análisis buscando traducir en términos teóricos la potencia educativa de la pregunta por la configuración de los esquemas corporales en los espacios de la educación física y la danza y en la escuela misma.

Finalmente, se consolidó el presente informe que, de cualquier modo, tiene un carácter inacabado ya que el problema investigativo no se agota. Lo logrado se constituye en la base para continuar estudiando las implicaciones del cuerpo en la escuela que finalmente plantean la pregunta por el devenir del cuerpo en términos pedagógicos y epistemológicos.

¹ Frases cortas que condensan el sentido de lo dicho por los estudiantes para facilitar su lectura y clasificación en unidades significativas.

2. Marco Referencial

De entrada es bueno decir que la pretensión de este apartado no es adscribirnos a definiciones últimas de los conceptos principales aquí tratados. Siguiendo a Serna (2007), siempre que se define, algo queda por fuera; se comete un acto de exclusión y por tanto un acto de violencia. Tampoco procuramos marcar una distancia profunda con lo ya dicho acerca del problema del cuerpo en la educación, en términos de Heidegger, “[...] la interpretación tiene en cada caso ya que moverse dentro de lo comprendido para alimentarse de ello” (1974, p. 171). El propósito de esta investigación es situarnos en comprensiones contemporáneas de las categorías de las didácticas corporales y el esquema corporal, entendiendo estas como temporales, como concepciones que hoy están siendo y que no pretenden una definición acabada y que además posibiliten tejer nuevas relaciones y conceptos que abran la discusión a otras formas de comprensión que interpelen las hegemonías.

2.1 Didácticas corporales

Las didácticas corporales refieren un concepto poco explorado. A pesar de esto, cabe afirmar que podrían estar adscritas a las pedagogías disruptivas², en las que tienen lugar las pedagogías corporales: una pedagogía que no busca educar a los cuerpos sino educar desde los cuerpos (Planella, 2006). Es decir, una pedagogía vinculada a la vivencia y a la pluralidad de formas de hacer y sentir; entendiendo las emociones, los silencios, el movimiento, el gesto y las interrelaciones como protagonistas educativos y no como vehículos para otros propósitos, y la conciencia del fundamental papel político de la educación (Giroux, 2015).

² No solo se trata de pensar en un estudiante y en un docente diferente, sino de pensar en una nueva configuración del sistema educativo y de la forma en que pensamos estos procesos.

Para la construcción de esta categoría, consideramos a George Vigarello como uno de los referentes más significativos, en tanto brinda una aproximación histórica a las distintas estrategias pedagógicas que se aplicaron y aún se aplican sobre el cuerpo, desde el siglo XVII hasta el Siglo XX (Levoratti, 2010) teniendo como escenario principal las escuelas.

Tradicionalmente, la Educación Física ha tenido el protagonismo en lo que se refiere a la formación corporal, desarrollando dinámicas propias y prácticas particulares. Estas se han venido transformando a lo largo del tiempo, tal y como lo ha concluido Vigarello (2005). La educación del cuerpo ha surgido desde unas prácticas de carácter correctivo, en donde el uso del corsé se estableció como experiencia modificadora del cuerpo, considerándolo “flexible y manipulable, (...) con diversas prácticas de masajes y compresiones en búsqueda de la ‘buena forma’” (Levoratti, 2010, p.115). Así pues, Aparecen diversas estrategias de corrección como la ortopedia y ejercicios con el propósito de malear el cuerpo apuntando a ese “perfeccionamiento” al cual era llamado. Más adelante, en la literatura pedagógica escrita desde la Medicina, las prácticas sobre el cuerpo tuvieron propósitos de prevención abandonando los corsés por considerárseles procedimientos crueles que producían problemas biológicos que impedían el funcionamiento orgánico del cuerpo. Es entonces cuando “el cuerpo es llamado a que se corrija por sí mismo y no a ser corregido” (Vigarello, 2005, p. 35)

Como es expresado por Levoratti (2010) que condensan ideas fundamentales de Vigarello; la postura y su rectitud se transformaron en una exigencia higiénica y fisiológica, más allá de una consideración meramente social. Posterior al problema de la pedagogía de la postura (siglo XVIII y principios del XIX), nace el concepto de Educación Física, concepto que viene a ocuparse de la motricidad que busca una formación corporal a partir de las disponibilidades y capacidades del propio cuerpo: “[...] para el sujeto, los ejercicios contruidos apuntan a

establecer una correspondencia tan exacta como sea posible entre las representaciones de la actitud o del movimiento del cuerpo” (Vigarello, 2005, p. 229).

Con esta misma lógica, si seguimos las conclusiones de la arqueológica a este respecto, se organizó la gimnasia escolar como práctica militar cambiando significativamente la intervención directa de los adultos en los cuerpos de los estudiantes. La Educación Física pasó de ser una disciplina que regulariza las posiciones y movimientos del cuerpo a una disciplina en donde el maestro agencia un poder sobre un grupo y unos individuos desarrollando actividades con contenidos diferenciadores dependiendo el tipo de población a quien vaya dirigida.

Desde esta época se han propuesto otros enfoques de la Educación Física, orientados a ampliar el alcance del movimiento para que éste incida en dimensiones como el rendimiento y la eficiencia, la salud, la psicomotricidad o la expresión corporal (Pedraza, 2008).

Si bien la Educación Física se nos presenta hoy como la actividad preponderante en la formación del cuerpo, no es la única. Cada vez más, las inquietudes pedagógicas comienzan a interesarse en discutir la pertinencia de los sistemas metódicos para la enseñanza del movimiento y a rebatir su presencia en los planes de estudio. Como parte de este interés, se dio lugar a la incursión de las artes y de sus diferentes disciplinas en el escenario educativo, con el propósito de aportar a la formación integral (MEN, 2000), desde las competencias propias de estas, y a las competencias básicas (Cuellar, 2010).

La Danza, como uno de los lenguajes de la Educación Artística con énfasis en la formación de lo corporal, a diferencia de la Educación Física que ha hecho parte de la escuela desde hace mucho tiempo, se constituye en un área que ha estado ligada a procesos desde la no formalidad y en pocos colegios hoy es trabajada. Y aunque hoy sea considerada como área fundamental en el

currículo, depende del énfasis del PEI en cada institución educativa y del lenguaje o expresión artística que se quiera implementar.

Según un estudio sobre el estado del arte de la Danza en Bogotá (Beltrán, 2006):

“La Danza aún es considerada, en vastos círculos, una práctica netamente corporal-física, que redundando en buenas condiciones técnicas para la ejecución. El alcance de un alto nivel técnico se estima necesario (...). Los agentes de la Danza demandan del Estado principalmente espacios de formación, pero éstos se entienden únicamente como un entrenamiento constante; de hecho, se exige una formación particular, acorde a las características de cada modalidad. A partir de esta mirada se puede argumentar que no existe en Bogotá un concepto sobre la Danza común a las diferentes prácticas, una idea de cuerpo que reconozca la multiplicidad y potencia de la experiencia, construida por el sector en estos años” (p. 62).

El panorama de la formación en Danza a nivel distrital muestra una mirada que también es asumida en el interior de nuestras escuelas con algunas diferencias. En tanto, desde la formación de la Educación Artística (Cuellar, 2010), no hay una pretensión de la formación de artistas, sin embargo, hay un marcado interés desde el currículo por la apropiación de elementos técnicos que limitan una mirada más amplia de las posibilidades de la formación corporal.

Distanciadas de las anteriores premisas, consideramos que en la Educación Física y en la Danza están implicadas unas didácticas corporales que se constituyen en todos los propósitos, sentidos, ejercicios, actividades y problemas que se tejen en las prácticas de estas áreas que tienen como base el movimiento y los recursos que para este fin se disponen. Estas didácticas se relacionan con enfoques contemporáneos, como las pedagogías corporales, en los cuales se hace presente una mirada distinta del cuerpo y que están encaminados a entender el cuerpo como parte central de la educación.

Asumamos que la experiencia que se da en el mundo es con los otros (cuerpos), es decir, es siempre intersubjetiva. Anclados en este terreno, nuestro cuerpo ya no será más el objeto por reprimir, sino la conciencia que conoce, ya que la conciencia es siempre conciencia corporal (Ferreirós, 2016). La ocasión de recuperar esta experiencia para la educación, experiencia que no es mera información, está en la huella del cuerpo vívido.

Toda pedagogía desencadena una serie de disposiciones didácticas que apuntan a materializar los sentidos educativos que esta gesta. Entonces, hablar de didácticas corporales nos permite plantear unas aproximaciones a nuevos indicios de una pedagogía corporal. Desde Comenio, las didácticas han estado ligadas a una homogeneidad, a una universalización de la enseñanza, a una repetición, a una organización de la clase, a una planificación de la enseñanza, especialmente de métodos y de secuencias que ofrezcan un ordenamiento de acciones a seguir en clase. Aunque este concepto presenta una variedad de acepciones como disciplina, Lucio, 1996 y Martínez, Guzmán, y Calderón, 2005; como saber y práctica Vasco, 1985 y como tecnología educativa, Camacho, 2003; la comprensión de las didácticas está atravesada por restricciones tales como que su despliegue está centrado en la enseñanza, que su objeto es planear, organizar, tematizar, jerarquizar (como si nada pudiera escapársele), y que, por último, su propósito es procurar la consolidación de métodos y de modelos a seguir en clase. La didáctica en esta vía es desterrada a un territorio aislado y específico, como si no tuviera relación con ninguna otra instancia educativa.

En resumen, la didáctica, comprendida como mera rama de la pedagogía, se encarga exclusivamente de buscar métodos, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje en una relación unidireccional docente – estudiante. La concepción de didáctica en este trabajo investigativo busca distanciarse de esta idea tradicional planteando que, esta da cuenta también

de un complejo sistema de relacionamientos educativos entre los distintos actores en las instituciones educativas: estudiantes, los docentes, los recursos educativos y la institucionalidad.

Las didácticas corporales aquí planteadas, entiende el sistema de relaciones de la educación desde una perspectiva corporal. Estas didácticas se despliegan en las asignaturas de Danza y Educación Física y configuran maneras de comprender los eslabones de relacionamiento que conforman la didáctica desde otra orilla. Cabe aclarar que no es posible entender las didácticas corporales únicamente en el marco de lo que ocurre en la Danza y la Educación Física. Las didácticas corporales son una consecuencia misma del currículo, pues en el momento mismo de su construcción se pone en juego una concepción de cuerpo. Sin embargo, las didácticas corporales parecen hablar de algo marginal del currículo; son invisibilizadas en medio de la concepción de centro-periferia que opera en todos los escenarios de la escuela.

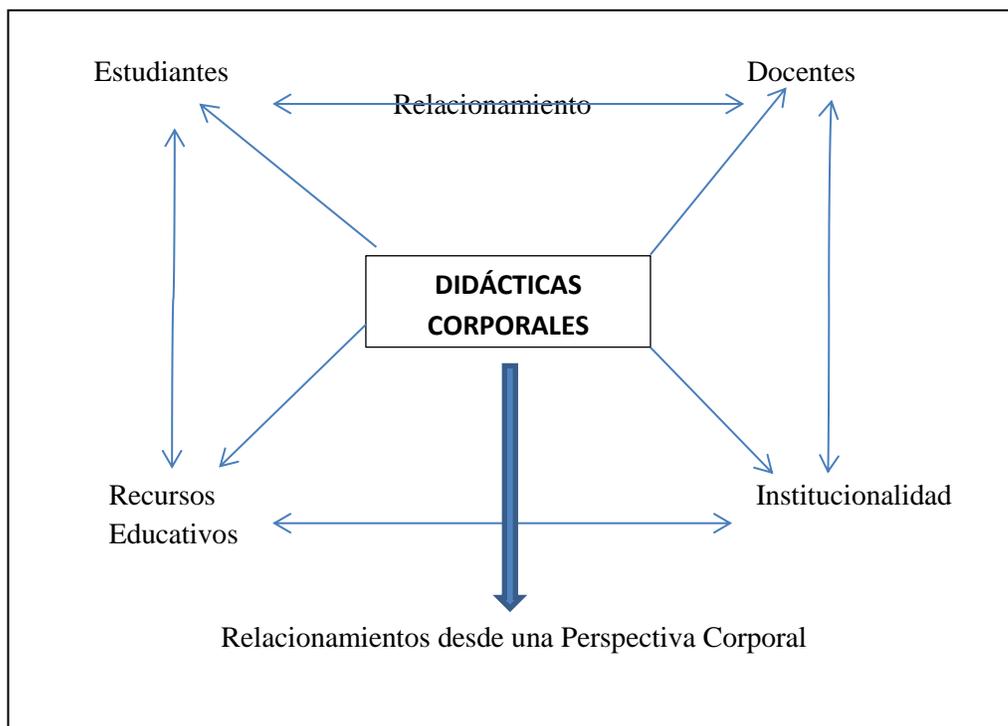


Figura 1. Didácticas corporales

En consecuencia, y como se explica en la *figura 1*³, lo que buscamos es explicitar que las asignaturas aquí referidas despliegan unas didácticas particulares sobre el sistema de relaciones posibles entre los distintos eslabones vinculados en la escuela (docentes, estudiantes, recursos educativos e institucionalidad). Estas particularidades están atadas a la perspectiva corporal que allí predomina y apela al movimiento como dispositivo central para el desarrollo de estos espacios de formación, lo que quiere decir que en estos espacios circulan los cuerpos y su posibilidad de hablar desde su lenguaje propio, el lenguaje corporizado, que se distancia de la mera concepción del lenguaje como informativo y más bien se aproxima a concepción ampliada del lenguaje en tanto seres corporales como única posibilidad de ser por lo que todo pasa por el cuerpo. Cuando observamos los efectos de las didácticas corporales su incidencia no puede cifrarse solamente en su referencia a la parte física del cuerpo, a la carne, sino que estas se despliegan de una manera integral en todo lo que los individuos son (corporalidad y corporeidad). No es nuestra pretensión tratar estos conceptos y cuestionamientos como un mero problema disciplinar (unas llanas clases particulares y sus acciones a “puerta cerrada”), sino reflexionar acerca de los esquemas corporales concretos que de estas didácticas se derivan y cómo estos reclaman una educación diferente.

2.2 Esquema Corporal

El cuerpo se ha estudiado de diferentes maneras y en diferentes épocas, presentándose de modos diversos, algunos de ellos paradigmáticos. Entender el cuerpo va más allá de un ejercicio teórico;

³ Este esquema es elaborado por las investigadoras en asesoría con la tutora de investigación con el fin de graficar la relación entre didáctica y didácticas corporales.

es un ejercicio político que cuestiona y subvierte las comprensiones vigentes que, desde una mirada binaria, confinan, condicionan y determinan lo que el cuerpo es, desconociendo comprensiones alternativas que hacen más compleja su definición.

A partir de la apelación al concepto de Esquema Corporal, el cuerpo se muestra como algo que no es natural o biológico: “no nacemos con un cuerpo” (Galak, 2009, p. 14). El cuerpo es una construcción física y simbólica que está condicionada a un espacio, a un tiempo (es histórico) y que se da en la interrelación con otros (es intersubjetivo). Esta doble cara se puede explicar a partir de dos dimensiones: la corporeidad y la corporalidad. Lo anterior corresponde a una división artificial, y responde a una perspectiva teórica. En lo visible, estas dos dimensiones están en sinergia, en diálogo constante pues constituyen una unidad.

La dimensión de la corporeidad, apoyada en comprensiones de Melich (2010, p. 176), es entendida así: “el cuerpo humano es primordialmente un cuerpo simbólico, es decir, corporeidad, esta supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida.”

La corporeidad se sitúa entonces en las representaciones e imaginarios que social y culturalmente se acuerdan y aceptan; es un escenario siempre cambiante, abierto, móvil, que rompe con cualquier fijación, identidad y que siempre está por venir.

La segunda dimensión, la corporalidad, se entiende como lo más visible de nosotros: la carne y los huesos; nuestra materia orgánica tangible, en palabras de Melich (2010, p. 3), “la parte más pesada de nosotros.” Las dimensiones de la corporalidad y la corporeidad se entrelazan fundiéndose en una condición de unicidad, una implica a la otra; el cuerpo canaliza las

experiencias del medio, constituyéndose de esta manera en una condición de existencia. (Merleau-Ponty, 1945).

Este cuerpo que se amalgama entre lo que se ve y lo que se siente, juega entre dos dimensiones que continuamente se resignifican en medio de las experiencias, de manera parecida al de la cinta de moebius⁴, fluyendo constante de un adentro hacia afuera, reconfigurándose y reconfigurando el mundo en el que habita en su doble condición de existencia. Esta dinámica nos sitúa en el concepto de esquema corpóreo construido por Merleau-Ponty, como “una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo” (1945, p. 18).

La concepción del cuerpo como esquema corporal es una apuesta por integrar esas dos dimensiones (corporalidad y corporeidad), entendiendo lo que somos como una unidad indivisible y compleja, nos constituye una fiscalidad que no es posible sin mi yo simbólico. Como señala Zubiri (1986, p. 483): “Todo lo orgánico es psíquico y todo lo psíquico es orgánico, porque todo lo psíquico transcurre orgánicamente, y todo lo orgánico transcurre psíquicamente.” No es que lo uno influya sobre lo otro, como si se tratara de dos naturalezas o realidades distintas, se trata de una sola actividad, de una sola realidad. No hay razón para plantear un dualismo: somos una unicidad. A la vez que configuramos el mundo, nos configuramos siendo parte del mundo, de forma que entender el cuerpo como esquema corporal es proponerlo como bisagra para sí y para el otro.

Encontramos algunos autores, como Cidoncha y Díaz (2009), que han tratado al esquema corporal como la conciencia que tenemos del cuerpo en una relación con los diferentes segmentos que lo componen y con la percepción que tenemos de este a lo largo de la vida. Esta

⁴ Moebius: la banda o cinta de Möbius o Moebius (/ˈmɒːbjʊs/) es una superficie con una sola cara y un solo borde.

manera de describir al esquema corporal desconoce la integralidad del cuerpo, dejándolo en el espacio físico-biológico. Vigarello (2005), por su parte, lo describe como una unidad psiconeurológica indisoluble: una integración de gestos y percepciones, representaciones y sensaciones, recuerdos y emociones, que incesantemente se renuevan. Este autor nos aporta una descripción de las estructuras con las que está comprometido el esquema corporal y una visión dinámica del mismo.

Merleau-Ponty (1945) propone el esquema corporal desde el ser-cuerpo que se vincula con el mundo, componiendo un sistema con él. De esta manera, lo define como: “una modalidad del ser-en-el-mundo que se caracteriza por ‘existir hacia las cosas’ y ‘recogerse en sí mismo’ para alcanzar sus objetivos” (1945, p. 116), logrando con esto una articulación con el mundo que lo despliega en toda su potencialidad, en una relación intersubjetiva donde el yo se instala en la percepción del otro. Se puede describir como una danza que se va desarrollando en un ir y venir desde el interior hacia el mundo y desde el mundo hacia el ser-cuerpo, en una potente interrelación como una unidad intencional y significativa que se va construyendo desde los demás.

Para comprender esta interrelación del esquema corporal con el mundo, hacemos visibles tres manifestaciones o expresiones de este: la imagen, la representación y la conciencia corporal, constituyéndose estas en un camino para comprender esa compleja unidad del cuerpo.

Estas formas en que se presenta el esquema corporal son simultáneas, lo que dificulta distinguirlas a primera vista. Para su comprensión, es necesario ampliar cada uno de sus significados, en un intento por entender la complejidad constitutiva del ser humano, en un intento por tomar distancia de las miradas dualistas, en las que se separan las naturalezas de la mente y

de lo corporal. Esta dictadura ha fragmentado la idea de cuerpo, al mismo tiempo que lo ha reducido a un simple instrumento o vehículo de la mente. El parcial desarrollo del ser-cuerpo ha puesto al esquema corporal al servicio del consumismo, cifrándolo como un objeto más de mercado. Es así como estas tres expresiones constituyen un circuito de acción que se manifiesta de acuerdo con la cara que se mire de este constructo tridimensional del cuerpo.

2.2.1 Imagen corporal

¿Quién soy yo?, ¿cómo me veo y me imagino?, ¿qué percepciones tengo de mí mismo? Estas son preguntas que en algún momento de nuestra vida deberíamos hacernos. De las respuestas que demos podríamos inferir cómo es el posicionamiento que tenemos en el mundo y cómo es la interacción que realizamos con los otros.

La forma como una persona se imagina, como se ve a sí misma y se percibe es su imagen corporal. Esta imagen corporal, que se forma interiormente, corresponde a la representación simbólica que hacemos de nosotros mismos en la interacción con el mundo. La imagen no es una cosa fija; es siempre cambiante y se reconfigura con las experiencias. Así como también está sujeta al contexto y a la cultura donde se sitúa.

Hemos entendido, entonces, la imagen corporal como una manifestación que emana de la interacción del esquema corporal con el mundo; no es otra cosa que el cuerpo vivido. Para Roncancio (2015, p. 20): “La imagen corporal es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”, que se configura con múltiples experiencias de distinto orden que le permiten a una persona verse y percibirse de una determinada manera.

La configuración de la imagen corporal tiene una importancia sobresaliente, sobre todo en la etapa adolescente, porque es en esta en la que se consolidan las emociones y las relaciones que estarán determinadas por la adquisición del autoconcepto. Este último se configura de acuerdo con las experiencias, las vivencias en el espacio y las relaciones con los otros. Reconocer cómo se compone la imagen corporal nos ayuda a proponer acciones para las etapas en las que esta se consolida, ayudando a su configuración positiva.

Se pueden observar unos componentes de la imagen corporal que Roncancio (2015) identifica como: el componente perceptivo, en el que el tamaño, peso y forma del cuerpo determinan su imagen; el componente (cognitivo-afectivo) que está relacionado con actitudes, sentimientos, pensamientos, valoraciones de la forma corporal o algunas partes de esta; y el componente conductual en el que los sentimientos asociados con el cuerpo derivan en conductas de exposición, evitación, rituales y otros.

Estos componentes de la imagen corporal profundizan más la complejidad de lo que es el cuerpo. Esta percepción que se hace, esta imagen propia que se tiene es determinada por unas influencias sociales. En palabras de Merleau-Ponty (1945, p. 251): “se da cierta actitud corpórea, un modo específico de tensión dinámica que es necesaria para estructurar la imagen”. La imagen corporal se moldea en esta construcción dinámica y se transforma en la medida en que se experimentan unas condiciones que no escapan a la cultura. Al interior de este constructo social y ambiental, la mayor influencia está dada por parte de los medios de comunicación que forman la opinión general y dictaminan ideales de belleza o de éxito que imponen, finalmente, unas maneras de percibirse e imaginarse.

La forma como vemos o sentimos nuestro cuerpo influye en la manera como nos comportamos y como percibimos el mundo. En consecuencia, esto incide en la manera como elaboramos los datos recogidos de la experiencia y en la forma como nos presentamos a los otros, es decir, influye en la representación corporal.

1.2.2 Representación corporal

La representación corporal es otra de las formas en las que se manifiesta el esquema corporal. En esta, opera la unificación de lo simbólico con el entramado del mundo y con los otros cuerpos. La idea que los demás se hacen de mí se plasma en el símbolo que se construye social y culturalmente; es la proyección social de nosotros. En otras palabras, es la exteriorización de la imagen que se manifiesta como una proyección del adentro que se vierte hacia el mundo y que posibilita que se vayan dando las interacciones con los demás cuerpos.

La representación corporal se ha estudiado desde los campos biológico y social-cultural. Sin embargo, nos interesa particularmente tomar contacto con este último y, desde allí, entender cómo se realiza ese encuentro con el otro en el que se pone en juego la imagen construida. Esta se reconfigura permanentemente en la interacción con ese otro que tengo al frente.

Las diferentes acciones que se realizan en las interacciones dentro de un contexto social permiten que las personas se identifiquen de una manera particular. Ser-cuerpo en el mundo implica entrar en relación con otros en una serie de discursos y prácticas en los que se establecen acuerdos colectivos que se aceptan socialmente. En palabras de Le Breton (2002, p. 13):

“Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del

cuerpo para depositar allí imágenes precisas que le otorgan una ubicación en el cosmos, en la ecología de la comunidad humana. Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural.”

Este simbolismo con que se exterioriza la imagen está conformado por el lenguaje, las formas de vestir, los accesorios, las formas de actuar que representan una comunidad, un grupo social o un grupo etario y el medio. Estos formulan códigos que se incorporan.

1.2.3 Conciencia corporal

Llegamos a la tercera faceta planteada del esquema corporal. Ahora se da paso al circuito de acción integrado por la imagen, la representación y la conciencia corporal, poniendo en evidencia el carácter vívido del cuerpo, en el que la reflexión de la experiencia permite el posicionamiento en el mundo.

“Esto es, el cuerpo, a través de los movimientos y sensaciones de sí mismo, o en el verse reflejado en el otro a través de gestos, etc., además de ser el centro de orientación espacial, se devela como el medio por el cual la conciencia está imbuida en el mundo social, cultural o simplemente en el mundo físico cósmico.” (Rodríguez H. , 2010, p. 193)

Este acto de reflexión desata una acción intencional de conocerse, de saberse y de dar respuestas que retornan al mundo con acciones, dándole vida a la experiencia desde la corporeidad y conformando un esquema de comportamiento que se va cimentando en la medida en que se va incorporando. Siguiendo una vez más a Rodríguez (2010, p. 294):

“Una pasividad cimentada en una intencionalidad que se va formando gracias al ‘esquema corporal’ o al modo en que el sujeto en cuanto ser incorporado (embodiment) en un entorno práctico se va habituando para darle un estilo (un esquema de comportamiento)”.

La conciencia corporal implica acción en el mundo y su relación con este se da en un acto-objeto, mediado por la intención de una manera no mecánica. En últimas, el esquema corporal actúa como un sistema integrado que coordina las acciones desde el cuerpo simbólico hasta el cuerpo visible y viceversa. De esta forma, se inserta en el mundo donde se entrelaza con otros cuerpos y con las cosas.

Este concepto constituye para la educación la demanda de unas formas de actuar y de unas prácticas que realmente pongan como eje el cuerpo vivido, permitiendo el despliegue de la condición de ser-cuerpo en el mundo.

2.3 Los esquemas corporales en los procesos educativos

La educación hoy día es entendida como un proceso. Más allá del concepto tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde intervienen múltiples factores de diferente orden: social, cultural; es un viaje en el que el sujeto adquiere diversas herramientas mientras experimenta, propiciando un desenvolvimiento en el mundo desde múltiples potencialidades individuales y, sobre todo, colectivas. Por tanto, el aprendizaje no tiene un carácter pasivo; por el contrario, implica que todo el cuerpo se integre en la experiencia y que se pongan en juego las manifestaciones que lo conforman.

La escuela parece desconocer el funcionamiento de esta estructuración histórica de la totalidad corporal (esquema corporal). Aunque en el discurso se hable frecuentemente de la integralidad del estudiante, en la práctica los seres-cuerpo aparecen diseminados y fragmentados. En el espacio escolar, se despliegan acciones concretas e intencionales en la búsqueda de transformar el cuerpo de acuerdo con el ajuste a unos estándares sociales. De esta manera, los sujetos se ven forzados a desarticularse, a perder contacto con su ser-cuerpo. La escuela tradicional desconoce

el cuerpo como posibilitador de aprendizaje y da más relevancia a las áreas en las que el conocimiento se desarrolla desde lo mental.

Esto nos pone en posición de pensar en una pedagogía que no establezca una jerarquía entre la mente, el cuerpo y las emociones:

“una otra pedagogía y una otra episteme que entienden lo educativo como una práctica poblada de palabras, emociones, sensaciones, movimiento, contra aquellas pedagogías y epistemologías que suponen que ‘el silencio es salud’, que ‘el cuerpo es la cárcel del alma’ y que las emociones entorpecen el camino al conocimiento” (Ferreirós, 2016, p. 4)

Tendremos que empezar a pensar la educación a partir del cuerpo; pensar la educación como una intención de encarnar el mundo. Pensar en cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y de construir conocimientos a través del ser-cuerpo. Una pedagogía del cuerpo en la escuela implica entonces nuevas concepciones del aprendizaje que propicien la construcción de esquemas corporales otros.

En palabras de Pedraza (2010), “en el conjunto de tradiciones de enseñanza consolidadas en la escuela se perpetuó el hábito de confundir la esencia del conocimiento, que es la de pensar, con una de las habilidades humanas: la abstracción.” (p.48) Esta perpetuación ha legitimado la concentración de la educación en la modificación de la conducta y en el aprendizaje desde la mirada de la abstracción y la memoria.

Darle relevancia al esquema corporal como un componente preponderante en las prácticas educativas implica, en primera instancia, cuestionar la forma como se educa desde y con el cuerpo y, en segundo lugar, darle un espacio significativo a la experiencia; en términos de San Martín (2013, p. 114):

“(…) es necesario asumir la experiencia no como performado desde el programa, sino como actividad de admiración y de probabilidad en el conocer, por el cual aumenta el conocer, trascendiendo los límites inferenciales. La experiencia es para el desarrollo del conocimiento, no para la reproducción del conocer. El papel de la experiencia en este desarrollo del conocimiento es fundamental.”

La experiencia constituye ese agente del ambiente que entrelaza el cuerpo con el mundo y ese escenario en donde se producen los aprendizajes. Sin embargo, la experiencia a la que nos referimos está en el lugar del movimiento, en el ámbito de la vivencia en la que fluyen las emociones y la expresión de los afectos, dando al estudiante la posibilidad de encontrarse con un tipo de aprendizaje que implica el encuentro consigo mismo y con los otros. Solo así, el estudiante se replanteará la consecución de nuevas adaptaciones de su ser-cuerpo y la transformación de su conducta de acuerdo con las nuevas situaciones. Al cambiar nuestros actos, también cambia nuestra comprensión del mundo. (Varela, Thompson, & Rosch, 1997)

Toda transformación exige al ser-cuerpo readaptar todo su sistema para responder a los nuevos medios. Corresponde a quienes estamos ejerciendo el rol docente tomar la decisión de darle vía a dichas transformaciones y poner en juego en la escuela el cuerpo en su totalidad, agenciando los trabajos necesarios para que surjan, casi como acontecimiento, otros aprendizajes-corporales significativos.

Hacer el giro corporal en la escuela implica darse cuenta de que el cuerpo aprende en movimiento, de que la hegemonía de la abstracción aísla al conocimiento de cualquier contacto corporal. Situados al fin desde el paradigma de los estudios corporales, resulta crucial reconocer que somos cuerpo, no solo tenemos un cuerpo. Asistimos al advenimiento de otros esquemas corporales:

“El hombre ingenuo se identifica hoy aún con su cuerpo. (...) Sería erróneo decir que tenemos nuestro cuerpo puesto que no disponemos de él como de una propiedad (...). Soy mi cuerpo, pero tampoco lo soy, porque permanece exterior a mí, tengo mi cuerpo, pero tampoco lo tengo, porque es ‘mío’ de modo más íntimo.” (Bollnow, 1969, p. 257)

3. Resultados

¿Qué implica plantear didácticas corporales en la escuela?

Durante mucho tiempo hemos convivido con la idea de que somos esencialmente nuestras mentes y de que el cuerpo es únicamente un contenedor para esta maravillosa sustancia mental. La organización de la vida escolar y el desarrollo del currículo reflejan perfectamente este dualismo. Se cree que la educación está destinada a desarrollar capacidades cognitivas derivadas de nuestra aún vigente tradición epistemológica anclada a una educación de los sentidos, en relación con las formas modernas de conocimiento (Pedraza, 2010). El marco anteriormente reseñado implica que el cuerpo tiene una relevancia secundaria en los objetivos reales de la educación en la escuela, apareciendo al margen de los procesos cognitivos reconocidos como “relevantes” y sometiéndolo a maneras de ser y estar propias del afán escolar.

Dicho afán se aboca, de modo exclusivo, a los sistemas abstractos de representación del conocimiento, como las Matemáticas, las Ciencias o la Gramática, distanciándose de la experiencia de saber. En términos de Pedraza (2010) “[...] la adquisición del conocimiento de estas materias no precisa que el alumno viva una experiencia sobre dicho saber, sino que se hace a él a través de la comprensión de los modelos abstractos que sintetizan la experiencia que otros han acumulado y codificado.” Así pues, la escuela, fiel al procedimiento regular al que recurre

para resolver los problemas que en su interior aparecen, curriculariza al cuerpo para que no “obstaculice” los procesos educativos. Ni siquiera el cuerpo escapa a esta resolución.

¿Qué queda del cuerpo en el currículo? El cuerpo es reducido en estas operaciones: a ver, a oír y a callar, al sostenimiento de un diálogo unidireccional o al uso controlado por el maestro del sistema pregunta-respuesta (Milstein & Mendes, 1999). Al cuerpo se le imponen indicadores de aprendizaje y se le evalúa; al cuerpo se le destinan unos tiempos específicos y unas posturas que son definidas por los espacios por los que transita en la escuela. Al cuerpo se le confina disciplinariamente y se lo hace funcional al currículo.

Que el cuerpo aparezca enmarcado dentro de la escuela en la Educación Física y en la Danza no parece el resultado de una profunda reflexión sobre él. Más bien, su tratamiento disciplinar sugiere una maniobra evasiva a la urgente necesidad de pensarlo desde sentidos educativos más amplios. La pregunta por el cuerpo no puede agotarse en unas disciplinas. Sin embargo, cabe admitirse que estas áreas le recuerdan hoy a la escuela que la educación puede virar la mirada hacia el cuerpo. En términos de Pedraza (2010, p. 48):

“(…) la educación artística y física escolar continúan la tradición de hacerle contrapeso a los efectos nocivos de los sistemas abstractos de representación que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario. Estas pedagogías implícitas (…) abarcan el universo de las actividades que en la escuela se transmiten explícita e implícitamente en función de hacer que en el alumno cobren vida las disposiciones que cimientan el conocimiento y en las que la educación somática tiene un papel fundamental”.

Considerar el cuerpo meramente como asignatura es ignorar su potencial. El cuerpo escapa a cualquier intento de encierro y acaparamiento y ese es su valor pedagógico en sí mismo. Solo por

el cuerpo es posible la experiencia y solo en la experiencia es posible el desarrollo de procesos cognitivos. La teoría de la cognición corporizada (embodiment) estudiada por varios autores: Varela, Thompson, & Rosch (1997); San Martín, (2013); Seely Brown, Collins y Duguid, (1989); Varela, (2000) y Garavito, (2011), desarrolla postulados que proponen que la cognición es inseparable de procesos de percepción-acción, imbuidos en contextos socio-culturales y ecológicos amplios. Dicho de otro modo, estos afirman que la cognición depende de las experiencias que provienen de ser un cuerpo con capacidades sensorio-motrices, en íntimo acoplamiento con los otros y el ambiente.

En las dinámicas particulares de las áreas de Educación Física y Danza se asoma una reconocible presencia de didácticas corporales “otras”, que se distancian de la educación tradicional y abren sendas hacia nuevas perspectivas de relacionamiento entre las instancias que componen el sistema educativo hoy (los estudiantes, los docentes, los recursos y la institucionalidad).

Plantear didácticas corporales en la escuela demanda posicionar la reflexión sobre el cuerpo como un problema educativo y la pregunta por la posibilidad de este de ser en sí mismo educativamente significativo. Ya no desde la concepción de un *cuerpo logocéntrico*, que en última instancia privilegia la mente sobre el cuerpo (Weisz, 1994), sino desde la propia experiencia corporal, desde la comprensión que la enseñanza y el aprendizaje son experiencias corporizadas (Hernández, 2008).

Mirar desde una perspectiva corporal las relaciones educativas al interior de la escuela, nos sugiere la necesidad de una transformación profunda de lo que comprendemos por educar. Esta intuición renovadora está directamente conectada con la transición hacia un cambio de paradigma en la que se derrumban las visiones lineales y la mirada logocéntrica como eje

predominante de la razón totalizante y entra en descrédito toda supuesta unidad y modo universalista instaurado desde la modernidad.

En el escenario actual de nuevas realidades fluctuantes y fragmentadas hacen ruidos múltiples voces desde las periferias y diversas narrativas de la ficción. Nuevas búsquedas exigen reequipamientos de parte de todos los sentidos representacionales posibles, a efectos de asumir la complejidad del presente. Pero ¿desde dónde pueden ser pensadas, repensadas, recreadas o resituadas estas expediciones? El giro corporal, denominación acuñada en Colombia por Zandra Pedraza⁵, puede erigirse como un punto de inflexión para entender en los procesos educativos la configuración de esquemas corporales dinámicos, cambiantes y versátiles como lo es la naturaleza del cuerpo.

3.1 Relacionamientos otros: consigo mismo, con los otros-pares, con los docentes, con las instituciones y con los recursos educativos.

Las didácticas corporales, entendidas en el presente trabajo investigativo, como el relacionamiento entre estudiantes, docentes, recursos educativos y la institucionalidad desde una perspectiva corporal ponen al cuerpo en el eje del proceso formativo proponiendo nuevas maneras de ver, de ser, de hacer y de estar en la escuela. Estas otras maneras visibilizan vínculos entre los diferentes actores de la escuela que invitan a repensar las formas de hacer en la escuela y brinda comprensiones de relacionamientos *otros* que se vuelven potencia educativa y social.

Lo que acontece en los espacios educativos para la danza y la educación física es referido por los estudiantes de modo particular estableciendo grandes distancias y diferencias entre las otras áreas del conocimiento. Es posible evidenciar esto en lo dicho por los estudiantes respecto a la relación

⁵ Antropóloga de la Universidad de los Andes y Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica de la Freie Universität Berlin.

que establecen consigo mismos, en las maneras de relacionarse con sus compañeros y con los docentes, en las expresiones referidas a los espacios distintos en los que desarrollan estas actividades y en los recursos disponibles para el movimiento.

3.1.1 Consigo mismo

Bajo este título se desarrollan varios grupos de descriptores relacionados con la relación consigo mismo, desde la intimidad como manifestación de la imagen corporal, donde fluyen cantidad de emociones como respuesta a estar en contacto con la experiencia cotidiana de las clases como espacios en donde poder ser con cierto grado de libertad. La pregunta que nos hacemos es: ¿dónde se pone este cúmulo de aprendizaje producto de la experiencia? Lo que podemos ver es que, la escuela no tiene contemplado como aprendizaje las emociones y simplemente no se hace una apropiación de las mismas para potenciarlas. Sin embargo, encontramos unos escenarios en los que este tipo de experiencias de interioridad son aceptadas, haciendo parte de su objetivo misional; hablamos de las clases de Educación Física y Danzas que por sus características constituyen los espacios donde las emociones fluyen espontáneamente, permitiendo el contacto con el territorio íntimo.

En las clases de Educación Física y Danza intencionalmente se desarrollan actividades para que estas emociones emerjan y transiten con libertad: “caminan por el espacio un poco más relajados, hacen sus movimientos con pena; unos representan la alegría, moviendo la pierna como en el fútbol, otros bailando, otros saltando, moviendo los brazos; otros no hacen movimientos solo miran a los demás.” (RORZ1)⁶

⁶ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información denominado Registro de Observación colegio Ramón de Zubiría.

Además de propiciar este flujo de emociones como parte de las clases, hay otras formas de expresión del relacionamiento consigo mismo que surgen como parte de estas experiencias; en estas los estudiantes advierten otras emociones relacionadas con el gusto y o el disgusto. Los estudiantes refieren que: “Pues sí, es genial en cierta parte, porque cómo dije anteriormente, no solamente estamos bailando ni nada de eso, sino también estamos expresando lo que nos gusta hacer.” (GFRZ R4.9)⁷ “(...) yo espero hasta el fin de semana para jugar. Juego los viernes a la salida, sábado y domingo porque me gusta el deporte; por eso me gusta practicar el fútbol.” (GFRZ R4.14)

Algunas manifestaciones de disgusto de los estudiantes se presentan cuando deben escribir, ya que lo asocian a las clases cotidianas del colegio donde se privilegia escribir: “Yo pienso que... pues, que son bacanas, que no me gusta que escribamos mucho, sino que hagamos más cosas como del físico.” (GFRZ R4.14)

Otras expresiones que los chicos exponen se vinculan con el gusto por: el baile, cantar, hacer coreografías, el deporte; lo que nos indica la gran variedad de acciones que se despliegan dentro de estas clases que potencian un acercamiento a sus propias sensaciones corpóreas. Estas didácticas propician escenarios favorables al contacto corporal, potenciando la experimentación desde el hacer individual y con otros poniendo en juego la propia imagen corporal. Cuando esta resulta interpelada, produce un sin número de emociones de las que emergen las penas, las inseguridades, los temores propios de las edades por las que atraviesan: “Profe, pero dejando eso del deporte, estaba diciendo que todo esto de la inseguridad y de... que se siente mal con su cuerpo, a veces, es también por la etapa adolescencia.” (GFRZ1 R12.2.5)

⁷ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información denominado Grupo Focal colegio Ramón de Zubiría.

Estas clases proporcionan otras posibilidades: tomar contacto consigo mismo, sentir estrés (ponerse en contacto con lo corporal) y, a partir de aquí, movilizar (otras) emociones propias que dentro de la vida escolar no son tenidas en cuenta. Poder desahogarse en ellas sirve de muestra de cómo se extienden otro tipo de relacionamientos a través de los cuales sentir que existe un espacio escolar en el que tienen lugar las emergencias del relacionamiento consigo mismo. “Porque uno se mueve más y libera ese estrés que tiene encerrado, se desestresa.” (GFRZ1 R14.3)

En el lenguaje-cuerpo en el que se anclan las manifestaciones de los y las estudiantes co-habitan en el mismo plano (corporal) sensaciones contradictorias, emociones dispares, sujetos antagónicos y filiales, memorias de violencias y de caricias, relatos de felicidad y de angustia, relaciones consolidadas y desbordadas. Todo esto confluye en el cuerpo, en su *lenguajear* desde una lógica de los sentidos, y se le permite estar ahí. En el cuerpo sucede, en último término, una epifanía de lo cotidiano en la que el cuerpo está ahí y sobre este hay que volver la mirada.

Al dejar que se hable con el cuerpo, reduciendo la distancia con la supremacía dialógica del lenguaje en la escuela, se devela lo que de este permanece oculto. Pero ¿si no es meramente de los significados, de la identidad social, de lo que se habla con el cuerpo, entonces que dice este? Alejados (no escindidos) del arbitrario contrato por el que las palabras significan algo públicamente (Pardo, 1997), es decir, puestos en el otro lado de la fuerza por el que estas nombran identidades explícitas, los sujetos hablan de la intimidad: “Cada palabra tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inagotable de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que quería.” (1997, p. 97)

Por otro lado, el buen humor es fundamental en el desarrollo de procesos educativos. Se sabe que un chico aprende si está tranquilo y si siente que está seguro en los espacios de las clases. “Cuando me dicen que vamos a clase de danza, (se siente) feliz, pues es cómo mi clase más preferida” (GFRZ1 R4.6) Esta experiencia se convierte en un canal de emociones, donde el acto de aprender moviliza aceptaciones a las equivocaciones, generando múltiples puntos de vista al exponerse a la mirada del otro. Al mismo tiempo que los estudiantes afirman que se sienten contentos al aprender nuevos conocimientos, aparece la manifestación de la angustia que produce el enfrentar los retos que implican estas didácticas. “(...) yo antes cogía el balón y lo cogía mal, ahora puedo con los dedos y eso me hizo cambiar la imagen que tenía de mí mismo. Sabiendo eso me hizo sentir que tenía un poquitico más de fuerza. (GF MBA2 R6.15)⁸

En este mismo sentido que los estudiantes manifiesten la incomunicabilidad de los que son, de los que sienten “Yo soy muy alegre y me gustaría esa alegría transmitirla a otras personas. Yo me siento así, no sé cómo me verán.” (GF MBA2 R 10.2) están poniendo en evidencia lo que el cuerpo oculta y a la vez muestra con la sonoridad del cuerpo a la que llamamos *intimidad*, “la cara interna del doblez del lenguaje o del sujeto, en donde residen la distinción -la falta de identidad- personal de los hombres y el sentido implícito -la falta de significado-- de las palabras, cosas ambas que son estrictamente íntimas”. (Pardo, 1997, pág. 97)

Cuando los estudiantes enuncian que si hay esfuerzo se puede lograr lo que quiere, o se apropian del conocimiento para explicarle a los compañeros o exponen sus visiones, dejando en claro su postura, están consolidando posicionamientos autónomos frente a su contexto. “(...) si quiere pierdo la materia, pero yo no me voy a quitar el pantalón” (GFRZ1 R9.1.4) La autonomía se

⁸ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información denominado Grupo Focal colegio Minuto de Bueno Aires.

desarrolla con acciones concretas, reforzando los hábitos de los estudiantes para tomar decisiones frente a las demandas del espacio escolar.

En los espacios de estas otras clases, ellos se presentan cómo mejor se sienten. Peinados, manillas, maneras de llevar el uniforme, maquillajes, accesorios, son elementos que los estudiantes hacen suyos para re-presentarse hacia otros:

“(…) tengo muchos sacos de las bandas (…) La mayoría de veces uso sacos negros así, pero ese es el que más me gusta” “siempre cargaba con manillas y eso que ya tengo poquitas, antes tenía más de las bandas de rock. Me gustaba comprar mucho de las bandas, las que decían nirvana, Led zepelling y todo eso y ya” (CC3RZ)⁹

Las didácticas corporales invitan a comprensiones de sí mismo mediante dispositivos que en su exploración generan preguntas por las capacidades personales y su desarrollo. Así lo dicen: “Pues he descubierto cosas que yo pensaba que no podía hacer. (…) digamos... el estiramiento y eso” (GFMB2 R 7) “(…) con las clases de danza, pues más o menos también me he quitado la pena” (GFRZ1 R6.13)

3.1.2 Con otros-pares

Los que sucede al interior de las clases de Educación Física y Danza en la institución educativa formal demanda un relacionamiento con los otros que se distancia de lo que viven los estudiantes en otras asignaturas. El cambio de espacios, las actividades que se realizan, los elementos que se usan para el desarrollo de estas disponen encuentros y relaciones distintas que se tejen entre los

⁹ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información Cartografías Corporales colegio Ramón de Zubiría.

compañeros (as). En las voces de los estudiantes persiste precisamente la referencia a los otros-pares. Los estudiantes dan testimonio de esta interacción con los demás en expresiones sobre: los encuentros, los juegos, los diálogos, la mirada hacia los otros y la mirada de los otros a ellos, los reconocimientos, las distancias y las cercanías.

Ellos y ellas enuncian a los otros como extraños o conocidos, como ejemplos a imitar, como normales o raros, como malos o buenos, como chéveres o fastidiosos y hablan de los otros desde la crítica, la burla, el rechazo, la discriminación, pero también desde la confianza, el querer, la comodidad, la fraternidad y la unidad. Cada expresión de los estudiantes explicita una construcción de sí mismos desde las vivencias con sus próximos al mismo tiempo que da cuenta de los marcos en los que están inscritos: la historicidad, la sociedad, la cultura, la escuela.

Para los actores, la posibilidad de estar con los amigos y amigas alcanza una mayor preponderancia dentro de estas clases: “me gusta compartir el tiempo con los amigos” (CC14MBA)¹⁰ “Y... pues... también el trabajo en grupo se debe a que siempre uno quiere estar con los amigos; entonces se buscan entre amigos y luego se van conociendo hasta que el salón es más unido” (GFRZ1 R6.2); “estamos todos reunidos jugando, antes jugaba solo, ahora, juego más y me reúno más con ellos” (CC16MBA)

Lo anterior se opone a la idea de individualidad productiva que rige en la escuela, por la que el estar con otros se convierte en un factor distractor de los objetivos trazados para la clase. Los vínculos afectivos de los estudiantes mutan de obstáculos del aprendizaje a oportunidades de encuentro con otros para hacer comunidad. Uno de ellos dice: “(...) nos enseñaban como

¹⁰ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información denominado Cartografía Corporal colegio Minuto de Buenos Aires.

agruparnos, a hacer ejercicios y juegos entre todos, en comunidad. Aquí se refleja un juego entre todos.” (CC14MBA) “Sí. Es que no soy muy social, pero intento acercarme a otras personas y armar grupos para que convivamos” (CC15MBA)

Los estudiantes reconocen que trabajar con otros les agrada: “es como genial pasarla en grupos, estar en grupos, bailar y todo eso.” (GFRZ1 R1.1.1) Viven el estar con el otro como una oportunidad para aprender a escuchar, a trabajar conjuntamente. “(...) pensar con los demás una idea, compartirla y no solo pensar lo que uno piensa y también aprender a escuchar lo que los demás piensan” (GFRZ1 R1.2)

En estos espacios distintos de clase se entrevé la potencia de la colectividad: “con la obra del día de la danza, el festival de la danza, todos estamos unidos, pensando cómo puede salir mejor. (...) entonces ahí todos piensan, todos dan su opinión, y de acuerdo a lo que el grupo diga, se hace.” (GFRZ1P1.3.2)

“Sí, porque uno aprende más a trabajar en grupo, a no ser un total antisocial” (GFRZ1 R1.1.2)

Esta misma ruta del estar en grupo es leída por unos estudiantes desde la competencia, operación de lectura instalada en la escuela. La propensión por una educación de ser el mejor, ser el primero (estar por encima de los otros), se vuelve una impronta de los procesos formativos formales; impronta que es agenciada y promovida por los docentes:

“Entonces nosotros, cuando usted (el docente) nos dice competencia, siempre vamos a tratar de ser mejor que los otros y es ahí cuando nosotros entramos y comenzamos a pensar cómo ser mejor que los otros grupos y ahí, pues, nos hace trabajar en grupo y pensar en grupo. Lo que siempre uno piensa es tener nuevas estrategias y ser creativo para que sea relevante o sea mejor

que los demás, entonces uno se siente... como que siempre quiere hacerlo, entonces uno se motiva todos los años seguirlo haciendo.” (GFRZ1 R1.1.3)

Para algunos, el ganar se vuelve una necesidad y se entiende como el fin de una actividad: “Pues había otros mejores que nosotros y ganaron. ¿Cómo te sentiste? (docente) Mal porque yo quería ganar porque para eso me metí en ese concurso. Quería ganar. Si me daban la aprobación de que gané, eso era hermoso.” (CC5RZ) Los relatos y las acciones de los estudiantes ponen de manifiesto el disgusto cuando se pierde: “Estudiantes no aceptan salir del juego, no les gusta perder. Después de una discusión lo aceptan y continúa el juego” (DC4MBA)¹¹ Para otros no tener la capacidad de hacer algo no es una condena. “Hay muchas personas que no tienen la capacidad de eso, pero como dije, eso se puede mejorar.” (GFMBA2 R 8.3)

Lo anterior nos permite plantear que en las clases de Educación Física y de Danza se vive con mayor fuerza al otro: los cuerpos-otros están presentes y en contacto físico. Los actores advierten esta presencia de los otros-pares y entran en tensión las maneras de ser propias con las maneras de ser de los demás. Se explicita, entonces, la pugna entre una clase de interioridad (yo) y una especie de exterioridad (el otro). Tensión de la que nos devenimos constantemente.

En consecuencia, puede afirmarse que en las expresiones de los estudiantes se entiende al otro de dos maneras: como referente y como distancia. Respecto a la primera, declaran: “yo sentía que mi amiga era la que mejor bailaba; yo la veía como la mejor. Yo quería aprender a bailar como ella, pero pues nunca pude así” (CC9RZ) Otro actor expresa: “En el colegio cuando era más pequeño era más tímido, pero me dejaba llevar más por mis amigos. Entonces, cuando ellos me

¹¹ Este código hace referencia al instrumento de recolección de información denominado Diario de Campo colegio Minuto de Buenos Aires.

dijeron que bailara pues yo hacía lo que me decían.” (CC9RZ) Del mismo modo, de los compañeros en los ejercicios declaran:

“En un ejercicio vamos en fila y el de adelante pudo; entonces uno dice: si él pudo yo también lo puedo hacer. Yo tengo la misma capacidad de hacerlo y si no nos sale bien, uno lo practica hasta que pueda hacerlo en la próxima.” (GFMBA2 R 8.1)

“Por miedo le siguen la corriente, o... también puede ser porque le parece más interesante esa persona, o sea, le gusta cómo actúa y siempre van a querer seguir los pasos de él, porque disque actúa bacano, (...) entonces van a querer hacer lo mismo que esa persona” (GFRZ1 R9.1.1.11)

Con relación a distanciarse de los otros, la razón que predomina en este punto, esbozada en el relato de los actores, es la incomodidad de sentirse criticados, molestados, puestos en burla. Estos sentires los llevan a tomar decisiones respecto a cómo actúan y qué dicen de los otros. Así se pronuncian al respecto:

“porque a veces a uno no lo aceptan como es y le piden que se vuelva una persona que uno no quiere ser, como lo que le contaba lo del problema de la vez pasada; que les gustaría a veces que uno cambiara, cuando no (*o sea, uno no va cambiar la personalidad porque...*) o sea, lo discriminan por tener un cuerpo diferente al de otra persona cuando uno no tiene la culpa de que el metabolismo sea diferente.” (GFRZ1 R9.14)

Cuando la estudiante relata sentirse discriminada, se reconoce que no habla solo de su “pelea” con el otro, en la construcción de sí misma, y de las tensiones que se producen por la mirada del otro. También se puede deducir que hablan los marcos sociales, culturales e históricos a través de ella. Discriminar al otro es no reconocerlo como igual. Esta acción da paso a agresiones que

tienen raíces sociales y culturales. La escuela, como escenario social, está permeada por esto y sus actores son reproductores de ellas. La burla movilizadora por varios, y las acciones que de esta se desprenden, agencia violencias que los estudiantes incluso naturalizan y justifican. Ellos exponen: “A mí siempre me molestan” (GFRZ1 R7.8) “Eso es lo que hacen, ver su impaciencia y lo usan para desquitarse con usted o burlarse de usted.” (GFRZ1 R7.28) “Pero... o sea; hay unas que por ser gorditas sienten que se le están burlando todo el mundo y eso no es así.” (GFRZ1 R9.11)

Una estudiante agrega:

“Hay personas que se sienten bien haciendo sentir mal a otros. Y conozco bastantes personas que son así; que les gusta hacerlo llorar a uno, se le burlan. Cuando no saben uno cómo está, que ni le preguntan. Y les parece bien y se sienten bien haciendo sentir mal a una persona o ridiculizándola en frente de un buen grupo de gente.” (GFRZ1 R9.1.1.3)

La tensión entre la voluntad de construirse por sí mismo y lo que los otros representan (para esta construcción) lleva a los estudiantes a tomar decisiones frente a la presencia del otro. Estas acciones reflejan un darse cuenta de este (ser-cuerpo) y una acción intencionada de reivindicar las construcciones propias. El otro se vuelve un espejo de sí mismo, es decir, por el otro se reconocen. En sus palabras: “Y a veces he pensado: ¿será que sí debo cambiar para que lo estimen? ... No. Porque soy yo y así tengo que ser y ya.” (GFRZ1 R9.14)

Ellos y ellas optan por hacer caso omiso a las irrupciones de los demás: “digamos que haga algo mal, (otros) se ponen que a criticar. A mí me da igual. No me da ni mucha cosa lo que piensen.” (GFRZ1 R7.12) “En mi caso, a mí no me ofende lo que diga otro. Es más, me río de lo que me digan.” (GFRZ1R13.7)

Algunos prefieren, en contraposición, aislarse completamente:

“Ensimismado, dentro de mí solo, y me siento bien solo, no en compañía. Tengo la capacidad de pensar mejor y si digo cualquier cosa siento que van a llegar a criticarme. Dentro de uno mismo se siente seguro y siempre he sido solitario.” (GFMBA2 R 10.1)

Sentir que no se puede confiar en alguien crea abismos en las interacciones con los otros cuerpos: “ya no puede confiar uno en nadie; eso es lo que le dicen. Que uno no tiene que confiar en casi nadie en el colegio. Dicen que pueden ser amigos, pero también pueden ser malos amigos.” (GFRZ1 R10.1) Puede admitirse que el cuerpo es una construcción propia, solo aceptando que el otro hace parte pero a la vez es inalcanzable, en palabras de Skliar (2002)“el otro es, en síntesis, aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos” (p.96). El otro demanda cambios y transformaciones a los seres-cuerpos que los confrontan consigo mismos y los llevan a tomar decisiones que buscan posicionarlos: “¡Soy yo, soy yo! ¡Déjenme ser yo!” (GFRZ1 R7.11) Aquello que existe del otro ya no es, únicamente, lo que pensamos, percibimos y/o representamos del otro.

3.1.3 Con los docentes

Las didácticas corporales han sido tradicionalmente vinculadas con las áreas en las que se ha signado el trabajo del cuerpo. El docente de estas áreas es el referente del trabajo de las habilidades corporales. Sin embargo, las actividades (juegos, deportes, bailes, rutinas físicas) que se realizan al interior de estas clases desplazan el rol del docente, restándole protagonismo, para darle vía libre al movimiento. El movimiento, finalmente, no es algo que se pueda controlar (plenamente) aun cuando sea el deseo del profesor, y más cuando hay una cantidad considerable de cuerpos transitando por un espacio común:

“Digo stop para que paren, 1. Alegría, 2 rabia, 3 ternura, caminen pero que continúen con el desplazamiento (...) ya empezaron las penas, ellos se ríen, pocos hacen su movimiento. Paro para dar nuevamente la indicación. Un niño hace un giro con el cuerpo, todos lo miran y se ríen. Se continúa con el ejercicio.” (RORZ1)

La institucionalidad espera que los docentes de las disciplinas tratadas, principalmente el de Educación Física, ejerza el rol y discipline los cuerpos: les enseñe a jugar. Este dictamen desconoce las dinámicas que están presentes en estas áreas, por las que el docente toma un lugar diferente al de las otras clases, incluso permite dejar de lado la clase en su estricto sentido, convirtiéndose en un punto de escape de la cotidianidad escolar.

“Lo mismo que en danzas. El profesor nos da los espacios después de las clases, da espacios después de las clases; si no lo aprovechamos, es culpa de nosotros. En danzas nos dieron el espacio para hacer un baile, si no aprovechamos es culpa de nosotros. Ese día teníamos que hacer un baile y todos se fueron al rincón a jugar botellita a darse besos; juegan botella se dan besos.” (MBA R1.12)

Los docentes de estas áreas inspiran a otros a seguir sus pasos y motivan a que los estudiantes quieran hacer lo que desean y lo que les apasiona: “Cambia la forma de pensar. Por ejemplo, a mí me gustaría ser profesora de danza, porque me encanta la danza, me llama mucho la atención (...)” (GFRZ1R6.15). El docente configura ambientes que viabilizan la formación desde una perspectiva ampliada. Este articula maneras y prácticas que se separan de la cotidianidad del colegio pasando a la vida diaria:

“Profe, esa vez que hubo una maratón de obras de teatro, que usted hizo la invitación para que fuéramos, que era gratis... Pues ahí usted nos dijo: - ya salgan de sus casas, pueden empezar a

conocer la ciudad. Va a quedar muy lejos, algunas en el centro otras en el sur, pero tienen que aprender a conocer la ciudad.” (GFRZR8.5)

El predominio que tiene la instrucción en la escolaridad ocupa en el marco de las didácticas corporales un segundo plano. El profesor se transforma en un catalizador que potencia las acciones de los estudiantes y abre instancias para que la experiencia del movimiento surja: “me gusta en la clase de danzas que el profesor nos enseña a ser autónomos. Sí, no nos mantiene con reglas, sino que nos enseñan a hacer las clases por nosotros mismos.” (GF2MBAR5)

3.1.4 Con las instituciones

Las referencias a otras clases trazan distancias marcadas con las asignaturas aquí tratadas. Los estudiantes notan diferencias entre las clases corporales y las clases regulares, respecto a la interacción que ocurre en cada una de ellas, marcando con fuerza que en las primeras se está pendiente de los otros y hay contacto físico. En cambio, en las segundas clases prima la individualidad y la fragmentación. En sus palabras: “ya en las otras clases ya no es físico, solo es individual. Ya es: usted haga su trabajo, yo hago mi trabajo, ya uno ya... ya no está como pendiente de los otros, sino de lo que uno está haciendo en el salón. (GFRZ1 R11.8). La comprensión de uno de ellos trasciende las clases y analiza que respecto del marco social en el que está inserto (su cuerpo), la escuela es apenas es un micro-relato: “son muy individualistas los colombianos.” (GFMB A2 R 10.6)

Estos escenarios educativos legitiman desde su organización curricular la fragmentación del cuerpo y los estudiantes encarnan ese discurso enunciándolo con seguridad, convencidos de sus comprensiones: “Pues será mucha, mucha diferencia. Sí porque sería solo mente (en las otras materias) y en las otras (danzas y educación física) sería el cuerpo.” (GFRZ1 R12.11) Los

decires del marco escolar se filtran y son apropiados (por los seres-cuerpo). La escuela hace muy bien su trabajo de adoctrinamiento. “No. porque ya en las otras clases ya no es físico, solo es... Ya no es sino solo estar sentado y ejercitar el cerebro, nada físico, ya es intelectual, ya no es físico.” (GFRZ1 R11.5). Ellos soportan, desde sus vivencias en las actividades la historia del aparataje escolar: “porque los problemas en ciencias no vamos a ver distintas cosas como: correr o algo así, si es más...” (GFRZ1 R12.18)

La legitimación del pensamiento de que el cuerpo no los acompaña en cada paso demuestra que, sin haber pensado muy bien lo que dicen, ya hay una huella corporal inscrita en ellos: “Sí, se aprende lo mismo que en otras materias, pero no tiene que ver con nada con algo físico como en la Danza y en la Educación Física.” (GFRZ1 R12.3) “Eso es lo que pienso, que ya después de casi toda la semana trabajar y hacer mis actividades, me toca el deporte: así trabajo (...) cuerpo el fin de semana.” (GFRZ1 R4.14). Pareciese que los estudiantes se deprendieran de su cuerpo durante la semana y lo retornaran a este en actividades que están relacionadas a su vida cotidiana, la vida fuera de la escuela.

Esta ruptura de la que hacemos mención también es expresada en las diferencias que se esbozan entre lo teórico y lo práctico. Lo teórico está conectado con el aprendizaje; este se da en la mente. Lo práctico se asocia con la vida, con el hacer diario, con las vivencias.

Para algunos estudiantes lo teórico es importante: “A mí me parece que la clase teórica es importante” (GF MBA2 R 9.3). Para otros, prevalece una equidad, “A mí me parece que tanto lo teórico como lo físico es importante, porque no es lo mismo por lo menos jugar básquetbol y no saber qué es básquetbol... me parece que tienen la misma importancia.” (GFRZ1R3.1). Para otros tantos, esto (lo teórico) resulta irrelevante porque lo relacionan con el olvido: “lo teórico se

olvida y queda en el cuaderno porque a uno muy poco se le queda en la cabeza” (GFMBA2R 9.6). Además expresan el lugar en donde se consigna lo teórico: “Las cosas todas sirven, en las clases teóricas aprenden en la mente y en el cuaderno. En las clases teóricas se aprende en el cuaderno.” (GFMBA2 R 9.5)

Lo que no es teórico lo asocian a lo físico, es más afín de la vida: “En las otras clases (Danza y educación física) son más para la vida” (GFMBA2R 9.6). En esta consideración nos apoyamos para aseverar que lo teórico y lo que no se entienden como cosas separadas que tienen sus propios propósitos y lugares de desarrollo. Y, aún más relevante, que ambas poco entran en relación; estos se comprenden por separado. Cuando en la escuela se hace alusión a la teoría se asume como una hegemónica, es decir, es la información que otros (pensadores, intelectuales, científicos) dijeron que hay que memorizar y “saber”. He aquí una de las razones por las que se demarcan unas separaciones tan profundas entre estas dos. Así lo explicitan los estudiantes:

“Lo práctico es de la vida diaria. Lo que enseña es práctico, eso se maneja a diario, hace parte más de mi vida en este momento que soy joven, que es más a disfrutar y todo. Las clases (danza y educación física) son para este momento que soy joven. En otro momento, una persona que se va a dedicar más a los computadores necesita estar más en lo teórico.” (GFMBA2 R 9.13)

De otro lado, lo que los instrumentos sugieren, es el relevante posicionamiento que tiene el aprendizaje (lo que se entienda por ello) en lo que hace referencia a la escuela. Los estudiantes dicen: “y en las otras materias es... No sé, como más de mente, o sea... más aprendizaje. De hablar... Exigente.” (GFRZ1R16). En las otras áreas tiene más peso el aprendizaje. El cuerpo no es reconocido como un espacio para este; por lo menos no desde la concepción ampliamente aceptada en la escuela, la acumulación de saber. Esto implica comprender varios puntos. En el cuerpo no se deposita nada: ni datos, ni información, ni teorías. Por el contrario, en el cuerpo

queda la huella de la experiencia de la vivencia. Esta vivencia de la vida diaria es exterior a la escuela, no se contempla en el currículo. Aún más, pareciese que hay una intención de deliberada de dejar de lado la vida “del afuera” en la institución:

“(en otras materias) Más de pensar, estar concentrado, en cambio uno en la Educación Física es: pónganme a trotar... listo trotar... (*físico*), en cambio en matemáticas es póngale cuidado porque eso es muy difícil. O en Sociales toca poner cuidado a lo que están explicando. O en inglés toca ponerle cuidado al señor que nos está dando clases de inglés porque él solo nos habla en inglés, toca ponerlo y saber lo que dice, entonces ya es cosa distinta a la Danza y a la Educación Física.”
(GFRZ1 R12.17)

Cuando el afuera (lo cotidiano) permea este escenario educativo genera ruidos, como gritos silenciosos. De cara a ellos, la escuela desencadena un protocolo de medidas reglamentadas y prescritas que constriñen la vida-cuerpo. Este manual (currículo) no resuelve la naturaleza de la vida. Los acontecimientos se presentan desbordando la escuela y sus límites. Sus actores deciden ignorarlos y, en otros casos, los cercena con el filo de las normas establecidas, impidiendo el surgimiento de la potencia pedagógica de la vida cotidiana.

En los espacios de Danza y Educación Física, los estudiantes hablan con libertad sobre sus vidas cotidianas: “yo espero hasta el fin de semana para jugar.” (GFRZ1.15) Y vierten en las clases cosas de su cotidianidad, el tejido de emociones y sentires:

“(...) que piensen en algo que los haga feliz, en algo que les de rabia, en algo que les de ternura. Todos están moviendo alguna parte del cuerpo (el brazo, el pie, el tronco, las rodillas, las manos) .Mientras que doy la explicación algunos van haciendo movimientos relacionados con el ejercicio, relacionados con lo que los hace felices.” (RORZ1) “Ah, eso era... como me gustaba gritar...” (CC9RZ)

Encontrar un escenario en donde los otros escuchan sin juzgar los relatos personales adquiere un valor especial para quien es escuchado: “Yo a veces me pongo a pensar si yo hubiera tenido un hermano de mi edad sería más feliz, a veces uno es más feliz con una persona que solo.” (GFMBA2 R 10.9) “(...) sobre todo mi familia me dice: que si yo no bailo en la vida... Que yo no bailo, yo no tomo. Entonces, ¿que qué hago?, ¿jugar Xbox? (...) Entonces para mí no es todo ir a una fiesta bailar y tomar.” (CC9RZ)

Lo que los estudiantes dicen da testimonio de una encarnación de la escuela: de sus hábitos, de sus costumbres, de sus “perennes” tradiciones. Extrañamente, aunque los paradigmas son otros, las teorías pedagógicas avanzan y el mundo se ha transformado, la escuela parece detenida en el tiempo, privilegiando y manteniendo estructuras que dejan al margen el cuerpo. Algunas de estas aparecen expresadas así: “El hábito de escribir es del colegio.” (GFMBA2 R 9.18) “Digamos, cuando una vez dijeron: ustedes tienen que traer pantaloneta y se quitan el pantalón acá. Entonces quien no lo traiga pierde la materia” (GFRZ1 R9.1.3).

Respecto de las tareas los estudiantes puntualizan:

“Profe nosotros hay veces matemáticas o alguna otra materia conocida, bueno, yo pienso, nos dejan tareas para días seguidos. Entonces nosotros en la casa siempre haciendo tareas y no salimos ni nada. Solo hacer tareas porque tenemos tareas para todos los días. Pues nosotros en danzas o en física decimos: - ya no hay tareas ya es fin de semana, ¡a divertirse, juguemos! - y jugamos.” (GFRZ1 R4)

Los estudiantes rescatan aspectos que para ellos sobresalen de las clases de Educación Física y Danza enunciado premisas como, lo práctico se olvida menos: “Dicen a principio de año vamos a hacer sumas y restas después hacen otros temas y a final de año a uno se le olvida ese tema. Lo que es así, práctico a uno se le olvida menos” (GFMBA2 R 9.15). Existen nuevas formas de

enseñar: “Es que en mi colegio anterior no había ni música ni artes ni escénicas. En cambio, en este colegio ya aprendí más cosas. Ya sé que es eso: ya sé que es lo otro... es algo que lo lleva a uno a un compartir, (...) un algo para recrearnos, es una nueva forma de enseñanza. En clase no todo debe ser escrito y leyendo.” (GF MBA2 R.4.4). Y saber actuar en situaciones es también un aprendizaje para la vida: “(...) pero la clase de educación física, danzas y música me parecen mucho más importantes porque uno en la vida no va siendo solo inteligente. Tiene que saber ordenar las cosas, cómo actuar en una situación.” (GF MBA2R 9)

Confiesan unos que el saber de estas materias no es suficientemente reconocido en comparación con otras. Es decir, estas no tienen mayor importancia para el balance de calificaciones, pues se considera que no son exigentes y que no afectan a los estudiantes. Esto lleva a que sean tomadas relajadamente porque los estudiantes saben que son para el juego y la diversión: “pues muchas veces nosotros los estudiantes cogemos esas clases como de recocha. No queremos hacer nada por el simple hecho de no ser una materia tan reconocida.” (GF MBA2 R1.1.1) “Que no nos afecta tanto. Que no se tiene que hacer mayor cosa. Danzas es diferente a las demás materias. Uno se divierte y física es igual, por los deportes.” (GF MBA2 R.7) “Digamos en lo de sociales, que nos tocó la obra de la primera guerra mundial, todos trabajaron. Ahí sí todos entendían. Todos daban su opinión y por eso salió una gran obra.” (GF RZ1 P1.3.1)

Finalmente, “reflexiones”, tal vez heredadas de los docentes, se ponen en juego al pensar en cómo viven y están los estudiantes en estos espacios: “eso también tiene que ver con coger la clase de recocha, pero también con la autoridad que deben tener los profesores, yo me acuerdo que él fue allá a mirar como jugaban es que ¿si no se demuestra que es una autoridad no podemos hacerlo? pero eso también debiera venir desde nosotros, se supone que nosotros ya somos grandes.” (GF MBA2 R1.17)

3.1.5 Con los recursos educativos

Los recursos didácticos, que constituyen un fuerte vínculo entre el acto de aprender y el cuerpo lanzado a experimentar, cimentan una transversalidad que integra estudiantes, docentes y la vida institucional. Los estudiantes enfatizan que estas actividades son como momentos que los marcan y que recuerdan: “Pues en este colegio, todos los nueve años que yo llevo aquí, de primero a noveno y las clases antes, lo que nos enseñaban básico era como a dar piruetas porque en la sede de los menores hay colchonetas y trampolines.” (GFRZ1 R3.5), “Sí, cuando estaba en quinto en este colegio, cuando yo llegué, en una sede que ya no existe, como por el Quirigüa, nos enseñaban trampolín, a saltar bancas solo con los pies.” (GFRZ1 R3.10)

Los implementos más ampliamente manejados en Educación Física son los balones, los cuales casi siempre están asociados a las clases en el patio. Dichos elementos establecen un vínculo con la actividad que genera gusto por el trabajo y potencia un ambiente creativo. En medio del “aprendizaje” de un deporte, no es lo mismo cuando hay suficiente material disponible que enriquece las prácticas, que cuando no lo hay. De igual manera para danzas es importante el vestuario, los espejo y un salón que se diferencie de los otros salones, puesto que para el desarrollo de esta clase se requiere de una disposición diferente:

“Lo único sería Matemáticas, que nos hacen mover las manos, arriba, abajo, que sería lo mismo del espacio. En música sería algo así: cuando la profesora de música acomoda los xilófonos, aquí y allá, la percusión aquí, los vientos allá y es otra forma de acomodar los espacios.” (GFMBAR 9.2)

Los espacios como la cancha señalan una distinción importante en la caracterización de las didácticas corporales, puesto desde esta (cancha) se generan y se apropian los movimientos que se necesitan para las diferentes prácticas. Este espacio constituye un escenario diferente para las clases ya que encontrarse en un espacio abierto y en constante movimiento con los otros cuerpos permite la espontaneidad y el rompimiento con la dinámica escolar.

Paralelamente, los espacios generan tensiones y pugnas por el territorio que explicitan problemáticas sociales como el machismo. “La cancha la cogen los hombres”. El uso conjunto de esta funda un requerimiento de negociación entre los mismos estudiantes, que se ven empujados a tomar posición frente a los diferentes hechos que afectan su estar en este espacio, se evidencia entonces la importancia de la proxémia como eslabón pedagógico vital en los procesos educativos:

“Las niñas piden que la cancha sea distribuida equitativamente. Las niñas piden equidad en cancha para hombres y mujeres. Surge la propuesta de organizarse en equipos mixtos. Un estudiante dice: - démosles un balón y que se vayan a jugar al patio chiquito, que las niñas se vayan a otro espacio. Las niñas protestan y una se va hacia el compañero y le pega en la cabeza con la mano. La docente llama al orden y propone que la distribución se haga con equipos mixtos. Los y las estudiantes aceptan y se propone que la actividad sea liderada por un hombre y una mujer.” (DCMBA1)

4. Discusión

Las didácticas corporales advierten nuevos esquemas corporales

Existen gritos intelectuales, gritos que provienen de la sutileza de las médulas. Eso es lo que yo llamo la Carne. Yo no separo mi pensamiento de mi vida. En cada una de las vibraciones de mi lengua vuelvo a hacer todos los caminos del pensamiento en mi carne. Antonin Artaud: «Posición de la carne»

Lo que enuncian las voces de los estudiantes es que las didácticas corporales interrogan, transforman y desestructuran las relaciones establecidas entre las distintas instancias inscritas y definidas por la escuela develando nuevas maneras de ser y nuevas configuraciones de los seres cuerpo que allí habitan.

Los relacionamientos (consigo mismo, con los otros, con la institucionalidad y los recursos educativos) enunciados por los estudiantes desde estas didácticas nos muestran los conceptos de intimidad, la alteridad y el movimiento que se vinculan directamente con las manifestaciones del esquema corporal (imagen corporal, la representación corporal y la conciencia corporal) abriendo el marco de comprensión de lo que acontece en la escuela y cuestionando el cuerpo que allí se legitima: cuerpo obedientes, normalizado, acallado, uniformado, juiciosos dispuestos y alfabetizado de una manera para el “aprendizaje”; demandando otros modos de educar.

Nada mejor que el cuerpo para enseñar el carácter transitorio y caduco de las cosas. La escuela y la educación en su más amplio sentido deben escuchar el giro corporal que estamos presenciando. La pretensión de jerarquización y reducción a una gramática, a unos códigos, niega y destruye lo que el cuerpo es (aunque indescifrable) y su potencia. Deshacer el cuerpo

escolar, aprender de los cuerpos y entender su carácter de devenir es una de las tareas de las didácticas corporales. Mejor lo plantea Mujica (2008, pág. 235):

“¿Qué puede hacer un escritor inerme, un demiurgo indefenso, un hombre al fin sin palabras, un sujeto ya sin poder para sujetar la realidad? Nada, salvo poner el cuerpo en lugar de la palabra, dejarse tocar en vez de nombrar.”

Así pues, la intimidad como la manifestación de la imagen corporal mediada por el lenguaje, que no es el de la comunicación de informaciones y significados, sino el lenguaje corporizado. La alteridad como expresión de la representación corporal como deconstrucción del cuerpo individual para la construcción del cuerpo-multitud. El movimiento es la acción de la conciencia corporal, por el que me afirmo a mí mismo en el movimiento con los otros. Esquema corporal se representa en lo cotidiano porque es allí en donde la vida y en donde lo más importante para el cuerpo no es dar cuenta de las dimensiones que constituyen el esquema corporal. El lenguaje corporizado no numera campos. La trascendencia del cuerpo se atestigua en el movimiento de su dialéctica constitutiva por la que el cuerpo es todo lo que lo distingue de los otros-seres cuerpos.

4.1 Cuerpo-lenguaje: La intimidad y la imagen corporal

Si decimos que somos cuerpo, estamos diciendo también que el cuerpo es anterior al lenguaje, que el cuerpo sabe cosas que no puede decir y que el lenguaje se abre en la medida que la experiencia se amplía. Ser-cuerpo es afirmar que primero es la experiencia de ser, la vivencia, que la comprensión y se infiere, además, que la percepción no es individual es colectiva, que lo que se percibe de sí mismo y de lo otro es posible porque se percibe con los otros.

La multiplicidad de testimonios de los y las estudiantes recogidos a través de los distintos instrumentos descritos en el marco metodológico de la presente investigación, abordan dos

marcos de lenguaje entrecruzados. Sin embargo, la caracterización de las didácticas corporales, ampliamente desplegada a lo largo del recorrido argumentativo del análisis hasta ahora realizado, pareciese remarcarnos únicamente la línea de los significados de lo dicho.

Esto dicho (por los estudiantes) ha sido proferido desde el cuerpo de las didácticas corporales. ¿Qué implica que el ser-cuerpo hable en medio de otros cuerpos en las clases de Educación Física y Danza? Cabe afirmar, inicialmente, acerca de este interrogante que reconocemos una diferenciación entre el decir en estas clases y lo que sucede, en relación con la palabra en los restantes escenarios disciplinares de la escuela. La diferencia no es otra (y no hay más importante distinción) que la presencia de los cuerpos hablantes en movimiento. El cuerpo presente hace de las declaraciones (voces) un tejido intertextual que funda (está siempre fundando) el binomio cuerpo-lenguaje: “No se trata simplemente de compartir sensaciones, sino de que todas ellas forman un conjunto de heridas que cartografían el recorrido de una identidad singular y extraña.” (Calafell, 2007, p. 64-65).

Decir desde las didácticas corporales particulares de la Danza y la Educación Física no se concibe como una acción informativa: no se habla para señalar, acusar, reclamar, exponer. No se espera nada de estas expresiones verbales: no se está transmitiendo mensaje de ninguna clase. Que surjan las voces da cuenta más bien de una corporización del lenguaje. Este proceso exhibe un distanciamiento del significado para reivindicar el carácter inacabado del cuerpo mismo.

El concepto de intimidad se vincula con la imagen corporal y aquí es expresada como manifestación de esta. En palabras de Pedraza busca “establecer un contacto directo entre las acciones externas del cuerpo y sus representaciones – imágenes de lo más recóndito de la esencia

humana, de sus emociones, sentimientos, ideas y pasiones". (Pedraza, 1999, p.269). La imagen corporal que es representación mental o la huella psicológica de lo que somos se conecta con la acción del cuerpo que está medida por el lenguaje. Los lenguajes del cuerpo están hechos de silencios, marcas, brincos, negaciones, aceptaciones, simulacros, *performances*. La escritura del cuerpo es proxémica y quinésica. Sin embargo, esta escritura, encarnada en gestos y movimientos del cuerpo, no es un complemento del lenguaje verbal. Pensar así, señala Le Breton (2009: 40)

... expresa un juicio de valor, el de considerar la simbólica corporal como subalterna y asociarla a un simple comentario superficial de la palabra emitida, primera en la jerarquía del sentido. [...] El cuerpo no es el pariente pobre de la lengua, sino su socio con todas las de la ley en la permanente circulación del sentido que da su razón de ser al vínculo social. Ninguna palabra existe sin la corporeidad que la envuelve y le encarna.

Con respeto por los posibles fondos públicos de lo expresado por los y las estudiantes, lo más relevante de sus afirmaciones y de sus de preguntas resulta ser la ocasión de cartografiar las huellas que la vida deja en sus cuerpos. La conflictiva configuración de sus esquemas corporales en especial de su imagen corporal es intuita gracias a sus diálogos. Reiterando a Calafell (2007, p. 70):

“(...) hablar es aceptar el desorden de la vida, es permitir que universos enfrentados se comuniquen, en un gesto de recuperación de aquellos que se han mantenido ocultos y desconocidos, pero al mismo tiempo es asistir, con un grito de furia y de dolor a la penosa re territorialización del cuerpo (...)”

Las resonancias corporales de los diálogos que se disparan dentro de las didácticas corporales de la Danza y la Educación Física no son movilizadas por lo que el otro dijo, sino por lo que calló y

guardó. Estas resuenan por los temblores, por las pasiones, por los sentidos profusos que la intimidad cobija., de la mano de Pardo:

“La conversación íntima es aquella en la que uno participa no para informarse de algo que otro sabe o para hacer algo a otro, sino para oír cómo suena lo que dice el otro, para escuchar la música más que la letra de su comunicación, para saborear su lengua.” (1997, p. 98)

El decir de la intimidad manifiesta la construcción de la interioridad, es decir, de la imagen corporal. Que en las didáctica corporales se ponga en evidencia la escucha y palabras de los cuerpos nos brinda comprensiones la tarea de estas didácticas y nos invita a pensar rutas para deshacer el cuerpo escolarizado y ver y hacer aparecer los lenguajes corporizados.

Que los estudiantes expliciten un deseo de expresar¹² al otro, emociones, sentimientos, maneras de ser, de lo que habla es de un tejido hilado en el silencio de la intimidad que en espacios propiciados por las didácticas corporales se visibilizan y cobran mayor importancia transformando la demanda del individualismo latente en la escuela, dando paso un dialogo encarnado que transforma la percepción que se tiene de sí mismo. Esto se evidencia en las constantes reestructuraciones que hacen los estudiantes en su comportamiento, en la manera como cada uno decide presentarse, expresarse para exponer y defender sus maneras de ser.

La comunicación es fundamentalmente una experiencia corporal, el cuerpo incorpora la acción y la comunica (Castillo, 2014). El modelo imperante de la comunicación como proceso de transmisión de información impide comprender que las relaciones interpersonales, grupales o

¹² La expresión desde la comprensión de Merleau-Ponty no consiste, en sentido estricto, en sacar o dar a conocer un sentido que permanece oculto. Consiste, por el contrario, en ser expresión de sí misma, esto es, en ser la expresión de su propio sentido.

mediadas por tecnologías de información se efectúan entre cuerpos que interactúan en medio de situaciones de comunicación complejas, sobre todo por la condición variada e intercultural de estas.

Para los seres corporales es imposible dejar de comunicar y esto sucede por y en el movimiento, pero esta comunicación se distancia de la transmisión de una información o un mensaje. Lo que el cuerpo comunica es al mismo tiempo lo que oculta.

4.2 Los otros-cuerpos y la representación corporal

La escuela es categórica y persistente en esa gran división y fragmentación que hace del cuerpo. En sus pliegos interiores está instalada la idea de que su función más importante es el desarrollo cognitivo, poniendo al cuerpo en un segundo plano. Sin embargo, no todo lo que se aprende se puede poner en términos de la sola cognición (Vlieghe, 2014). Existen muchos otros aprendizajes que no recorren esta senda; estos acontecen dentro de la experiencia. Esa experiencia que en definitiva implica la relación con otros y con lo otro.

Esa relación del cuerpo con el mundo es una necesaria acción de intercambio en el que se ponen en juego, en el mismo plano, la colectividad y la individualidad. En palabras de Skliar (2002) “Al mismo tiempo, en esa misma operación de *alterización*, queda implícita la construcción de la esencia de la propia mismidad, la fijación del yo mismo” (p.97) . Y es que en esa necesaria relación de intercambio con el mundo, en la que yo me voy performando mientras actuó sobre el medio, me transformo. Esa experiencia, que me pone en presencia de otro cuerpo, me interpela y me hace tambalear, para después provocar que me abandone en mi propia existencia:

“Por primera vez deja el cuerpo de acoplarse al mundo, se abraza a otro cuerpo, aplicándose meticulosamente a él con toda su extensión, dibujando incansablemente con sus manos la extraña

figura que a su vez da cuanto recibe, perdido fuera del mundo y de la finalidad, fascinado por el quehacer único de sostenerse en el ser con otra vida y construirse el "fuera" de su "dentro" y el "dentro" de su "fuera". Y a partir de entonces, movimiento, tacto y visión, aplicándose al otro y a sí mismos, ascienden hacia su origen y, con la acción paciente y silenciosa del deseo, se inicia la paradoja de la expresión.” (Merleau-Ponty, 2010, p. 130)

Dentro de la escuela esta relación es funcional y se da en un sentido de productividad. El otro es posible para hacer trabajos en grupo, para estar en un salón, y justificar espacios llenos. Pero cuando se mezclan otras circunstancias que escapan al control del colegio, este reacciona acallando, sofocando, corrigiendo. Este es el caso de los noviazgos, los espacios donde se acuestan a tomar el sol para hablar con amigos, a realizar intercambios deportivos y juegos espontáneos, entre otros.

La institucionalidad, como correlato social, contiene en ella la fragmentación individual y de relaciones. Se puede observar en esta cómo se presentan las tensiones en los encuentros con los otros. Sin embargo, persisten unos espacios dentro del establecimiento que no siempre de manera intencional rompen e irrumpen dentro de la cotidianidad escolar, posibilitando que este encuentro con los otros se haga evidente y protagónico. La puja constante para reclamar un espacio propio de desarrollo espontáneo, que de alguna manera sobrepasa las estructuras rígidas de la institución, permite rastrear las interacciones donde los otros cuerpos aparecen con sus propias narrativas.

Las clases de Danza y Educación Física posibilitan escenarios de relacionamiento con los otros, creando situaciones en las que los estudiantes se entretajan en una red de interacciones, en la que se pone en juego todo lo que proyectan hacia el otro que, como espejo, devuelven imágenes que re-configuran, a su vez, una nueva imagen que se vuelve a reflejar.

La búsqueda de diferenciación crea un abismo incomprensible del que me separo para entenderme y lograr constituirme. Pero necesito el otro para completarme. Y me devuelvo por sobre un acto dialéctico que nunca termina. En palabras de Planella (2006, p. 60):

“Merleau-Ponty demostró que la dialéctica es el mejor modo de dar cuenta del otro y del yo sin reducirlos: el otro se me revela de manera dialéctica, como presencia-ausencia, presentación-apresentación; paralelamente, la sociabilidad primordial es, al mismo tiempo, dada y construida o, si se quiere, es una de esas estructuras dialécticas que siempre están abiertas. El acceso al otro implica una: en la experiencia del otro, experimento la experiencia que él tiene de mí.”

Podríamos entender esa relación con el otro, como un viaje de ida y vuelta en el que inevitablemente nos vemos transformados y moviéndonos de nuestros sitios, para inventarnos a diario, reivindicando, admirando, copiando a los otros o poniendo distancia cuando me siento en tensión , pero finalmente, viviendo con mi cuerpo, exponiéndolo a las emociones y dejando que el otro me deconstruya, para yo iniciar mi labor de nueva construcción que constituiría la adquisición de aprendizajes en un ciclo sin fin. “El otro sólo es otro en la medida en que pueda ser capaz de mostrarme, claro que siempre a una distancia prudencial (...) quienes somos nosotros y cuáles ajustes debemos hacer para parecernos, cada vez más, a nosotros mismos” (Skliar, pág. 99)

4.3 El movimiento y la conciencia corporal

Merleau-Ponty (2002) afirma que la modalidad básica de la conciencia no es «yo pienso eso», sino «puedo». Es la relación práctica entre nosotros y el mundo que podemos poner en uso que forma la base misma de todo comportamiento intencional. Al final, todas las actividades conscientes encontrar su origen en la realización de proyectos concretos el sujeto encarnado.

La idea de que la conciencia está fundamentalmente incrustada en la «carne del mundo» sigue, entre otras cosas, la observación de que percibimos el comportamiento de los demás de inmediato, es decir, sin primero tener que reflexionar sobre o para interpretar estímulos visuales. Nuestra intención en el mundo se hace carne-movimiento y modifica lo corporal. A cada intencionalidad cambia la forma de aparecer, la fisionomía: el gesto, el cabello, la piel, etc. Encarnamos el personaje que hemos decidido representar y así ya después no somos diferentes de las incorporaciones con las que nos hemos querido presentar. Pero esa corporalidad, ese cuerpo carne, se aprende y se va conformando de acuerdo con lo que resulta importante repetir.

La conciencia corporal como el posicionamiento que asumimos en el tiempo y el espacio a partir de nuestra lectura del mundo en que vivimos, vale decir que es intencional, se manifiesta en el movimiento y se fija unas metas que resultan una suma de los otros y de nosotros mismos. En esta misma línea de análisis, Falk (1994: 45) plantea que “la posición social y las funciones del cuerpo humano, su sentido (cultural) y, en última instancia, el concepto mismo de cuerpo cambian y son transformados en concordancia con las clasificaciones, distinciones, jerarquías y oposiciones contenidas en un orden social”.

De otro lado, la discusión alrededor del rol docente para las didácticas corporales se postula como relevante. ¿Qué pasa con el docente y su demanda de aprendizaje en las clases de Danza y educación física? Como ya se ha señalado, la corporización del lenguaje (incluido el que transita en medio de la escuela) pretende un apartamiento de la influencia del logos racionalista y de la jurisprudencia simbólica que de este se desprende. La re-inscripción del sujeto en el cuerpo mismo, es decir, en su constitutiva materialidad (en su respiración), que tiene lugar a través (y no por) de las didácticas corporales derivadas de las disciplinas ya referidas, pone a los seres-cuerpo

en movimiento. Tal y como advierte Calafell (2007, p. 69), “(...) se ponen entonces en movimiento y arrastran consigo la construcción de un cuerpo nuevo que será re-hecho a partir de los restos de uno anterior y defectuoso.”

De cara a los cuerpos en movimiento, el docente se diluye. ¿Qué puede hacer este cuando los cuerpos empiezan a moverse además de apartarse y dejar que estos sean (o estén siendo)? La instrucción, el currículo, el poder, el control, la abstracción son desalojados y el docente se ve re-dirigido hacia las posibilidades del cuerpo mismo:

“Si el pensamiento está estancado (...), habrá que devolverle el movimiento, habrá que comunicarlo con la vida verdadera, la concreta y cruel, la que no se erige por un lenguaje lógico gobernado por el Logos, sino por el despertar de la materia en su sentido más original (...)”
(Calafell, 2007, p. 72).

Si el movimiento es la instancia por la que el pensamiento encuentra su cuerpo (Calafell, 2007), las clases de Danza y Educación Física se transforman, también para el docente, en los territorios por donde volver a moverse para perderse sucesivamente en el cuerpo propio. El despertar del lenguaje de los sentidos (corporización del lenguaje) describe el suceso de un movimiento implícito que encarna la infinita reconfiguración de los actores educativos. Las trazas de estas demoliciones-construcciones quedan grabadas en el límite mismo de sus experiencias: sus cuerpos signos. Este cuerpo (no simbólico) corroe la distancia que separa al pensamiento y la vida, de la misma manera en la que acontece un ritual: aniquilando lo que es para dar paso a lo que habrá de ser, siempre refiriendo a lo que fue, y que está ya siendo.

Acallar las resonancias corporales de este pensamiento, pretensión de los docentes como resistencia al movimiento, se corresponde, según Dumoulié (1996, p. 137), “a una sumisión a las

interpretaciones ya formuladas que aceptamos como la ‘naturaleza misma’ y la expresión de una ‘esencia’.” Este recubrimiento en una identidad claramente definida procede del seno de la dictadura de la racionalidad. Continuando con Dumoulié (1996, p. 137), “ser los ‘denigradores del cuerpo’ es, ante todo, detener el juego indefinido de interpretarlo para protegerse de los efectos cuya expresión natural es siempre cruel.” Finalmente, comprender el pensamiento “amplio” es pasar (moverse) por el cuerpo.

4.4 Esquema corporal y lo cotidiano

Respecto al relacionamiento con la institucionalidad, sustentado por las voces de los estudiantes, se pueden marcar distintas líneas. La escuela propiamente dicha, y la dinámica de su arquitectura, parecen estar suspendida en el tiempo, agenciando cada día, en su despliegue curricular, el prevalecimiento de la seguridad de su propio dispositivo, a pesar de que sus actores “gritan” con sus cuerpos-vida la caducidad de sus maneras. Del mismo modo, la escuela profesa la premisa: “el cuerpo no sirve para nada”. Con esta pretende decir que el cuerpo está desprovisto de una funcionalidad respecto de las coordenadas a través de las que el currículo se justifica. De otro lado, parece relevante afirmar la potencia del cuerpo para filtrar lo cotidiano en la escuela e interpelar, así, su lógica.

La escuela agencia significados hegemónicos de conceptos como: conocimiento, aprendizaje, saber, ser, hacer. Para la adquisición de estos presupuestos, la escuela impone a sus actores su organización, impone sus tiempos, sus indicadores e, incluso, presupone eventos y situaciones contingentes, las cuales inserta también en su planeación. En términos de Pedraza (2010, p. 50):

“Así, la escuela puede ser un lugar apropiado para sobrepasar la tendencia a ver aparecer la acción como predeterminada —como a menudo se le atribuye a la noción de habitus—, y como

reproductora de la estructura social, pero también aquella otra que prefiere reducir la acción a las capacidades individuales. En La escuela, el hecho corporal se expone como condición existencial tanto para el individuo como para la sociedad.”

En la escuela todo se contempla. Todo está reglado porque hay un propósito que mantener: la seguridad de la continuidad de su existencia misma. Esto hace pensar que hay oculto un sentido que todos sus actores perciben y que la gran mayoría de ellos legitima. La contradicción con la que convive la escuela pregona la suma importancia social de sus actores, al mismo tiempo que los concibe como útiles y funcionales a la permanencia en el tiempo de su aparataje. En términos de Maffesoli (2010, p. 201): “Está ahí pero no tiene un espacio importante en la plaza pública.” Somos apenas necesarios para seguir existiendo y seguir regocijando su lógica: la lógica de los marcos institucionales, casi seres autónomos, que necesitan a las personas pero que están más allá de ellas.

Los esquemas corporales o seres-cuerpo quedan al margen de esta dinámica y no pueden ser aceptados ni comprendidos como cuerpo, ya que la implicación de esta aceptación puede rebatir y resquebrajar sus cimientos. El cuerpo vívido con todas sus consecuencias desborda lo prescrito. A pesar de esto, la discusión no está centrada en desplazar el protagonismo de la razón por el protagonismo del cuerpo. No se puede negar las construcciones de sociedad que se han hecho. Se trata más bien de incorporar la dialéctica constitutiva entre ambos (cuerpo-racionalidad), generando nuevas perspectivas de relacionamientos que amplíen la mirada cerrada que hoy pervive.

Es claro que lo que ha ocurrido en la historia de la escuela ha sido la negación sistemática del cuerpo para darle paso a la supremacía racional, herencia de la modernidad. No por esto la alternativa es la negación de la mente para posicionar el cuerpo como el centro de los procesos.

Esto constituiría una nueva dictadura, y agenciar una hegemonía, aunque renovada, es conducir a la violencia.

La propuesta consiste en dejar de negar el cuerpo, pero tampoco es creer que curricularizarlo es ya tenerlo en cuenta y subsanar su demanda. Se trata de asirle un escenario en donde pueda confluír, darle un estatus ontológico y que sea más bien la escuela la que aprenda de él (cuerpo), de su carácter móvil, inacabado, indescifrable, incomunicable pero siempre presente.

Sentar la premisa: el cuerpo no sirve para nada es fisurar el paradigma de la utilidad del capital en el que estamos sumergidos, por el que absolutamente todo es acuñado como objeto que se posee y se usa. El utilitarismo postula que solo vale lo que sirve para algo. Martin Heidegger realiza un exhaustivo análisis del utilitarismo para hablarnos de la utensiliaridad, es decir, del carácter objetual de la naturaleza y de los sujetos (Maffesoli, 2010).

La escuela, como microorganismo social y cultural, reproduce también la demanda de este marco, lo apropia (al cuerpo) en su currículo. Esta apropiación se manifiesta en la pretendida organización de la experiencia y la asignación de funciones al cuerpo para alcanzar objetivos educativos. Sobre este procedimiento afirma Vlieghe (2014, p. 27):

“Se considera que el cuerpo es educativamente relevante, pero solo en la medida en que apoya los objetivos establecidos de la escolarización y la educación. (...) El cuerpo es considerado como un recurso y como un instrumento para lograr objetivos educativos que al final no tienen nada que ver con la corporeidad misma. (...) el cuerpo tiene una función y, por lo tanto, solo un rol secundario que cumplir”.¹³

¹³ Esta traducción es realizada por Yaqueline Parra

El cuerpo no es útil porque lo más preponderante pedagógicamente de este es lo que no dice. Si dijera algo, lo dicho sería funcional en la escuela. El lenguaje del cuerpo es íntimo y su potencial pedagógico yace en que los cuerpos sigan negociando esas intimidades.

¿Qué significa que al cuerpo se le libere del significado? El objetivo de las didácticas corporales ya no es enseñar el cuerpo sino aprender el cuerpo. Porque el cuerpo no es un dato y no los arroja. Los cuerpos hablan (entre sí) de sí mismos y para sí mismos. En el cuerpo está presente un espacio de incomunicabilidad necesario para el mundo. Lo anterior no quiere decir que el cuerpo no hable, pero asistir a lo que dice el cuerpo es admitir la presencia de un algo incomunicable que transita por los cuerpos.

A pesar del constreñimiento escolar, la apelación a las didácticas corporales presentes en las áreas movilizadoras de esta investigación no permite que el cuerpo deje de decir. Este decir está inscrito en la dimensión espacio-temporal en la que transcurren las vivencias, los pensamientos y las acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo, es decir, en el mundo de la vida, que es también el mismo mundo de la cotidianidad (Mélích, 1994). Unos narran desde la quietud y acallamiento que les impone la escuela. Otros hablan desde su rebeldía y trasgresión de estos espacios. Otros tantos se expresan con gritos ahogados desde su invisibilidad. Pero todos los cuerpos dicen.

La cotidianidad es aquello en lo que estamos inmersos siempre. El mundo rutinario en el que nuestras acciones son más mecánicas y un poco restadas de la racionalidad logocéntrica, pues nos dedicamos a vivir y a no a pensar que vivimos. Mélích lo argumenta con precisión: “El *lebenswelt* es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el substrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el horizonte originario.” (1994, p.

71)

El valor de la vida cotidiana se opone a la abstracción, operación protagonista de los procesos asumidos en la escuela, para adoptar un punto concreto de acuerdo con lo concreto mismo de nuestras vidas: “(...) los pequeños hechos de nuestra vida cotidiana, que son los que constituyen verdaderamente la cultura” (Maffesoli, 2010, p. 199). En la vida cotidiana el sentido surge en la interacción de los esquemas corporales. La acción siempre implica interacción. Cada uno de nosotros no es pasivamente socializado, sino que es actor de su propio drama, de su misma construcción.

Que la escuela y sus actores reflexionen sobre la potencia pedagógica de la vida cotidiana, en lugar de verla como un problema, constituye una alternativa que puede ser agenciada desde las didácticas corporales estudiadas en esta investigación. Esto significaría dejar entrar la vida a la escuela y hacer que el orden hegemónico pierda fuerza para darle paso al cuerpo. La tarea está esbozada: hacer carne las teorías contemporáneas que instalan la pregunta del cuerpo en los contextos educativos y defender la idea de que los procesos del conocimiento no son solamente cerebrales, el conocimiento está en cada una de las células del cuerpo, el saber es corporal. Esto significa que es el cuerpo el que moldea la mente (Gallagher, 2005).

5. Conclusiones

Aporías e indicios para una pedagogía del giro corporal

Lo que en este apartado final se explicita no pretende tener un tono de definición última respecto a lo que nos arroja el estudio. Desde una perspectiva *otra*, lo que buscamos es poner en términos de señal, rastro, pista o estela los hallazgos planteados. Para que se entienda, lo máximo que se

puede es encontrar una manera de “lenguajear” eso que pasa en la vida, es decir, aquello que pasa por el cuerpo.

Proponer desde las didácticas corporales una perspectiva para ver el esquema corporal y construir comprensiones diversas de cómo se configura este en los espacios educativos, representó tanto un ejercicio reflexivo, como un posicionamiento político. Como investigadoras, y al mismo tiempo como docentes de las asignaturas mencionadas, decidimos devolernos sobre nuestro hacer para, desde una distancia, aunque implicadas en la reflexión, comprender los sentidos que allí compartimos con los actores (estudiantes, docentes, recursos educativos, institucionalidad).

Después de este recorrido en la búsqueda, más que de respuestas, de comprensiones desde y para nuestro hacer pedagógico a la pregunta cómo inciden las didácticas corporales en la configuración de los esquemas corporales, como educadoras en las áreas que agencian una formación intencionada desde lo corporal y como responsables de pensar la educación que queremos acuñamos, por el contexto educativo en la que se sitúa la investigación, la pregunta por el aprendizaje de los cuerpos. La distancia que tomamos a partir de este posicionamiento de los abordajes curricularizados por la escuela nos permite interrogarnos por los saberes que en sí mismo el cuerpo posee y por cómo de esos saberes la escuela debe aprender, deshaciendo las comprensiones tradicionales del aprendizaje que hoy se legitiman principalmente desde la práctica educativa.

Los sentidos recogidos en la pregunta por qué aprenden los cuerpos se apartan del campo de los significados del paradigma racional y se sitúan en la reflexión por el lenguaje del cuerpo. Con este distanciamiento procuramos fisurar hegemonías y plantear preguntas que al mismo tiempo

que cuestionen las lógicas institucionales y visibilicen la saturación de la civilización moderna racional, develen la emergencia del cuerpo con un potencial prospectivo. En palabras de Maffesoli (2010, p. 203):

“Pienso que es en ese movimiento de las cosas mismas que vamos a llegar a las raíces, a esa Terra. Desde ese instante entran las palabras-camino, palabras-camino que inventan el mundo, en el sentido de invención que antes definí. Las palabras-camino que contra las evidencias nos hacen ver lo que es evidente.”

La indagación por aquello que los cuerpos aprenden y por el lenguaje de los cuerpos sugiere el planteamiento de una serie aporías, como dificultades insuperables, que esta investigación recoge, frente a las cuales se proponen unos indicios, como eslabones iniciales de su reflexión, que ponen de manifiesto el carácter móvil, inacabado y azaroso del cuerpo. Al mismo tiempo estos denuncian el vencimiento de las estructuras y marcos de comprensión en lo que el cuerpo se ha instalado (no solo en la escuela) para dar paso a tejidos teóricos que posibiliten *“lenguajear”* lo indecible del cuerpo.

El cuerpo, autor de su propia poética, se justifica a sí mismo a través de un lenguaje que, como su carácter particularmente definitorio, da pie a una sustitución de la inteligibilidad, (de la significación) por la sugestión. De esta forma, su lenguaje sufre una notoria gradación: se presentan a la experiencia del cuerpo diferentes estratos de expresión, cuya superposición desemboca en una serie de posibilidades de decir que el otro-cuerpo, puede percibir, aún sin una real comprensión.

El cuerpo-hablante no se limita a la pronunciación de los objetos externos que lo circundan. Su palabra-movimiento subyuga las cosas que nombra; se impone por sobre la voluntad comunicativa impuesta a todo lenguaje. Así, este adquiere una altísima autonomía. La expresión

del cuerpo conforma un mundo ajeno, en el que el lenguaje es oscuro y se deslinda rotundamente de la necesidad de comprensión. La palabra-movimiento establece relaciones anímicas emancipadas de toda claridad en su significación. Fundada entonces la separación entre el lenguaje y el contenido, el afán del cuerpo que habla es el alcance de atributos para sí mismo (hacia sí mismo), dejando relegados mandatos tradicionales (escolares) como la unanimidad del sentido: *las didácticas corporales niegan el Cuerpo (para afirmar los cuerpos)*.

Como ejemplificación de los valores de esta poética corporal no comunicativa puede referirse a la lírica moderna que aparece y más concretamente a la obra de Stéphane Mallarmé. Su poesía asume como forma trascendental y primordial de composición la desobjetivación. En sus escritos recurre a objetos sencillos, incluso cotidianos. Sin embargo, aunque éstos aparecen ausentes son portadores de una gran tensión. En la penetración de su obra, aparece el poema “*Sainte*” cuya versión definitiva su ubica cronológicamente en 1884:

A la ventana que oculta
el sándalo viejo que se desdora
de su viola en otro tiempo brillante
con flauta o mandora
está la santa pálida, mostrando
el libro viejo que se abre
del Magnificat, rebosante
en otro tiempo según vísperas y completas:

A este cristal de ostensorio
que roza un arpa por el Ángel

formada con su vuelo del atardecer
para la delicada falange
del dedo que, sin el viejo sándalo
ni el viejo libro, la santa balancea
sobre el plumaje instrumental,
tañedora del silencio. (Friedrich, 1959, pág. 129)

En este poema aparecen algunos objetos reales: una ventana, un sándalo, el cristal de un ostensorio, un arpa, un texto; pero la relación que los vincula demuestra en sí un cierto misterio; ni siquiera sugieren su verídica presencia, “el poema se mueve en un terreno en el que no cuentan las diferencias reales, y en el que se produce un múltiple paso de unas otras” (Friedrich, 1959, pág. 130). Ocurre paralelamente una ocultación de la ventana, por lo que esta no existe como objeto real sino solo verbalmente. La flauta y la mandora aparecen en el presente, pertenecen al recuerdo, a otro tiempo. Estos hechos anuncian claramente un alejamiento periódico de los objetos: sucede una transición paulatina del objeto real (que significa algo) hasta una identidad que existe únicamente en el lenguaje mismo, mientras que todos los demás objetos están ya ausentes, hasta que sucede la aniquilación integral: el silencio de la tañedora.

En estos versos el lenguaje cumple una doble y provocativa funcionalidad: provoca el alejamiento y destrucción de los objetos al mismo tiempo que le confiere a lo destruido una existencia en el lenguaje, como una presencia alejada de lo empírico que le otorga a estos un aumento insospechado de inmanencia y provoca que lo objetivamente presente sea muy elusivo. Esta operación infunde el silencio en las cosas ordinarias, resaltando lo misterioso esencial de lo cotidiano.

De la misma manera que en el verso, las proposiciones del cuerpo-hablante del no quedan encerradas en un elemento acabado; permanecen abiertas, apartándose de la interpretación unívoca. Se da lugar entonces a una especie de murmullo de las palabras-movimientos. El silencio, presencia máxima del lenguaje del cuerpo, sirve de soporte a lo que este dice. Así como en los versos referidos la utilización intencionada de apóstrofes, locuciones adverbiales o aposiciones tiene la pretensión de que las palabras no hablen por medio de relaciones gramaticales, sino que irradian por sí mismas sus múltiples posibilidades expresivas, las palabras-movimientos apelan al silencio para dar lugar a la incomunicabilidad del coro corporal: *los cuerpos callan (para hablar)*.

Por el proceso de des-objetivación (incomunicación) de los movimientos del cuerpo, aparecen formas esenciales de un lenguaje trascendente, que sumerge a los cuerpos-otros en una atmósfera que afecta la sensibilidad subjetiva conjunta, en la que nada represente un límite (infinita potencialidad). De esta forma, los otros cuerpos se abocan a un desciframiento laborioso de los significados incomunicables de los movimientos que, ajenos a la comprensión y a la coherencia, deja llanamente a los sujetos predispuestos a la escucha de los cuerpos dicen: *los cuerpos aprenden del silencio (de los otros cuerpos)*. El cuerpo se mueve hacia sí mismo: “lo descubierto en la reflexión puede volver a ser canto y a perderse en lo incognoscible” (Friedrich, 1959, pág. 141).

En lo que el cuerpo-hablante dice el propósito ya no es la comunicación. Los otros-cuerpos que oyen renuncian a la interpretación de su lenguaje, declinando de la comunicabilidad, para dar lugar a la infinita posibilidad de sugerencia. La pluralidad de significados vaciados del lenguaje

corporal impone a los cuerpos-oyentes el rico extrañamiento de la sonoridad del cuerpo: *las didácticas corporales no enseñan el Cuerpo (aprenden de los cuerpos)*.

Indicio 1

Las didácticas corporales nos permiten entender que la imagen corporal no es una construcción que se pueda remitir únicamente a lo simbólico. De hecho, esta imagen tiene consecuencias en el mundo: pone en juego un diálogo incommunicable de intimidades como condición mínima de negociación con los otros. La intimidad develada no puede leerse como código. No es posible una traducción a un lenguaje alfabético. Que no pueda ser leído como texto público no se traduce en una “indecibilidad” del cuerpo. El cuerpo no se queda sin decir. Su habla habita el plano de las intuiciones pues los cuerpos comparten (hablan) en los silencios de la intimidad.

Asistimos entonces a la paradoja: la base de negociación con el otro está en lo que no es negociable con él. El ser-cuerpo da cuenta de un dolor que no dice. Sabemos del dolor del que habla porque compartimos la imposibilidad de hablar de ese dolor. Las didácticas corporales exigen y abren espacios para que circulen estas intimidades.

Indicio 2

La representación corporal es eso que permito que el otro vea de mí, mi identidad, eso de lo que soy que estoy dispuesto a hacer público. La presencia del otro pone en cuestión esa identidad. El otro se presenta como una alteración que desencadena la reorganización y el replanteamiento de la representación.

La representación no es la identidad que se figura por lo que podemos ver del otro (lo que el otro está representando), sino que aquella está situada en la negociación (disputa) con el otro. Las didácticas corporales fijan como condición de la identidad pública el encuentro con el otro. Este encuentro intersubjetivo se constituye en la primacía de las diferencias, de las distinciones. Lo que hace la representación es marcarnos la profunda diferencia con el otro. Dejar hablar los cuerpos es estar en conflicto.

Indicio 3

La conciencia corporal se pone en juego en el movimiento. El movimiento es constitutivo de la acción y toda acción posible para el cuerpo es el movimiento. Esta intencionalidad no es la del logos; el movimiento es la expresión de toda intención del cuerpo. Las didácticas corporales se convierten en últimos resquicios para el cuerpo en la escuela. A través de esto, los esquemas corporales encuentran un ámbito para ser.

En el movimiento es en el único lugar en el que se pueden dar las acciones e intenciones del cuerpo. Estas se hacen patentes en las didácticas corporales. En el movimiento podemos dar cuenta la negociación con el otro. Un movimiento junto a otros y con otros. Las didácticas corporales le imponen la demanda a la escuela de llevar el movimiento hasta sus últimas consecuencias.

Indicio 4

El cuerpo, al fin carnal, con su lenguaje sensible (de los sentidos), diseña y desata la dialéctica interminable para la demolición de todo aparato de definiciones y de todo fiel (sujeto) hipnotizado. Esta dialéctica sin resolución reconcilia el contrato público de identidades y su

proliferación de significados, con su doblez diferenciador y su amalgama de sentidos. La distinción sin separación, como correlación de fuerzas opuestas, que hace a todo cuerpo.

Lo más importante para el cuerpo no es dar cuenta de las dimensiones que constituyen el esquema corporal. El lenguaje corporizado no numera campos. La trascendencia del cuerpo se atestigua en el movimiento de su dialéctica constitutiva por la que el cuerpo es todo lo que lo distingue de los otros-seres cuerpos.

6. Referencias

Beltrán, A. M. (2006). *Estado del arte del área de danza en Bogotá D.C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Bollnow, O. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Calafell, N. (2007). *Sujeto, cuerpo y lenguaje en los Diarios de Alejandra Pizarnik*. Trabajo de investigación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/13283481.pdf>
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Castillo, S. (2014). *Investgacione sobre el cuerpo. Ralatorías del encuentro "El giro corporal"*. Bogotá D.C.: Facultad de artes ASAB.
- Cidoncha, V., & Díaz, E. (Enero de 2009). *Importancia del esquema corporal*. Obtenido de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd128/importancia-del-desarrollo-del-esquema-corporal.htm>
- Cuellar, J. &. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche y Artaud: por una ética de la crueldad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. Obtenido de Cartografías.
- Friedrich, H. (1959). *Estructura de la lírica moderna* . Barcelona: Seix Barral .
- Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales. En Universidad Nacional de La Plata, *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (págs. 271-284). La Plata, Argentina: Al Margen.

- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Garavito, M. (2011). Cognición corporizada y embodiment. *Polisemia*, 11, 96 – 102.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-17.
- Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Hamme, M. &. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FDC.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Education Siglo XXI*(26).
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lucio, R. (1996). La construcción del hacer y del saber hacer. *Pedagogía y educación popular*. *Revista Aportes*(41).
- Maffesoli, M. (2010). La invención de lo cotidiano hoy. *Palimpsestvs*(7), 199 - 203.
- Martínez, C., Guzmán, G., & Calderón, A. (2005). Educación, pedagogía y didáctica en la escuela: encuentro y desencuentros. *Revisata Lúdica Pedagógica*, 2(10), 113-120.

- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melich, L. (2010). *El otro de sí mismo. Por una práctica ética del cuerpo*. Barcelona: OUC.
- MEN, G. d. (2000). *Educación Artística: Lineamientos curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Mujica, H. (2008). Nosce Te Ipsum. De la palabra que calla al silencio que nombra. En H. v. Hofmannsthal, *Una carta (De Lord Philipp Chandos a Sir Francis Bacon)* (págs. 225-241). Valencia, España: Pre-Textos.
- Pardo, J. L. (Enero-Febrero de 1997). Un secreto a voces. Ensayo sobre la lengua de la intimidad. *Universidad de México*, 52(552-553), 96 - 98.
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estéticos-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14(2).
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: uso de los sentidos y la educación somática. *CALLE14*, 4(5), 51-56.

- Planella, J. (2006). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, Cultura y Educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Prieto, M., & March, J. (15 de Abril de 2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 29(6), 366-373.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D., & Alvis, K. (Abril-Junio de 2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 279-287.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2010). La Conciencia de lo Corporal: Una Visión Fenomenológica cognitiva. *Ideas y Valores*, 59(142), 25 - 48.
- Roncancio, O. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá.
- Sanmartin, R. (2013). Método de la cognición incorporada. *Sophia*, 79-125.
- Seely Brown, J., Collins, A., & and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

- Serna, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Barcelona: Anthropos.
- Skliar, C. (Agosto de 2002). ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ? *Educação & Sociedade, ano XXIII(79)*.
- Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad: Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen, Santiago.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente, Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barselna España: Gedisa S.A.
- Vasco, C. (1985). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, Discurso y Poder*.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vlieghe, J. (2014). Más allá del significado. Merleau-Ponty y Agamben acerca del cuerpo y la educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26(1).
- Weisz, G. (1994). *Palacio Chamánico Filosofía corporal de Ataud y distintas culturas chamánicas*. México: Grupo editorial Gaceta, S. A. .
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

7. Anexos

Diarios de Campo

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Código : RORZ1
Fecha: 14 de febrero de 2017

<p>Lugar: Colegio Ramón de Zubiría - Salón de danzas Hora: 2:20 pm Población: Estudiantes de grado noveno Observador: Yaqueline Parra</p>	
<p>Registro de lo sucedido en el aula</p> <p>Un estudiante hace una pirueta hacia atrás y están sonriendo [E. SONRÍE EN CLASE DE D.] mirando a otros compañeros que observan su pirueta. Yo hago un movimiento con la mano indicando que se acerquen, [PROFESORA GESTO LLAMANDO A ESTUDIANTES] unos la miran y continúan hablando, una de ellas mira su celular, otros se van a cercando poco a poco. Yo miro que los estudiantes no siguen su instrucción, repite el movimiento con la mano mirando a los estudiantes pidiéndoles que se acerquen al centro del salón, ella da la instrucción y se va para la mesa toma la lista de asistencia [P. LLAMA LISTA]. El chico que hizo la pirueta hace atrás, salta para tocar el techo. Un estudiante entra diciendo algo en voz alta que no es muy claro. Hay tres niñas juntas, una de ellas se mira al espejo se arregla el cabello, [NIÑAS SE MIRAN AL ESPEJO EN D.] se asoma por la ventana, las demás (dos) la siguen con la mirada; la niña se suelta el cabello se lo amarra mirándose al espejo, [E.CON PELO COGIDO EN D.] las otras dos también se miran al espejo. Yo me siento en el piso mirando la lista, los estudiantes están dispersos por el salón, ella vuelve a mirarlos y nuevamente hace el movimiento de la mano para que se acerquen y se sienten en el piso. Poco a poco se sientan en el piso [E. SENTADOS EN PISO EN D.] algunos niños se bajan el saco uno como cubriéndose la cola y el otro arreglándose la camisa. Una niña cruza los pies para sentarse y se acomoda la falta. Llegan más estudiantes al salón, miran a y se van sentando en el círculo, [E. SENTADOS EN CÍRCULO EN D.] uno de ellos se sienta en una silla. Yo llamo a lista, los estudiantes la miran, unos hablan, uno de ellos está arrodilla y el compañero que está al lado le mueve el pie para hacerlo caer, el estudiante se queja y el otro lo mira y se ríe [E. SE RÍEN EN CLASE DE D]. Hay bastante ruido afuera del salón.</p> <p>Yo sigo llamando lista, todos están serios, no hablan mucho, algunos se secretean [E. SECRETEAN EN D.] cosas dos de ellos están mirando su celular. Uno levanta la mano la mueve y le dice algo a unos compañeros y ello se ríen. [EN CLASE DE D SE RIEN] Una niña se levanta y se cambia de puesto, se hace detrás de otras niñas, con una de ellas habla y se sonríe. La mayoría está sentado con las piernas cruzadas, yo tengo las piernas abiertas y flexionadas. [E. SE SIENTAN CON PIERNAS CRUZADAS EN D.] Una niña está apartada del círculo, sentada mirando su celular. Uno niños se sonríen porque otro dijo algo. [EN CLASE DE D SE RIEN] Yo pregunto que si no llamé a alguien, dos levanta la mano un niño se levanta y se acerca a mí, camina despacio por el centro del círculo mirando a sus amigos, sonriendo, les tira un papel, se agacha para escuchar lo que uno de ellos le dice. Yo me levanto y traigo un cuaderno de la mesa, me siento en el piso nuevamente, pido silencio con un (shhhh) y les pido que se acerquen más.</p> <p>Yo empiezo a hablar sobre el grupo en Facebook y cuáles son los objetivos de este. Uno de los estudiantes se recuesta boca abajo en el piso, [E. SE ACUESTA EN D.] los demás permanecen sentados, la mayoría con las piernas cruzadas. A medida que yo explico sobre la publicación en la página de Facebook, de las propuestas artísticas que cada uno puede elegir según su interés por un lenguaje artístico, los estudiantes se van recostando progresivamente en el piso, [E. SE ACUESTAN EN D.] se les nota relajados, tranquilos, [E. ESTAN RELAJADOS EN D.] de vez en cuando levantan la mano para opinar sobre lo que se está hablando en clase, hay sonrisas, [EN CLASE DE D SE RIEN] preguntas, comentarios, gesto de interés de algunas sobre lo que se habla, gesto de aburrimiento de otros.</p> <p>Yo hablo de un ejemplo de una acción performática en donde una mujer durante los días de</p>	<p>Registro de las impresiones u opiniones sobre lo sucedido en el aula</p> <p>La pirueta que hizo el estudiante no es posible en un salón en donde hay pupitres. En el salón de danzas que es amplio, que tiene unos tapetes adecuados, el estudiante se siente en la libertad y el espacio adecuado de hacer una pirueta de parkour.</p> <p>En la mayor parte de la clase hubo risas, me gusta que la gente ría porque se muestran más espontáneos, pierden un poco la pena,</p>

su periodo se exhibe en una vitrina desnuda de la cintura para abajo dejando ver cómo sangra. Unos hacen gestos de sorprendidos, [E. SE SORPRENDEN EN D] otros se sonríen como de pena, otros fruncen el ceño. Hago una pregunta sobre el estereotipo de mujer y hombre, uno dice algo respecto y todos se ríen, yo hice una anotación. Ahora ya hay más estudiantes acostados en el piso (casi la mitad del salón), [E. ACOSTADOS EN CLASE DE D.] unos recostados encima de otros, [ESTUDIANTES ACOSTADOS ENCIMA DE OTROS EN C.D] unos escuchando los ejemplos de performance que narro, otro están casi durmiendo.

Yo, para finalizar ese momento de la clase, le pregunto a cada uno sobre el compromiso [P. PONE COMPROMISOS] de trabajo, tres estudiantes se ponen de pie, caminan por el salón, unos permanecen sentados, otros acostados.

Algunos se levantan, ríen, [EN CLASE DE D SE RIEN] hablan entre ellos, hacen chistes. Uno de ellos hace un movimiento con los brazos e inclina el cuerpo, unas niñas los miran, ellos se ríen. Tres muchachos saludan a la cámara, uno de ellos dice: en la buena. Caminan por el salón, se empujan como jugando, [E. JUEGAN A EMPUJARSE EN C. D.] dos se acercan a la cámara y hacen pistola (mostrar el dedo del corazón).

Dos niños se acercan al espejo, se arreglan, [E. SE MIRAN AL ESPEJO EN C.D] estira las piernas. [E. ESTIRAN PIERNAS EN C.D] Pido que se dispongan a los ejercicios, la mayoría está de pie, cuatro niñas están acostadas boca abajo, se levantan despacio, con pereza. Otras niñas se pegan a un muro del salón y miran sus celulares. Varios niños, se mueven por el salón, mueven los brazos, [E. MUEVEN BRAZOS EN C.D] se desplazan. [E. CAMINAN POR EL SALÓN EN C.D] Una pareja se abraza. Un niño hace una pirueta hacia atrás, otros le aplauden, yo doy una instrucción que no se escucha muy bien porque hay varios hablando al tiempo. [E. HABLAN AL TIEMPO EN C.D] Unos niños se empujan, se ríen. Una se arregla el pelo, otros juegan a darse puños. [E. JUEGAN A PEGARSE] Unas niñas se persiguen unas a otras, [E. SE PERSIGUEN EN CD] se ríen. [EN CLASE DE D SE RIEN] Pido un círculo,[CD SE ORGINZAN EN CÍRCULO] se organizan poco a poco, los niños se hacen juntos, [EN CD LOS NIÑOS SE HACEN JUNTOS] las niñas se hacen juntas [EN CD LAS NIÑAS SE HACEN JUNTAS], [solo tres niñas se intercalan con los niños. [EN CD LOS NIÑOS Y NIÑAS NO SE MEZCLAN]

Indico que junten los pies, abran las puntas y los talones, dice que es una manera de pararse que equilibra el peso del cuerpo. [EN CD SE ENSEÑA UNA MANERA DE PARASE] Todos siguen la instrucción, [EN CD SE DAN INSTRUCCIONES] unos tienen las manos en los bolsillos, se miran los pies, se separan más de los que tienen a los lados. Yo digo: brazos relajados algunos los mueven, otros los tienen en los bolsillos. [EN CD SE ENSEÑA A SOLTAR EL CUERPO]Una niña dobla la rodilla dejando más peso en una pierna, tiene puesta la falda de diario y no la sudadera. Pido que tomen aire profundo, ellos lo hacen. [EN CD SE TOMA AIRE PROFUNDO] Preciso cómo hacerlo, ellos repiten. [EN CD LOS ESTUDIANTES REPITEN] Otra estudiante se para recargando el peso en una pierna. [EN CD LA NIÑAS RECARGAN SU PESO EN UNA PIERNA] Algunos mueven el cuerpo como girando el tronco y descolando los brazos. [EN CD LOS E. DESCUELGAN LOS BRAZOS] Otros lo hacen con los brazos en los bolsillos. [EN CD LOS E. TIENEN MANOS EN BOLSILLO] Pido que piensen en algo que los haga feliz, en algo que les de rabia, en algo que les de ternura. [EN DC LOS E. PIENSAN EN RECUERDOS CON EMOCIONES] Todos están moviendo alguna parte del cuerpo (el brazo, el pie, el tronco, las rodillas, las manos) mientras que doy la explicación, [EN C.D LOS E. MUEVEN UNA PARTE DE SU CUERPO TODO EL TIEMPO] algunos van haciendo movimientos relacionados con el ejercicio relacionado con lo que los hace felices. Yo hago un ejemplo de movimiento y uno de ellos me imita [EN CD LOS E. IMITAN A LA PROFESORA] y los demás serien [EN CLASE DE D SE RIEN]. Las

niñas tienen recargado el peso en una de las piernas, la otra la tienen flexionada, [EN CD LAS NIÑAS DE PIE FLEXIONAN UNA PIERNA] los niños están parados en las dos piernas, [NIÑOS PARADOS RECARGANDO EL PESO EN DOS PIERNAS] la mayoría tiene las piernas abiertas, otros las tienen juntas. A medida que voy explicando los detalles del ejercicio, más estudiantes se mueven, hacen movimientos con los brazos, las manos, las piernas, los pies mostrándole el movimiento al que está al lado, cuando se muestran los movimientos se sonríen y murmuran cosas. [EN CD E MUEVEN EL CUERPO] Hay un niño y una niña cogidos de la mano, unos tienen los brazos cruzados, otros los brazos en los bolsillos. Una de ellas se sale del círculo, se mira al espejo vuelve al círculo. [CD E. SE MIRAN AL ESPEJO] Yo camino dentro del círculo continuando con la explicación [EN CD LA PROFESORA EXPLICA] un chico da un paso al frente para mostrarle un movimiento al que está al lado, [EN CD PROFESORA EJEMPLIFICA CON MOVIMIENTOS] pero cuando paso frente a él se arrepiente de mostrar, da un paso hacia atrás mira, a los otros y todos se ríen. [EN CLASE DE D SE RIEN] Cuando les pido que piensen en algo que les da ternura, todos suspiran y hacen (aaahhh) y se ríen y mueven más su cuerpo, es decir la risa está acompañada de movimiento. [CD E. ACOMPAÑAN LA RISA CON MOVIMIENTO] Con los ejemplos de ternura que doy los muchachos se ríen más fuerte, y algunos hablan con los que están al lado. Recordamos los sentimientos que hay que representar [EN CD LOS E PRESENTAN] cuando yo diga el número correspondiente. Una niña pregunta si alguien se le ocurre representar algo relacionado con el consumo en el sentimiento de la alegría, [CD E. PRESENTAN EMOCIONES] yo le digo que para cada quien es distinto y cada quien elige lo que quiere representar. [EN CD E ELIGE LO QUE PRESENTA] Doy la instrucción de caminar por el espacio en diferentes direcciones. [EN CD PROFESORA DA INSTRUCCIÓN] Todos empiezan a caminar despacio, [EN CD E. CAMINAN DESPACIO] unos con las manos en los bolsillos, [CD E. CON MANOS EN BOLSILLOS] miran al piso, otros hacen bromas con los que se van encontrando. [EN DC E. BROMEAN] Indico la manera de caminar (mirar a los ojos, [EN CD PROFESORA PIDE MIRAR A LOS OJOS] brazos sueltos). Digo stop para que paren, [EN CD PROFESOR PIDE PARA] 1. Alegría, 2 rabia, 3 ternura, caminen pero que continúen con el desplazamiento. [EN CD PROFESORA PIDE DESPLAZARSE] Digo, ya empezaron las penas, [EN CD LOS E SIENTE PENA] ellos se ríen, [EN CLASE DE D LOS E. SE RIEN] pocos hacen su movimiento. Paro para dar nuevamente la indicación, uno niño hace un giro con el cuerpo, todo lo miran y se ríen. [EN CD LOS E SE RIEN DEL MOVIMIENTO DE OTRO] Se continúa con el ejercicio, caminan por el espacio un poco más relajados, [EN CD LOS E CAMINAN RELAJADOS] hacen sus movimientos con pena, [EN CD LOS E SE MUEVEN CON PENA] unos representan la alegría, moviendo la pierna como en el fútbol, [EN CD E. REPRESENTAN SUS ALEGRÍAS] otros bailando, otros saltando, moviendo los brazos, otro no hacen movimiento solo miran a los demás. [EN CD LOS E. MIRAN EL MOVIMIENTO DE LOS DEMÁS] En el sentimiento de la rabia unos se hacen pistola, otros simulan un golpe, otros cruzan los brazos, otros hacen gestos, [EN CD E. REPRESENTAN SENTIMIENTOS] la mayoría se ríe de ver a los demás y se contagia la risa. [E. SE RIEN DEL MOVIMIENTO DE LO DEMÁS] En la ternura mucho hicieron la expresión aaahhhh.... Todo se ríen incluso yo, [EN CD PROFESORA SE RIE] les indico que volvamos al círculo, poco a poco se organizan para pedir afinar el ejercicio. [EN CD SE AFINAN LOS EJERCICIOS]

Interpretación teórica sobre los registros

Movimiento y conciencia corporal: Merleau-Ponty Lo visible y lo invisible.

Pedagogías corporales: Con y desde el cuerpo. Le Bretón.

Relaciones con los demás: Cómo el otro e mi referencia para construirme a mí mismo. Melich, El otro de sí mismo. Tony Negri. El yo múltiple.

Zandra Pedraza: el cuerpo en la escuela, las hegemonías legitimadas en la escuela y la negación del cuerpo.

Cartografías corporales

CC3RZ

Fecha: 20 de septiembre de 2017

Lugar: Colegio Ramón de Zubiría. Sala de audiovisuales

Hora: 1:00 pm

Población: 9 Estudiantes de grado noveno

Investigadora: Yaqueline Parra Buitrago

¿Cómo inciden las didácticas corporales en la configuración de los esquemas corporales de los estudiantes?

Objetivos:

- Caracterizar las didácticas corporales.
- Relacionar las didácticas corporales con la configuración del esquema corporal.



Transcripción detallada

En la parte del antes hay dos niñas y un niño ubicados en triángulo. La niña de la parte izquierda está de perfil, está sonriendo, [ESTUDIANTE SONRIENDO] tiene un brazo levantado sosteniendo [ESTUDIANTE CON BRAZO LEVANTADO] unas cintas de colores y la otra mano está cogiendo la falda que es de color amarillo con flores verdes. Tiene una blusa blanca con punticos naranjas, en la cabeza tiene una pañoleta [ESTUDIANTE CON PAÑOLETA EN LA CABEZA] de color naranja con el pelo recogido, [ESTUDIANTE CON PELO RECOGIDO] los pies están ubicados de perfil un poco abiertos. [NIÑAS CON PIERNAS ABIERTAS] El niño está de perfil ubicado en la parte derecha, está sonriendo con la boca abierta. [ESTUDIANTE SONRIENDO] Tiene el pelo negro peinado hacia atrás, [ESTUDIANTE CON PELO HACIA ATRÁS] tienen una camisa amarilla y un pantalón blanco. [NIÑO CON PANTALÓN] Tiene un brazo levantado [ESTUDIANTE CON BRAZO LEVANTADO] sosteniendo las cintas de colores. La niña que está en el centro está sonriendo con la boca abierta, [ESTUDIANTE SONRIENDO] tiene el pelo negro y suelto, [ESTUDIANTE CON PELO SUELTO] tiene una blusa blanca y una falda de color amarilla, [NIÑA CON FALDA] azul y rojo, con las manos está sosteniendo la falda. Tiene los pies juntos. [NIÑA CON PIERNAS JUNTAS] Tiene una manilla en cada muñeca. [ESTUDIANTE CON MANILLAS]

Hay notas musicales y en las esquinas se lee “wuuu”, “Uh” y ¡Bravo!

En la parte del después hay dos niñas, están sonriendo mostrando los dientes, [ESTUDIANTE SONRIENDO] las dos tienen una cola de caballo y unos flecos, [ESTUDIANTE CON PELO COGIDO] tienen los brazos extendidos [ESTUDIANTE CON BRAZOS EXTENDIDOS] los lados y las piernas abiertas. [NIÑAS CON PIERNAS ABIERTAS]

ABIERTAS] Una de ellas tiene un saco de colores verdes y un pantalón negro [NIÑAS CON PANTALÓN] con rotos en las rodillas y la otra tiene un saco negro que dice “Nirvana”, un pantalón blanco con rotos en las rodillas. Ambas tienen tenis blancos muy parecidos. En la parte inferior se lee “Shuffler” entre dos corazones negros y “Faded – Alan Walker – Remix Shuffler”. [PALABRAS ESCRITAS] Hay dos líneas debajo de las niñas que indican el piso, hay dos notas musicales [NOTAS MUSICALES] y unas líneas curvas junto a los brazos de las dos niñas.

Contexto de interpretación

Bueno Angie, explícame lo que dibujaste.

Pues dibujé un baile que tuve en grado sexto, [BAILE EN BACHILLERATO] que fue el último año que estuve en el colegio Glober. Estábamos haciendo una presentación en el coliseo del deporte [ESTUDIANTE EN UNA PRESENTACIÓN DE BAILE] que era de todos los países que nos habían tocado. Acá estaba Costa de marfil, España y Colombia y muchos más. A mí me tocó ser Colombia. Había mucho público, [BAILE EN PÚBLICO] me dio mucha pena [ESTUDIANTE CON MUCHA PENA] pero fue chévere, [CHÉVERE LA PRESENTACIÓN] y las personas gritaban, se sentían muy felices [PÚBLICO FELIZ] y decían ¡braavooo! [PÚBLICO FELICITA] Que ¡otra! y nos tocó hacer otro baile.

Ahhh ... sí?

Sí. Acá las cintas la idea era representar colores, lo bonito de los países, lo que tiene Colombia

¿Entonces esta eres tú? ¿Y quiénes son ellos dos?

Ella era una compañera llamada Isabela y el un compañero llamado Camilo. [BAILE CON COMPAÑEROS]

Te hiciste con el pelo...?

Yo me dejé el cabello suelto [ESTUDIANTE PELO SUELTO]

¿Esto que tienes acá son...?

La camiseta es de flequitos, a mí me tocaba hacer otros tres bailes, entonces nos tocaba cambiarnos y eso. Me tocaba bailar rock and roll, [ESTUDIANTE LE TOCABA HACER UN BAILE] terminaba el baile, me bajaba la falda y volvíamos a hacer otro baile.

¿Ella tiene en la cabeza...?

Una pañoleta [NIÑA CON PAÑOLETA]

¿Por qué te hiciste en este lugar del papel en medio de los dos?

Porque en el centro del coliseo primero entraba Colombia entonces fue muy vergonzoso [ESTUDIANTE AVERGONZADA] y todo, entraban por esas cintas, entonces ahí iba Colombia y me hice en el medio, por eso me sentí como hash

¿Cómo así ash?

Me sentí importante, [ESTUDIANTE SE SIENTE IMPORTANTE] muy famosa, [ESTUDIANTE SE SIENTE FAMOSA]y... ya.

¿Eso que tienes acá qué son? ¿Esta es la blusa, acá termina la blusa y estas qué son?

Manillas, siempre cargaba con manillas [NIÑA CON MANILLAS DE BANDAS DE ROCK] y eso que ya tengo poquitas, antes tenía más de las bandas de rock.

¿Por qué te gustan tanto las manillas?

Me gustaba comprar mucho de las bandas, las que decían nirvana, Led zepelling y todo eso y ya. [ESTUDIANTE LE GUSTAN LAS MANILLAS]

¿Algo más que me quieras contar de tú dibujo? ¿Cómo te sentiste?

Nerviosa, [ESTUDIANTE NERVIOSA] emocionada [ESTUDIANTE EMOCIONADA] y súper increíble. [ESTUDIANTE SE SINTIÓ INCREÍBLE]

Muchas gracias, continúa con tú dibujo.

Bueno Angie explícame tú dibujo

Pues a mí me gusta bailar mucho el Shuffling y shufler se puede decir [ESTUDIANTE LE GUSTA BAILAR] Shuffling?

Que es un baile como de electrónica. [BAILE DE ELECTRÓNICA] Lo practico con mi mejor amiga [ESTUDIANTE BAILA CON AMIGAS] casi todos los fines de semana, BAILE EL FIN DE SEMANA] porque queremos hacer un tipo de video o coreografía. [ESTUDIANTE QUIEREN HACER COREOGRAFÍA] Entonces

esto explica que toca hacer como así y pues no dice la explicación de los pies, pero acá hice un poquito, toca hacer unos movimiento difíciles, [ESTUDIANTE HACE MOVIMIENTOS DIFÍCILES] y acá puse la canción que estamos ensayando que es de Allan Walker y pues ya.

¿Quién eres tú?

Ella

¿Qué te pusiste acá en el saco?

Es que no quedó bien, [DIBUJO NO QUEDA BIEN] dice nirvana, tengo muchos sacos de las bandas

¿Nirvana? ¿Por qué tienes ese saco puesto en esta experiencia?

Porque me gusta mucho..., no iba a poner de todas las bandas. La mayoría de veces uso sacos negros así, pero ese es el que más me gusta. [ESTUDIANTE GUSTA LOS SACOS NEGROS]

¿Por qué te hiciste el pelito así?

No quedó bien, pero ella y yo siempre tenemos la maña de cogernos el cabello y dejarnos mechones así y ya. [ESTUDIANTE CON PELO RECOGIDO]

¿Por qué tienes los brazos así como extendidos?

Porque pues toca hacer así y otros movimientos pero, [ESTUDIANTE MOVIENDOSE] ese es el que más podía demostrar lo que están bailando. [ESTUDIANTE BAILANDO]

¿Y esto que te hiciste acá qué es?

Los pantalones que tienes los roticos en las rodillas, profe. [NIÑAS CON PANTALÓN]

¿Y estos son?

Como demostrar el sonido de la música [NOTAS MUSICALES]

¿Cómo sentiste esta experiencia?

Es súper chévere [ESTUDIANTE SE SIENTE CHÉVERE] porque las dos hacemos lo que nos gusta, bailamos lo que nos gusta [ESTUDIANTE BAILA LO QUE LE GUSTA] y nos divertimos [ESTUDIANTE SE DIVIERTE] a la vez y ocupamos el tiempo que no utilizamos y ya, por eso [ESTUDIANTE OCUPA EL TIEMPO QUE NO USA]

¿En comparación de esta experiencia a esta que vives acá de lo que vives hoy, qué sientes que es distinto?

Pues es muy distinto porque estos son bailes que organizaron los profesores y ya, [PROFESORES ORGANIZAN BAILE] son vestuarios que uno no usa (risa), vestuarios ahí de baile, en cambio nosotras nos podemos vestir como queramos, por eso ahí demostré los rotos en los pantalones, los Addidas [ESTUDIANTE SE VISTE COMO QUIERA] y todo eso porque uno es como libre, [ESTUDIANTE SE SIENTE LIBRE] el cambio de los años ya es diferente.... lo que se ve ahí [ESTUDIANTE CAMBIA CON LOS AÑOS]

Uno es como libre ¿cómo así?

Este, es un baile que organizaron los profesores, [PROFESORES ORGANIZAN EL BAILE] que nos escogieron [PROFESORES ESCOGEN ESTUDIANTES] que porque era una nota, en cambio nosotras podemos poner los pasos que queramos, [PASOS DE BAILE] podemos bailar lo que queramos, podemos bailar como se nos dé la gana, [ESTUDIANTE BAILA LO QUE QUIERA] poner cualquier [ESTUDIANTE PONE CUALQUIER MÚSICA] música, obtener un espacio cuando queramos, así. [ESPACIO PROPIO DEL ESTUDIANTE]

¿Y esto que pusiste acá, qué significa?

Pues es que nos encanta el baile shuffling [ESTUDIANTE LE ENCANTA UN BAILE]

Y estas contenta, feliz, dichosa.

Aja

¿Algo más que puedas decir de estas dos experiencias, algo que puedas decir que ha cambiado en ti además de lo que ya me contaste?

No

Muchas gracias Angie

Grupo focal¹⁴

<p>GFRZ1</p> <p>Fecha: 05 de octubre de 2017 Lugar: Colegio Ramón de Zubiría. Sala de audiovisuales Hora: 1:00 pm Población: 9 Estudiantes de grado noveno Investigadora: Yaqueline Parra Buitrago</p> <p>Objetivos General: Comprender la incidencia de las didácticas corporales en la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar las didácticas corporales que tienen lugar en dos colegios públicos de Bogotá. - Relacionar las didácticas de cuerpo con la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno. 	
<p>Moderadora: Estamos aquí con el propósito de conversar sobre algo, sobre algo muy puntual, ya la mayoría o todos ustedes ya tuvieron la experiencia de las cartografías, contigo también hice cartografía? ¿Si? contigo también Mario? Entonces como ya tenemos esa experiencia del dibujar unas cosas específicas sobre la influencia de la danza, se acuerdan? sobre cómo influye la danza en ustedes, en lo que son ustedes, pues ésta conversación tiene que ver un poquito con eso también y es que tengamos una conversación, yo voy haciendo algunas preguntas y dialogamos sobre las preguntas, las cosas que quieran contar, pues responder respecto las preguntas. Insisto que es una conversación muy tranquila, muy relajada, nuevamente les digo que sus voces son confidenciales, las transcripciones de este grupo focal y las cartografías son totalmente con propósitos académicos. Como les decía el día de la cartografía, es para que yo pueda tener datos y entender un poquito eso que ustedes me cuentan con relación a las teorías, ¿sí?, a las teorías que se han inventado los autores respecto a la influencia de la danza y la educación física en ustedes, en cómo son ustedes.</p> <p>Entonces lo primero que les voy a pedir es que nuevamente, por favor, lean el consentimiento y es que ustedes me permitan tener su voz, para los propósitos amparados en estos audios. Estos audios yo tengo que sentarme a transcribir, es decir, poner en el papel todo lo que ustedes dijeron, eso es la transcripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿O sea que si yo digo Watajá, eso queda? <p>Moderadora: Sí, la idea es escribir cada cosa que ustedes digan, obviamente les pido que tratemos de conversar sobre el tema que vamos a conversar, no que a la mitad se digan wataja y lo que sea, la idea es que conversemos sobre el tema específico y sobre la preguntas que les quiero compartir, listo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿O sea que usted tan pronto transcriba esto, elimina los audios? <p>Moderadora: No, jamás. Los audios se quedan en el archivo.</p>	<p>Interpretaciones, impresiones, opiniones</p>

¹⁴ La presente es una muestra del formato y una parte de la transcripción de los dos grupos focales. Cada transcripción consta de 37 páginas. (Ver anexos en CD)

<p>- ¿Se los tiene que presentar al investigador?</p> <p>Moderadora: claro, porque de eso depende la validez, el investigador revisa mi investigación y me dice a bueno usted dijo esto muy interesante que los estudiantes de noveno dijeron, donde está el soporte obviamente todos esos archivos se guardan.</p> <p> Pero necesitamos una verdadera prueba...Profe donde usted llegue a perder esos archivos</p> <p>Moderadora: Me muero, me cuelgo no mentiras, no hablemos de esas cosas feas.</p> <p>Bueno, la pregunta con la que vengo a charlar con ustedes, insisto que sea una conversación entre todos no una conversación conmigo solamente que me respondan preguntas, obviamente yo intervendré, si en algún momento quiero que vayan diciéndome cosas que quisiera saber. Pero entonces que sea una conversación entre nosotros, muy tranquila.</p> <p>La pregunta de la investigación es: ¿Cómo ha influenciado las clases de danza y educación física, que han recibido en el colegio, independientemente de este colegio, en su vida estudiantil, en su manera de ser hoy, en su manera de ser actualmente?</p> <p>¿Cómo ha influenciado, cómo han incidido en ustedes. Entonces, lo que vamos a conversar no tiene que ver con las personalidades de los maestros con los que se han encontrado durante su vida estudiantil, sino tienen que ver más con cómo se han desarrollado esas clases, cómo ustedes las han vivido, cómo las ha experimentado y qué ha pasado en ustedes, si han incidido en algo, en lo que ustedes son hoy, en lo que piensan, en lo que creen, en cómo se muestran a los demás, si? en lo que sienten. Si esas clases han influenciado en eso que ustedes son hoy, que los configura hoy, la vida, la experiencia.</p> <p>Estudiante: ¿Puede ser físico?</p> <p>Moderadora: ¿Cómo así?</p> <p>R0: Que uno puede ser, digamos... no siento que sea muy perezoso a eso. [CLASES D QUITAN LA PEREZA]</p> <p>R01: Profe, lo que dijo Yate es como decir si estas clases nos han puesto más activos, [CLASES D LOS PONEN ACTIVOS] con ganas de hacer más cosas ... [CLASES D DAN GANAS DE HACER]</p> <p>R02: Hay profesores que son muy rígidos en el deporte... [PROFESORES DE DEPORTE RÍGIDOS]</p> <p>Moderadora: Todas las cosas que ustedes han sentido, experimentado, vivido desde lo físico, desde lo que piensan, desde lo que sienten, desde cómo se ven, desde cómo los ven, todas esas cosas. Si ustedes sienten que fue en lo físico, conversamos sobre lo físico, si sienten que son otros aspectos, entonces hablamos sobre esos aspectos.</p> <p>Los propósitos de la investigación son: comprender, yo como investigadora mi compañera como investigador lo que queremos es comprender cómo esas clases de educación física y danza han contribuido en lo que ustedes son, en su cuerpo, en su ser - cuerpo, en todo lo que ustedes son hoy. Entonces es lo que queremos comprender, y para comprender eso, cómo han influenciado sus vidas, lo que ustedes son hoy, pues necesitamos saber cómo ustedes viven las clases, qué piensan sobre ellas, qué sienten, qué les ha pasado, qué experiencias han vivido durante su vida, cómo los ha cambiado, cómo los ha transformado o si no los ha transformado, si no los han transformado de ninguna manera, también es importante que contemos sobre eso. Entonces, propongo la primera pregunta y es. Por qué no nos cuentan...</p> <p>P1: ¿Cómo han sido las clases de danzas a lo largo de su vida a lo largo de su experiencia en el colegio. ¿Cómo han sido, cómo son, cómo podemos decir que son?</p> <p>- Profe, o... no sería mejor que le preguntara a Brandon cómo han sido las clases, y así...</p> <p>Moderadora: ¿Quién quisiera intervenir?</p> <p>R1.1: Profe, pero es que yo en el antiguo colegio no tenía danzas sino solo educación física. [NO TENÍA CLASES DE D.] [SOLO CLASE DE E.F.]</p> <p>Moderadora: Ok. ¿No tenías danzas, solo educación física? Ok ¿Cómo han sido las clases de danzas en este colegio para ti?</p>	<p>Asociación directa de la danza y educación física con el físico.</p> <p>La educación física es un área que está en todos los colegios, en cambio la danza no. Han tenido artes (plástica)</p> <p>Gusto, chévere, pasar en grupos, ha cambiado intersubjetivamente.</p> <p>El espacio escolar divide,</p>
--	---

<p>R1.2: Me han parecido muy chéveres, qué más puedo decir.[CLASES DE D.CHÉVERES] Moderadora: Bueno, quién más quiere decir, también les ha parecido que han sido muy chéveres, o tienen una opinión distinta. ¿Sí? ¿Por qué? R1.3: Porque uno se mueve [CLASE D. E. SE MUEVE] y uno aprende a bailar [CLASE DE D APRENDE A BAILAR] como por ejemplo géneros que uno no sabe bailar, y también como a estirarse [CLASE DE D. APRENDE A ESTIRARSE] y relajar un poco el cuerpo.[CLASE DE D. APRENDE A RELAJAR EL CUERPO] Moderadora: tú, que también dijiste sí. R1.4: Uno aprende nuevas cosas, [CLASE D. APRENDE NUEVAS COSAS] lo que uno no sabía, [EN C. D. APRENDE LO QUE NO SABE] yo aprendí con esas clases a distintos pasos, [C. D. APRENDEN DISTINTOS PASOS] a cómo crear una coreografía... [C. D. APRENDE A CREAR COREOGRAFÍAS] R1.5: A mí me parece chévere [C D ES CHÉVERE] porque pues la danza es algo que a mí me gusta harto [C D E. LE GUSTA DANZA], y pues siempre que hay una clase me ha gustado [E. LE GUSTA BAILAR EN C. D.] que la profesora diga: vamos a bailar... [C. D. PROFE PIDE QUE BAILEN] pues, este año casi no se vio eso tanto, [C. D. NO SE BAILA] pero el año pasado sí fue muy chévere [C. D. PASADAS FUERON CHÉVERES] y también es como genial pasarla en grupos, estar en grupos [C. D. ESTAN EN GRUPOS] y bailar y todo eso. Ya este año fue distinto, pero el año pasado que estuve aquí fue chévere hacer una coreografía para el festival y pues estuvo bien. [C. D. CADA AÑO ES DISTINTO] P1.1: Angie dice que es chévere como pasársela en grupos. ¿Ustedes qué dicen? R1.1.1: Sí... Sí. [D.C. CHÉVERE ESTAR EN GRUPOS] R1.1.2: Sí, porque uno aprende más a trabajar en grupo, [C. D. APREDER TRABAJO EN GRUPOS] a ser un total antisocial. [C. D. APRENDE A SER SOCIABLE] Moderadora: ¿Cómo así? R1.1.3: Porque en las clases usted nos divide en grupos, [EN C. D. DIVIDE EN GRUPOS] no? este es el grupo de esto, este el grupo de lo otro..., si?, [EN C. D. HACEN DISTINTOS GRUPOS] como esas clases que usted nos ha dado como competencias, [C.D. HACEN COMPETENCIAS] Entonces nosotros, cuando usted nos dice competencia, siempre vamos a tratar de ser mejor que los otros grupos [C.D E. SER MEJOR QUE OTROS GRUPOS] y es ahí cuando nosotros dentramos y comenzamos a pensar cómo ser mejor [C. D. SER MEJOR QIE OTROS] que los otros grupos [C.D. PENSAR SER MEJOR OTRO GRUPOS] y ahí pues nos hace trabajar en grupo [C. D. TRABAJA EN GRUPO] y pensar en grupo. [C.D PIENSA EN GRUPO] P1.2: ¿Qué significaría pensar y trabajar en grupo? R1.2.1: Yo pienso que sería pensar con los demás una idea, [C. D. SE PIENSA CON OTROS] compartirla y no solo pensar lo que uno piensa [C. D. NO PENSAR SOLO] y también aprender a escuchar lo que los demás piensan. [C. D. APRENDE A ESCUCHAR OTROS PENSAMIENTOS] R1.2.2: Lo que siempre uno piensa es tener nuevas estrategias [C. D. PENSAR NUEVAS ESTRATEGIAS] y ser creativo [C. D. PENSAR SER CREATIVO] para que sea relevante o sea mejor que los demás, [C. D. PENSAR SER MEJOR QUE OTROS] entonces uno se siente... como que siempre quiere hacerlo, entonces uno se motiva todos los años seguirlo haciendo. [C. D. E. MOTIVA A SEGUIR SIENDO (ESTRATEGIA, CREATIVO, ESTAR CON OTROS) EN LOS AÑOS] Y pues también el trabajo en grupo [C. D. TRABAJAR EN GRUPO] se debe a que siempre uno quiere estar con los amigos, [C. D. ESTAR CON AMIGOS] entonces se buscan entre amigos [C. D. E. BUSCAR ENTRE AMOIGOS] y luego se van conociendo [C. D. SE CONOCEN UNOS A OTROS] hasta que el salón es más unido. [C. D. SALÓN ES UNIDO] Digamos aquí ya nos conocimos casi todos por eso es que el salón se habla tanto, [C. D. SE CONOCEN Y SE HABLAS UNOS CON OTROS] son más conocidos. [C. D. TODOS SON MÁS CONOCIDOS]</p>	<p>individualiza, se rompe con el esquema de la escuela, la escuela individualiza. La escuela quiere estructurar un sujeto como individuo. El cuerpo deja de ser individual. Me habla de su contexto de la escuela. Es bueno trabajar en grupos. Resultados no hay interpretación es lo que dicen los datos. En clase de danzas, en la escuela se reproduce la sociedad, se reproducen el sistema económico, político, social. Cómo revertir esta obviedad, cómo pensar es construir procesos que sean disruptivos, performativos, que rompan con las estructuras.</p>
---	--

P1.3: ¿Y eso que tú dices sucede en otras clases?

P1.3.1: Sí, claro. Digamos en lo de sociales, que nos tocó la obra de la primera guerra mundial, todos trabajaron, [OTRAS CLASES CON OBRA TODOS TRABAJARON] ahí si todos entendían, [OTRAS CLASES CON OBRA DE TEATRO TODOS ENTENDÍA] todos daban su opinión [OTRAS CLASES CON OBRA TODOS OPINABAN] y por eso salió una gran obra. [OTRAS CLASES GRAN OBRA]

P1.3.2: o... profe, o también en este momento que estamos con la obra del día de la danza, el festival de la danza,[C. D. E. PREPARAN OBRA] todos estamos unidos, [EN OBRA TODOS UNIDOS]pensando cómo puede salir mejor, [PENSAR EN SALIR MEJOR LA OBRA] si grabarla o hacerla en persona; entonces ahí todos piensan, [C. D. TODOS PIENSAN EN LA OBRA] todos dan su opinión [C. D. TODOS OPINAN SOBRE LA OBRA] y de acuerdo a lo que el grupo diga, [C. D. GRUPO DE ACUERDO] se hace. [C. D. EL GRUPO HACE]

Moderadora: No. Estaba grabando.

- Ahora si está grabando

-Profe, para que lo escriba, Wuatajá!

Moderadora: Gracias por complicar mi tarea. Bueno, lo que estábamos diciendo está muy interesante. Tú qué dirías con relación a esto que han conversado los compañeros, sobre la posibilidad de estar en grupo, que en la clase es posible, da la oportunidad de estar compartiendo con los amigos.

P1.3.3: Yo opino que uno comparte con los amigos [C. D. COMPARTIR CON AMIGOS] y más que algunos que no conozco [C. D. E. NO CONOCE ALGUNOS COMPAÑEROS] para poder compartir [C. D. COMPARTIR CON LOS QUE NO CONOCE] y conocer un poco más de ellos. [C. D. CONOCE A OTROS]

P2: ¿Cómo son las clases de Educación física. Vamos a hablar de la danza y de la educación física, cómo nos va ahí en esas dos clases, en esas dos áreas. ¿Cómo son las clases de educación física, como han sido en su vida?

R2.1: Yo pienso que... pues que son bacanas, [C. E. F. SON BACANAS] que no me gusta que escribamos mucho, [C. E. F. E. NO LE GUSTA QUE ESCRIBAN MUCHO] sino que hagamos más cosas como del físico. [E. F. HACER COSAS DEL FÍSICO]

Moderadora: ¿Por qué luego cómo han sido, cómo son?

R2.2: Nos ponen a trabajar en forma física [C. E. F. TRABAJAR EN FORMA FÍSICA] y pues se siente bien [C. E. F. SIENTE BIEN EL TRABAJO FÍSICO] pero no me gusta como que escribamos... escribir. [C. E. F. NO LES GUSTA ESCRIBIR]

R2.3: últimamente se hace un trabajo escrito [C. E. F. HACEN TRABAJO ESCRITO] en vez de físico. [C. E. F. NO HACEN TRABAJO FÍSICO]

R2.4: Profe también son bacanas porque nos... [C. E. F. SON BACANAS] o sea, hay tanto trabajo escrito [C. E. F. BACANO TRABAJO ESCRITO] también hay trabajo para practicar lo que hemos escrito, [C. E. F. PRACTICAN LO ESCRITO] por decir, en los malabares; [C. E. F. HACEN MALABARES] escribimos toda la teoría de los malabares [C. E. F. ESCRIBEN TEORÍA DE MALABARES] y después el profesor nos dijo: ahora a practicar, o sea a practicar y empezamos. [C. E. F. PRACTICAN DESPUES DE LO ESCRITO] Después, la segunda hora ya es como.. libres [C. E. F. PROFESOR HORA PARA SER LIBRES] y jugar futbol, [C. E. F. PROFESOR HORA PARA JUGAR FÚTBOL] también nos ayuda como a practicar para jugar mejor el fútbol. [C. E. F. PRACTICAR PARA JUGAR MEJOR]

Moderadora: Okey. ¿Tú qué dices?

R2.3: Profe es que yo antes, en el anterior colegio, ese profesor era muy estricto, el de educación física, [C. E. F. PROFESOR ERA ESTRICTO] o sea, usted hacia lo que él decía [C. E. F. HACER LO QUE EL P. DIECÍA] o si no, no pasaba; [C. E. F. NO PASAR SI NO HACEN LO QUE DICE EL P.] yo me acuerdo que yo hasta perdí, [C. E. F. E. PERDIÓ] pero... fue fácil recuperar,[C. E. F. FÁCIL RECUPERAR] pero digamos era físicamente,

Que en la clase se piense no en cómo ganarle al otro, sino en cómo el otro me complementa, cómo aprendo del otro sin verlo como competencia.

La potencia de la colectividad

La posibilidad de trabajar en grupo.. el compartir las ideas, escuchar los pensamientos de los otros. Interrelación, otredad, el otro en sí mismo, del extraño al cómplice. Melich.

La interacción posibilita la constitución de conciencia.

La conciencia corporal es el cuerpo vivido.

El otro conocido

La posibilidad de conocer al otro solo es posible en la

<p>hacer digamos, filas, columnas, entonces... después ya se complicaba la cosa. [C. E. F. RECUPERA CON EJERCICIO FÍSICO]</p> <p>P2.1: ¿Cómo te sentiste con esa rigurosidad del profesor?</p> <p>R2.1.1: No profe, era bien [C. E. F. SE SIENTE BIEN CON P. ESTRICTO] porque digamos esa pereza como que la dejaba a un lado [C. E. F. DEJA LA PEREZA] y hacia lo que él dijera. [C. E. F. E. HACE LO QUE P. DIGA]</p> <p>R2.1.2: Seguir órdenes. [C. E. F. E. SIGUEM ÓRDENES]</p> <p>R2.1.3: Pues digamos... a mí el deporte no me gustaba, [E. NO GUSTAR DEPORTE] pero esta educación física me ayudó a ver que a mí sí me gusta el deporte, [C. E. F. AYUDA AL GUSTO POR DEPORTE] me gusta la adrenalina, [E. GUSTA ADRENALINA DEL DEPORTE] la agilidad, [E. GUSTA AGILIDAD POR EL DEPORTE] correr, [E. GUSTA CORRER EN DEPORTE] todo eso, entonces me interesó por el fútbol [E. INTERÉS POR FÚTBOL]] porque antes yo veía el deporte como solo lesionarse [E. VEÍA DEPORTE COMO SOLO LESIÓN] o así problemas en el cuerpo, [E. VEÍA DEPORTE COMO PROBLEMAS EN EL CUERPO] pero me empezó a interesar y a futuro yo sí quiero interesarme más en el deporte, en eso me ayudó a la educación física. [C. E. F. AYUDA TENER INTERES FUTURO POR EL DEPORTE]</p> <p>Moderadora: ¿Por qué antes no te interesaba?</p> <p>R2.1.4: No me gustaba para nada, yo veía el futbol, toda mi familia veía el futbol, mis hermanas, mis tíos y me decían: que por qué no jugaba [ANTES DE C. E. F. E. NO JUEGA FUTBOL]futbol, y yo... no me interesaba en eso, yo decía que sólo era correr [CREER FUTBOL ES SOLO CORRER]de un lado al otro y ya. [E. ANTES NO SE INTERESABA POR EL FÚTBOL] Pero luego empecé a buscar más sobre el tema [E. AHORA EMPIEZA A BUSCAR SOBRE FUTBOL POR C. E. F.] y empecé a practicar. [POR C. E. F. E. AHORA EMPIEZA A PRACTICAR FUTBOL] y me gustó. [POR C. E. F. E. AHORA GUSTA EL FUTBOL]</p> <p>P3:¿Cómo te han sido las clases de educación física a lo largo de su experiencia, cómo ha sido su relación con esas clases?</p> <p>R3.1: Bien, a mí me parece que tanto lo teórico como lo físico es importante, [E. DICE TEORIA Y FÍSICO SON IMPORTANTES] porque no es lo mismo por lo menos jugar basquetbol y no saber qué es basquetbol... me parece que tienen la misma importancia. [C. E. F. IMPORTANCIA SABER JUGAR BASQUETBOL Y SABER QUÉ ES EL BASQUETBOL]</p> <p>R3.2: ... los tipos de juegos, [C. E. F. APRENDE TIPOS DE JUEGOS] por ejemplo, uno que no sabe jugar futbol, al paso del tiempo pues uno se propone aprender, [E. CON EL TIEMPO SE PROPONE APRENDER FUTBOL] lo enseñan en algunas clases de educación física, [C. E. F. E. APRENDER LO QUE ENSEÑAN] pues uno va a empezar a querer las cosas. [QUERER LO QUE VA APRENDIENDO C. E. F.]</p> <p>Moderadora: Tú qué dices Lina. ¿Cómo han sido para ti en tu vida estudiantil las clases de educación física o de danza?</p> <p>R3.3: Pues igual, en el anterior colegio solo practicábamos baloncesto, futbol y voleybol, solo eran tres cosas, [C. E. F. PRACTICA DE SOLO TRES COSAS] por eso ya también cansaba, [C. E. F. CANSA SOLO TENER TRES DEPORTES] el profesor solo nos enseñaba esos tres deportes [P. SOLO ENSEÑA TRES DEPORTES] y entonces era feo, [C. E. F. ES FEO HACER SOLO TRES DEPORTES] y nosotros queríamos otra cosa, [C. E. F. E. QUERÍAN OTRA COSA MAS QUE TRES DEPORTES] como acá, también los malabares. Otra cosa que no sea... que nos enseñen así laso... [C. E. F. APRENDER OTRAS COSAS]</p> <p>R3.4: o saltar la cuerda. [C. E. F. QUERER SALTAR CUERDA]</p> <p>R3.5: Pues en este colegio, todos los nueve años que yo llevo aquí, de primero a noveno [E. LLEVA 9 AÑOS EN EL COLEGIO] y las clases antes, lo que nos enseñaban básico [ANTES C. E. F. ENSEÑAR LO BÁSICO] era como a dar piruetas porque en la sede de los menores</p>	<p>interacción con el otro, en el compartir el espacio y el tiempo. El teatro, la danza puede ser una herramienta para comprender mejor lo que se aprende. Poner en movimiento el cuerpo para la comprensión de algo hace que se aprenda más fácilmente y haya una democratización del saber, que todo logren aprender.</p> <p>CARACTERIZACIÓN DE LAS</p>
--	--

hay colchonetas y trampolines, [C. E. F. ENSEÑAR PIRUETAS A LOS MENORES] entonces los profesores nos decían: salte aquí de una voltereta ligera y caiga. [C. E. ANTES F. P. PIDE SALTAR, VOLTERETA Y CAER COLCHONETA] Entonces era como así, y después saltar laso, después nos empezaron a decir, básquetbol entonces.... [C. E. F. ERA SALTAR LASO, BASQUETBOL...]

R3.6: Por ejemplo, por eso, a ustedes sí le enseñaban eso en cambio a nosotros no, [E. EN UN COLEGIO SÍ ENSEÑAN EN OTRO NO C. E. F.] solo nos enseñaban baloncesto, volibol y futbol solo eran esos tres. [C. E. F. SOLO ENSEÑAN TRES COSAS]

R3.7: Pues demande, no, ese colegio no. [E. DICE DEMANDAR AL COLEGIO QUE ENSEÑABA TRES COSAS]

R3.8: No van a enseñar futbol americano (irónicamente) esos eran como los deportes clásicos o típicos de.. [C. E. F. E. ENSEÑAR LOS DEPORTES CLÁSICOS]

Moderadora: ¿de la educación física? ¿Antes?

R3.9: Sí, en los grados altos, como de séptimo a noveno, de séptimo a once... [C. E. F. ENSEÑAN EN GRADOS ALTOS LOS DEPORTES CLÁSICOS] cuando era más pequeño enseñaban como gimnasia. [C. E. F. ENSEÑABAN DE PEQUEÑO GIMNASIA]

Moderadora: ¿A ti te enseñaban?

R3.10: Sí, cuando estaba quinto en este colegio, [C. E. F. ENSEÑAR EN QUINTO GIMNASIA] cuando yo llegué, en una sede que ya no existe, que como por el Quirigüa, nos enseñaban trampolín, a saltar bancas solo con los pies. [C. E. F. ENSEÑAR EN PRIMARIA A SALTAR]

R3.11: Profe, pues de la sede que él habla es la que quede por ahí detrás de Cafam, del Quirigüa por ahí entre la cuadra... ustedes ven un edificio gris.

- Bueno sí.
- Sí, quiero dar la explicación
- Pero ya no existe.
- Sí existe, ese edificio no lo han demolido, entonces sí existe.
- Pero ya no el colegio no existe ahí, así que paila, existe otro, papu.

P4: Quiero que pensemos lo siguiente y sería ¿Qué piensan ustedes mientras están en clase de danza o mientras que están en clase de educación física, qué pensamientos...?

R4.1: En danzas, sería como... cuando, por ejemplo: cuando usted baila lo dejan como con la boca abierta [P. DE D. DEJA BOCA ABIERTA CON BAILE] y uno dice: -¿cómo se hace eso? [E. SE PREGUNTA C. D. CÓMO HACER LO DE LA P.] y entonces uno trata de hacerlo [C. D. E. TRATA DE HACER COMO LA PROFESORA]pero no le sale bien como a usted. [C. D. NO HACER BIEN LO QUE HACE LA P.]

R4.2: Uno no puede. [C. D. E. NO PUEDE HACER COMO P.]

R4.3: Uno novato. [C. D. E. SIENDE NOVATO]

Moderadora: ¿Y eso te frustra, o qué te hace pensar, qué sientes cuando pasa eso?

R4.4: Quiero como hacerlo,[C. D. E. QUIERE HACER LO QUE LA P.] como superar eso. [C. D. E. PIENSA EN SUPERAR LO QUE HACE LA P.]Bueno, superar no, sino hacerlo como lo hace usted. [C. D. E. QUIERE HACERLO COMO LA PROFESORA]

R4.5: Uno se siente también como tranquilo, [C. D. E. SE SIENDE TRANQUILO] libre, [C. D. E. SE SIENDE LIBRE] o sea porque uno en estas clases casi no escribe si no más que todo, [D. F. E. SE SIENDE TRANQUILO Y LIBRE PORQUE NO ESCRIBE] lo que uno hace es bailar,[C. D. SOBRE TODO SE BAILA] practicar una obra, [C. D. SE PRACTICA OBRA] una exposición o algo, [C. D. SE HACE EXPOSICIÓN] entonces uno dice: no vamos a escribir, [D. F. NO SE ESCRIBE] vamos hacer algo corporal [D. F. SE HACE ALGO CORPORAL] o... vamos a practicar con nuestro cuerpo. [D. F. SE PRACTICA CON EL CUERPO] Entonces uno dice: -bueno, pues ahí podemos mejorar nuestro físico.] Eso es lo que yo pienso cuando estoy en las dos clases. [D. F. E. PIENSA MEJORAR EL FÍSICO]

Moderadora: ¿Eso es lo que tú piensas, qué piensan ustedes?

DIDÁCTICAS DEL CUERPO: CÓMO SON?

Por qué los estudiantes se proponen a aprender ciertas cosas, qué significa para ellos? Tener la intención de aprender, tener conciencia de lo que se aprende y querer hacerlo. La voluntad: querer hacer algo, tener la intención de hacerlo. Lo que se mueve en la escuela son voluntades... a pesar de todo el aparataje que te obliga... uno no está obligado a nada, incluso cuando hay horarios, y un programa que te indica el camino....

R4.6: Cuando me dicen que vamos a clase de danza, feliz, pues es como mi clase más preferida. [E. PONE FELIZ EN C. D. ES LA CLASE PREFERIDA]

Moderadora: Okey, ustedes qué dicen?

R4.7: Yo pienso, cuando dicen: clase de danzas, yo siempre pienso: - vamos es a bailar, y solo pienso en baile.[C. D. E. PIENSA SOLO EN BAILE] pero a veces resultamos viendo cosas... [C. D. VEN OTRAS COSAS NO SOLO BAILE] digamos la profesora cuando nos mandó como a desahogarnos en papel, no pensé que eso se pudiera ver en una clase de danzas, [E. NO PENSÓ VER OTRAS COSAS EN C. D.] pero fue como chévere ver un tema que no fuera solo bailar, [E. ES CHÉVERE NO SOLO BAILAR EN C. D.] y conocer otros tipos de cosas y temas. [C. D. SE CONOCEN OTROS TEMAS] Yo siempre pensé y siempre he tenido que en los colegios cuando dicen danzas es baile y sí resulta siendo baile, [OTROS COLEGIOS ES SOLO DANZA] acá en cambio podemos ver teatro, videos, dibujo, el arte que a veces a nosotros nos plazca, [C. D. E. PUEDE VER OTRAS COSAS, OTRO ARTE] que la profesora es como así toda... como muy expresiva, [P. D. ES EXPRESIVA] entonces, es como también a la vez bueno ver algo diferente a danza, a bailar, [C. D. VER ALGO DIFERENTE A BAILAR] a conocer nuevos ritmos, [C. D. ES BUENO CONOCER OTROS RITMOS]sino también conocer dibujo, ver pintura, teatro, todo. [C. D. BUENO CONOCER TAMBIÉN DIBUJO, PINTURA, TEATRO]

R4.8: Profe y como usted también va hartito por el tema del arte, [P. D. VA CON EL TEMA DEL ARTE] entonces pues las fotos y todo lo que publica en el facebook, es como ¡wow! Severo!.[E. PIENSA QUE ES SEVERO LO QUE P. D PUBLICA EN FACEBOOK, ARTE] Porque son unas imágenes que son raras pero a la vez severas, entonces como que uno también se comienza a interesar por el arte, [E. SE INTERESA POR EL ARTE EN C. D.] porque uno ve cosas que son severas que uno no creía que existían. [E. VE EN CLASE DE DANZA COSAS QUE NO CREE QUE EXISTAN]

Moderadora: ¿Tú qué dices Daniel?

- maquío, maquío.

Moderadora: ¿Qué piensas cuando es momento de hacer clase de danzas, o educación física, qué pasa por tu mente, qué sientes?

R4.9: Pues sí, es genial en cierta parte, porque como dijo anteriormente, no solamente estamos bailando ni nada de eso, sino también estamos expresando lo que nos gusta hacer [C. D E. EXPRESAN LOS GUSTOS] y pues no es como antes que tocaba bailar obligatoriamente [C. D ANTES ERA BAILAR OBLIGADO] y era bailar y era lo que ellos quisieran, [ANTES C. D. BAILAR LO QUE P. QUIERAN] eso la verdad a mí no me gusta, que lo obliguen a hacer algo[E. NO LE GUSTA LO OBLIGADO C. D.] que no... me gusta. [E. NO LE GUSTA HACER ALGO QUE NO LE GUSTA]

R4.10: yo pienso que cuando es danzas es porque es diferente, [E. PIENSA QUE C. D. ES DIFERENTE] uno siempre dice qué habrá de nuevo hoy, en las clases de baile. [E. PIENSA QUE HABRÁN COSAS NUEVAS EN C. D.]

R4.11: Esperar otras cosas nuevas, [C. D. ESPERA COSAS NUEVAS] chéveres. [C. D. ESPERAR COSAS CHÉVERES]

Moderadora: ¿Quién más quiere compartir qué piensa cuando es momento de educación física o de la danza, si hay algo distinto a las demás materias?

R4.12: Profe pues cuando... nosotros tenemos física, nuestro horario es como... escribir las cuatro primeras horas, es escribir, [E. PIENSA ESCRIBIR LAS PRIMERAS HORAS Y YA! DESPUÉS AL FIN E. F.] pero entonces yo digo: ya! ¡educación física, por fin aire libre! [C. E. F. E. PIENSA POR FIN AIRE LIBRE] yo que sé.

Moderadora: ¿Tú dices eso?

R4.13: Yo... como que sí, vamos a jugar [C. E. F. E. VA A JUGAR] si, si, si! traigan balón algo, pero juguemos! [C. E. F. E. PIENSA JUGAR CON BALÓN O ALGO PERO JUGAR]

Moderadora: ¿Tú qué dices?

IMAGEN CORPORAL
Pensar mientras estas clases....
Querer imitar a la profesora qué significa, de qué nos habla.
Que piensen que no lo hacen igual que la profesora qué genera: quiere superar, hacerlo mejor que otro, hacerlo como lo hace la profe.

R4.14: Lo mismo profe, sí, yo espero hasta el fin de semana para jugar. [E. ESPERA AL FIN DE SEMANA PARA JUGAR] Juego los viernes a la salida, [E. JUEGA A LA SALIDA DE COLEGIO] sábado y domingo porque me gusta el deporte por eso me gusta practicar el futbol. [E. LE GUSTA PRACTICAR FÚTBOL] Eso es lo que pienso, que ya después de casi toda la semana, entre semana trabajar y hacer mis actividades me toca el deporte, [E. PIENSA DESPUES DE TABAJAR EN LA SEMANA TOCA EL DEPORTE] así trabajo mente [E. TRABAJA MENTE CASI TODA LA SEMANA] y cuerpo el fin de semana. [E. TRABAJA CUERPO FIN DE SEMANA]

Moderadora: ¿Cómo así?

R4.15: No solo fortalecer el cuerpo, [sino también la mente entre semana, que son estudios, [E. CON ESTUDIOS FORTALECE LA MENTE] es donde aprendo [E. CON ESTUDIOS APRENDE] porque es lo que me gusta, [E. GUSTA ESTUDIAR PORQUE APRENDE] y pues fin de semana es el deporte [E. FIN DE SEMANA ES DEPORTE] para entrenar el cuerpo. [E. DEPORTE PARA ENTRENAR EL CUERPO]

Moderadora: ¿Brandon tú también como Daniel esperas el fin de semana o esperas las clases?

R4.16: A mí me gusta educación física y danzas, [E. LE GUSTA D.F] porque pienso que todos los días de la semana toca estar sentados escribiendo, [E. PIENSA TOCA ESTAR SENTADO ESCRIBIENDO TODOS LOS DÍAS] en cambio en esas clase uno puede estar parado [C. D. ESTAR PARADO] y estirándose y [C. D. ESTIRAR] no tiene que estar todo el momento sentado escribiendo. [C. D. NO ESTAR TODO E TIEMPO]

Moderadora: ¿Edwin qué diarias?

R4.17: Pues yo pienso que es momento de divertirse [D. F. MOMENTO DE DIVERTIRSE] porque toda la semana uno estudiando, ahí sentado, [E. TODA LA SEMANA ESTUDIA SENTADO] pues uno no hace nada, [E. SENTADO NO HACE NADA] es como el momento de relajar el cuerpo, [D. F. MOMENTO DE RELAJAR EL CUERPO] sin escribir algo [D. F. NO ESCRIBIR] o tener que pensar algo. [D. F. NO TENER QUE PENSAR EN ALGO]

R4.18: Sin tener preocupaciones de hacer tareas. [D. F. SIN PREOCUPACIÓN DE TAREAS] Si

Moderadora: ¿Cómo así?

R4.19: Profe nosotros hay veces matemáticas o alguna otra materia conocida, bueno, yo pienso, nos dejan tareas para días seguidos, [OTRAS MATERIAS DEJAN TAREAS DIAS SEGUIDOS] entonces nosotros en la casa siempre haciendo tareas y no salimos ni nada, [NO SALEN DE CASA POR TAREAS DE OTRAS MATERIAS] solo hacer tareas porque tenemos tareas para todos los días, pues nosotros en danzas o en física decimos: - ya no hay tareas [D. F. NO HAY TAREAS] ya es fin de semana, a divertirse, [D. F. ES FIN DE SEMANA A DIVERTIRSE] juguemos! y jugamos. [D. F. ES FIN DE SEMANA A JUGAR]

P5: Qué opinan de lo que dijo Edwin y Daniel sobre que la educación física y la danza es para fortalecer el cuerpo y las otras materias para fortalecer la mente ¿Qué dirían respecto a eso?

R5.1: Uno también puede fortalecer la mente en el deporte, [E. FORTALECE LA MENTE ENE L DEPORTE] uno va conociendo teorías sobre deportes [C. E. F. CONOCE TEORÍAS DE DEPORTE] y uno pues practica porque uno no puede entrar como novato [E. NO PODER SER NOVATO EN DEPORTE] a practicar un deporte cuando no ha visto. [E. NO PUEDE PRACTICAR DEPORTE CUANDO NO HA VISTO]

Moderadora: ¿Quién quiere compartir más sobre esta apreciación que hace el compañero?

R5.2: Profe pues yo sí pienso que sea verdad, porque toda la semana estamos aprendiendo cosas sobre sociales, de lengua castellana y pues cuando llega la hora de danzas o de física pues uno empieza como a mover el cuerpo [D. F. PENSAR EN MOVER EL CUERPO] y hacer ejercicio, [D. F. PENSAR HACER EJERCICIO] porque eso es lo que básicamente hacemos en las dos clases, [D. F. ES MOVER CUERPO Y HACER EJERCICIO] entonces uno hace

MANTENER
LA
SORPRESA,
LO
NOVEDOSO,
LA
ESPECTATI
VA POR
COSAS
NUEVAS EN
CLASE

LA ESPERA
Parece que lo
demás fuera
una espera
hacia lo que
nos divierte,
nos hace libres
por el juego,
el movimiento,
el deporte.
El deporte que
aprende y
practica
afuera
ESTUDIO-
MENTE-
APRENDE,
DEPORTE-
EL CUERPO-
SE
ENTRENA

ejercicio con el cuerpo [D. F. HACER EJERCICIO CON EL CUERPO] y uno pues, mejora el físico. [D. F. MEJORAR EL FÍSICO]

Moderadora: Edwin tu querías decir algo.

R5.3: Yo digo que no sería mucho de fortalecer sino como de... que no seamos muy perezosos [D. F. NO FORTALECER SINO NO SER PERESOZO] o algo así, digamos... en la mente podemos aprender estrategias, [D.F. EN LA MENTE SE PUEDE APRENDE ESTRATEGIAS] digamos, nuevos recursos debe saber aprender otra manera [APRENDER DE OTRA MANERA] de hacer esa misma cosa, pero de diferente manera. [D. F. EN LA MENTE SE APRENDE HACER LA MISMA COSA DE DIFERENTE MANERA]

P6: ¿Ustedes creen que la clase de danza y de educación física los ha cambiado en algo en su manera de ser?

R6.1: Yo pensaría que sí, porque digamos que a uno no le gusta salir mucho o hacer ejercicio, [D. F. CAMBIAN A pues acá, en la casa o en cualquier lado uno se vuelve perezoso [EN CASA VUELVE PEREZOSO SIN BUEN FÍSICO] y no tendría buen físico, en cambio acá en las clases, no son simplemente clases, sino nos ayudan a fortalecer el cuerpo [D. F. AYUDAN A FORTALECER CUERPO] y a ejercitar un poco [D. F. AYUDAN A EJERCITAR EL CUERPO] para que animen a la persona que es bueno hacer ejercicio [D. F. APRENDE QUE ES BUENO HACER EJERCICIO] y no solo ser un perezoso. [D. F. ANIMAN A LA PERSONA AL EJERCICIO] [D. F. A NO SER PEREZOSO]

R6.2: Profe, a mí sí me ha cambiado, porque ya me gusta estar más con el exterior, con la naturaleza; [D.F HACEN QUE LE GUSTE EL EXTERIOR] porque yo antes era muy pegado al computador, al celular, al internet, a todas esas cosas. Pero con la educación física salimos [C. E.F. SE SALE] y nos divertimos. [C. E. F. DIVIERTE] Yo los fines de semana quiero o sea repetir, estar con amigos, jugando. [QUERER REPETIR ESTAR CON AMIGOS JUGANDO] O también uno puede aprovechar esas clases que... una hora trabajo y otra hora libre para meditar porque meditar es bueno. [APROVECHAR LAS CLASES D. F. PARA MEDIATAR]

P6.1: ¿Cómo es eso?

R6.1.1: Meditar es que usted busque un lugar calmado, tranquilo, usted se sienta, cierra los ojos, un ejemplo es concentrarse en la respiración, cómo el estómago se infla y se desinfla. Cuando eso, usted se va tranquilizando, va sintiendo una paz bacana, entonces cuando ya está muy tranquila [MEDITAR D. F. TRANQUILIZA] ya no se concentra en eso, sino se concentra... en nada, tranquilo, en paz, y con eso uno se puede olvidar de los problemas por un momento, [MEDITAR D. F. HACE OLVIDAD PROBLEMAS POR MOMEMTO] o sea una sesión de veinte o diez minutos y eso basta para tener un buen humor, todo el día. [MEDITAR PARA TENER BUEN HUMOR TODO EL DÍA]

Moderadora: ¿En ti Daniel la clase de danza ha generado cambios en ti respecto a la danza y la educación física, o no?

R6.3: Pues en danza, me di cuenta que no me gusta mucho el baile, [C. D. DARSE CUENTA NO LE GUSTA EL BAILE] como ya lo expliqué. Al ver que la danza no me gusta mucho, fui por otros caminos del arte y fue que me interesó el dibujo y desde ahí lo estoy practicando y por eso quiero que mi futuro sea algo relacionado con eso del dibujo, [C. D. DARSE CUENTA OTROS CAMINOS DEL ARTE] y sí me ha cambiado en el sentido de que me gusta más el arte. [C.D. CAMBIÓ GUSTO POR OTRO ARTE] Y en educación física... sí, físicamente, [C. E. F. CAMBIA FÍSICAMENTE] como le dije, me gusta más el deporte, antes era solo estar encerrado, ahora me gusta más salir a practicar por la mañanas o en las noches, [C. E. F. TENER GUSTO POR SALIR Y NO ENCERRARSE] a trotar, [C. E. F. QUERER TROTAR] o a caminar, [C. E. F. QUERER CAMINAR] o jugar fútbol o básquetbol, [C. E. F. QUERER JUGAR BASQUET] y siento que ha cambiado mi rutina también. [C.E.F. CAMBIA LA RUTINA]

--	--

Consentimientos informados

FECHA: _____

**CARTOGRAFÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El objetivo de esta investigación es describir la incidencia de la educación física y la danza (didácticas corporales) en la configuración del esquema corporal (ser-cuerpo) de los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas distritales Minuto de Buenos Aires y Ramón de Zubiría.

La información que se recopile será tratada de forma confidencial y para propósitos exclusivamente académicos. Esta no se usará para propósitos externos a la investigación. No tendrá evaluación ni será usada para las asignaturas de la institución.

Se tomará registro filmico y de audio del ejercicio cartográfico.

Los resultados de la investigación se compartirán con los participantes de la investigación.

Está usted de acuerdo con participar en esta investigación? Si es está de acuerdo diligencie sus datos a continuación.

NOMBRES Y APELLIDOS

FIRMA

FECHA: _____

**GRUPO FOCAL
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El objetivo de esta investigación es comprender la incidencia de la educación física y la danza (didácticas corporales) en la configuración del esquema corporal (ser-cuerpo) de los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas distritales Ministro de Buenos Aires y Ramón de Zubiría.

La información que se recopile será tratada de forma confidencial y para propósitos exclusivamente académicos. Esta no se usará para propósitos externos a la investigación. No tendrá evaluación ni será usada para las asignaturas de la institución.

Se tomará registro de audio del grupo focal.

Los resultados de la investigación se compartirán con los participantes de la investigación, en cuanto sean publicados.

Está usted de acuerdo con participar en esta herramienta de recolección de datos de esta investigación?

Si es está de acuerdo, diligencie sus datos a continuación.

NOMBRES Y APELLIDOS

FIRMA

Cuadros de análisis de datos

EXCEL ANALISIS DE DATOS - Microsoft Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista

Times New Roman 10 A A A Ajustar texto General

Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato

Autosuma Rellenar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

A79 CC2RZ [PRESENTACIÓN ESTUDIANTE HACIENDO UN PASO]

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	DESCRIPTORES DE TODOS LAS HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS									
808	RORZI	[EN CLASE DANZA PROFESORA DA INSTRUCCIÓN]								
809	RORZI	[EN CLASE DANZA ESTUDIANTE CAMBIAN DESPACIO]								
810	RORZI	[CLASE DANZA E. CON MANOS EN BOLSILLOS]								
811	RORZI	[EN CLASE DANZA ESTUDIANTE BROMEAN]								
812	RORZI	[EN CLASE DANZA PROFESORA PIDE MIRAR A LOS OJOS]								
813	RORZI	[EN CLASE DANZA PROFESOR PIDE PARAR]								
814	RORZI	[EN CLASE DANZA PROFESORA PIDE LAZARSE]								
815	RORZI	[EN CLASE DANZA SIENTE PENA]								
816	RORZI	[EN CLASE DE DANZA LOS ESTUDIANTE SE RIEN]								
817	RORZI	[EN CLASE DANZA ESTUDIANTES SE RIEN DEL MOVIMIENTO DE OTRO]								
818	RORZI	[EN CLASE DANZA LOS CAMBIAN RELAJADOS]								
819	RORZI	[EN CLASE DANZA LOS ESTUDIANTES SE MUEVEN CON PENA]								
820	RORZI	[EN CLASE DANZA ESTUDIANTE REPRESENTAN SUS ALEGRÍAS]								
821	RORZI	[EN CLASE DANZA LOS ESTUDIANTE MIRAN EL MOVIMIENTO DE LOS DEMÁS]								
822	RORZI	[EN CLASE DANZA ESTUDIANTE REPRESENTAN SENTIMIENTOS]								
823	RORZI	[ESTUDIANTE SE RIEN DEL MOVIMIENTO DE LOS DEMÁS]								
824	RORZI	[EN CLASE DANZA PROFESORA SE RIE]								
825	RORZI	[EN CLASE DANZA SE AFINAN LOS EJERCICIOS]								
826	RORZI	[CLASE DANZA ESTUDIANTE ESTÁ RELAJADO]								
827	RORZI	[CLASE DANZA ESTUDIANTE LE MUESTRA A OTRO LA MEDIA LUNA]								
828	RORZI	[CLASE DANZA NIÑOS JUEGA FUTBOL CON UNA LATA]								
829	RORZI	[CLASE DANZA NIÑAS SE MIRAN AL ESPEJO]								
830	RORZI	[CLASE DANZA PROFESOR LLAMA ASISTENCIA]								
831	RORZI	[CLASE DANZA SE SIENTAN AL REDEDOR DE PROFESOR]								
832	RORZI	[CLASE DANZA NIÑA CON FALDA SE SIENTA EN SILLA]								
833	RORZI	[CLASE DANZA PROFESOR PIDE QUE ESTÉN EN CIRCULO]								
834	RORZI	[CLASE DANZA NIÑAS CON PELO SUELO]								
835	RORZI	[CLASE DANZA NIÑAS A UN LADO]								
836	RORZI	[CLASE DANZA NIÑOS EN OTRO LADO]								
837	RORZI	[CLASE DANZA UN NIÑO ENTRE NIÑAS]								
838	RORZI	[CLASE DANZA ESTUDIANTE SE ACUESTA EN PISO]								

DATOS / CATEGORÍAS / Subcategorías / Hoja1

EXCEL ANALISIS DE DATOS - Microsoft Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista

Calibri 11 A A A Ajustar texto General

Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato

Autosuma Rellenar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

C2 LO QUE SE HACE DURANTE LAS CLASES: ENSEÑAR, IMITAR

	B	C	D
1	X CÓMO SE TRATAN A SÍ MISMOS	ACTIVIDADES O ACCIONES PROPIAS DE LAS DIDÁCTICAS	RELACIONAMIENTO CON LOS REC
2	HABILIDADES, EXPERIENCIAS O COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN LAS DIDÁCTICAS CORPORALES: APRENDER, SABER, SE, SABER HACER, SE DA LUGAR A PERCEPCIONES DE SÍ MISMOS EXPRESADOS EN LAS HABILIDADES	LO QUE SE HACE DURANTE LAS CLASES: ENSEÑAR, IMITAR	PENSAR LOS ELEMENTOS ELEMENTOS CON LOS QUE SE DESARROLLAN LA DIDÁCTICAS CORPORALES
3	CC11MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE SIENTE CONTENTO POR APRENDER OTROS DEPORTES)	GFRZ1R01 (CLASES DANZA LOS PONEN ACTIVOS)	DC2MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA PIDEN OTROS ELEMENTOS DE TRABAJO)
4	CC21MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA SE SIENTE CONTENTO PORQUE ESTÁ APRENDIENDO)	GFRZ1R1.5 (CLASES DANZA ESTAN EN GRUPOS)	CC21MBA (NIÑO AL LADO BALÓN GRANDE DE BALONCESTO)
5	DC0MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ALGUNOS MOVIMIENTOS SON FLUIDOS Y OTROS CON DIFICULTAD)	GFRZ1R01 (CLASES DANZA DAN GANAS DE HACER)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA E UTILIZO IMPLEMENTOS Y LE GUSTO)
6	GFRZ1 R4. 2 (CLASE DANZA ESTUDIANTE NO PUEDE HACER COMO PROFESOR)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA SE HACE ALGO CORPORAL)	CC11MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA BALÓN DE MICRO CON PUNTOS GRAN)
7	GFMB2 R.8. 3 (HAY PERSONAS QUE NO TIENEN LA CAPACIDAD PERO SE PUEDE MEJORAR)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA SE PRACTICA CON EL CUERPO)	CC13MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA. BALÓN ROJO)
8	DC4MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA NIÑAS SUELTAN LA PELOTA)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA SE PRACTICA CON EL CUERPO)	CC13MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA. TABLERO DE BALONCESTO)
9	DC4MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA NIÑAS SIEMPRE DEJAN CAER LA PELOTA)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA ESTUDIANTE PIENSA MEJORAR EL FÍSICO)	CC13MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA BALÓN NARANJA)
10	GFRZ1 R4. 16 (CLASE DANZA PODER ESTAR PAPAÑO)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ARMARIO CON BALONES)	CC11MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LINEAS QUE DELIMITAN LA CANCHA)
11	GFMB2 R.15 (ESTUDIANTES EN CLASE LIBRE JUEGA FUTBOL)	GFRZ1 R4. 16 (CLASE DANZA PODER ESTAR PAPAÑO)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ARMARIO CON BALONES ORDENADOS)
12	GFMB2 R.16 (ESTUDIANTES EN DESACUERDO CON JUGAR UN SOLO JUEGO)	GFRZ1 R4. 8 (ESTUDIANTE VE EN CLASE DE DANZA COSAS QUE NO CREE QUE EXISTAN)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA BALONES EN LAS ESQUINAS DE LA CANCHA)
13	GFMB2 R.17 (SI ESTUDIANTE NO JUEGAN PUEDEN BUSCAR A PROFESORA Y PRESTAR OTRO JUEGO)	GFRZ1 R4. 11 (CLASE DANZA ESPERA COSAS NUEVAS)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA TABLERO DE BALONCESTO)
14	GFMB2 R.17 (EDUCACIÓN FÍSICA QUE LAS NIÑAS HAGAN SU PROPIO JUEGO)	GFRZ1 R4. 11 (CLASE DANZA ESPERA COSAS NUEVAS)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA DIFERENTES BALONES)
15	GFRZ1 R2. 1.3 (ESTUDIANTE VE A DEPORTE COMO SOLO LESIÓN)	GFRZ1 R4. 11 (CLASE DANZA ESPERA COSAS NUEVAS)	CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA DIFERENTES BALONES)
16	CC11MBA (ESTUDIANTE A JUGABA BALONCESTO)	GFRZ1 R4. 9 (CLASE DANZA ANTES ERA BAILAR OBLIGADO)	CC18MBA (FIGURA ABSTRACTA CON DOS BALONES SOBRE LAS MANOS)
17	GFMB2 R.6. 15 (PODER COGER MEJOR EL BALÓN CAMBIO LA IMAGEN DE MÍ MISMO)	GFRZ1 R4. 9 (CLASE DANZA ANTES ERA BAILAR OBLIGADO)	CC11MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA CINCO ARCOS AL LADO DE LA CANCHA)
18	GFMB2 R.6. 15 (SABER COGER EL BALÓN ME HIZO SENTIR CON MÁS FUERZA)	CC2RZ (PRESENTACIÓN E BAILA CON OTROS NIÑOS)	CC11MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA CINCO ARCOS AL LADO DE LA CANCHA)
19	GFRZ1 R12. 1.1 (OTRAS MATERIAS TIENE QUE VER CON ESTUDIANTE F. SABER CALCULAR CAIDA DE)	CC21MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA TRABAJANDO CON OTROS)	GFZR21 P1. 3. 1 (OTRAS CLASES CON OBRA DE TEATRO TODOS TRABAJARON)
20	DC0MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE BOTA BALÓN EN EL EJERCICIO)	CC12MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA TRABAJANDO CON OTROS)	CC2RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTE CON VESTUARIO IGUAL)
21	DC0MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE PEGA PROPORCIONADO AL BALÓN)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LAS MUJERES JUEGAN EN OTRO LADO)	CC2RZ (PRESENTACIÓN VESTUARIO IGUAL)
22	DC0MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE BOTA BALÓN EN EL EJERCICIO)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LAS MUJERES HACEN OTRO TIPO DE COSAS)	CC5RZ (MISMO VESTUARIO PARA TODOS)
23	DC4MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTALLIDOS DE ALEGRÍA CUANDO SE GANA EL BALÓN)	RORZZ (CLASE DANZA NIÑOS EN OTRO LADO)	CC6RZ (MISMO VESTUARIO)
24	DC0MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANDO PASAN BALÓN A LAS NIÑAS)	RORZZ (CLASE DANZA ESTUDIANTE COPREN Y ESTUDIANTE JUEGAN CON OTROS)	CC7RZ (CONDICIÓN TENER VESTUARIO PARA BAILAR)

DATOS / CATEGORÍAS / Subcategorías / Hoja1

EXCEL ANÁLISIS DE DATOS - Microsoft Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista

Tabla dinámica Tablas Tabla Imagen Imágenes prediseñadas Formas SmartArt Captura Ilustraciones Columna Línea Circular Barra Área Dispersión Otros Gráficos Minigráficos Filtro Vínculos Cuadro de texto Encabez. de pie pág. WordArt Línea de Objeto Firma Texto Simbolos

B4 CC1RZ [PRESENTACIÓN ESTUDIANTES CON PIERNAS ABIERTAS]

RELACIONAMIENTO CONSIGO MISMO: CÓMO SE TRATAN A SÍ MISMOS			
estudiante-actividades.			
EMOCIONES: experiencias que canaliza o afloran	POSTURAS/PARTES VISIBLES DE LO CORPORAL	MANERAS DE PRESENTARSE	LO QUE SE ENSEÑA
GFRZ1 R4. 9 (ESTUDIANTE NO LE GUSTA LO OBLIGADO EN CLASE DANZA)	CC1RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTES CON PIERNAS ABIERTAS)	CC3RZ (ESTUDIANTE CON PELO RECOGIDO)	GFMB2 R. 4 (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN LUGAR A OTRO)
GFRZ1 R4. 9 (ESTUDIANTE NO LE GUSTA HACER ALGO QUE NO LE GUSTA)	CC2RZ (PRESENTACIÓN NIÑAS CON PIERNAS JUNTAS)	CC4RZ (NIÑO SIN PELO)	GFMB2 R. 6 (CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA DEPORTES)
CC3RZ (ESTUDIANTE NO LE GUSTA EL BAILE)	CC2RZ (PRESENTACIÓN NIÑOS CON PIERNAS ABIERTAS)	CC4RZ (NIÑO CON PELO PARADO)	GFMB2 R. 5.2 (PROFESOR DE TEATRO ENSEÑA A SER SERIOS)
CC17MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE NO LE GUSTABA LA EDUC FÍSICA)	CC2RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTES CON PIERNAS CRUZADAS)	CC5RZ (ESTUDIANTE CON PELO PARADO)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE EN COMUNIDAD)
CC8MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE NO LE GUSTA EL DEPORTE)	CC3RZ (PRESENTACIÓN NIÑAS CON PIERNAS ABIERTAS)	CC7RZ (ESTUDIANTE CON PELO PAPADO)	CC11MBA (ESTUDIANTE ENSEÑABAN BALON)
GFRZ1 R2. 1 (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE NO LE GUSTA QUE ESCRIBAN MUCHO)	CC3RZ (PRESENTACIÓN NIÑA CON PIERNAS JUNTAS)	CC9RZ (ESTUDIANTE CON PELO PARADO)	CC11MBA (ESTUDIANTE ENSEÑABAN FUTBO)
GFRZ1 R6. 13 (ESTUDIANTE NO LE GUSTA JUGAR)	CC3RZ (PRESENTACIÓN NIÑAS CON PIERNAS ABIERTAS)	CC9RZ (ESTUDIANTE CON PELO PARADO)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE EN EJERCICIO)
GFMB2 R. 8 (DANZA Y FÍSICA NO LE GUSTA CUANDO NO SE HACE NADA)	CC7RZ (NIÑO CON PIERNAS JUNTAS)	CC9RZ (ESTUDIANTE CON PELO PARADO)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE EN EJERCICIO)
	CC7RZ (NIÑAS PIERNAS ABIERTAS)	CC11MBA (NIÑOS CON PELO COLOR AZUL)	CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE EN EJERCICIO)

DATOS CATEGORÍAS Subcategorías Hoja1

EXCEL ANÁLISIS DE DATOS - Microsoft Excel

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista

Cortar Copiar Copiar formato Portapapeles Fuente Ajustar texto Combinar y centrar Alineación General Número Estilos Celdas Autosuma Rellenar Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar Modificar

B4 CC1RZ [PRESENTACIÓN ESTUDIANTES CON PIERNAS ABIERTAS]

ACTIVIDADES O ACCIONES PROPIAS DE LAS DIDÁCTICAS			
estudiantes con las actividades			
LO QUE SE ENSEÑA	LO QUE SE APRENDE	MANERA PARTICULARES DE PRESENTARSE: VESTUARIO Y SUDADERA	EXPERIENCIA DEL Y CON CUERPO
GFMB2 R. 4 (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ENSEÑA A IR RÁPIDO DE UN LUGAR A OTRO)	GFRZ1 R3. 2 (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIANTE APRENDE LO QUE ENSEÑAN)	CC1RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTES DISFRAZADOS)	GFRZ1 R5. 2 (DANZA Y FÍSICA PENSAR EN MOVER EL CUERPO PORQUE TODA LA SEMANA APRENDE OTRAS MATERIAS)
GFMB2 R. 6 (CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA ENSEÑAN OTROS DEPORTES)	CC16MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA CON EL EJERCICIO APRENDE A ESTIRAR EL CUERPO)	CC1RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTE BAILA DISFRAZADO)	GFRZ1. 15 (ESTUDIANTE DEPORTE PARA ENTRENAR EL CUERPO)
GFMB2 R. 5.2 (PROFESOR DE TEATRO ENSEÑA A SER SERIOS)	GFRZ1 R1. 3 (CLASE DE DANZA APRENDE A BAILAR)	CC4RZ (ESTUDIANTE DISFRAZADO)	CC6RZ (BAILE QUE IMPLICA IMPULSO DEL CUERPO)
CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE ENSEÑAN A TRABAJAR EN COMUNIDAD)	GFRZ1 R1. 3 (CLASE DE DANZA APRENDE A ESTIRARSE)	CC4RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTE LE TOCÓ DISFRAZARSE)	RORZ1 (EN CLASE DANZA SE ENSEÑA A SOLTAR EL CUERPO)
CC11MBA (ESTUDIANTE ENSEÑABAN BALONCESTO)	GFRZ1 R1. 3 (CLASE DE DANZA APRENDE A RELAJAR EL CUERPO)	CC4RZ (PRESENTACIÓN ESTUDIANTE DISFRAZADO)	CC16MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA CON EL EJERCICIO APRENDE A ESTIRAR EL CUERPO)
CC11MBA (ESTUDIANTE ENSEÑABAN FUTBOL)	GFRZ1 R1. 4 (CLASE DANZA APRENDE NUEVAS COSAS)	CC4RZ (ESTUDIANTE DISFRAZADO)	GFRZ1 R1. 3 (CLASE DE DANZA APRENDE A RELAJAR EL CUERPO)
CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE ENSEÑAN A AGRUPARSE)	GFRZ1 R1. 4 (EN CLASE DANZA APRENDE LO QUE NO SABE)	CC4RZ (ESTUDIANTE DISFRAZADO)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA ESTUDIANTE PIENSA MEJORAR EL FÍSICO)
CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE ENSEÑAN A HACER EJERCICIO)	GFRZ1 R1. 4 (CLASE DANZA APRENDE DISTINTOS PASOS)	CC4RZ (ESTUDIANTE SIN DISFRAZ)	GFRZ1 R4. 5 (DANZA Y FÍSICA SE HACE ALGO CORPORAL)
CC14MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LE ENSEÑAN A HACER JUEGOS)	GFRZ1 R1. 4 (CLASE DANZA APRENDE A CREAR COREOGRAFÍAS)	CC6RZ (ESTUDIANTE DISFRAZADOS DE POLLOS)	CC13MBA (CLASE EDUCACIÓN FÍSICA LA PROFESORA ENSEÑA A LANZAR DE VARIAS FORMAS)

DATOS CATEGORÍAS Subcategorías Hoja1