

# Universidad Pedagógica Nacional

---



Secretaría académica  
Coordinación de Posgrado  
Maestría en Desarrollo Educativo

**Experiencias corporales de adolescentes en un taller de movimiento y danza en el contexto de educación remota de emergencia. Una aproximación hacia el reconocimiento de sí**

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta:

**Andrea Ruiz Fiallo**

Directora de Tesis:

**Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN - CNA:2002)

**Dedicatoria:**

A mi esposo Rafael, quien, con su amor, paciencia, confianza y apoyo me impulsó para consumir esta labor.

A mis padres, por su ejemplo y cariño incondicional.

A mi hermano Gilberto, por mostrarme que con determinación y constancia se alcanzan los sueños.

A la familia Madrid Ruiz, por ser para mí una fuente de energía e inspiración constante.

A mi prima y amiga Mariana, gracias a sus enseñanzas y acompañamiento, las horas de escritura llegaron a buen puerto.

A mi otra familia, de la Cruz, porque a pesar de la distancia siempre sentí cerca sus palabras de aliento.

**Agradecimientos:**

A mi asesora, por su valioso respaldo y ayuda constante.

A Angélica Álvarez por compartir dudas, experiencias, ideas; por sumar a esta investigación.

A mis compañeros y profesores de la Línea de Educación Artística, por brindarme sus conocimientos, experiencias y amistad.

A mis lectores, David, Rocío, Alma Dea y Teresa, con sus observaciones enriquecieron este documento.

A las y los estudiantes del ciclo 1 del programa Rehilete, sin su participación esta investigación no sería posible.

Al Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa Lomas de Chamontoya por abrirme las puertas y albergar el taller.

## ÍNDICE

Introducción.....	5
De dónde partió mi interés por la investigación.....	7
Justificación .....	12
Antecedentes de la investigación.....	14
<i>Enseñanza remota de emergencia</i> .....	23
Preguntas y objetivos de la investigación.....	26
Estructura del documento .....	27
<b>Capítulo 1. Contexto en que surgió el taller de movimiento y danza para adolescentes.</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1 La pandemia que paralizó al mundo: COVID-19</b> .....	<b>29</b>
<b>1.2 Contexto institucional del programa Rehilete</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.1 Fundación Amparo</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.2 Proyecto Roberto Alonso Espinosa</b> .....	<b>32</b>
<b>Modelo de Intervención Comunitaria</b> .....	<b>34</b>
<b>Marco operativo para el desarrollo, la planeación, la mejora y la evaluación de los Centros de Desarrollo Comunitario del PRAE.</b> .....	<b>37</b>
<b>Perfil del Profesional Comunitario.</b> .....	<b>38</b>
<b>Modelo educativo. Línea estratégica educación.</b> .....	<b>39</b>
<i>Programas Educativos</i> .....	42
<i>Programa Rehilete</i> .....	43
<b>1.2.3 Características de los CDC Proyecto Roberto Alonso Espinosa</b> .....	<b>45</b>
<b>Centro de Desarrollo Comunitario Chamontoya.</b> .....	<b>46</b>
<i>Programa Rehilete en el CDC PRAE Lomas de Chamontoya</i> .....	47
<i>Los adolescentes de Rehilete ciclo 1 del CDC Lomas de Chamontoya.</i> .....	49
<b>Capítulo 2. Perspectiva Teórica Metodológica de la investigación</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1. Perspectiva teórica</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1.1. Experiencia</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1.2. Experiencia educativa</b> .....	<b>53</b>
<b>2.1.3. El cuerpo</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1.4. Experiencia corporal</b> .....	<b>57</b>
<b>2.1.5. Reconocimiento de sí</b> .....	<b>58</b>
<b>2.2. Perspectiva metodológica</b> .....	<b>61</b>

<b>2.2.1. Metodología de la intervención (Taller de buen trato a partir del movimiento y la danza)</b> .....	62
<b>Contenidos de cada sesión.</b> .....	66
<b>Secuencias didácticas.</b> .....	69
<b>2.2.2. Diseño del Taller de buen trato corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes</b> .....	71
<b>2.2.3. Metodología de la investigación</b> .....	77
<b>Entrada al campo.</b> .....	77
<b>Organización de la información.</b> .....	78
<b>2.2.4. Proceso de análisis de la información</b> .....	82
<b>Capítulo 3. Adolescentes y sus experiencias corporales a través de la pantalla</b> .....	89
<b>Preámbulo: ponernos en situación</b> .....	89
<b>3.1 Gesto corporal</b> .....	92
<b>3.2 Gesto Tecnológico</b> .....	119
<b>3.3 Relación educativa</b> .....	134
<b>Conclusiones</b> .....	155
<b>4. Anexos</b> .....	164
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	195

## Introducción

El cuerpo no es un instrumento o herramienta, el cuerpo es una totalidad integrada, —emociones, pensamientos, cuerpo físico— es el lugar que nos permite conocer el mundo a partir de experimentarlo; podemos construir, proponer continuamente nuevas formas de actuar, que nos permitan habitar, vivir el cuerpo. Esto implica estar en movimiento, en constante transformación.

A lo largo de nuestra vida, los seres humanos experimentamos varias etapas en las que ocurren transformaciones que se evidencian en el cuerpo, una de estas etapas presenta intensos cambios físicos y psíquicos que dejan huella durante gran parte de nuestra vida: la adolescencia. Los cambios físicos que se inician con la pubertad son generados principalmente por cambios hormonales, pero dichos cambios también son determinados por factores ambientales que influyen en el desarrollo de esta etapa. Durante este proceso, el adolescente puede sentir incomodidad, malestar o inseguridad ante este “nuevo” cuerpo y esto puede derivar en algunos comportamientos que lo lleven a dañar su propio cuerpo o el de alguien más.

Ante ello, diversos campos como el de la salud, el educativo o las ciencias sociales estudian las características de esta etapa, sus posibles problemáticas y tratamientos. El campo de las artes aporta elementos que favorecen en el adolescente la capacidad de que él mismo pueda expresar sensaciones y emociones por medio de la exploración de las técnicas y recursos propios de cada disciplina artística, además de que esta misma exploración junto a la imaginación y la creatividad contribuyen a ampliar la capacidad perceptiva (Eisner, 1972), lo que puede ayudarlos a resolver problemas que se les presenten.

Como docente de danza de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, me he dado cuenta de que esta manifestación artística contiene elementos importantes dentro de su conocimiento del movimiento y el cuerpo, que puede proporcionar algunas herramientas

que guíen y acompañen a los adolescentes para comprender los cambios que experimentan y, posiblemente, como señala Maxine Greene (2004), “darle cuerpo a sus sentimientos y percepciones” (p.16), de manera que logren alejarse de acciones violentas.

La presente investigación busca caracterizar aquellas experiencias corporales de adolescentes que muestren un acercamiento al respeto, cuidado y reconocimiento de su propio cuerpo. Dichas experiencias se enmarcan dentro de un “Taller de buen trato corporal a través del movimiento y la danza”.

El taller tuvo una duración de nueve sesiones de hora y media cada una, además de una sesión destinada para realizar una entrevista grupal; estuvo dirigido a adolescentes de entre 13 y 14 años; fue diseñado e implementado en colaboración con Angélica Álvarez Martínez<sup>1</sup>, a partir de elementos de la educación somática y el Lenguaje de la Danza (LOD), perspectivas que consideramos las más pertinentes para acercar la exploración del movimiento a los adolescentes, puesto que no requieren de un conocimiento técnico o especializado.

Este taller se desarrolló en el ámbito de la educación no formal en el Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa, ubicado en la colonia Lomas de Chamontoya, perteneciente a la alcaldía Álvaro Obregón de la CDMX. El taller, debido a la situación sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, se llevó a cabo a través de la enseñanza remota de emergencia por medio de la plataforma *Zoom*.

---

<sup>1</sup> Compañera maestrante, licenciada en pedagogía; fue educadora titular en el programa Rehilete del Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa, al momento de la intervención.

## De dónde partió mi interés por la investigación

La investigación emerge de mi experiencia como estudiante y docente de danza. Descubrí el mundo de la danza casi por intuición y gracias a la guía y el acompañamiento de mi hermano. Al ingresar a la licenciatura en danza de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no tenía ningún conocimiento previo en las técnicas formativas de la licenciatura, que son danza contemporánea y clásica, razón por la cual mi cuerpo, muchas veces, se portaba renuente; tal vez era demasiado tarde para asimilar ciertos movimientos. Fueron momentos confusos en los que no sabía si escuchar a los maestros que me exigían y forzaban con tal de conseguir un cuerpo ideal o responder a mis necesidades.

Afortunadamente, en el segundo semestre, aprendí la técnica *release* y el movimiento somático, que me brindaron una forma diferente de relacionarme con mi cuerpo, me ayudaron a escucharlo y sorprenderme de mis movimientos. En el sexto semestre de la licenciatura me integré a un colectivo independiente de danza contemporánea, el cual estaba constituido por estudiantes de la licenciatura y seis meses después tuve la oportunidad de dirigirlo, debido a que el director fundador se graduó y regresó a su lugar de origen por cuestiones personales. Es así que los últimos dos años de la licenciatura transcurrieron entre clases, ensayos y presentaciones. Dentro del colectivo, las seis integrantes teníamos la oportunidad de crear montajes coreográficos y las temáticas que me interesaba abordar se relacionaban con problemáticas sociales en el país, como la violencia o la trata de personas, en especial de mujeres, o el ambiente de indiferencia ante los altos niveles de violencia. Este interés provenía del sentirme constantemente alerta, en peligro y vivirlo como parte de mi cotidianidad al salir a la calle, a la "realidad" fuera del salón de danza, observando incluso el enorme contraste entre ese mundo exterior y la seguridad de mi casa. Comparaba esa sensación de amenaza externa con la vida en la escuela y me parecían ajenas una de la otra. Un medio que encontraba

para expresar esto era a través de coreografías. Al empezar a cuestionar la manera en que me afectaba la situación social del país, me dirigía a inquietudes como las siguientes: ¿de qué manera puedo ayudar a la sociedad con mis conocimientos?, ¿sirve de algo saber sobre danza en esta sociedad? Me interesaba acercar al público a estas problemáticas y a la danza, por ello, gestionaba lugares no convencionales en los cuales bailar en las calles del centro de la ciudad de Puebla, en fiestas de colonias o municipios, en espacios al aire libre de diferentes facultades de la universidad, era complejo pues había muy poco público y, en ocasiones ningún. Entonces mi atención se dirigió al por qué a la gente no le interesa la danza. Mi limitado conocimiento en aquel entonces, sumado con mi gusto por bailar y estar en un escenario, concebía las presentaciones como una de las principales formas de promover la danza.

Sin embargo, poco antes de graduarme, empecé a impartir clases de ballet a niñas. Al principio con un gran temor, pero poco a poco fui confiando en lo que sabía. Aquellas primeras clases consistieron prácticamente en reproducir los contenidos que conocía, lo que me sirvió para reafirmarlos. Pero la actitud y participación de las niñas ante los ejercicios y mi relación con ellas me hizo darme cuenta de algo de lo que no era consciente: un maestro es un gestor y promotor de la danza, pues la manera en que comparte los contenidos repercute en el interés que se genera en los estudiantes hacia esta, además de que propicia un acercamiento directo con la danza en clases, donde los estudiantes empiezan a vivirla.

Posteriormente, al graduarme me trasladé a la ciudad de Oaxaca, en donde continué impartiendo clases, principalmente de ballet, a niñas y niños; al mismo tiempo, bailaba danza contemporánea en grupos independientes. En mis clases, a pesar de que no tenía grandes conocimientos pedagógicos ni la seguridad de estar enseñando de forma correcta, trataba de que la aproximación hacia la danza fuera una experiencia agradable, especialmente cuando la técnica clásica suele practicarse con mucho rigor con

el fin de alcanzar una meta corporal; mi intención hacia los estudiantes era aproximarlos a aquella relación de escucha y respeto al propio cuerpo que yo misma había experimentado.

Cuando me encontraba en la ciudad de Oaxaca presencié de manera indirecta, un episodio violento. El domingo 16 de junio de 2016, policías federales y municipales se enfrentaron violentamente con maestros de la CNTE que mantenían un bloqueo en la carretera que conecta Huajuapán de León con la ciudad de Oaxaca, donde se ubica el tramo de Nochixtlán. El inmueble en el que vivía con dos amigos más se encontraba a una hora de este lugar, pero muy cerca de la zona centro de la ciudad de Oaxaca, en donde también se encontraban maestros manifestándose, hecho por el cual se rumoraba que los policías también entrarían a la ciudad para disolver aquella otra manifestación. Aquel día nos mantuvimos encerrados, con miedo a que los policías entraran a la ciudad y arremetieran con todo a su paso, pues oíamos por la radio la transmisión en vivo de lo que pasaba en Nochixtlán, donde se reportaba que los policías se metieron a las casas cerca del lugar del enfrentamiento para buscar a posibles maestros escondidos. Al otro día, la ciudad estaba desierta y sitiada, no se podía salir ni entrar a la ciudad de Oaxaca, pues la carretera en que se dio el enfrentamiento es la vía principal que conecta Oaxaca con Puebla y Ciudad de México. Este episodio me hizo cuestionar nuevamente la violencia en el país, a partir de tres puntos principales: primero, los tipos de relación que nos llevan a violentarnos entre seres humanos; segundo, cómo surge este tipo de relaciones; y finalmente, si será que todo ello empieza en la relación con el propio cuerpo.

En el momento en que impartí clases de danza contemporánea a jóvenes de bachillerato y universidad, en la Universidad La Salle Oaxaca, la idea de empezar por cuidar y reconocer el propio cuerpo para evitar violentar a los demás se presentó con mayor claridad, pues la inseguridad y desconocimiento que los estudiantes mostraban hacia su cuerpo me hizo querer saber más sobre el porqué y las consecuencias de

continuar con estos comportamientos. En mis pláticas con ellos, empecé a advertir que ciertos hábitos e ideas relacionados con su cuerpo provenían de experiencias en la adolescencia. La poca actividad física, la violencia verbal y física, principalmente, les habían provocado malas posturas, inseguridades y reacciones violentas. Descubrí entonces que, en la adolescencia, al ser una etapa compleja por los diversos cambios que se manifiestan en el cuerpo, estos repercuten en las acciones, actitudes, pensamientos y emociones, podría ser favorable mostrar actividades o ejercicios basados en la danza que les permitieran construir una relación sana con su cuerpo, con la posibilidad de que esta se extendiera a su relación con los demás y prevenir futuras reacciones violentas. Sin embargo, sentía que debía aumentar mis conocimientos como docente, pues, aunque conozco la metodología para enseñar ballet, danza contemporánea y conozco los recursos para realizar una composición coreográfica, me preguntaba cómo integrar esto que conocía para mejorar mi desempeño docente y así ayudar a los adolescentes o contribuir a que puedan construir una relación de bienestar con su cuerpo, de qué manera podía detectar y analizar los avances o logros, qué tipo de conocimiento o herramientas tienen aquellos maestros que son capaces de acercarse a los estudiantes y dejar una huella que los haga mejores personas. Por ello decidí entrar a la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de educación artística.

En mi anteproyecto de ingreso a este posgrado, pretendía desarrollar un taller presencial de danza dirigido a adolescentes de educación formal en nivel secundaria, a partir del currículo de artes, que les ayudara a desarrollar una relación sana con ellos mismos y disminuir la violencia por medio de la técnica de danza *release*, taller que se analizaría y compartiría a maestros interesados en la danza o artes.

Pero una vez dentro de la maestría y con la asesoría de mi tutora, me di cuenta de que, por una parte, lo que pretendía en mi protocolo era bastante amplio y no me daría tiempo realizarlo, pues comprendí todo lo que implica una investigación, y por otra, debido

a la situación de pandemia, todas las escuelas públicas habían optado por una enseñanza remota de emergencia, modificando las dinámicas, planeaciones y tiempos establecidos de enseñanza, por lo que tratar de implementar un taller externo en una secundaria pública en estas circunstancias era prácticamente imposible.

Decidí realizar una investigación en la que, en colaboración con mi compañera de maestría Angélica Álvarez, diseñamos e implementamos un taller de movimiento y danza dirigido a adolescentes, el cual me permitiría analizar las experiencias corporales de los adolescentes al aproximarlos a herramientas del movimiento y la danza. Lo realicé con mi compañera Angélica pues, además de compartir tutoría y la afinidad por la danza, también compartimos el interés por evitar que los adolescentes se relacionen a través de formas violentas.

Cuando comencé a definir mi objeto de estudio estaba interesada en un concepto que se desprendía de la Cultura de paz: el conflicto. Lo consideré relevante pues, no se ve con una connotación negativa, más bien como una situación que es natural que se presente en la convivencia, se ve como un punto intermedio en el que se duda sobre lo que hay que hacer, brinda la oportunidad de actuar de diferentes formas. Me pareció que el conflicto puede ser experimentado por los adolescentes cuando tratan de comprender los cambios corporales por los que transitan y las acciones que realizan al estar ante estos.

Sin embargo, durante la implementación del Taller de buen trato a través del movimiento y la danza, advertí que precisar el conflicto a partir de los cambios corporales de los adolescentes conlleva un proceso de intervención más amplio y cercano a ellos y la duración del taller no permitiría aproximarme a cambios significativos corporales, por lo que situaciones de conflicto relacionadas con su cuerpo podrían o no presentarse durante el taller; además el contexto de educación remota de emergencia en que se generó el taller, por medio de la aplicación *Zoom*, probablemente no me permitiría observar con

gran detalle dichos cambios en los adolescentes; y por último, para poder precisar si lograron resignificar el conflicto usando acciones no violentas, se requiere ya sea de un taller con una duración más prolongada o bien realizar un seguimiento de los adolescentes en diferentes actividades ajenas al taller. Es por ello que, casi al finalizar el taller y el segundo semestre de la maestría, decidí no utilizar el concepto de conflicto en la investigación.

De igual forma sucedió con el concepto de cuerpo vivo, que es el significado de la palabra griega “soma”. Lo utilicé con la finalidad de nombrar aquello a lo que deseaba aproximar a los adolescentes y que posiblemente llegaran a comprender como una opción que les permitiera alejarse de la violencia. Sin embargo, al tratar de definir a qué me estaba refiriendo con cuerpo vivo, busqué información relacionada directamente con la educación somática, pero al empezar a implementar el taller, tenía la sensación de que aquello a lo que quería acercar a los adolescentes era muy amplio y que quizás con el taller para adolescentes mediado por tecnologías no tendría la certeza de poder enseñarlo u observarlo. Al leer a Richard Shusterman y su estudio sobre Somaestética, pude observar cómo este autor relaciona el estudio sobre la educación somática y la estética; explica por qué el tomar en cuenta el “soma” puede potenciar el campo de la estética. Ello me permitió encontrar en sus explicaciones y conceptos, elementos para conformar la noción de *reconocimiento de sí*.

### **Justificación**

Si bien la violencia que se produce entre los seres humanos fue uno de los detonadores que me acercó a realizar esta investigación, mi experiencia docente, me llevó a interesarme en la adolescencia, como una de las etapas en las que este fenómeno parece evidenciarse con mayor fuerza. Una etapa permeada de cambios en distintos aspectos y muchos de estos evidentes principalmente en el cuerpo, lo que puede generar incomodidad o molestia en los adolescentes. Debido a la conformación de identidad que

ellos experimentan, es una etapa vulnerable, pero a la vez llena de posibilidades. Estos cambios generan que los adolescentes sean vistos como difíciles o en crisis, personas a las que no se les puede dar una responsabilidad, lo que ha provocado que socialmente sean aislados o un tanto abandonados.

Sumado a lo anterior, la integración de la tecnología y el aumento de su uso en nuestra sociedad, provoca que muchos adolescentes pasen gran parte de su tiempo frente a un dispositivo celular, tablet, computadora, o los que tienen posibilidades, consolas de videojuegos. Estos dispositivos son usados con diversas finalidades: divertirse, relacionarse con sus pares o como ayuda a las tareas escolares.

Un aspecto que se ha modificado notablemente es la forma en que se relacionan, ejemplo de ello son las redes sociales como Facebook y WhatsApp, aplicaciones a través de las cuales interactúan cotidianamente los adolescentes. Previo a la situación de aislamiento social derivada de la pandemia por COVID-19, la relación entre las redes sociales y los adolescentes servía para reforzar la relación que mantenían con amigos que conocían cara a cara, sin embargo, preferían interactuar de manera presencial que por las redes sociales (Torres y Juárez, 2017).

El constante uso, por parte de las y los adolescentes, de dispositivos electrónicos digitales ha generado algunas problemáticas como: la reducción de la movilidad del cuerpo (Llamas y Pagador, 2014), la búsqueda de una constante validación y aceptación por sus pares, aspecto que normalmente se presenta en los adolescentes, pero al manifestarse a través de la tecnología, puede provocar una adicción a estar conectado a internet o redes sociales, pero al no conseguir dicha aceptación les provoca baja autoestima (Cebollero, 2021).

Los adolescentes requieren de mayor atención, cuidado y comunicación por parte de los adultos que se encuentran en su entorno más cercano. Lo que requiere de estos

últimos un esfuerzo por comprender los aspectos que se vinculan en los contextos en que las y los adolescentes se desarrollan actualmente

Parto de la idea de que “para realzar el potencial personal” (Castro y Uribe, 2010, p. 43), es necesario empezar por mejorar la escucha hacia sí mismo, es decir, conocer cuáles son nuestros pensamientos, emociones o acciones al estar en diferentes situaciones. Ayudar a los adolescentes a vincularse en mayor medida con su cuerpo, a través de herramientas derivadas de una concepción del cuerpo como una totalidad (emociones-mente-cuerpo), lo anterior, probablemente les permita conocerlo, cuidarlo, respetarlo y, al experimentar y comprender esa relación, llevarla hacia los demás, sin violencia.

Para empezar a vincularse con el cuerpo el movimiento es un aspecto esencial, pues la capacidad para moverse nos permite conocer el mundo, puede ayudar a los adolescentes ya que “influye sustancialmente en el grado de autoestima, control de sí y confianza en sí mismo” (Castro y Uribe, 2010, p. 40).

Esta investigación explica algunos de los aspectos que caracterizaron las experiencias corporales de adolescentes durante un taller de movimiento y danza, conformado específicamente por la educación somática, perspectiva que poco se ha implementado con adolescentes, y el Lenguaje de la Danza. Un elemento importante que se debe considerar es su implementación mediada por las nuevas tecnologías, lo que generó un análisis particular respecto al cuerpo de los adolescentes.

### **Antecedentes de la investigación**

Cuando comencé la investigación, decidí no concentrarme totalmente en la violencia que rodea y atraviesa a los adolescentes, sino buscar investigaciones, conceptos y propuestas que reforzaran aquella intención de guiarlos a través de una relación de respeto y cuidado al cuerpo. A continuación, presento algunos trabajos desarrollados previamente, que se relacionan con mi interés en esta investigación y, por

lo tanto, me ayudaron a trazar el camino para construir mi objeto de estudio. Este apartado se divide de la siguiente manera: primero expongo la búsqueda en torno a la cultura de paz y la educación; enseguida presento la relación entre cultura de paz, educación y adolescentes; en un tercer apartado presento investigaciones sobre arte, adolescentes y entornos violentos; posteriormente, expongo los proyectos que vinculan la danza y la cultura de paz; más adelante, muestro algunos autores que caracterizan la adolescencia, centrándome en aspectos relacionados con el cuerpo y posibles causas que lleven a violentarlo; y finalmente señalo algunos artículos que describen la enseñanza remota de emergencia y por qué considero que el taller se inscribe en ella.

Un concepto importante en esta búsqueda fue la cultura de paz, la cual ha sido planteada por organismos internacionales como las Naciones Unidas, la Unesco y el UNICEF mediante declaraciones, resoluciones y principios que han marcado el rumbo de las concepciones que dan respuesta a la pregunta sobre qué es cultura de paz. La cultura de paz “es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 2012, p. 2).

Después de conocer sobre la cultura de paz, me dirigí a ubicar nociones que relacionaran la cultura de paz con la educación, es así que indagué sobre las pedagogías para la paz. Julio De Antón (2012) menciona que las pedagogías para la paz se encaminan a eliminar las formas violentas de dirigirse a los estudiantes y promueven enfoques que respeten sus derechos, opiniones y procesos, con el fin de mejorar la convivencia y el proceso de aprendizaje de estos. Dentro de estas se encuentra la pedagogía para la paz y la convivencia de Xesús R. Jares (citado en De Antón, 2012), que busca “favorecer el respeto, la dignidad, la solidaridad y desterrar los contravalores de obediencia ciega, miedos, discriminación, intolerancia y violencia” (p. 96). También

están las pedagogías que asumen la complejidad, “que sostienen que los proyectos educativos funcionan a pesar de y con el conflicto, el desorden, los ruidos y errores, y que no conducen necesariamente a la degradación, degeneración y desorganización” (De Antón, 2012, p. 98), las cuales utilizan el método de la heurística para darle una solución al conflicto desde decisiones creativas que permitan el descubrimiento de nuevos caminos. Dentro de esta misma línea se encuentra la *Pedagogía de la autonomía* en la que Paulo Freire (1997) subraya el diálogo como un elemento esencial en los procesos pedagógicos, como una actitud y una praxis que rechaza el autoritarismo, la arrogancia y la intolerancia. Freire en su *Pedagogía de la esperanza* (1992) menciona que el maestro no puede estar ajeno al conflicto, debe acercarse a las razones por las cuales este se presenta, centrándose en el contexto inmediato que rodea a los estudiantes, de esta manera el maestro participa en un proceso de emancipación individual y colectiva.

Siguiendo la línea de la cultura de paz y la educación, indagué en trabajos que se dirigieran a la mejora de la convivencia en los contextos escolares y sociales de los jóvenes. En el número temático de la *Revista Innovación Educativa*, titulado “Cultura y educación para la paz”, n° 78, se encuentra el artículo de Carranza (2018), en el que busca estrategias para la construcción de una convivencia pacífica y la transformación del conflicto en el contexto escolar de un bachillerato. El desarrollo de su investigación se apoyó en los conceptos cultura de paz y conflicto, además de herramientas desarrolladas por la pedagogía y la filosofía. En este artículo, la autora señala la convivencia y el conflicto como inherentes al contexto escolar. Otro artículo que resultó relevante por el papel mediador de las artes dentro de un contexto de violencia, fue el de las colombianas Garzón y Hernández (2018), desarrollaron un proyecto en el que identificaron la literatura infantil y juvenil como un medio por el cual potenciar la socialización, recuperar la cultura al visibilizar comunidades indígenas desplazadas por la violencia o el incremento de las ciudades, y desarrollar habilidades y competencias socioemocionales, cognitivas e

inclusive ciudadanas. En esta investigación estuvieron involucrados estudiantes universitarios y habitantes de la comunidad indígena *muisca*<sup>2</sup>, con el fin de brindar voz a las comunidades indígenas a través de la creación de cuentos e historias, por medio del diálogo y la convivencia.

Para profundizar en la relación entre arte, adolescentes y entornos violentos acudí a las tesis de la línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Encontré la tesis de Nieto (2008), quien utilizó las artes plásticas, en específico el grafiti y el comic, como un medio para que los adolescentes pudieran expresarse, además de brindarles un espacio que, según señala, no existe en la educación secundaria, un espacio en donde su voz se escuche. Expone algunos estudios que mencionan la opresión que los adolescentes sufren por parte de sus padres y maestros y que, al padecer violencia en su entorno familiar, suelen repetirlo dentro de su escuela. Esta investigación resultó importante debido a que pone atención a las problemáticas y conflictos que surgen entre adolescentes y, a través del arte, propone un medio en el que expresen y manejen sus emociones y así evitar que lleguen a la violencia. Una segunda tesis fue la de López (2012), quien aborda la danza en la educación básica como un elemento problematizador del cuerpo en alumnos que se encuentran en condiciones de marginación y violencia en México y Colombia; se centró en darle una explicación a aquella transformación que los alumnos experimentan durante su tránsito en un taller de danza, de lo cual había sido testigo gracias a su experiencia, pero que no alcanzaba a precisar. Además de que esta investigación se relaciona con la danza y estudiantes en entornos de violencia, fue importante conocer, precisamente, la importancia del entorno en la corporalidad de los estudiantes y la posible irrupción que la

---

<sup>2</sup> Nombre de una comunidad indígena ubicada en Colombia.

danza puede hacer en ellos, dando pie a una transformación. Sandoval (2019) en su tesis, diseña e implementa una intervención educativa dirigida a sus estudiantes del taller libre de Teatro Danza de la UNAM, el cual se encuentra en el ámbito de la educación no formal. La autora se interesó en sistematizar y enriquecer la metodología del taller, tomó como base el concepto de cuerpo actuante, desarrollado por Merleau-Ponty. Buscó que sus estudiantes logaran apropiarse de un lenguaje corporal expresivo que los encaminara a habitar su cuerpo, y así actuar en el presente para construir un futuro deseado. Aunque esta investigación no se encuentra relacionada directamente con la violencia o los adolescentes, resultó importante su consulta debido a que la perspectiva de cuerpo actuante, capaz de transformarse, es otra aproximación que refuerza la búsqueda que pretendo hacia los adolescentes.

Respecto a propuestas que actualmente se desarrollan y trabajan con el vínculo entre danza, adolescentes y cultura de paz encontré El Colegio del Cuerpo dirigido por Álvaro Restrepo, un centro artístico de formación en danza contemporánea sin fines de lucro, ubicado en Cartagena de Indias, Colombia, que se dedica a la formación en danza de niños y adolescentes de bajos recursos. Busca que el cuerpo sea entendido como un elemento constitutivo de la condición y expresión humana, por lo que es esencial para el mejoramiento de la calidad de vida en la población (Colegio del cuerpo, citado en López, 2012). En México, está la formación metodológica Urbedanza, que forma parte del programa Redesearte Cultura de Paz, perteneciente al organismo de la sociedad civil ConArte, “dedicado a impulsar la educación en artes en la escuela pública, en comunidades de zonas periféricas y con riesgo social, a formar nuevas capacidades creativas, expresivas y de auto-reconocimiento. Promueve la cultura de paz para contribuir a conformar una sociedad más equitativa, sensible e incluyente” (ConArte, s.f.). Urbedanza es una “formación metodológica para bailarinxs y músicxs a fin de que promuevan prácticas dancísticas y orientadas hacia la convivencia en comunidades

urbanas. Pueden participar grupos intergeneracionales o grupos por edades.” (ConArte, s.f.). Me interesaba conocer su metodología y las herramientas que utilizan de la danza para desarrollar sus propuestas, pero no existen documentos al respecto; sin embargo, es necesario nombrarlos para demostrar que existen proyectos que llevan a cabo el vínculo entre danza y cultura de paz.

Por medio de estos autores, investigaciones y propuestas conformamos<sup>3</sup> parte de la estructura del taller, en la que elegimos las propuestas de Jares y Freire para sustentar el enfoque pedagógico de este; los valores que se proponen en cada pedagogía coincidían con el ambiente que queríamos generar en el taller por medio de las actividades y acciones que desarrollaríamos.

También localicé un concepto que en un principio me ayudó a enmarcar la investigación, el concepto de conflicto. Pues, en la educación para la paz, se plantea como un proceso natural y esencial en la existencia humana, y en la filosofía para la paz se asume como un momento de indecisión, en el que no se sabe qué hacer o no se hace lo necesario, pero muestra que se tienen alternativas para realizar las cosas de diferentes maneras. Con base en esto, relacioné el conflicto con el malestar que los cambios corporales provocan en el adolescente, por los cuales no sabe qué hacer o qué sucede con él. Dentro de esta indecisión se abre una puerta para que ellos, ante este malestar, actúen violentamente o para aprovecharla y acompañarlos a elegir formas de relacionarse sin violencia, es decir, resignificar el conflicto como un momento que brinda posibilidades.

Sin embargo, como ya mencioné en la introducción, a partir del desarrollo del taller decidí no usarlo.

---

<sup>3</sup> Al hablar en plural me refiero al trabajo que realicé con mi compañera Angélica Álvarez.

Debido a que los adolescentes son los principales sujetos de investigación en este trabajo, resulta importante conocer y situar los cambios físicos y psicosociales que viven durante esta etapa, para ello recurrí a algunos autores que han caracterizado la adolescencia. Tomé en cuenta, principalmente, las nociones que se refieren al cuerpo y las posibles causas que influyen en el desarrollo de conductas que lo violenten.

Las pediatras M.I. Hidalgo y M.J. Ceñal, en su artículo *Hablemos de... Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*, señalan que la adolescencia es un período con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, que convierten al niño en adulto. La Organización Mundial de la Salud, según señalan, considera adolescencia la etapa de vida entre los 10 y los 19 años y la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia la sitúa entre los 10 y 21 años. Está caracterizada por cambios fisiológicos que son provocados por determinadas hormonas que evidencian “el desarrollo de caracteres sexuales secundarios, la maduración completa de las gónadas y glándulas suprarrenales, y la adquisición del pico de masa ósea, grasa y muscular” (Hidalgo y Ceñal, 2014, p. 42). Dichos cambios también están determinados por cuestiones ambientales como la alimentación, condiciones de salud personal y ambiental, higiene, actividad deportiva, lugar geográfico, estímulos psíquicos y sociales.

Asimismo, menciona algunos aspectos psicosociales que se presentan durante esta etapa: la necesidad de independencia respecto de los padres; el adolescente se siente extraño en su cuerpo, lo compara con el de los demás, se preocupa por hacerlo más atractivo hasta que poco a poco lo acepta; se interesa por convivir más tiempo con amistades, siendo estas la mayor influencia en su proceso, por lo que pueden ser benéficas o dañinas, establecen sus primeros noviazgos; sus intereses varían, tienen la necesidad de mayor intimidad, desafían la autoridad y se presentan comportamientos en los que se ponen en riesgo. Respecto a este último punto, Hidalgo y Ceñal (2014) afirman que, el desarrollo de la corteza prefrontal se alcanza de los 25 a los 30 años, la cual

determina la capacidad para discernir lo que conviene hacer (planificación, razonamiento y control de impulsos). Esto explica la implicación del joven, hasta entonces, en conductas de riesgo.

El sociólogo francés Michel Fize en su libro *¿Adolescencia en crisis?* (2001), caracteriza los cambios biológicos y mentales de los adolescentes en relación con el entorno en que estos se desarrollan. Los cambios que transforman la imagen que el adolescente tiene de su propio cuerpo, provocan, según Fize (2001), “modificaciones en su relación consigo mismo y con los demás ... a muchos adolescentes les molestan esos cambios e intentan disimularlos. A veces los invade el malestar: se sienten solos, incomprendidos, incomunicados” (pp. 37 - 38). Fize también señala que la relación que los adolescentes tienen con su cuerpo pareciera ser un juego por apropiarse de él nuevamente, a través de marcas producidas por deportes o algunos actos que puedan dañarlo; ven en su cuerpo un punto de referencia que les da la información necesaria para calmar la necesidad de saber quiénes son, por ello frecuentemente se ponen en riesgo y ponen a prueba sus límites. Ante las dudas que tienen los adolescentes acerca de su identidad, se presenta la necesidad de afirmar su imagen a través de un grupo que, generalmente, está integrado por sus iguales; además de que “cuanto menos seguro se siente un adolescente en su interior, tanto mayor es el riesgo de verse arrastrado por la violencia” (Fize, 2001, pp. 83 y 84). Los adolescentes están constantemente en riesgo de ser violentados y ser violentos, pues “es frecuente que el adolescente decida suscitar temor para no sentirlo él mismo, para disimular su malestar y ahuyentar incluso el pensamiento” (Fize, 2001, p. 84).

Ante estas conductas, Fize (2001) menciona que la sociedad señala esta edad como la de todos los peligros y excesos, y es por ello que se les margina y aparta de los centros de decisión. Los adolescentes viven en una sociedad que está desunida,

desorganizada, desanimada, impulsada por la competencia económica y en donde el individualismo lo domina todo. Es duro vivir en esta sociedad.

Los psicólogos Cecilia Vázquez y Javier Fernández Mouján, en su artículo *Adolescencia y Sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez* (2016), caracterizan la adolescencia como un *intermezzo* entre el inicio de la pubertad y el ingreso al mundo adulto. Los autores describen los aspectos más importantes que rodean a la sociedad actual y en la cual los adolescentes se desenvuelven, como la inmediatez, el consumo y las redes sociales. Al enfocarse en el contexto social del adolescente actual, el artículo resulta importante por su señalamiento de la relación entre las redes sociales y cómo estas repercuten sobre la imagen del adolescente. Subrayan que el mercado, además de poner constantemente a su disposición productos que supuestamente los llevan a la felicidad, determina un modelo de belleza, potenciado por el uso de las redes sociales. Comentan que el adolescente, al desprenderse de la protección familiar que conforma su primera identidad, se asoma al mundo adulto “para construir –a prueba y error- ante la mirada de sus pares, su nueva identidad” (Vázquez y Fernández, 2016, pp. 38-39). Esta mirada actual es propiciada por las redes sociales, al configurar su imagen según el modelo de imagen de persona siempre feliz, pese a que no lo esté, por medio de indicadores (*likes*) que le digan qué tanto ha sido aprobado y así corregir siempre en función del otro; además, este es un medio que le permite decidir (qué publicar, quién ve lo que publica) y sentirse libre (emancipación de los padres).

Los autores señalan que los adolescentes de ahora “nacieron con dispositivos tecnológicos al alcance de su mano, los cuales constituyeron su modo de vincularse. Crecieron con nuevas concepciones de tiempo y espacio. No necesitan adaptarse a la inmediatez ni al devenir caótico, porque éste [sic] es su mundo” (Vázquez y Fernández, 2016, p. 44).

### ***Enseñanza remota de emergencia***

El virus del SARS-CoV-2, obligó a todos los niveles educativos del país a trasladarse a una modalidad en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje estuviera mediado por recursos tecnológicos, pues la situación de confinamiento y distanciamiento social lo exigía. Para denominar este tipo de enseñanza, surgieron términos como educación virtual, educación a distancia, educación en línea o enseñanza remota de emergencia. Ante esta variedad, fue difícil ubicar artículos que me brindaran claridad para nombrar la modalidad en que el Taller de buen trato a partir del movimiento y la danza se implementó.

En su artículo *Ambientes de aprendizaje mediados por TIC, Virtuales o E-Learning e Híbridos o Blended-Learning*, Bermúdez (2016) describe las características de estas modalidades, y deja claro que los términos educación a distancia, virtual o en línea no son términos nuevos; en este tipo de educación se utilizan las TIC y se han diseñado planeaciones, herramientas y estrategias que respondan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el uso de las TIC cobra un importante valor.

El artículo de Martínez, et al. (2016), *Entornos virtuales de aprendizaje abiertos; y sus aportes a la educación*; se enfoca en el entorno virtual de aprendizaje abierto, este término lo utilizan para referirse “a un espacio creado a partir del uso de la tecnología con fines pedagógicos para mediar los procesos de enseñanza aprendizaje, interacción, comunicación y colaboración, propicios para la construcción del conocimiento” (Martínez, et al., 2016, párr. 10).

Los dos últimos artículos muestran que el uso de la tecnología dentro de la educación es una opción viable para potenciar los procesos de aprendizaje y que una de las ventajas más importantes que estas modalidades ofrecen es superar los límites geográficos y así permitir que más personas accedan a la educación.

El artículo de Crespo-Antepara (2021) *Enseñanza remota emergente*, pretende analizar la enseñanza que da título al artículo en el marco del escenario mundial de pandemia por medio de los distintos estudios que han surgido debido a esta situación. La autora señala que la enseñanza remota de emergencia

busca dar una respuesta rápida para impedir la paralización del proceso de enseñanza aprendizaje en todos los niveles de educación a nivel global y, de esta manera evitar también que los estudiantes se perciban afectados, coartados y vulnerados en sus derechos fundamentales a una educación de calidad. (Crespo-Antepara, 2021, p. 1042)

También menciona que, debido a que el sistema educativo no se encontraba preparado para trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial a esta modalidad, se han evidenciado limitaciones como el acceso de los estudiantes y maestros a la tecnología y conocimiento sobre ella, además de que la exigencia de adaptarse a esta modalidad puede llevar a la disminución de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, menciona que esta situación puede ser una oportunidad para alentar al estudiante a hacerse responsable de su propio aprendizaje, puede marcar “su ritmo de trabajo y [ser] el gestor de su propio crecimiento intelectual” (Crespo-Antepara, 2021, p. 1046).

Hodges et al. (2020) señalan, en el artículo *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*, que la enseñanza remota de emergencia es “un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges et al, 2020, p. 17), por ello ante la premura de este cambio no se busca que se consolide esta modalidad, sino que proporcione acceso a la enseñanza y “a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges et al, 2020, p. 17).

La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y la enseñanza virtual, radica en que la primera surgió apresuradamente respondiendo a la situación de emergencia derivada de la pandemia y, aunque ambas tienen en común el uso de medios tecnológicos, la enseñanza virtual ha sido diseñada bajo una lógica pedagógica en la que la tecnología ha sido previamente tomada en cuenta.

Aunque tuvimos cierto tiempo de antelación que nos permitió configurar el taller tomando en cuenta el uso de las nuevas tecnologías, los contenidos originalmente habían sido planteados, por sus respectivas metodologías, para ser impartidos de manera presencial, lo que nos exigió indagar sobre cómo adaptarlos. De igual manera, mi formación y conocimientos sobre el movimiento, la danza y la impartición de clases, lo había adquirido y llevado a cabo en una modalidad presencial, por lo que me vi prácticamente obligada a trasladar todo ello a una modalidad mediada por recursos tecnológicos. Por ello, considero que la enseñanza remota de emergencia fue la modalidad en la que el taller se inscribió, pues la situación de crisis sanitaria nos llevó a buscar alternativas para impartir el taller y procurar que los adolescentes accedieran a los contenidos.

También es importante mencionar que han surgido artículos sobre la enseñanza de la danza en este contexto. Al respecto, se encuentra el artículo *El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de contingencia* de Ixchel Castro (2020) quien describe la enseñanza de la danza dentro de la modalidad *online*. Señala las diferentes situaciones a las que tuvo que enfrentarse como docente de danza flamenca en el ámbito de la educación no formal, tales como la deserción de sus alumnos, adecuar sus contenidos a las herramientas tecnológicas, enseñar a sus estudiantes mayores a usar dichas herramientas, o el inadecuado espacio con que contaba cada estudiante para su práctica.

## **Preguntas y objetivos de la investigación**

### ***Pregunta general de la investigación***

¿Cuáles son las experiencias corporales que ayudan a los adolescentes a generar un reconocimiento de sí, en un taller de movimiento y danza realizado en un contexto de educación remota?

### ***Preguntas específicas***

¿Cuáles son los comportamientos de los adolescentes que permiten identificar y caracterizar una experiencia corporal de reconocimiento de sí, dentro de un taller de movimiento y danza para adolescentes en un contexto de educación remota de emergencia?

¿Cuáles son los gestos corporales de los adolescentes que apuntan a una experiencia corporal de reconocimiento de sí, dentro de un taller de movimiento y danza para adolescentes en un contexto de educación remota de emergencia?

¿Qué implicaciones tuvo el contexto de educación remota de emergencia en el surgimiento de experiencias corporales de reconocimiento de sí en los adolescentes?

¿Qué características de los gestos tecnológicos de los adolescentes sugieren una experiencia corporal de reconocimiento de sí, dentro de un taller de movimiento y danza para adolescentes en un contexto de educación remota de emergencia?

¿Qué aspectos de la relación pedagógica favorecen en los adolescentes experiencias corporales de reconocimiento de sí en un taller de movimiento y danza en el contexto de educación remota de emergencia?

### ***Objetivo general***

Identificar las experiencias corporales de los adolescentes que generen acciones de reconocimiento de sí en un taller de movimiento y danza, realizado en un contexto de educación remota.

### **Objetivos específicos**

Establecer los indicadores que permitan identificar y caracterizar una experiencia corporal de reconocimiento de sí.

Identificar los gestos corporales de los adolescentes que permiten vislumbrar una experiencia corporal de reconocimiento de sí.

Indagar qué aspectos del contexto de educación remota de emergencia intervinieron en el surgimiento de experiencias corporales de reconocimiento de sí en los adolescentes.

Caracterizar los gestos tecnológicos que acercan a los adolescentes a una experiencia corporal de reconocimiento de sí en el taller de movimiento y danza en modalidad remota de emergencia.

Identificar los aspectos de la relación pedagógica que favorecieron o no el surgimiento de experiencias corporales de reconocimiento de sí en los adolescentes.

### **Estructura del documento**

La tesis se encuentra dividida en tres capítulos. En el primer capítulo señalo el contexto de pandemia que provocó que implementáramos el taller en la modalidad remota de emergencia y hago una contextualización enfocada en la estructura institucional del Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa de Lomas de Chamontoya. Detallo el programa de educación no formal en el cual desarrollamos la intervención educativa. También puntualizo algunas de las características del grupo de adolescentes que formaron parte del taller.

En el segundo capítulo expongo la perspectiva teórica-metodológica de la investigación. Respecto a la mirada teórica abordo los conceptos de experiencia, experiencia educativa, cuerpo, experiencia corporal y finalmente el concepto de *reconocimiento de sí*. Posteriormente planteo la metodología de la intervención, en ella describo cómo generamos el diseño del taller y la entrada al campo; consecutivamente

expongo la metodología de la investigación, es decir, el conjunto de métodos, procedimientos y decisiones a través de los cuales logré recoger información, para posteriormente organizarla y sistematizarla, lo cual me llevó a construir las categorías de análisis.

En el tercer capítulo presento un breve relato de cómo ocurrieron las sesiones del taller y posteriormente me refiero al análisis de la información por medio de las categorías que construí: el gesto corporal, el gesto tecnológico y la relación educativa.

Finalmente incluyo un apartado que contiene las conclusiones a las que llegué en esta investigación.

## **Capítulo 1. Contexto en que surgió el taller de movimiento y danza para adolescentes.**

### **1.1 La pandemia que paralizó al mundo: COVID-19**

En diciembre de 2019 se escuchó por los noticiarios que en China había surgido un nuevo virus llamado SARS-CoV-2, el cual provocó la enfermedad llamada COVID-19. Dicha enfermedad causa síntomas leves y muy graves relacionados especialmente con el sistema respiratorio; es altamente contagiosa y afecta principalmente a personas mayores, embarazadas y con alguna enfermedad previa como cáncer, diabetes o hipertensión. Su alto nivel de contagio obligó a la población a permanecer en cuarentena, pero no fue posible contenerla, por lo que se extendió rápidamente por el mundo y la Organización Mundial de la Salud la declaró pandemia.

En el mes de marzo de 2020 llegó a México y es así que, para evitar contagios por este coronavirus, el 23 de marzo se suspendieron todas las actividades no esenciales de los sectores público, social y privado, así como las actividades de los planteles de educación básica, media superior y superior a nivel nacional; esto provocó también que se adelantaran y extendieran las vacaciones de semana santa, durante las cuales se recomendó no salir. Se había declarado que este confinamiento duraría 28 días, es decir hasta el 19 de abril (García, 2020), pero en vista de que los contagios se elevaron, esto no fue así.

Debido a que el confinamiento se extendió, la Secretaría de Educación Pública implementó el programa Aprende en Casa como una estrategia de educación a distancia que garantizara a los estudiantes de educación básica del país el acceso a la educación a pesar de encontrarse en confinamiento (SEP 2021). Los docentes se vieron obligados a adaptarse a una modalidad en la que su práctica era mediada por el uso de herramientas tecnológicas.

En junio de 2020 se definió un semáforo epidemiológico que mediría el riesgo de contagio por región; además, de esta manera se regularían las actividades que serían posibles de realizar en los ámbitos económico, educativo y social. Se definió entonces que, mientras el semáforo estuviera en color rojo (lo que significaría que el riesgo epidemiológico era máximo), las actividades consideradas esenciales serían las únicas que se podrían realizar, siendo estas las ramas de la salud, industria alimenticia o el transporte (Gob., 2020). Además del problema sanitario, la crisis económica se sumó a las preocupaciones del país, pues debido al cierre obligatorio de empresas, industrias y comercios que estaban dentro de aquellas actividades que se consideraban no esenciales, se registraron pérdidas económicas que provocaron en varios casos el cierre de los mismos y en consecuencia muchas personas quedaron desempleadas.

En el primer trimestre del año 2021 se presentó la segunda ola de la pandemia en México, y aunque comenzaban a aplicarse las primeras vacunas al personal de la salud y a personas de la tercera edad, esto no fue suficiente para evitar un poco más de 300 mil muertes. (El financiero, 2021) Para abril de 2021 los contagios comenzaron a desacelerarse y continuó la aplicación de vacunas al personal de la salud restante y a personas de 60 años o más. Ante este panorama dimos inicio al taller de movimiento y danza para adolescentes mediado por tecnologías el 30 de abril de 2021.

Mientras desarrollábamos el taller, la esperanza de que pronto se regresaría a las actividades de manera presencial comenzaba a emerger, debido a la aplicación de vacunas. Esto empezó a cobrar mayor sentido cuando en mayo de 2021 el gobierno anunció la estrategia llamada “La nueva normalidad”, en la cual se exponía la forma en que ocurriría la reapertura a las actividades sociales, educativas y económicas. (Gob., 2021). Lo anterior nos puso a contemplar la posibilidad de mover el horario del taller o que las y los adolescentes, ante el cambio de horario de sus actividades, faltarían a las

sesiones, sin embargo, concluyeron el ciclo escolar por medio de la educación remota y nosotras terminamos el taller como lo habíamos planificado.

## **1.2 Contexto institucional del programa Rehilete**

El espacio educativo en el que implementé, junto a mi compañera Angélica Álvarez, el taller de buen trato a partir del movimiento y la danza para adolescentes, es el programa de educación no formal Rehilete, perteneciente al Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa, mismo que pertenece a la Fundación Amparo.

### **1.2.1 Fundación Amparo**

La Fundación Amparo es una Institución de Asistencia Privada<sup>4</sup> que fue creada en 1979 “por Manuel Espinosa Yglesias en homenaje a su esposa Amparo Rugarcía de Espinosa” (Fundación Amparo, s. f.).

Dicha fundación se encuentra domiciliada en Puebla, Puebla. En el año 2000 estuvo bajo la dirección de la hija del fundador, Ángeles Espinosa Rugarcía. Desde 2007, es administrada “por un patronato compuesto por sus descendientes y un grupo de especialistas en temas relacionados con su misión, visión y objetivos” (Fundación Amparo, s. f.).

La Fundación Amparo concibe la educación y el arte como herramientas indispensables para generar el desarrollo integral de la persona, por ello “genera estrategias múltiples, complementarias e integrales” (Fundación Amparo, s. f.) a partir de sus proyectos faro: el museo Amparo y el Proyecto Roberto Alonso Espinosa.

---

<sup>4</sup> Las Instituciones de Asistencia Privada (IAP) son “entidades con personalidad jurídica y patrimonio propio, sin propósito de lucro que, con bienes de propiedad particular ejecutan actos de asistencia social sin designar individualmente a los beneficiarios. Las instituciones de asistencia privada serán fundaciones o asociaciones” (Ley De Instituciones de Asistencia Privada para el Distrito Federal, 2014, p.1). Estas instituciones se encuentran asesoradas y supervisadas por una Junta de Asistencia Privada.

Esta fundación también ha colaborado en múltiples proyectos, principalmente con aportaciones económicas: Excavaciones del Templo Mayor (1979-1982), apoyo a los damnificados por el sismo de 1985 en la Ciudad de México, entre otras.

### **1.2.2 Proyecto Roberto Alonso Espinosa**

El Proyecto Roberto Alonso Espinosa (PRAE) es una organización de la Sociedad Civil,<sup>5</sup> creada en 1998 en memoria de Roberto Alonso Espinosa, por su madre la señora Ángeles Espinosa Rugarcía y su hermana Lucía Alonso Espinosa.

Este proyecto tiene como misión “fortalecer las capacidades de desarrollo de las comunidades en situación de vulnerabilidad, para la mejora de sus condiciones de vida, principalmente de niñas y niños” (Proyecto Roberto, 2021). Su visión 2030: “Somos una OSC (Organización de la Sociedad Civil) con un modelo de intervención social, replicable y sustentable, referente de educación y generadores de cambio en zonas de alta vulnerabilidad de la CDMX y Sierra Norte de Puebla” (Proyecto Roberto, 2021).

El PRAE desarrolla su misión a través de Centros de Desarrollo Comunitario (CDC). En un inicio, los CDC “adoptaron el modelo de la propuesta educativa desarrollada en el Centro de la Amistad del Cerro del Judío, IAP (Cerro)” (Proyecto Roberto Alonso Espinosa [PRAE], 2019, p. 4). Este es un proyecto comunitario de atención a la infancia, con una trayectoria de más de 40 años que proporciona servicios de educación preescolar y de estancia infantil. En este lugar se ofrece “atención a los niños ante factores de riesgo a su salud e integridad, a partir de un sistema de organización y gestión a cargo de las propias madres y padres de familia” (PRAE, 2019, p. 5). Además, este esquema de desarrollo promueve la formación y capacitación de las madres de la comunidad como

---

<sup>5</sup> Una organización de la sociedad civil se constituye por individuos que comparten objetivos y voluntades que los guían a “realizar actividades de defensa y respeto a los derechos humanos, de apoyo o asistencia a terceros sin fines de lucro ni de proselitismo partidista, político-electoral o religioso, que no persiguen beneficios personales sino sociales comunitarios” (Instituto Nacional de Desarrollo Social [INDESOL], 2021).

educadoras comunitarias, lo cual les brinda oportunidades de desarrollo personal (PRAE, 2019).

De este modelo, el PRAE tomó tres principales aprendizajes:

La adopción de pedagogías activas centradas en el estudiante, adaptadas a las necesidades de la comunidad; el concepto de Madres Educadoras, como un eje que genera oportunidades de desarrollo para las mujeres de la comunidad y sus familias; y el vínculo estrecho con la comunidad, con una participación activa y corresponsable. (PRAE, 2019, p. 5)

Esta primera apropiación ayudó a que el PRAE conformara con mayor claridad el concepto de desarrollo comunitario y que construyera su propio modelo de intervención, el cual se ha consolidado gracias a la experiencia que los Centros de Desarrollo Comunitario ha posibilitado a lo largo de los años. Al atender la exigencia de nuevos servicios y la constante actualización sobre lo que es la intervención comunitaria “en sintonía con las discusiones globales sobre derechos de los niños, educación para la paz, equidad de género, salud, desarrollo humano y desarrollo sustentable entre otros” (PRAE, 2019, p. 5), les ayuda a precisar y mejorar su modelo de intervención. En este, la educación es el principal eje, pero también se nutre de otros que le permiten “la promoción de proyectos y actividades pertinentes, oportunas y eficientes” (PRAE, 2019, p. 5).

El PRAE considera que todas las personas deben gozar plenamente de la vida, para ello deben desarrollar al máximo sus capacidades dentro de su entorno familiar y comunitario, comprende que existen grupos en desventaja económica y/o social, y esto les impide desarrollar sus capacidades. En este sentido, establece los siguientes valores institucionales que se asumen y promueven:

- Calidad: excelencia en el servicio.
- Compromiso: vocación de servicio y ser proactivo en el cumplimiento de las responsabilidades.

- Respeto: aceptación y consideración a la diversidad de ideas y costumbres de cada persona.
- Honestidad: desempeño ético, transparente y congruente.
- Equidad: igualdad de oportunidades sin distinguir sexo, raza, religión, preferencia política o sexual, evitando conductas y actitudes ofensivas.
- Corresponsabilidad: responsabilidad compartida de la familia y la comunidad en el desarrollo del niño. (PRAE, 2019, p. 6)

Con base en los valores institucionales mencionados y en la demanda social e histórica sobre el reconocimiento de los derechos humanos, la institución establece principios operativos que señalan acciones a través de las cuales tratan de favorecer y priorizar el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, así como de la comunidad en que se desenvuelven; esto les indica a los profesionales comunitarios, la ruta bajo la cual procuran actuar y aquella identidad que la institución desea conseguir: ser referente de educación y generadores de cambio en zonas de alta vulnerabilidad.

**Modelo de Intervención Comunitaria.** El PRAE considera que algunas de las principales problemáticas a las que se enfrentan las comunidades localizadas en asentamientos precarios se relacionan con pocas oportunidades para acceder a la educación, salud, cultura, recreación, capacitación para el trabajo, además de contar con pocos espacios para la convivencia y esparcimiento. Esto imposibilita el desarrollo pleno de la comunidad, e impacta especialmente en niños, niñas y jóvenes. Ante tal panorama, los CDC PRAE trabajan bajo un modelo de intervención comunitaria, gracias al cual identifican las problemáticas y necesidades específicas de las comunidades en las que se insertan, por ello los proyectos que se promueven en cada CDC varían dependiendo de la comunidad; sin embargo, en cada uno de los centros los esfuerzos están encaminados a incidir principalmente en el individuo, la familia y la comunidad. La familia es el lugar primordial en el que recae la responsabilidad de velar por la seguridad y desarrollo de los

niños, niñas y jóvenes. La comunidad es entendida por el PRAE como “una entidad dinámica y en constante construcción, con objetivos comunes, que se compone de interacciones y vínculos de convivencia entre las personas y las familias, basadas en valores, creencias y significados compartidos en un espacio geográfico delimitable” (PRAE, 2019, p. 9).

El propósito de desarrollar proyectos de intervención comunitaria es orientar “a que las comunidades donde se desarrollan estos proyectos sean progresivamente autónomas en la identificación y gestión de soluciones a sus necesidades, lo que implica la formación para el desarrollo de determinadas competencias” (PRAE, 2019, p. 8). Para ello consideran necesario el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan analizar sus problemáticas y proponer soluciones. Así, el componente principal en este modelo es la educación, y por ello el PRAE pretende, por medio de proyectos educativos, culturales, de tipo sanitario y económico, incidir tanto en la familia como en la comunidad, y promover una corresponsabilidad que potencie el cuidado y crecimiento armónico de los niños, niñas y jóvenes y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad en general.

De este modo, el PRAE implementa un Modelo educativo de intervención, el cual busca no sólo incidir en el individuo sino también en la comunidad. Para ello el PRAE se apoya de equipos de trabajo que procuren brindar los recursos necesarios para la formación de los sujetos de atención, por medio de aprendizajes situados y significativos.

Con base en lo anterior, los CDC del PRAE tienen como propósito general:

Promover el desarrollo comunitario en zonas vulnerables y/o marginadas por medio de acciones que contribuyan a la mejora en las condiciones de vida de los habitantes —especialmente de niños, niñas y adolescentes— en un marco de educación, autonomía, corresponsabilidad y participación social. (PRAE, 2019, p.11)

Estos Centros “se organizan con base en un modelo reticular y transversal” (PRAE, 2019, p. 12) con la intención de que se desarrollen de manera dinámica, flexible, eficaz, adaptable y pertinente, en conjunto con la misión y valores institucionales y los componentes del modelo de intervención.

Los componentes del modelo de intervención son los siguientes:

Los sujetos de atención. Son definidos por el PRAE como la “población o grupos etarios que comparten un conjunto de características específicas que determinan la forma y el estilo de atención, así como el tipo de servicios ofrecidos en la intervención comunitaria” (PRAE, 2019, p. 12). Estos sujetos de atención son: niños y niñas, jóvenes, familia y grupos.

Líneas estratégicas.

Educación: En esta línea se contribuye a la formación integral de los miembros que conforman a la comunidad. “Esta línea estratégica ... se fundamenta en la perspectiva pedagógica socio constructivista y humanista” (PRAE, 2019, p. 13). Los programas educativos que se desarrollan dentro de esta línea son: la formación de educadoras comunitarias, preescolar y primaria Montessori y programas de educación no formal dirigidos a niños, niñas y adolescentes.

Salud: Mediante actividades de prevención, promoción y atención, se contribuye a la mejora de la salud de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, todo ello gracias a su “enfoque educativo integral y de atención primaria comunitaria, orientado por prácticas interculturales e interdisciplinarias que favorezcan el desarrollo de una autonomía informada en el autocuidado” (PRAE, 2019, p. 13).

Entorno: A través de propuestas e iniciativas encaminadas a la capacitación, asesoría y canalización de la economía social y prácticas sustentables, se pretende fortalecer a los miembros de la comunidad (PRAE, 2019).

Ejes Transversales. Los ejes transversales son las herramientas conceptuales que permiten articular e interrelacionar los diferentes aspectos tanto operativos como funcionales que constituyen un proyecto, es decir, por medio de estos se le da continuidad y congruencia a las actividades cotidianas y formales que guían el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Comunitario.

Los ejes transversales van más allá de ofrecer servicios por medio de acciones y estrategias que recaigan solo en lo operativo; se busca que los ejes estén orientados a asegurar las buenas prácticas por medio de criterios de autenticidad y calidad institucional. En los ejes se visualizan las características del modelo de intervención: dinámico, integrado y consistente con la misión y visión de la institución.

Los cuatro ejes transversales del modelo de intervención son: participación y corresponsabilidad comunitaria; igualdad y derechos; progreso y conciencia ecológica; e infancia y crecimiento en armonía.

**Marco operativo para el desarrollo, la planeación, la mejora y la evaluación de los Centros de Desarrollo Comunitario del PRAE.** Para conseguir la mejora continua, en congruencia con la misión y visión del Proyecto Roberto Alonso Espinosa, los CDC han establecido un marco operativo de planeación y evaluación por medio de un proceso continuo y prospectivo de mejora. Este marco parte de cuatro puntos orientadores: diagnóstico o “análisis estratégico del contexto; planificación de objetivos y metas estratégicas realistas y viables; implementación y desarrollo por periodo; y autoevaluación del proyecto” (PRAE, 2019, p.16). El ciclo de mejoramiento se divide en dos periodos, en cada uno se desarrollan estos cuatro puntos; pero en particular durante el segundo periodo se realiza la autoevaluación del ciclo completo, en el que los objetivos y metas estratégicas planteadas son primordiales.

Los Ejes Transversales determinan los objetivos estratégicos que, “en la planeación estratégica en cada ciclo, se traducirán a indicadores cuantitativos y cualitativos, así como objetivos y metas” (PRAE, 2019, p. 17).

**Perfil del Profesional Comunitario.** El PRAE cuenta con equipos interdisciplinarios integrados por diferentes profesionales, de acuerdo a los servicios que ofrece en su modelo de intervención, con la finalidad de transformar la vida de las comunidades, niños, niñas y jóvenes. Estos equipos están conformados por: educadores, orientadores, docentes en desarrollo rural, sociólogos, psicólogos, trabajadoras sociales, médicos, enfermeros, odontólogos, nutriólogos, ingenieros agrónomos, contadores.

El PRAE menciona que los profesionales comunitarios poseen y desarrollan una mirada amplia sobre “los procesos y las estructuras sociales, así como de las implicaciones del cambio y las dinámicas del comportamiento humano” (PRAE, 2019, p.18). Las formaciones diversas de los miembros de los equipos nutren el proyecto y permiten intervenir ante

situaciones problemáticas y específicas en sus áreas profesionales en la comunidad, la participación en la vida comunitaria y la influencia en los miembros de la comunidad para promover una ciudadanía activa y el respeto de los derechos humanos. (PRAE, 2019, p. 18)

El PRAE caracteriza a los profesionales comunitarios que integran los Centros de Desarrollo Comunitario a través de seis competencias generales, que se basan en el perfil profesional del trabajador social determinado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),<sup>6</sup> en el que se destacan actitudes y habilidades que les

---

<sup>6</sup> “Es el órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2021).

permitan emprender acciones que estén en sintonía con los objetivos que el PRAE establece.

**Modelo educativo. Línea estratégica educación.** El objetivo de esta línea apunta a “desarrollar las competencias que permitan construir una vida con sentido y autonomía, a partir de procesos pedagógicos sociales y comunitarios principalmente no formales que promuevan la metacognición y la autorregulación en contextos diversos” (PRAE, 2019, p. 9).

Para alcanzar tal objetivo, el PRAE basa su modelo educativo en una filosofía de educación integral, en el que concibe la educación como un proceso social que permite potenciar las habilidades y capacidades del ser humano, lo cual conduce al progreso y transformación social; sin embargo, considera que, en este proceso social, para que realmente ocurra una transformación, no solo se deben reproducir las estructuras sociales establecidas, sino que el ser humano debe reconocer y apropiarse críticamente de estas estructuras, posibilitando así el mejoramiento de sus condiciones de vida. De igual manera, se procura el crecimiento personal armónico de niños, niñas y jóvenes a partir de sus distintas potencialidades en contextos de justicia, equidad, diversidad e inclusión, lo cual les permitirá el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Así, los CDC del PRAE se comprometen a orientar su acción educativa hacia el desarrollo armónico considerando la individualidad y respetando simultáneamente la diversidad, de manera que al atender a la totalidad de la persona se contribuya al desarrollo social y comunitario, en un ambiente de paz y de respeto a los derechos de todos. (PRAE, 2019, p. 10)

Una característica importante del modelo educativo de los CDC del PRAE es que su operación se establece dentro de la educación no formal; sin embargo, se debe señalar que uno de sus proyectos educativos orientado hacia los niños más pequeños, el preescolar basado en la metodología Montessori, se encuentra dentro de la educación

formal. A excepción de este, la naturaleza de los demás proyectos educativos es de carácter no formal. El PRAE se fundamenta en las características de la educación no formal como lo es “formar de manera integral a la persona a partir de la promoción de aprendizajes situados, contextualizados y significativos” (PRAE, 2019, p. 11).

El enfoque pedagógico que orienta la actividad educativa de los Centros de Desarrollo Comunitario PRAE es el constructivismo. En estos se promueve un aprendizaje constructivista en los niños, niñas y jóvenes, donde ellos mismos reelaboren el saber que cada uno de ellos tiene sobre sus entornos; esta reelaboración consiste en la resignificación y ampliación de conocimientos y valores, “en la transformación proactiva del contexto y en una auto transformación responsable y auténtica” (PRAE, 2019, p.13). Para lograrlo, se reconoce la necesidad de prácticas pedagógicas que resulten en la selección, adaptación o diseño de metodologías educativas, las cuales “promuevan la actividad del aprendiz, la colaboración e interacción, la reflexión, la evaluación auténtica y la apropiación significativa de sus recursos” (PRAE, 2019, p. 13). En este sentido, el taller de movimiento y danza, al favorecer el conocimiento de los adolescentes sobre su propio cuerpo, a través de propuestas que se relacionen con su cotidianidad y los encaminen a cuidarlo y respetarlo, pretendió brindarles la posibilidad de resignificar la relación con su cuerpo y con su entorno.

La institución toma las nociones de Perrenoud, LeBoterf y la UNESCO sobre el desarrollo del aprendizaje por competencias. Considera este enfoque importante porque, en conjunto con el ambiente de educación no formal:

actualiza y redimensiona la discusión histórica sobre la finalidad de la educación, la cual se orienta a que los aprendices, de manera progresiva, analicen críticamente sus distintos contextos y aprendan a conducirse en cada uno de ellos dimensionando y articulando significativamente sus saberes de manera que esto

les permita construir una posición proactiva y una perspectiva ante la vida. (PRAE, 2019, p. 14).

Los educadores son considerados esenciales en este modelo educativo, pues son los responsables de promover el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Los profesionales comunitarios de la educación “facilitan y promueven el aprendizaje situado y contextualizado de los aprendices, considerando el estadio de desarrollo en el que se encuentran y las habilidades y competencias que cada una y cada uno posee” (PRAE, 2019, p. 15). El trabajo del educador comunitario o social se destaca por promover la participación de los miembros de la comunidad para lograr la transformación.

Los CDC PRAE ven como un punto unificador de los proyectos educativos a los equipos de profesionales comunitarios en educación, quienes además de estar especializados en un campo específico, “colaboran con sus colegas y la comunidad en general bajo una perspectiva amplia y compleja orientada al desarrollo comunitario” (PRAE, 2019, p. 16).

Otro punto importante a destacar en este modelo educativo es el que se refiere a la evaluación de los aprendizajes. Señalan que a diferencia de la evaluación en la educación tradicional que certifica y/o califica el aprendizaje, la perspectiva constructivista de las competencias lo promueve. Bajo esta perspectiva se prioriza que los estudiantes logren concientizar, apropiarse, integrar y concretar progresivamente sus “conocimientos y habilidades en los contextos en los que se desempeñan y en la resolución de problemas relevantes y significativos” (p. 17).

Las metodologías que se implementan en los CDC PRAE desarrollan prácticas evaluativas que se centran en promover en los niños, niñas y jóvenes la conciencia sobre cuál es su nivel de competencias, cómo resuelven las tareas, cómo poder identificar sus puntos fuertes para potenciarlos y los débiles para corregirlos. Es un proceso de

autorregulación que se considera esencial para seguir aprendiendo durante toda su vida, por lo que constituye una competencia clave (PRAE, 2019).

Para que el desarrollo de las competencias pueda evaluarse y retroalimentarse es necesario dimensionarlas y contextualizarlas, pues se busca que las competencias y atributos que los estudiantes desarrollen progresivamente contribuyan a la transformación de las problemáticas a las que se enfrentan. Para ello, los equipos de profesionales comunitarios en educación deben estar en un contacto permanente con el contexto de los niños, niñas y jóvenes con la finalidad de asegurar que la atención y la misión se correspondan.

Para puntualizar las competencias que se pretende desarrollar en los niños, niñas y adolescentes, los equipos educativos se basan en las problemáticas contextuales, el Marco Curricular Común (MCC) propuesto por la Reforma Integral de Educación Media Superior y en los Aprendizajes Clave de Educación Básica de la SEP, con la finalidad de establecer la pertinencia educativa, la transformación y mejora de la realidad comunitaria.

Los profesionales de la educación han conseguido analizar e identificar competencias genéricas que permiten orientar el diseño de los proyectos y establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir. También, a partir de estas competencias, los equipos educativos pueden adaptar “sus estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes a la edad y las condiciones de los niños, niñas y jóvenes de los Centro de Desarrollo Comunitario” (PRAE, 2019, p. 19).

**Programas Educativos.** Con la finalidad de que la inclusión, participación y colaboración sea el marco de desarrollo de niños, niñas y jóvenes, los Centros de Desarrollo Comunitario del PRAE organizan su propuesta educativa tomando en cuenta las características del contexto de la comunidad a intervenir, los rasgos fundamentales y los niveles de desarrollo de los grupos etarios. En los programas educativos, los profesionales de la educación desarrollan estrategias pertinentes y usan las metodologías

pedagógicas que son congruentes con el modelo educativo, para brindar a los estudiantes la atención necesaria y desarrollar sus competencias.

El PRAE ha implementado tres programas educativos: el Programa de Educación Temprana, el Taller Juega, aprende y te prendes, y Rehilete. En el primero se atiende a niños y niñas de entre seis meses a seis años. Los CDC PRAE organizan este programa en tres rangos, dependiendo la edad, dentro de estos rangos se encuentra el preescolar en el que, como en los otros rangos, se implementa la Metodología Montessori. El segundo programa es el Taller Juega, aprende y te prendes, en él se atiende a niños y niñas de entre seis y 11 años por medio de metodologías activas de aprendizaje. Por medio de este programa se pretende que las y los estudiantes desarrollen “habilidades del pensamiento y habilidades sociales a través de actividades lúdicas, para mejorar su rendimiento escolar y amplíen sus competencias socioeducativas futuras” (PRAE, 2019, p. 23). Finalmente, el tercer programa educativo del PRAE es en el que se inserta nuestro Taller, mismo que puntualizo a continuación.

**Programa Rehilete.** Es un proyecto educativo no escolarizado que está dirigido a jóvenes de entre 12 y 18 años de edad. En el programa Rehilete los adolescentes son vistos como sujetos de derecho, capaces de lograr una transformación social, de desarrollar al máximo su potencial y construir un proyecto de vida en el que aspiren a un “buen vivir” (PRAE, 2019).

Rehilete se propuso en un inicio como una opción que promoviera nuevos aprendizajes por medio de talleres para los jóvenes: música, teatro, fotografía, circo social, entre otros. Se desarrolló al inicio con el apoyo de un grupo de talleristas externos, pero más adelante se decidió implementar las herramientas metodológicas del taller Juega, que se creó primero, para lograr su consolidación.

El propósito del programa es “Fortalecer [el] desarrollo personal y educativo de los y las adolescentes de 13 a 18 años para contribuir a la generación de oportunidades de

desarrollo y la apropiación de estilos de vida saludables” (PRAE, 2019, p. 25). El contexto en el cual interviene el programa describe que la dinámica de vida del adolescente en nuestro país, y en específico las zonas rurales y marginadas, es caracterizada por la desigualdad de oportunidades de empleo y un aumento en el deterioro de las relaciones familiares y comunitarias. También describe que existen diferentes problemas que el adolescente enfrenta para alcanzar su desarrollo, estas son: deserción escolar y rezago educativo, escuelas de baja calidad, la brecha digital y los conflictos internos propios del sujeto durante la adolescencia.

Las herramientas metodológicas que usa el programa para favorecer en las y los adolescentes el desarrollo de sus habilidades y competencias son Ocúpate y Taller de Tecnologías de la Información (Tics).

Ocúpate: El objetivo es el desarrollo o fortalecimiento de habilidades para la vida por medio de ejercicios vivenciales, donde los adolescentes intercambian experiencias, saberes, incógnitas y creencias; en donde no existen respuestas correctas, sino que las conclusiones se construyen con base en la reflexión colectiva y participativa. Esto permite clarificar valores, actitudes, estereotipos, tradiciones y creencias; promover la tolerancia, equidad, respeto, solidaridad, integridad, sensibilidad social, flexibilidad al cambio. (PRAE, 2019, p. 27)

Tiene el fin de impulsar la participación activa de los adolescentes, además de ser una estrategia que el programa desarrolla, en el cual se atienden las necesidades familiares y comunitarias a partir de la participación organizada, con el desarrollo de proyectos colaborativos.

Taller de Tecnologías de la Información (Tics). El programa de informática y tecnología integra el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), promoviendo cambios en las formas tradicionales de enseñar

y de aprender, así como la utilización de recursos y elementos que estén orientados al razonamiento más que a la memorización. (PRAE, 2019, p. 27)

Es una herramienta que se integra en las tres áreas de conocimiento en que se encuentra organizado el programa, a las que hago mención más adelante; apoya y potencia el contenido de estas áreas.

Las experiencias corporales de *reconocimiento de sí*, pueden favorecer a las y los adolescentes en el desarrollo de estilos de vida saludables; puede ayudarlos a lidiar con las molestias que les provocan los cambios corporales propios de esta etapa y que el programa señala como uno de los problemas que la y el adolescente enfrenta para alcanzar su desarrollo.

### **1.2.3 Características de los CDC Proyecto Roberto Alonso Espinosa**

Los Centros de Desarrollo Comunitario son espacios en los que se busca ofrecer acciones, actividades y servicios de la más alta calidad para las personas que lo necesiten, su labor se centra en comunidades cuya situación social y económica limita o margina el acceso a oportunidades de desarrollo personal, familiar y comunitario. Los CDC atienden no solo a la comunidad en la que se encuentran, sino a las comunidades que se localizan a 1.5 km. de distancia a la redonda, lo que denominan zona de influencia.

Existen tres CDC: uno se localiza en la colonia Lomas de Chamontoya, en la CDMX; uno más en Zacatlán de las Manzanas, Puebla; y otro en San José Cuacuila, en la Sierra Norte de Puebla.

El CDC Zacatlán se inauguró en el año 2006 en el Barrio de Poxcuatzingo y beneficia a trece comunidades en el Municipio de Zacatlán de las Manzanas, en el Estado de Puebla, zona indígena y rural considerada de pobreza moderada (Proyecto Roberto, 2021).

El CDC Cuacuila se inauguró en el año 2018 en San José Cuacuila y beneficia a once comunidades en la Sierra Norte de Puebla, zona indígena de pobreza extrema, alta vulnerabilidad y analfabetismo (Proyecto Roberto, 2021).

**Centro de Desarrollo Comunitario Chamontoya.** El CDC Chamontoya, lugar en el que desarrollé la intervención educativa, se inauguró en el año 2000 en la colonia Lomas de Chamontoya y se localiza al suroeste de la CDMX, en la alcaldía Álvaro Obregón. Se describe como una zona semiurbana irregular de alta vulnerabilidad.

Lomas de Chamontoya es parte de varias comunidades (Paraje del Caballito, Tlacoyaque, Ampliación Tlacoyaque, El Capulín, colonia la Era y El limbo) que emergieron con asentamientos irregulares que se instalaron en torno al cerro del Atesquillo, el Desierto de los Leones y el pueblo de San Bartolo Ameyalco. Se fundó y empezó a crecer a mediados de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado. Su población se compone de pueblos colindantes y migrantes provenientes de estados del interior de la república, quienes se asentaron en tierras comunales, sin considerar algún plan de urbanización.

Las principales actividades económicas que ejerce la población masculina son empleados de negocios, obreros de la construcción y choferes. En su mayoría las mujeres se dedican al trabajo de limpieza en casas en las colonias cercanas a San Ángel y Tizapan.

El CDC Chamontoya desarrolla las líneas estratégicas de Educación y Salud. En educación cuenta con Preescolar Montessori y los programas de educación no formal Juega, Aprende y te Prendes y Rehilete. En Salud cuenta con servicio pediátrico, jornadas de salud, comedor y seguimiento nutricional.

Para que la o el joven se integre al programa Rehilete se sigue el siguiente proceso de admisión:

1. Los padres de la o el joven establecen contacto con el CDC, el área denominada trabajo social los atiende y obtienen datos generales de los padres y adolescentes.
2. El área de trabajo social y los educadores comparten una agenda donde se encuentran los datos anteriormente obtenidos. Los educadores se comunican con los padres interesados para agendar una entrevista con ellos, con la finalidad de conocer su contexto y proporcionarles mayor información del CDC y el programa Rehilete. De igual forma se realiza una entrevista al joven para conocer sus intereses y que conozca a los educadores y el programa Rehilete.
3. El educador hace una evaluación a la o el joven sobre Habilidad Matemática y Lenguaje.
4. Una vez realizada dicha evaluación el educador se comunica con el área de trabajo social o el coordinador del programa, para informarles que el adolescente puede inscribirse.
5. El área de trabajo social notifica a la madre o padre, les solicita documentación y un pago para la inscripción del o la adolescente. El programa está organizado de forma modular, lo cual permite que las y los adolescentes pueden integrarse en cualquier momento (A. Álvarez, comunicación personal, 16 de mayo, 2021).

***Programa Rehilete en el CDC PRAE Lomas de Chamontoya.*** Este programa no cuenta con un currículum establecido, se organiza por medio de un documento que se titula Rubros de Planeación, el cual se estructura a partir de las diferentes herramientas metodológicas que han desarrollado. Este documento se revisa y se evalúa cada año por los educadores comunitarios (A. Álvarez, comunicación personal, 16 de mayo, 2021). El documento organiza las herramientas metodológicas en tres áreas de conocimiento: lenguaje y comunicación, pensamiento lógico matemático, y habilidades para la vida. Las tres áreas están divididas en tres módulos, cada módulo tiene una duración de tres meses

(siguiendo la organización del ciclo escolar de Educación Básica SEP) y establece competencias, aprendizajes esperados, contenidos, opciones de situaciones didácticas y conflictos cognitivos.

El programa Rehilete se divide en dos ciclos, según el grado escolar en el que se encuentren las y los adolescentes: el ciclo 1, está dirigido a quienes cursan el primero y segundo grado de secundaria; mientras que el ciclo 2 incorpora a aquellas y aquellos que cursan tercer grado de secundaria. Cada ciclo queda a cargo de una educadora titular, quien imparte las diferentes áreas, también organiza y selecciona los contenidos que dará dependiendo de las necesidades de los adolescentes.

Debido a la situación provocada por la pandemia de COVID-19 y la dinámica de enseñanza remota que las escuelas implementaron, los horarios que se encontraban establecidos en el programa para atender a los adolescentes se modificaron. Las educadoras adaptaron el horario según las nuevas actividades escolares de los estudiantes, de modo que todos pudieran acceder. Además de las actividades en las tres áreas formativas, en el ciclo 1 se implementó un taller de dibujo y una sesión de activación física.

Los módulos y competencias que pertenecen al área de habilidades para la vida, en la cual se desarrolló el Taller de buen trato a través del movimiento y la danza, son los siguientes:

**Tabla 1**

*Módulos y competencias con que trabaja el área de Habilidades para la vida*

Módulo	Competencia
Módulo 1: Yo conmigo	cuida de sí mismo manejando sus emociones constructivamente
Módulo 2: Yo con los demás	establece relaciones empáticas y asertivas

*Nota.* Realización propia con base en la información del documento Rubros de planeación (2019).

El taller se implementó un día a la semana, con adolescentes que pertenecen al ciclo 1; se llevó a cabo dentro del trimestre en que se debió desarrollar el módulo 3, pero debido a la pandemia por COVID-19, este módulo no pudo ser implementado, pues se enfoca en realizar un proyecto comunitario, que requiere de la interacción con los demás. Por ello, el taller se realizó dentro del módulo 2: yo con los demás. También se debe señalar que, debido a la compatibilidad del objetivo del taller con el aprendizaje esperado durante este módulo, el cual se refiere a establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía, y que uno de los contenidos correspondientes es cultura de buen trato, fue posible implementar la intervención educativa, dándole continuidad y reforzando tanto el aprendizaje esperado como los contenidos.

El Taller de buen trato a partir del movimiento y la danza correspondió con la sesión del área de Habilidades para la vida durante los días viernes 30 de abril, 7, 14, 21, 28 de mayo, 4, 11, 18, 25 de junio y 2 de julio de 12:00 p.m. a 1:30 p.m. A través de la plataforma Zoom.

***Los adolescentes de Rehilete ciclo 1 del CDC Lomas de Chamontoya.*** Los estudiantes a quienes impartimos el Taller formaban parte del ciclo 1 del programa Rehilete, en el ciclo estaban inscritos un total de 21 estudiantes. Tenían entre 13 y 14 años, cursaban el primero o segundo de secundaria, acudían a escuelas cercanas a la zona de Lomas de Chamontoya, estas escuelas son: Secundaria Diurna N° 279 "John Dewey" ubicada en Lomas de la Era, Escuela Secundaria Técnica N° 68 "Lic. Ignacio García Téllez" ubicada en San Bartolo Ameyalco, Escuela Secundaria Diurna N° 105

"José Guadalupe Posada" ubicada en Santa Rosa Xochiac y Escuela Secundaria Técnica N° 11 "Dr. Manuel Sandoval Vallarta" ubicada en Tizapán San Ángel, siendo esta última la más alejada de la zona.

En cuanto a su desempeño escolar en esta modalidad de enseñanza remota, hubo algunos casos en que los estudiantes no entraban a las sesiones síncronas con sus docentes, por lo que incluso las autoridades de la escuela secundaria, al tener conocimiento de que los adolescentes asistían al PRAE, se acercaron a la institución para que los evaluaran tomando en cuenta su participación en el programa y de esta manera no reprobarlos.

En su mayoría, los adolescentes vivían con ambos padres, pero en algunos casos estos se separaron y vivían únicamente con su madre, por lo que en ocasiones quedaban al cuidado de los abuelos maternos. También hubo casos en que ambos padres se encontraban trabajando y pasaban la mayor parte del tiempo con sus hermanos y/o hermanas.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, el personal del PRAE advirtió que muchos estudiantes no contaban con dispositivos para conectarse a las video reuniones, ni con servicio de internet, por lo que la institución les prestó a sus estudiantes *tablets* e incluso les proporcionó el servicio de internet. Este beneficio lo obtuvieron todas y todos los estudiantes de preescolar, sin embargo, solo algunos estudiantes de los programas Juega y Rehilete accedieron a esta ayuda, para ello se favoreció a aquellos con mayores carencias socioeconómicas.

En relación con el taller, en total participaron 19 estudiantes, 14 hombres y cinco mujeres. Su asistencia no fue continua a lo largo del taller, es decir cada uno faltó por lo menos a una sesión, por lo que en ninguna de las sesiones tuvimos presentes a los 19 estudiantes.

## Capítulo 2. Perspectiva Teórica Metodológica de la investigación

### 2.1. Perspectiva teórica

Para desarrollar el concepto de experiencia corporal primero abordo la noción de experiencia, así como la relación con el cuerpo. Posteriormente me refiero a la noción de experiencia educativa, en la que ciertos principios y condiciones posibilitan en las y los estudiantes, el deseo por continuar con el aprendizaje, en ese sentido mostramos contenidos y actividades que los acercaran al *reconocimiento de sí* y surgiera el deseo de continuar con el respeto y cuidado de su corporalidad. Finalmente muestro la construcción del concepto *reconocimiento de sí*, basado en la Somaestética de Richard Shusterman.

#### 2.1.1. Experiencia

Para describir la experiencia, Dewey (2008) comienza por señalarla como un proceso continuo que se compone de la interacción entre un organismo y algún aspecto del ambiente que le rodea; en esta interacción, que constituye la vida, comúnmente el organismo pierde el equilibrio con el entorno, debido a una necesidad o cierta situación, pero vuelve a establecerlo temporalmente. No es un simple ir y venir entre armonía e inestabilidad, porque conforme el organismo se restablece, accede a un mayor equilibrio, lo que le permite crecer, no solo resistir.

En este sentido, la capacidad que tenemos para crecer, para aprender, va construyendo anclajes a los cuales acudir para generar nuevas respuestas en futuras situaciones que causen tensión, pero para lograrlo es necesaria una conciencia sobre lo que sucede en el entorno que nos permita responder. Por ello, la experiencia, afirma Dewey (2008), “significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos” (p. 21).

El autor señala que la experiencia debe iniciar con una emoción que irrumpa, es decir,

La emoción es el signo consciente de un rompimiento de hecho o inminente. La discordancia es la ocasión que induce a la reflexión. El deseo de restaurar la unión

convierte la mera emoción en interés hacia los objetos como condiciones de la realización de la armonía. Con la realización, el material de la reflexión se incorpora a los objetos como su significado. (Dewey, 2008, pp. 16-17)

Dilthey (citado en Turner, 2002) también señala algo similar, pues hace una distinción entre una mera experiencia y una experiencia: la primera se refiere a la aceptación pasiva de sucesos con un principio y un final arbitrarios y la segunda a la estructura de esa experiencia, la cual tiene un inicio y un final. En esta estructura, las experiencias irrumpen en la conducta rutinaria y repetitiva, produciendo sacudidas de dolor o placer, en las que “las experiencias pasadas colorean las imágenes y contornos revividos por la sacudida presente” (citado en Turner, 2002, p. 92). Enseguida se busca ansiosamente un significado en esto que ha provocado desconcierto, ya sea por el dolor o el placer, y que ha convertido una “mera experiencia” en “una experiencia”, “lo cual sucede cuando tratamos de unir el pasado con el presente” (citado en Turner, 2002, p. 92).

En el primer momento Dilthey habla sobre algo que irrumpe, sacude y causa dolor o placer; mientras que Dewey establece una ruptura actual o inminente provocada por la emoción. En el segundo momento Dilthey plantea que a partir de la sacudida presente se acude a las experiencias pasadas para empezar a comprender; asimismo, Dewey menciona que después de la ruptura se busca la unión, la realización de la armonía, por ello la emoción se convierte en un interés por buscar condiciones objetivas que se sabe establecen la armonía. Por último, Dilthey dice que se busca ansiosamente el significado, que ocurre cuando tratamos de unir el pasado con el presente, Dewey habla de una reflexión que se instaura en los objetos como su significado.

Con base en lo anterior, la experiencia es ese proceso de interacción entre el ser humano y su entorno, el cual se presenta cuando el ser humano responde a cierta necesidad o situación que le causa inestabilidad. Pero para que la experiencia nos

permita crecer, esta debe ser una experiencia, la cual se presenta cuando algo que causa dolor o placer, irrumpe en la cotidianidad, entonces existe un intercambio activo y atento entre todo lo que constituye al ser humano, con lo que irrumpió proveniente de su entorno. El ser humano acude a sus experiencias o anclajes anteriores en búsqueda del equilibrio, para tratar de comprender a aquello que irrumpió que le permite actuar; sus experiencias pasadas son transformadas, por lo tanto, crea nuevas que le permitirán seguir interactuando con el entorno. Lo que se buscó por medio del taller fue que las y los estudiantes lograran tener una experiencia, en términos de Dewey y Dilthey, que los llevara a un intercambio activo y atento entre sus experiencias pasadas y las actividades propuestas, y que consiguieran transformar posibles patrones o anclajes que afectaran el bienestar de su cuerpo.

### **2.1.2. Experiencia educativa**

Dewey (2008) señala también la diferencia entre la experiencia y una experiencia. La primera se refiere a aquello que experimentamos, pero debido a constantes distracciones, no llega al fin por el que fue iniciado; una experiencia, por su parte, es aquella que fluye, que no es interrumpida, que no tiene vacíos, “una parte conduce a otra y puesto que cada parte continúa con aquello que venía sucediendo, cada una de ellas gana distinción por sí misma” (pp. 42-43), inicia y finaliza, el fin al que llega no es un cese, sino una consumación; consumación a la cual se llega una vez que significamos la experiencia.

En este sentido el entorno educativo propicia este último tipo de experiencia, al procurar la conexión, selección y organización de las actividades o de las experiencias previas. Para que una experiencia sea educativa, Dewey (2003) señala los siguientes criterios que la caracterizan:

- a) Condiciones objetivas y subjetivas. Como señalé arriba, en la noción de experiencia de Dewey la interacción de un sujeto con su entorno es primordial, el

entorno con que el estudiante interactúa se refiere a las diferentes herramientas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a las acciones del docente y esto es lo que Dewey nombra como condiciones objetivas. Las condiciones subjetivas se refieren a aquello que constituye al estudiante, sus emociones, pensamientos, deseos, necesidades, aquello que conforma su individualidad.

- b) Principio de interacción. Aquí ambas condiciones, objetivas y subjetivas, tienen igual importancia, por lo que atender solo una no favorecerá una experiencia educativa, el docente procura poner atención en las necesidades de los estudiantes para adaptar las condiciones objetivas que dependen de él. Dewey señala que el principio de continuidad y la interacción entre las dos condiciones objetivas y subjetivas, crea una situación.
- c) El principio de continuidad. Se refiere a la generación de experiencias a partir de acudir a experiencias pasadas, las cuales intervienen en la generación de futuras experiencias. En este principio interviene la curiosidad y el interés del estudiante, que crean en él deseos y propósitos que lo llevan a adquirir más experiencias, convirtiendo a la experiencia en una fuerza que lo mueve.

Los contenidos, las actividades propuestas y las decisiones y acciones de ambas, fueron las condiciones objetivas que interactuaron con los adolescentes, con la intención de que se gestara en ellos el deseo o interés hacia futuras experiencias (Dewey, 2007) relacionadas con el cuidado y respeto de su corporalidad, es decir, las experiencias educativas enmarcaron la posible generación de experiencias corporales de *reconocimiento de sí*.

Las experiencias corporales de los adolescentes que llaman mi atención dentro del taller, son aquellas relacionadas con indicios que muestren su interés por el cuidado y respeto de su cuerpo o alguna transformación corporal dirigida hacia el bienestar. Esto me

lleva a buscar, qué de la interacción entre las actividades, la acción de Angélica o mía, la mediación de recursos tecnológicos y la expresión de la subjetividad de los adolescentes muestra un vínculo con estos indicios.

### **2.1.3. El cuerpo**

El cuerpo “es uno de los datos constitutivos y evidentes de la existencia humana; en y por el cuerpo nos inscribimos en el mundo [...] y nos encontramos con los demás” (Marzano, citada en Ponce, s. f., p. 1), El cuerpo, además de seguir siendo el centro de reflexiones desde distintas disciplinas y perspectivas, ha sido constantemente dividido en una dualidad respecto a la mente, concebido como la prisión del alma, aquello que nos priva de alcanzar la verdad o la virtud, como una cosa o instrumento que podemos controlar, con la aspiración de poder y libertad, la voluntad toma el lugar del alma.

En contra de esta dualidad, Spinoza menciona que el sujeto se compone por cuerpo y alma, pero ambos son expresiones de una única sustancia. Señala que en ambas existe un paralelismo perfecto que se basa en una unidad fundamental, no es que una actúe sobre la otra, sino que todo lo que sucede en una tiene su correspondencia en la otra (Spinoza, citado en Marzano, 2013).

Merleau-Ponty (citado en Ferreiro, 2002) afirma que “mente y cuerpo no son dos sustancias relacionadas, sino una totalidad integrada, de manera que no tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo (p. 2). Merleau-Ponty pone al cuerpo como el centro a través del cual somos capaces de percibir el mundo, al mismo tiempo que lo habitamos. El cuerpo es el vehículo de ser en el mundo. Conocer, percibir el mundo es posible a través del movimiento del cuerpo. No estamos condicionados a reaccionar solo por instintos, a través del movimiento es posible generar nuevos hábitos motrices y nuevas significaciones (Rico, 1998).

Una cuestión que efectivamente ha caracterizado la concepción que se tiene del cuerpo es el entorno en que vive, la interacción del cuerpo con otros cuerpos, las construcciones sociales y culturales que le rodean y atraviesan.

En las sociedades contemporáneas, aunque ya no se aspire a liberarse del cuerpo como aquello que encarcela el alma, existen prácticas que parecen negarlo o pretenden alejarse de él, controlarlo o dominarlo, con la finalidad de llevar al ser humano a alcanzar un ideal de belleza. Estas prácticas se superponen al sujeto, sin darle la oportunidad de descubrir sus propios deseos. Ejemplos de ello son los regímenes alimentarios, el ejercicio excesivo, las cirugías estéticas, los medios para evitar que el tiempo deje huella, todas encaminadas a perseguir aquella belleza que se vuelve sinónimo de éxito social, felicidad y perfección (Marzano, citada en Ponce, s. f.). En consonancia con estas nuevas formas de liberarse del cuerpo, también se encuentra la relación entre tecnología y cuerpo, en esta, la internet permite que personas con discapacidad, inseguridades o con cierto rechazo social accedan a una situación de igualdad ya que “en el espacio virtual se han borrado los rostros, el estado de salud, la edad, el sexo, la configuración física, etc.” (Planella, 2006, p. 20)

La influencia que tienen los estilos culturales y sociales sobre la concepción del cuerpo es en gran medida imperante, sin embargo, el ser humano es capaz de transformarse, “no está condenado a un cuerpo ni a un tipo particular de sensaciones, porque no está preso en un solo universo de experiencias” (Ferreiro, 2002, p. 17). Merleau Ponty (citado en Ferreiro, 2002) se refería a un cuerpo actuante capaz de abandonar su estado habitual para “deja[r] de ser meramente reproductivo, y responde[r] al reclamo de una configuración privativa de la experiencia que surge en un momento presente” (p. 17).

Los seres humanos somos capaces de modificar las formas de actuar, sensaciones y experiencias, “no tenemos por qué temer que nuestras opciones o nuestras

acciones restrinjan nuestra libertad, puesto que la opción y la acción son las únicas que nos liberan de nuestras anclas” (Merleau-Ponty, citado en Ferreiro, 2002, pp. 18-19).

En este sentido, al ser capaz de elegir y actuar, el ser humano está preparado para modificar la relación con sus sensaciones, emociones, deseos o necesidades; el nivel de atención que le preste a su cuerpo se vincula con su propio estar en el mundo. Gran parte de esta atención se desarrolla en interacción con el entorno que le brinda retroalimentación sobre su propio cuerpo, y esta interacción implica movimiento; al moverse puede “centrar la atención en lo que le interesa reconocer y controlar lo proveniente del entorno o del interior” (Castro y Uribe, 2010, p. 35).

Prestar atención al cuerpo entendido como una totalidad en interacción con el entorno (lugar donde acontece la vida) es favorecer la experiencia que nos permite actuar en el mundo. En este sentido, al guiar a los adolescentes a ubicar las diferentes sensaciones, emociones y movimientos que se generan en el cuerpo, poniendo atención en aquellas que los lleve al respeto y cuidado, puede repercutir en el tipo de interacción que tengan con su propio entorno.

#### ***2.1.4. Experiencia corporal***

La experiencia es un proceso que no ocurriría sin el cuerpo “lugar de pensamiento, de manifestación, de experiencia” (Baz, citada en Ferreiro, 2002, p. 2). En esta el ser humano se relaciona con el mundo que le rodea, a través del cuerpo como una totalidad integrada, que no permanece como un receptor pasivo, es capaz de otorgar significado a aquello con lo que interactúa, es así que la experiencia es un puente que le permite comprender su entorno, a la vez que se transforma. En ese sentido, cuerpo y experiencia forman todo lo que vivimos.

Sin embargo, comúnmente la conciencia del cuerpo en nuestras vidas pareciera no existir, hasta que aparecen experiencias que apuntan directamente al cuerpo: enfermedades, ejercicios, todo tipo de danzas, violencia.

La experiencia corporal es un proceso en que las condiciones del entorno irrumpen para dirigir la atención del cuerpo como totalidad integrada, hacia sí mismo. Esta interacción puede provocar un crecimiento o una transformación consciente del cuerpo en relación con el entorno.

### **2.1.5. Reconocimiento de sí**

Otra de las nociones que elegí al emprender esta investigación fue la de *cuerpo vivo*, la cual resulta ser el significado de la palabra griega soma, aludiendo a la perspectiva de educación somática que se utilizaría para el taller, y formulé una primera definición basada en el artículo de Castro y Uribe (2010) en el que se describen las principales características de la educación somática. La definición en esta primera aproximación la establecí como: un cuerpo capaz de observarse a sí mismo desde adentro y de ser consciente de sí externa e internamente, obteniendo información que “surgirá como una experiencia unificada de sensación de sí y de movimiento de sus dimensiones interna-externa” (Castro y Uribe, 2010, p. 32). La intención era nombrar aquel estado o situación que permite identificar las acciones, emociones y pensamientos que se dirijan al cuidado y respeto del cuerpo.

Sin embargo, al revisar la noción que propone Shusterman dentro del campo de la estética denominada Somaestética, ubiqué conceptos como automodelación creativa y estilo somático, que resultan tener una mayor resonancia con la investigación, los cuales más adelante describo.

Aunque la investigación no se enfoca en potenciar una experiencia estética en los adolescentes, mi intención es apoyarme en las nociones de la Somaestética que ponen atención a la conciencia corporal, para precisar el concepto que he llamado *reconocimiento de sí*.

Richard Shusterman parte de la mirada pragmatista de Dewey y va más allá de lo que propuso Baumgarten en *aesthetica* al plantear un estudio que no descuide al cuerpo,

que no potencie la dualidad entre mente y cuerpo, por ello usa la palabra “soma”. Define la Somaestética como un “estudio crítico, que mejore la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación sensorio-estética (aisthesis) y automodelación creativa” (Shusterman, 2002, p. 361). Su objetivo es enriquecer no solo nuestro conocimiento abstracto y discursivo del cuerpo, sino también nuestra experiencia y desempeño somático vivido

Shusterman (2002) pone en el centro de su propuesta al cuerpo, al conocimiento de la dimensión corporal, pero no solo su forma o representación externa, sino también en su experiencia vivida, es decir en la conciencia de “nuestros estados de ánimo pasajeros y de aquellas actitudes duraderas ... [que permitan] revelar y mejorar disfunciones somáticas que normalmente no se detectan aun cuando perjudiquen nuestro bienestar y nuestro rendimiento” (Shusterman, 2002, p. 363). Shusterman desea mejorar la conciencia que tenemos sobre el cuerpo y potenciar la percepción que nos acerque al conocimiento de sí, el cual es uno de los objetivos cognitivos que tiene la filosofía.

Uno de los conceptos que Shusterman expone para apoyar su concepto de Somaestética es el estilo somático. Este concepto lo relaciona estrechamente con las nociones de carácter o personalidad, va más allá de la relación que se hace de estilo como algo superficial. Señala que el estilo somático

no es simplemente una imagen exterior del carácter sino una expresión o aspecto integral del mismo, porque el carácter no es meramente una esencia interior secreta sino más bien algo que se expresa intrínsecamente o constituido por el comportamiento somático, la conducta y la actitud (Shusterman citado en Fernández, 2015, p. 7).

El estilo se manifiesta en la acción expresiva, los gestos, el lenguaje corporal; es

decir, está presente en “los más profundos hábitos del sentir, del percibir y la acción que constituyen el yo... el estilo debería verse como una dimensión esencial del individuo, la expresión particular de su espíritu” (Shusterman citado en Fernández, 2015, p. 8).

La automodelación creativa se desprende de la noción de estilo, así que puede entenderse como auto-estilización creativa (Shusterman citado en Fernández, 2015), es decir, cada persona es capaz de crear o desarrollar un estilo y si la Somaestética busca mejorar la conciencia y el uso del cuerpo, el desarrollo de estilo debe encaminarse hacia esta mejora.

Shusterman no solo se enfoca en teorizar la importancia del bienestar del cuerpo, sino que exhorta a buscar y experimentar métodos que lleven a este bienestar corporal; busca que las personas incrementen la conciencia externa e interna del cuerpo y así detecten posibles disfunciones y, mejoren su percepción; muestra la particularidad que existe en cada persona a través de la noción estilo y señala cómo se hace visible en la conducta y la expresión somática, además que cada uno puede transformar o crear su propio estilo. Lo anterior lleva la atención hacia el propio cuerpo, al conocimiento de sí, con la finalidad de alcanzar un mejor vivir.

La percepción de los adolescentes hacía su cuerpo cambia continuamente, es un proceso que, prácticamente, los obliga a voltear la mirada hacía sí mismos: experimentan emociones, pensamientos, movimientos que les son nuevos. Buscan comprender nuevamente su cuerpo, re-conocerlo. En términos de Shusterman, los adolescentes se encuentran creando o transformando su estilo. Es una etapa que considero adecuada para aproximarlos a potenciar la conciencia de sus movimientos, emociones, pensamientos que les lleve al bienestar de su cuerpo.

Con base en todo lo anterior, definí *reconocimiento de sí* como un proceso que consiste en volcar sentidos, pensamientos y emociones hacía sí mismo en relación con el

entorno, con la finalidad de detectar fuerzas, debilidades y proclividades que ayuden a una mayor comprensión, cuidado, respeto y bienestar del cuerpo.

## **2.2. Perspectiva metodológica**

En este apartado muestro el proceso que seguí para la implementación del taller y la metodología de la investigación que utilicé durante este, así como la posterior organización y sistematización que me permitieron realizar el proceso de análisis.

La investigación es de tipo cualitativa, se orienta a la observación de los comportamientos naturales dentro de la situación a estudiar y su interpretación que, como menciona Eisner, (1998) está relacionada con la cualidad de la experiencia de los sujetos y la subjetividad e historia del investigador.

Opté por una metodología de corte etnográfico. La etnografía ha logrado demostrar realidades cercanas o lejanas, que de manera escrita se han podido registrar y dar a conocer, lo que implica un trabajo reflexivo que permite transformar y precisar concepciones o teorías para mirar la realidad (Rockwell, 2009). Por ello, las herramientas que se utilizaron para recabar la información del taller fueron: la observación de las sesiones, el registro de estas por medio de bitácoras, una entrevista grupal y la grabación de cada una de las sesiones. Es importante señalar que, debido a que el taller se impartió dentro de la modalidad de enseñanza remota de emergencia, estas herramientas han sido trasladadas al medio digital, en el que como mencionan Pink et al. (2016) “establecemos contacto con los participantes a través de los medios, un contacto 'mediado', más que a través de la presencia directa, ... [en esta mediación] escuchar puede implicar leer, o sentir y comunicar de otras formas” (p. 19).

Considero importante aclarar que mi papel no fue solo el de observadora, pues en algunas sesiones planificamos ciertas actividades para dividir el grupo en dos equipos, ocupándome de dirigir la actividad en uno de ellos. Lo anterior con la finalidad de guiar a los estudiantes en el desarrollo de las mismas al realizar la actividad junto con ellos y

resolver posibles dudas y también, en caso de presentarse conflictos, poder estar cerca para mediar la situación.

### **2.2.1. Metodología de la intervención (Taller de buen trato a partir del movimiento y la danza)**

Cuando inicié la investigación me inclinaba por herramientas de la técnica *release*, pero la modalidad remota y la complejidad de mostrar algunos ejercicios por este medio, me llevaron a optar por los ejercicios de la educación somática. También nuestra tutora nos compartió la posibilidad de involucrar algunas herramientas del LOD. Ambas perspectivas nos parecieron adecuadas para la exploración del movimiento en los adolescentes, pues ninguna de ellas requiere de un conocimiento previo o técnico, además de que ambas, al partir de las posibilidades de movimiento que cada cuerpo puede tener, favorecen la creación de un ambiente de seguridad y confianza en los estudiantes.

La educación somática, “el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente” (Hanna, citado por Castro y Uribe, 2010, p. 31), está enfocada en un autoconocimiento a nivel físico, emocional y mental; dicho conocimiento está vinculado con la experiencia del cuerpo en movimiento, sin olvidar la relación que tiene con el contexto.

Por ello, para hallar las estrategias que nos permitieran acercar este autoconocimiento a los adolescentes, tanto Angélica como yo, decidimos tomar un taller diferente sobre educación somática durante los meses de octubre y noviembre de 2020. Aunque durante mi formación en la licenciatura adquirí algunas herramientas, consideré necesario recordar y adquirir más conocimientos sobre la educación somática. Estos cursos fueron impartidos por Diana Sánchez, educadora somática del *Body Mind Movement*, por medio de su plataforma “SOMA Anatomía en movimiento”, en modalidad remota. De igual forma durante los mismos meses, decidí tomar un taller más con la también educadora somática Laura Ríos de “Release Técnica TOPF”. Angélica, durante el

mes de febrero de 2021, tuvo la oportunidad de tomar un módulo de formación, directamente con el *Body Mind Movement*. Lo anterior con la finalidad de empaparnos de las herramientas de la educación somática e identificar de qué manera se adaptaban a la modalidad remota, pues este era un aspecto nuevo para cada una y, por lo tanto, nos preocupaba no saber manejarlo; en nuestra experiencia con el movimiento y la danza, la cercanía y el contacto físico habían sido esenciales para ayudar a entender el movimiento. Por ello buscamos en estos talleres la ayuda que nos permitiera desarrollar con cierta seguridad y confianza las actividades que propusiéramos a los adolescentes. Con esta misma intención, nuestra tutora Alejandra Ferreiro contactó directamente a Diana Sánchez para solicitarle una charla, en la que Angélica y yo pudiéramos plantearle algunas preguntas sobre las herramientas que habíamos elegido y la relación con la modalidad remota. Esta charla ocurrió el 12 de marzo de 2021.

El LOD es una metodología desarrollada por la labanotadora Ann Hutchinson que la propone como “una vía innovadora para percibir y entender los elementos que conforman la danza, por medio de la exploración creativa del movimiento” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p. 11). Hutchinson se dedicó a la investigación para el desarrollo del sistema de registro de movimiento creado por Rudolf Laban, quien veía en el movimiento “una herramienta educativa para el desarrollo integral de la persona, además de compensatoria de la excesiva especialización en los hábitos corporales y mentales que impone la cultura occidental” (Laban citado por Ferreiro y Lavalle, 2014, p. 26). Ann Hutchinson también analizó otras propuestas de maestros y teóricos de la danza, sobre un sistema que clasificara, organizara y ordenara el movimiento, finalmente ella planteó un Alfabeto de movimiento “que engloba las principales acciones y conceptos básicos comprendidos en el movimiento humano” (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.52). El Alfabeto de movimiento es el centro del LOD, se divide en cinco bloques o grandes familias que son:

1º conceptos y acciones relacionados con las posibilidades anatómicas del cuerpo. 2º conceptos y acciones relacionados con el espacio. 3º conceptos y acciones relacionados con la gravedad. 4º conceptos y acciones en su gama de relaciones con objetos situaciones o personas. Y 5º conceptos y acciones relacionados con la dinámica del movimiento. (Ferreiro y Lavalle, 2014, p.53)

Respecto al Lenguaje de la Danza (LOD), tanto Angélica como yo, consideramos que el contenido que posiblemente funcionaría más era el cuarto bloque: relaciones con objetos situaciones o personas. Teníamos dudas de cómo implementarlo, pues algunas de las acciones que lo caracterizan se encaminan a la relación directa con el otro, a través de un contacto más cercano, pero la Dra. Alejandra Ferreiro, al ser especialista y formadora en esta metodología, nos mostró de qué manera podríamos involucrar las diferentes acciones y sus niveles e intenciones, pero utilizando un objeto y el auto tacto. De la educación somática, en específico desde la perspectiva del *Body Mind Movement*, los contenidos que elegimos fueron el sistema nervioso, el sistema nervioso central tono simpático y parasimpático y los tres cerebros. Además de que fueron contenidos que manteníamos “frescos” por nuestra reciente participación en los talleres de educación somática, los elegimos debido a su enfoque en la atención hacia la sensorialidad, las emociones y la manera en que reaccionamos ante ciertas situaciones o personas, ello nos daba la oportunidad de conocer cómo estaban habituados a responder las y los adolescentes ante estímulos del entorno y mostrarles otras posibilidades de actuar o responder.

Con todo el proceso antes descrito, a partir del mes de enero de 2021, Angélica y yo nos reunimos una vez por semana con la finalidad de establecer las herramientas que tomaríamos de la educación somática, diseñar el taller y la primera sesión de este; también planificamos que, después de las vacaciones de semana santa el 9 o 16 de abril de 2021, realizaría observaciones previo al inicio del taller con el propósito de tener una

mirada general del comportamiento de las y los adolescentes, y una semana después de dichas observaciones iniciaríamos con la primera sesión. Las planeaciones de las demás sesiones se desarrollarían durante la implementación del taller, semana tras semana, dependiendo del desarrollo de este y las posibles necesidades o respuestas de los estudiantes. A continuación, describo cada contenido tal cual se presentó en el diseño del taller.

Sistema Nervioso. Este sistema registra la experiencia sensorial de las células de todo el cuerpo, la información viaja desde el sistema periférico al central, donde a través de procesos sinápticos, efectuados por medio de las neuronas, se emite una respuesta al estímulo a partir de la información de experiencias previas.

El sistema nervioso ... nos provee sensaciones de placer como la comodidad, la calidez y la fluidez, así como la capacidad de activar el estado de alerta y el estado de reposo necesarios de manera equilibrada en la vida cotidiana. (Chandlee, 2008, p. 6)

Sistema nervioso central, tono simpático y parasimpático. El sistema nervioso autónomo tiene la capacidad de excitar o inhibir ciertas células del cuerpo para promover descanso (tono parasimpático) o un estado de alerta (tono simpático). Estas dos tonalidades de actuar en la vida están en constante equilibrio, no obstante, existen momentos en los que, por estrés o ciertos estados emocionales, las personas se concentran en solo alguno de ellos, alterando la presión arterial y generando con ello algunos padecimientos o formas agresivas de convivencia.

Tres cerebros. "Un cerebro es un centro neuronal de procesamiento al cual entra información del medio ambiente a través de vías sensoriales, dentro del cual es procesada por interneuronales y desde el cual emergen las instrucciones para el resto del cuerpo para realizar movimientos o acciones a través de vías motoras" (Chandlee, 2008, p. 30). Históricamente, solo se había reconocido el cerebro craneal como único centro

neural; sin embargo, en la actualidad existe diversa información de los tres centros neuronales que posee el cuerpo humano: craneal, cardíaco y entérico. Los tres cerebros poseen una amplia cantidad de neuronas que permiten procesar información de los estímulos y emitir respuestas. La conciencia y movimiento desde estos tres centros neurales permite que el ser humano tenga experiencias sensoriales más amplias y reconozca su cuerpo en totalidad como espacio de sabiduría.

Relaciones. El contenido de relaciones, abordadas desde la propuesta del LOD, son acciones que concientizan las diferentes intenciones y niveles al relacionarnos con objetos y personas. Estas acciones son: 1) conciencia, sensación de presencia, 2) dirigirse a, 3) acercarse a, alejarse de, 4) desplazamiento hacia, desplazamiento lejos de, 4) llegar a, 5) cercanía o proximidad, 5) abarcar la cercanía, 6) contacto (sujetar, cargar, cargar sujetando y entrelazar. (Ferreiro y Lavalle, 2014).

**Contenidos de cada sesión.** A pesar de no haber realizado las planeaciones de cada sesión, sí establecimos los contenidos que se abordarían en cada una de ellas, con base en la educación somática y el LOD. Para llegar a definir dichos contenidos, cada una hizo un mapa mental que nos ayudó a clarificar qué abordaríamos en cada sesión; posteriormente este mapa lo desarrollamos juntas, después de comparar y reflexionar sobre los contenidos que cada una proponía. También, en cada sesión planteamos una o dos preguntas guías relacionadas con los contenidos cuya finalidad era enmarcar lo que se pretendía compartir con los adolescentes; esto nos ayudó a proponer y desarrollar actividades en las que los adolescentes experimentaran las respuestas y pudieran responder la o las preguntas a lo largo de la sesión de forma escrita o verbal.

Los contenidos y preguntas guías quedaron de la siguiente forma:

**Tabla 2***Cronograma de contenidos y preguntas por sesión del Taller de movimiento y danza*

Número de sesión y fecha	Contenido y pregunta guía de la sesión
Primera Sesión. 30 de abril.	Diagnóstico y El gran ciclo del ser ¿Cómo influye la percepción de lo que siento en la emisión de una respuesta?
Segunda Sesión. 7 de mayo.	Sistema nervioso ¿Cómo la percepción de las emociones modifica la corporalidad?
Tercera Sesión. 14 de mayo.	Habitar las emociones en el cuerpo a través de la activación y equilibrio del sistema simpático y parasimpático ¿Cómo el movimiento puede modificar el sistema nervioso?
Cuarta Sesión. 21 de mayo.	Los tres cerebros ¿En qué parte del cuerpo se aloja la inteligencia?
Quinta Sesión. 28 de mayo.	Cerebro entérico ¿Cómo digiero las experiencias?
Sexta Sesión. 4 de junio.	Cerebro cardíaco ¿Cómo mi corporalidad y mi movimiento me permiten relacionarme con los otros?
Séptima Sesión. 11 de junio.	Cerebro craneal ¿Cuáles son los movimientos que estimulan mi cerebro craneal?
Octava Sesión. 18 de junio.	Cerebro entérico y relaciones ¿Las decisiones que tomo afectan mi corporalidad? ¿De qué manera integro el entorno a mi cuerpo?
Novena Sesión. 25 de junio	Equilibrando los tres cerebros ¿Desde qué cerebro responder? ¿Cómo dialogar con mis tres cerebros?
Décima Sesión con día a decidir entre el 28 de junio y el 2 de julio	Transformando mis experiencias corporales ¿Qué significado han tenido las experiencias corporales de buen trato en la relación conmigo mismo y con los demás?

Durante el desarrollo del taller se realizaron cambios en el contenido de las sesiones. Estas decisiones se basaron en la respuesta que percibíamos de los estudiantes a los ejercicios, además de que consideramos importante darle mayor énfasis a la relación de su cuerpo con lo otro<sup>7</sup> y los otros. La última sesión la cambiamos para el jueves 24 de junio, debido a que el viernes coincidía con su muestra pedagógica<sup>8</sup>. También decidimos dedicar la décima sesión para la entrevista grupal, pues si la aplazábamos más, era probable que los estudiantes ya no asistieran debido a que empezaba el periodo vacacional. Por ello a partir de la sesión 6 las sesiones se modificaron de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Modificaciones al cronograma del taller*

Número de sesión y fecha	Contenido y pregunta guía de la sesión
Sexta Sesión. 4 de junio.	Cerebro cardíaco ¿Cómo mi corporalidad y mi movimiento me permiten relacionarme con lo otro y los otros?
Séptima Sesión. 11 de junio.	Relaciones. ¿Cómo mi corporalidad y mi movimiento me permiten relacionarme con los otros?
Octava Sesión. 18 de junio.	Relaciones. ¿Cómo influye la intención de mi corporalidad en las respuestas de las otras personas?
Novena Sesión. 24 de junio	Cierre-Integración

<sup>7</sup> Al mencionar “lo otro”, durante el taller, nos referimos a objetos con los que los adolescentes interactúan de manera cotidiana.

<sup>8</sup> Evento que es organizado por la educadora titular junto con los estudiantes, para cerrar las actividades del año. En él muestran a padres de familia algunas actividades o productos que realizaron durante el programa.

---

 Entrevista grupal. 1 de julio
 

---

**Secuencias didácticas.** El formato que utilizamos para establecer las secuencias didácticas que se elaboraron a lo largo del taller fue el que Angélica utiliza para realizar sus secuencias dentro de la institución, formato que ahí se le proporciona. Este tiene datos generales como lugar, nombre y cargo de quien realiza, fecha, ciclo escolar, además del nombre del campo formativo al que pertenece esta secuencia, número y nombre del módulo, competencia y aprendizaje esperado que corresponde a ese módulo, contenido que se aborda el día de la sesión y conflicto cognitivo que proponemos como pregunta guía de la sesión, misma que se espera que los adolescentes respondan a partir de las actividades propuestas. También se indica el material que se utiliza durante la sesión y los productos que permiten tener un primer acercamiento a la apropiación e integración de los conocimientos compartidos en la sesión.

Ejemplo de la secuencia didáctica correspondiente a la quinta sesión

			Planeación didáctica					
			CDMX ( x ) Zacatlán ( ) Cuacuila ( )					
Ciclo Escolar	2020-21	Programa	REHILETE		Turno	Mixto	Fecha	28/5/2021
Elaboró	Álvarez	Martínez	Angélica		Cargo	Educadora Titular	Firma	
	Ruíz	Fiallo	Andrea					
Ciclo JAP	C1	Módulo	II		Aplica del	30/4/2021	al	25/6/2021
Campos Formativos			Módulo			Competencia		
Habilidades para la vida			Yo con los demás			Establece relaciones empáticas y asertivas		
Aprendizaje			Situación didáctica			Conflicto Cognitivo		

Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.	Cerebro entérico	¿Cómo digiero las experiencias?
Secuencia didáctica		
Inicio		
<p>La educadora iniciará la sesión haciendo la presentación del taller y recuperará la pregunta de la semana pasada ¿en qué parte del cuerpo se encuentra la inteligencia?; después de que las y los jóvenes expresen sus ideas al respecto, se propondrán tres ejercicios que impliquen habilidades de inteligencia corporal de coordinación, equilibrio y ritmo. Al final se pedirá que se exprese qué habilidades corporales se requirieron para realizar estos ejercicios.</p> <p>Se vinculará la noción de inteligencia con la pregunta que guiará esta sesión ¿cómo digiero las experiencias? Para ello se pedirá que las y los jóvenes comenten qué saben respecto de la digestión. Después de escuchar las participaciones, la educadora retomará algunas ideas para explicar que el estómago tiene una función muy específica de procesar los alimentos, pero también influye en el procesamiento de las experiencias y emociones.</p> <p>La actividad introductoria al tema consistirá en una relajación donde se pedirá a las y los jóvenes que se recuesten en el piso, tapete o cama y respiren profundamente dos veces, inhalando en cuatro tiempos, sosteniendo en cuatro y exhalando en cuatro. Posteriormente, esto mismo se realizará dos veces, pero en ocho tiempos cada momento. Una vez relajados, se les pedirá que coloquen ambas manos en su estómago, perciban su dimensión, tensión, temperatura y movimiento. Después, la educadora narrará diversas escenas que como adolescentes en pandemia pueden experimentar: que su mamá les regañe por algo que les parece injusto; pensar en el primer día de regreso a clases presenciales; perder en un videojuego; atrasarse en la tarea de un mes; ver a la chica o el chico que les gusta en la pantalla o en la vida real; jugar con sus animales de compañía; ver televisión después de terminar la tarea. Ante estas escenas, se les pedirá a las y los jóvenes que sean conscientes de los cambios que ocurren en su estómago al escuchar o recordar estas situaciones, sean movimientos, tensiones, cambio de temperatura o cualquier otra situación que puedan percibir. Al final la educadora abrirá un espacio para que las y los jóvenes compartan sus percepciones.</p>		
Desarrollo		
<p>Como actividad de desarrollo, se propondrán tres herramientas de relajación del estómago. La primera será el toque, en específico la caricia, se darán 3 minutos para que de manera libre acaricien su estómago y perciban los cambios que sienten después de este toque. Después de la caricia libre, se les guiará para hacer un masaje de distensión del estómago.</p> <p>La segunda herramienta que se les presentará es la respiración, se les pedirá que inhalen aire con una cuenta de ocho tiempos, ocho para mantener el aire y ocho al exhalar. Se les pedirá que tengan la intención de llevar el aire al estómago y sean conscientes de la percepción al hacer este ejercicio.</p> <p>La última herramienta que se mostrará será la vibración sonora, como medio de relajación interna, para ello se propondrá realizar sonidos largos con las cinco vocales. Al finalizar se explicará que al chiflar y al cantar también se emiten estas vibraciones y se propondrá el canto o silbido de una pequeña canción, que modelará la educadora. La dinámica consistirá en un juego de pregunta, respuesta, donde cada joven cantará una estrofa y el resto del grupo repetirá en forma de respuesta.</p>		
Cierre		

Para finalizar la actividad se realizará una secuencia de movimiento, tomando como referencia las percepciones que se tuvieron de la exploración introductoria. Se dividirá al grupo y se pedirá que cada quien retome dos movimientos que percibió para integrarlos a la secuencia. La educadora y Andrea propondrán algunas cualidades de movimiento. Al finalizar se presentará la secuencia corporal en el grupo general. Como cierre se mostrará el video "Tienes un cerebro en el estómago" [https://www.youtube.com/watch?v=v\\_Wr\\_PKh6Vs](https://www.youtube.com/watch?v=v_Wr_PKh6Vs) y se dará un espacio para compartir reflexiones, ideas, o descubrimientos.

Productos que incluyen las evidencias para evaluar	Materiales
1.- Grabación de video de la secuencia corporal	Internet, dispositivo celular, tablet o computadora. Video "Tienes un cerebro en el estómago" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v_Wr_PKh6Vs">https://www.youtube.com/watch?v=v_Wr_PKh6Vs</a>

De acuerdo con Taba (1974), la descripción de las diferentes actividades estuvo organizado secuencialmente con la finalidad de que el aprendizaje fuera continuo y acumulativo, por ello, la estructura de cada secuencia contiene inicio, desarrollo y cierre. Respecto a las actividades, procuramos que estuvieran en constante relación con el contenido, es decir, que no existieran actividades de relleno.

### ***2.2.2. Diseño del Taller de buen trato corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes.***

El diseño del taller, que elaboré en colaboración con Angélica, contiene una justificación en la que procuramos señalar la importancia de que los adolescentes experimenten, por medio del movimiento y la danza, experiencias corporales de buen trato y *reconocimiento de sí*, además de favorecer el cuidado y respeto a su propio cuerpo, esto a través de diferentes estrategias didácticas en su mayoría dirigidas al autoconocimiento y autoconciencia de la dimensión corporal, emocional y relacional.

Posteriormente se estableció un objetivo general y cinco objetivos específicos que incluyo a continuación.

**Objetivo General**

Promover en los adolescentes experiencias corporales somáticas de buen trato que permitan el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y respeto a su corporalidad.

**Objetivos específicos**

- Reconocerán sus emociones y pensamientos mediante la estimulación de sus sentidos y percepción.
- Realizarán actividades que les permitan aproximarse a la relación que existe entre sus pensamientos y emociones y sus acciones.
- Explorarán el movimiento a partir del bienestar y la comodidad.
- Explorarán diferentes intenciones de relaciones corporales, identificando aquellas que les producen emociones de bienestar.
- Identificarán intenciones de relaciones corporales de buen trato hacia otras personas.

Los contenidos que elegimos para conformar el taller, fueron seleccionados en función de la posible conexión de estos respecto al movimiento, las percepciones sensoriales, emociones y situaciones que los adolescentes experimentan. También tomamos en cuenta la complejidad para generar actividades mediadas por tecnologías que permitieran compartir el contenido de forma clara. Se planteó que los contenidos no se enseñarían con todos los tecnicismos que implican, sino que primero buscamos actividades y herramientas del movimiento y la danza, como las cualidades de movimiento o elementos de la composición coreográfica, que permitieran el desarrollo de dichos contenidos y discutir si esto nos permitiría compartirlos de forma más comprensible.

Elegimos el sistema nervioso y el tono simpático y parasimpático porque están vinculados directamente con nuestros sentidos, de manera que al estimularlos generan respuestas afines con experiencias previas, posibilitando el acercamiento a las diferentes

maneras de responder o actuar de los adolescentes y la modificación de estas respuestas. También permite identificar sensaciones de comodidad y calidez, por lo que, al estimular estas sensaciones, funciona como una herramienta que aleja a los adolescentes del estrés o la tensión. Consideramos importantes los tonos simpático y parasimpático por estar relacionados con el nivel de respuesta de las acciones que se realizan diariamente, además de que el desequilibrio de estos puede generar padecimientos o formas agresivas de convivencia, por ello pensamos en vincularlo con las actividades que los adolescentes realizaban en su día a día, así como en secuencias de movimiento en que el tiempo súbito o sostenido fuera un elemento que les permitiera distinguir las tonalidades.

Consideramos que los tres cerebros, entérico, cardíaco y craneal, permitirían a los adolescentes potenciar su percepción sensorial y emocional, pues al comenzar a identificar las sensaciones que ciertas situaciones les generan pueden ampliar la posibilidad de respuestas ante estas; nosotras, por nuestra parte enfatizaríamos en respuestas que favorecieran su bienestar y cuidado.

En el contenido del LOD, que se refiere a la relación con personas y objetos, vinculamos los diferentes niveles y posibilidades con las que el contenido trabaja, como las formas, intenciones y fuerzas con las que se establece una relación con otra persona. A través de este contenido, visualizamos la posibilidad de que los adolescentes reflexionaran sobre su propia acción al relacionarse con objetos u otras personas o incluso sobre la acción de otras personas.

En el diseño del taller también presentamos el cronograma que anteriormente mostré sobre los contenidos que abordaríamos cada día (Tabla 1). Otro aspecto que se muestra es el enfoque pedagógico, que sustentamos a través de dos propuestas. Por un lado, la pedagogía de la paz y la convivencia propuesta por Xesús Jares, que busca “favorecer el respeto, la dignidad, la solidaridad y desterrar los contravalores de

obediencia ciega, miedos, discriminación, intolerancia y violencia” (De Antón, 2012, p. 96). En su pedagogía, Xesús Jares invita a la renovación de las formas de convivencia para “cambiar la cultura imperante de competitividad y de menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la aceptación y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas” (Carranza, 2018, p. 77).

Esta pedagogía da sentido al presente taller, ya que mira al proceso educativo desde una visión axiológica para realizar cambios en las formas de relacionarse con uno mismo y con los otros.

Por otro lado, se sustenta en la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (1997), quien plantea una serie de exigencias que los educadores deben tener en cuenta en su ejercicio docente. Menciona que el saber enseñar no es sólo transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. También implica el respeto al saber con el que cuenta el estudiante (no sólo a los contenidos académicos, sino también a los saberes socialmente construidos en comunidad) y la capacidad de dialogar a partir de la diferencia y el respeto.

Esta mirada pedagógica nos ayuda a reforzar la mirada somática donde se respeta la autonomía de movimiento que cada persona presenta ante los diferentes estímulos sensoriales. Desde la mirada somática, no se busca una linealidad de aprendizajes, sino experiencias corporales significativas para cada persona.

La metodología del taller estuvo permeada por los principios básicos de la educación somática y las siguientes herramientas del LOD:

1. La conciencia somática, entendida como conocimiento y no como un estado de vigilia, “[...] es darse cuenta de lo que se hace, se piensa y se siente cuando se está consciente” (Castro y Uribe, 2010, p. 33). Está relacionada con la conciencia cinestésica integrada por “el conocimiento sensoriomotriz adquirido a partir de las acciones y reacciones en el curso normal de la experiencia” (Castro y Uribe, 2010, p. 34).

2.- La sarcalidad. Es un sentimiento que evoca comodidad, paz, abundancia y placidez. “La consciencia sarcal provee una guía poderosa: Toda sensación y acción, las dos actividades primarias que el cuerpo registra, son evaluadas en términos de comodidad.... una fuente profunda de guía y dirección en la vida diaria” (Green citado por Castro y Uribe, 2010, p. 37). Es a través de esta consciencia que los adolescentes pueden explorar el movimiento en términos de comodidad, sin forzar o lastimar el cuerpo, para empezar a detectar o evitar hábitos que les lleguen a provocar una “amnesia sensomotriz”.

3. Intención-Atención. La intención es “el punto de inicio del movimiento y determina la secuencia y forma en que se transmite el movimiento al resto del cuerpo y cómo se aplican las fuerzas para que este se mueva de forma exclusiva y directa hacia determinado objetivo. La atención, por su parte, expresa la focalización interna o externa, el nivel de consciencia de las actividades y el grado de participación personal en la actividad” (Castro y Uribe, 2010, p. 38). La educación somática busca que cada movimiento que el individuo haga sea por medio de un autocontrol eficiente de la acción, pues es a través del movimiento intencional que se construye la experiencia, es decir, que el enfocarse en lo que se hace implica una mayor habilidad para percibir la diferencia. Para desarrollar esa habilidad se pone mayor atención en el proceso que en la meta del movimiento.

Las herramientas del LOD que se utilizaron en el taller fueron: los conceptos y acciones relacionadas con el propósito o intención del movimiento (acercarse a, alejarse de, llegar a.), los conceptos y acciones de relación con personas y objetos (consciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar) y los conceptos y acciones relacionados con la dinámica (peso, fuerza, acento, énfasis). Estos conceptos servirían de herramienta para

trabajar las formas, intenciones y fuerzas con las que se establece una relación con otra persona.

Dividimos cada sesión en fases que nos permitieran identificar y secuenciar las actividades, además de apoyarnos en las fases que aprendimos en el Seminario Especializado de la maestría: exploración, experimentación y composición, mismas que se basan en el proceso creativo que “comprenden las fases previas a la creación” (Michel, 2017, p. 65) y que el artista experimenta para producir una obra artística. Así la estructura de las sesiones del taller fue la siguiente:

- a) Fase de sensibilización hacia las experiencias corporales previas. En esta fase, que se refiere al comienzo de la sesión, propusimos iniciar con una actividad de sensibilización encaminada a explorar los aprendizajes previos vinculados a la sesión del día.
- b) Fase de exploración corporal y experimentación del movimiento. Recuperación de atestiguamiento. En esta fase, se presentaron actividades de exploración y experimentación a partir del uso de la visualización de imágenes (ideokinesis) y la estimulación de los sentidos. También presentamos imágenes, videos y/o audios para tener una mejor percepción idiokinética en los ejercicios de exploración corporal. Asimismo, se procuró presentar las actividades de forma lúdica como elemento de motivación. Propusimos que, en la medida de lo posible, al término de cada actividad los estudiantes compartieran o expresaran, de forma verbal o escrita la experiencia que acababan de experimentar o explorar, con la finalidad de recuperar constantemente su experiencia.
- c) Fase de composición colectiva. Esta fase la dirigimos hacia las últimas sesiones, pues consideramos adecuado presentarles, en primer lugar, las herramientas individualmente y posteriormente proponer algunas secuencias sencillas de movimiento grupales. En estas secuencias nos apoyamos de algunos elementos

de la composición coreográfica como: la repetición, la segmentación, la ampliación o disminución del tamaño del movimiento, la simetría y asimetría del movimiento, el canon, las cualidades del movimiento y el ritmo.

- d) Cierre. Recuperación de atestiguamiento. Con el fin de conocer las experiencias corporales de las y los adolescentes, pensamos en ejercicios de atestiguamiento a través de diversas formas de expresión como: voz, color, dibujo, narración escrita, etcétera.

### **2.2.3. Metodología de la investigación**

En este apartado describo cómo utilicé las herramientas para la recolección de la información dentro del taller, también detallo la organización de la información, el proceso de sistematización y la construcción de las primeras categorías.

**Entrada al campo.** Mi compañera Angélica, hasta el momento de la intervención, tenía ocho años laborando en el Centro de Desarrollo Comunitario, razón por la cual tuvo oportunidad de gestionar los permisos correspondientes para que pudiéramos implementar la intervención en este lugar. Ella le había comentado previamente a su jefe directo, el líder del programa Rehilete el licenciado Rafael Fontes Martínez, la intención de desarrollar el taller, sin embargo, era necesario que las dos formalizáramos la presentación del taller, a través de la entrega de una serie de documentos.

Durante los meses de marzo y abril nos encargamos de reunir los documentos que nos permitieran el ingreso a la institución. Esta fue una situación que generó cierta tensión, pues debido a que nos retrasamos en reunir algunos documentos, el inicio que se tenía para el taller no ocurrió en la fecha prevista. Por esta razón, ya no me fue posible realizar una entrevista y las observaciones previas al inicio del taller, como habíamos planificado. Sin embargo, con la intención de tener algún instrumento que nos permitiera acercarnos a los conocimientos previos de los estudiantes, diseñamos un formulario con 20 preguntas a través de la herramienta *Google Forms*; dichas preguntas se enfocaban

en la relación de los adolescentes con su cuerpo y el movimiento. El formulario lo distribuyó Angélica a los estudiantes dos días antes de que iniciara el taller. Doce estudiantes respondieron el formulario. El taller dio inicio el viernes 30 de abril de 2021 a las 12:00 p. m.

Mediante una breve reunión por medio de la plataforma Zoom, el 14 de mayo me presenté con el licenciado Rafael Fontes, quien me dio la bienvenida y me comentó brevemente cómo operaba la institución. En dicha reunión también se encontraba presente Angélica y ambas le expusimos los objetivos del taller y el papel de cada una en el mismo.

### **Organización de la información.**

**Bitácoras.** Conforme se desarrollaba cada sesión, realicé el registro de cada una por medio de una bitácora, la cual me ayudó a recuperar lo sucedido en las sesiones. El formato de las bitácoras se basó en el que propone María Bertely, quien define un documento etnográfico como “la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el estatus de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (Bertely, 2000, p. 66). En este formato incluí el nombre de la institución, nombre del programa, campo educativo, fecha, lugar, nombre de la educadora, tiempo de observación y nombre de la observadora (ver Anexo A).

El registro de las sesiones está separado en tres columnas: tiempo, inscripción e interpretación. En la columna de tiempo anotaba la hora de inicio y término de cada actividad desarrollada, en la de inscripción “lo dicho y hecho” (Bertely, 2000, p. 51) durante la sesión y en la columna de interpretación algunas preguntas o inferencias factuales. Para los registros consideré los aspectos que señala Ameigeiras (2006), por ejemplo: que las notas deben ser completas, precisas y detalladas; debe registrarse todo lo observado; tener en cuenta hora, fecha y lugar, así como intuiciones, comentarios,

apreciaciones, sentimientos, diálogos, actividades, acontecimientos, vocabulario, frases, etcétera.

Cada bitácora la realicé y guardé en un documento Word, el título con que la guardé fue el número de registro que corresponde al número de sesión, la palabra registro en mayúsculas y la fecha en que realizamos la sesión con el formato día, mes y año. De esta manera, el nombre de cada bitácora quedó registrado así: 1erREGISTRO-300421.

**Formulario.** Como señalé anteriormente, estructuramos 20 preguntas encaminadas a aproximarnos a la relación de los adolescentes con su cuerpo y el movimiento por medio de la herramienta *Google Forms*. Las preguntas que contenía el formulario eran las siguientes:

Escribe tu nombre

- 1.- Describe tu cuerpo físicamente y tu personalidad.
- 2.- ¿Qué partes de tu cuerpo son las que más te gustan y por qué?
- 3.- ¿Cuál consideras que es la zona o parte más importante de tu cuerpo?
- 4.- ¿Qué tanto te gusta observar tu cuerpo?
- 5.- ¿Cuáles son los movimientos más comunes que realiza tu cuerpo en un día?
- 6.- ¿En qué actividades estás más consciente de tu cuerpo?
- 7.- Cuando te duele alguna parte de tu cuerpo, ¿qué es lo que haces?
- 8.- Menciona cinco acciones de buen trato que le des a tu cuerpo.
- 9.- ¿Has notado recientemente cambios corporales?
- 10.- Si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿qué piensas y sientes de esos cambios corporales?
- 11.- ¿En qué parte de tu cuerpo se siente la felicidad?
- 12.- ¿En qué parte de tu cuerpo se siente la tristeza?
- 13.- ¿En qué parte de tu cuerpo se siente el enojo?

14.- ¿Qué actividades, situaciones o comportamientos relacionas con la violencia en la adolescencia?

15.- Menciona al menos tres acciones de violencia que se le pueden dar al cuerpo.

16.- ¿Cómo te sientes en tu cuerpo al estar junto al cuerpo de una compañera o compañero?

17.- ¿Cómo crees que reacciona tu cuerpo si te encuentras frente a un compañero o compañera que te cae muy mal?

18.- Desde que te encuentras en esta etapa de confinamiento, ¿cuáles son los cambios más importantes que ha tenido tu cuerpo y carácter?

19.- ¿Te gusta mover tu cuerpo para bailar o hacer danza? y ¿Por qué?

20.- ¿Qué beneficios crees que tenga danzar o bailar?

Una vez que concluimos el taller, procedimos a enviar nuevamente el mismo formulario, con la finalidad de comparar y notar si existían diferencias en las respuestas. Cuando reenviamos el formulario recibimos la respuesta de solo tres estudiantes, de los cuales solo dos de ellos asistieron al taller.

**Entrevista grupal.** La entrevista que planeamos, contenía preguntas encaminadas a que los adolescentes nos hablaran sobre esa tarea “en común que los había convocado en un tiempo y un espacio definidos” (Baz, 1996, p. 23), es decir, recuperar las experiencias del grupo con respecto a las actividades del taller.

Para ello, establecimos diez preguntas como un guion a seguir, aunque la formulación de estas podría ser modificada e incluso contemplamos la posibilidad de generar otras preguntas a partir de las respuestas de los estudiantes.

La entrevista grupal se llevó a cabo el primero de julio de 2021 y, asistieron cinco estudiantes. Durante el desarrollo procuramos seguir el modelo que sugieren Taylor y Bogdan (1987), es decir, una entrevista cualitativa, “una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p. 101).

**Organización de los videos.** Cada sesión y la entrevista fueron grabadas por medio de un programa denominado OBS Studio, el cual es un “software libre y de código abierto para grabación de video y transmisión en vivo” (obsproject, 2021). De este *software* solo utilicé la función que permite grabar la imagen y audio de lo que ocurre en la pantalla de la computadora, por ello, durante el desarrollo del taller entraba a la reunión de *Zoom* por medio de dos cuentas, es decir, por medio de dos computadoras, para que una solo se encargara de registrar lo que sucedía en la reunión de *Zoom*, pues si solo grababa con la computadora en la que yo me encontraba observando, diferentes programas de música o videos, podrían interferir en la imagen o podríamos perder algunos momentos del taller.

Por tal motivo en una computadora realizaba observaciones, dirigía algunas actividades o compartía material, mientras que la otra computadora la destiné a la grabación y el almacenamiento de cada sesión.

Para que tanto Angélica como yo tuviéramos acceso a los videos, procedí a descargarlos en una carpeta compartida a través del sitio de almacenamiento *Google Drive*. La carpeta la titulé Taller de Movimiento y Danza y cada video fue nombrado según el número de sesión y la fecha en que cada una ocurrió. Un ejemplo del nombre es el siguiente: Sesión 1-300421.

En algunas actividades usamos la herramienta que permite hacer grupos en *Zoom*. En nuestro caso, solo dividimos al grupo en dos y, para tener grabadas las acciones de cada grupo, optamos por lo siguiente: Angélica grabaría el grupo en que se encontraba desde la herramienta de “grabar” que tiene la plataforma, mientras que yo lo haría desde la computadora destinada a grabar.

Los videos que Angélica grabó también fueron incluidos en la misma carpeta, con la palabra fragmento y número de la sesión a la que correspondía. Un ejemplo del nombre es: Fragmento de la sesión 4.

#### **2.2.4. Proceso de análisis de la información**

Las bitácoras y los videos son la principal fuente de información para la investigación, por ello, una vez que finalizó el taller procedí a su análisis.

Al realizar cada bitácora, subrayaba en algunas de ellas los fragmentos que llamaban mi atención y anotaba preguntas sobre estos; los fragmentos y las preguntas estaban relacionadas con las actividades en el taller y la acción de Angélica o la mía. Esta acción la hice con la finalidad de ubicar estos fragmentos y no olvidar lo que me llamó la atención de ellos y decidir si eran útiles para la investigación. Estas fueron las preguntas que me surgieron en esta etapa.

¿Qué significa que los demás no recuerden las actividades de la sesión pasada?

¿Por qué Gabriel es el único en contestar?

¿La explicación de Angélica no les quedó clara?

¿Qué les impide encender su cámara?

¿Qué fue lo que hizo Angélica para que mostraran su cuerpo?

¿Ya no participó por la respuesta de Angélica?

¿Será que mostrar el video al inicio de la sesión es una mejor estrategia?

Al finalizar el taller, de la mano de preguntas y objetivos de investigación, comencé con la lectura de las bitácoras. En esta fase, de acuerdo con Bertely (2002), subrayé lo que llamó mi atención en la columna de inscripción y anoté en la columna de interpretación preguntas, inferencias, conjeturas. Esto también me sirvió para profundizar en las preguntas que previamente hice o descartar algunas.

Posteriormente observé los videos de cada sesión dos veces. La primera vez lo hice sin hacer anotaciones; fue una manera de familiarizarme con ellos, la segunda vez empecé a fijarme en los momentos que había seleccionado en las bitácoras y esto me amplió la mirada, pues además de notar detalles que no había logrado precisar, ubiqué y subrayé en las bitácoras nuevos fragmentos, además de que anoté nuevas preguntas,

inferencias, conjeturas. También procedí a anotar los minutos exactos del video que abarcaban fragmentos que consideré relevantes para la investigación.

Una vez hecho lo anterior, volví a leer las bitácoras junto a las preguntas y objetivos de investigación, además de acudir a textos que previamente leí, para tratar de señalar la relación y pertinencia de estos fragmentos. Así es como empecé a notar lo que Bertely (2002) llama “patrones emergentes” (p. 78), aquellas acciones o gestos que se presentan constantemente durante la situación que se investiga. Para esto último realicé una tabla inspirada en la misma autora para la organización de “los fragmentos empíricos que dan cuenta de los hallazgos y argumentos” (p. 80). En estas tablas (ver anexo B) coloqué en la primera columna del lado izquierdo los nombres que le di de manera tentativa a estos patrones emergentes, mientras que en las columnas subsecuentes (que se encuentran divididas por sesión) están los números de página en la que cada fragmento empírico aparece en la bitácora.

Comencé a esbozar dos categorías empíricas con base en estos patrones emergentes. La primera la denominé el gesto tecnológico. El gesto es, según Martín-Alonso, et al., (2021) “un sentir, un deseo, una intencionalidad para con el otro” (p. 117), enfocado hacia el docente; sin embargo, mi intención es relacionarlo con los estudiantes, los gestos que ellos tuvieron hacia las actividades, en los que se vislumbrara la posibilidad de un autocuidado o bienestar corporal. Los autores señalan que el gesto es siempre físico, pero también es simbólico, por lo tanto, el tener gestos físicos parciales, debido a que las pantallas solo permitían observar sus acciones parcialmente, me llevó a denominar a los gestos como tecnológicos, aludiendo a los dispositivos que nos permitieron la comunicación, el encuentro, el acercamiento con los estudiantes. En esta primera aproximación, entendí los gestos como esas acciones que los estudiantes llevaron a cabo acompañadas del uso de la tecnología; comencé a advertir que demostraban o denotaban algunos comportamientos.

Los patrones que integraron esta categoría son:

- Apertura. Encender el micrófono para participar en el ejercicio.
- Problemas tecnológicos que entorpecen el desarrollo de la clase.
- La tecnología favorece el desarrollo de la clase.
- Mostrarse completamente o una parte del cuerpo en el encuadre de la cámara para realizar el ejercicio.

La segunda categoría la nombré tacto. Refiriéndome a los patrones que denominé la acción de Angélica y la acción de Andrea. Según Van Manen (1998), el tacto “es la práctica sensible de prestar atención. El tacto es el efecto que uno tiene sobre otra persona, aunque consista, como a veces suele ocurrir, en contenerse, en esperar” (p. 139). Aunque no me centraré en la práctica de Angélica o la mía, el tacto es un factor que pudo favorecer o no el aprendizaje o interés por parte de los estudiantes.

Estos patrones señalan las siguientes acciones

- Cómo dirigir y explicar las actividades con el ejemplo.
- Tomar la decisión de modificar las actividades.
- La acción que se realiza cuando un estudiante provoca cierta tensión durante la sesión.

**Transcripción.** Una vez que determiné los fragmentos procedí a realizar la transcripción de cada uno de ellos, hice las transcripciones sobre una tabla con las características que a continuación detallo y que se muestran en el Anexo C.

La tabla tiene el número de fragmento, el número de sesión al que pertenece el fragmento, la pregunta y tema que se abordó ese día, la fecha en que se realizó la sesión, el número de las páginas en donde se localiza el fragmento analizado en la bitácora y la hora o minuto y segundo donde da inicio y fin el fragmento a analizar en el video. He dividido la tabla en tres columnas: en la columna de la izquierda está el fragmento extraído de la bitácora, en la columna central está transcrito el fragmento del video y en la

columna de la derecha están anotadas algunas inferencias, conjeturas o preguntas que dan pie a las categorías empíricas.

En la transcripción he utilizado mayúsculas para señalar el nombre de la persona que está hablando (para cuidar la confidencialidad de las y los adolescentes he cambiado sus nombres), corchetes para aclarar y complementar la acción o situación, paréntesis para incorporar alguna observación personal y en algunos diálogos usé la letra cursiva, porque no logré identificar y escribir fielmente lo dicho en el video.

Al mismo tiempo que transcribía surgían algunas inferencias o preguntas, ante ello marcaba algunos fragmentos de la transcripción con color para relacionarlos con la inferencia o pregunta que surgía y esta la ubicaba en la columna de interpretación.

**Segunda fase de análisis.** Una vez transcrito el material, con la ayuda de las preguntas y objetivos de la investigación y la tabla de patrones emergentes, lo leí, subrayé e hice anotaciones sobre fragmentos específicos. Al volver a leer aquellos primeros patrones emergentes, pero ahora a partir de las transcripciones, noté que algunos de ellos debían ser más específicos, pues empecé a advertir que podían resultar muy genéricos y ello me provocaría confusiones, necesitaba precisar a qué se referían y si ello podía sugerir más categorías empíricas. Al leer las transcripciones a pesar de tener acotaciones, surgían cuestionamientos relacionados con el contexto en que sucedía la situación transcrita, así que acudía nuevamente a los videos para aclarar aún más el contexto, algunas de las preguntas eran: qué actividad hicieron previamente, qué paso después, cuál fue el tono, el gesto, la actitud en que sucedió o se dijo esto.

Esta labor, además de aclarar los fragmentos, me ayudó a generar nuevas inferencias o posibles interpretaciones, en las que además incluí aproximaciones teóricas que las enriquecieran. Así modifiqué y generé nuevos patrones emergentes.

Organicé los patrones más específicos y sus respectivos fragmentos empíricos en una nueva tabla con el mismo formato que tenía la primera, pero en esta ocasión, además

de otorgar un nuevo nombre o agregar nuevos patrones emergentes, en las columnas subsecuentes (que se encontraban divididas por sesión) contenía el número de fragmento transcrito y la página en la que se ubicaba en la transcripción. En total obtuve 16 patrones emergentes (Ver Anexo D).

Posteriormente relacioné estos patrones con las preguntas de investigación con la finalidad de revisar nuevamente su pertinencia, agrupé los patrones en lo que serían las posibles categorías de análisis. Estas categorías fueron

- atestiguamiento
- gesto tecnológico
- tacto pedagógico como generador de *reconocimiento de sí*.

No todos los patrones emergentes entraron en estas categorías entonces los dejé aparte para nuevamente revisar si había la posibilidad de que entraran en estas categorías o crear una nueva

Para profundizar en el análisis extraje de los fragmentos transcritos, segmentos específicos, los acomodé por categoría, patrones y sesiones en una tabla, en la que, siguiendo a Coffey y Atkinson (2003), pudiera tener los datos expuestos de tal forma que fueran accesibles para su lectura y exploración. En cada segmento coloqué un código que se refería al número de fragmento transcrito al que correspondía y la página en que se localizaba (Ver Anexo E). Ese código me ayudó a contextualizar nuevamente el segmento cada vez que lo requería.

Sin embargo, conforme iba haciendo interpretaciones y dialogaba con mi tutora, me enfrenté a confusiones y dudas en relación con el cuerpo y qué tanto era sustituido por el dispositivo tecnológico. Estaba reformulando la categoría de gesto tecnológico. Me parecía que respecto al uso que los adolescentes hicieron de la cámara y el micrófono, el cuerpo aún podía percibirse; esta percepción era otra, estaba mediada, pero aún se podía notar la presencia de los adolescentes. Los momentos en que mostraban su cuerpo eran

pocos y los movimientos que hacían eran sutiles y a veces estos acompañaban la palabra, por lo que acudí precisamente al gesto corporal. Así que revisé el estudio sobre el gesto de Adriana Guzmán, el cual me ayudó en gran medida a construir esta categoría.

En la categoría de gesto tecnológico decidí profundizar en el chat y el uso de *emojis* o emoticonos, pues estos elementos permitieron la interacción de aquellos estudiantes que generalmente interactuaban por medio del chat y que encendieron muy pocas veces tanto el micrófono como la cámara, lo anterior parecía indicar que aquellas herramientas sustituían la voz, el gesto, la presencia de las y los adolescentes. Para construir esta categoría acudí a la tesis doctoral de Agnese Sampietro, quien aborda el fenómeno de los emoticonos y *emojis* en el campo de la Comunicación Mediada por Ordenador.

También durante este proceso de lectura e interpretación de segmentos y transcripciones, ubiqué a cinco estudiantes que aparecían recurrentemente; sus participaciones, respuestas y usos de la mediación tecnológica eran transversales en las actividades. Por lo que decidí clasificar a cada uno con sus respectivas participaciones, no para hacer un estudio de caso, sino como otra forma de mirar el desarrollo del gesto corporal y tecnológico (Ver Anexo F). Lo anterior me permitió reafirmar algunas inferencias en los adolescentes y empezar a apoyarme de material teórico que me permitiera completar el análisis.

Respecto a la tercera categoría Tacto pedagógico como generador de *reconocimiento de sí*, me causó gran dificultad, pues aunque sabía que esta categoría me daba la posibilidad de ver cuál fue la influencia de nuestras prácticas sobre las respuestas de los estudiantes, empecé a notar que el tacto pedagógico era uno de los elementos que conformaba lo anterior, por lo que recurrí a un concepto que manejamos en el taller por medio del LOD y que en el campo pedagógico está muy presente: la relación educativa.

Las categorías de análisis quedaron de la siguiente forma

- Gesto corporal
- Gesto tecnológico
- Relación educativa

A continuación, doy paso al siguiente apartado en el cual expongo el análisis de la información a partir de estas categorías. Pero antes hago un breve relato de la dinámica general en que transcurrieron cada una de las sesiones y posteriormente continúo con el análisis.

### **Capítulo 3. Adolescentes y sus experiencias corporales a través de la pantalla**

#### **Preámbulo: ponernos en situación**

Angélica y yo iniciamos el taller el viernes 30 de abril de 2021, por medio de la cuenta de *Zoom* que le pertenecía a Angélica. Me sentí sumamente nerviosa y en una especie de estado de alerta, no quería fallar, quería que todo saliera como lo planeamos. Considero que lo anterior estuvo muy relacionado con mi distanciamiento de la docencia, pues en ese momento llevaba casi un año sin impartir clases y ninguna experiencia sobre impartir clases en un contexto de educación remota. Ese día Angélica y yo nos reunimos una hora antes de que iniciara la sesión para terminar de revisar la música que usaríamos y determinar en qué momento entraría, también revisamos que la reproducción del video que proyectaríamos al final, ocurriera sin contratiempos. Angélica me comentó que quería cambiar una de las actividades, lo que aumentó el nerviosismo que ya experimentaba; sin embargo, Angélica tenía claro qué indicación cambiaría en la actividad, el cambio no movió ninguna actividad solo sustituyó la indicación de mostrar el cuerpo a solo mostrar las manos, en la que también acordamos que yo participara.

Estas reuniones previas se repitieron en cada sesión, pero a diferencia de esta primera, sucedían media hora antes de que iniciara. Casi siempre terminamos 10 minutos antes de la hora de inicio del taller, ese tiempo lo aprovechábamos; ella para acomodar su espacio y disponerlo hacía el movimiento o hacer algunas notas; yo me levantaba y me dirigía a la segunda computadora para entrar a la sesión de *Zoom* y ponerla a grabar.

Una vez que daban las 12 del día, hora en que empezaba el taller, estábamos frente a nuestras respectivas computadoras, en cuanto el primer estudiante solicitaba acceso a la sesión, Angélica me avisaba de ello, nos sonreíamos y al mismo tiempo yo afirmaba con la cabeza tratando de comunicarle que estaba enterada. El diseño de video de *Zoom* que tenía predeterminado era el de “vista de galería”, es decir, la forma en que me aparecían acomodadas las pantallas de los estudiantes.

Fueron 14 hombres y cinco mujeres quienes entraron al taller al menos una vez. La sesión en la que más asistencia tuvimos fue en la cuatro, tuvimos a doce estudiantes, supusimos que la razón de ello fue que no tuvieron clases en sus respectivas escuelas debido a la sesión de consejo técnico<sup>9</sup> y, en la que menos estudiantes tuvimos, fue en la sesión siete con cinco estudiantes, en ella Angélica me comentó que algunas madres le hablaron diciendo que sus hijos no entrarían a las sesiones, pues debido a que se acercaba el cierre del ciclo escolar estaban esforzándose por aprobar el año, y de otros desconocíamos el motivo.

Una vez que los estudiantes comenzaban a entrar a la sesión, Angélica saludaba a cada uno directamente y en un tono familiar, decía “Hola Gabriel, ¿cómo estás?”, esperaba las respuestas de los estudiantes, la mayoría respondía el saludo por chat o micrófono, en ocasiones, muy pocas en realidad, ella se quedaba esperando el saludo.

Por lo general, cada estudiante accedía a la sesión con la cámara apagada, prácticamente ninguno de ellos tenía alguna imagen en el panel de video, en lugar de ello aparecía su nombre, el cual en ocasiones acompañaban de uno de sus apellidos, de su segundo nombre o en ocasiones le agregaban algún símbolo.

El primer estudiante entraba dos o tres minutos después de las 12, y poco a poco se iban integrando a la sesión; mientras esperábamos a que se fueran integrando más, Angélica conversaba con los primeros sobre algún aspecto de la escuela o alguna actividad de la que estuviera enterada acerca de la cotidianidad del estudiante. Generalmente ellos correspondían a esa plática hasta que era interrumpida por el ingreso

---

<sup>9</sup> Las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) son reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. (SEP, 2018, par. 1)

y respectivo saludo de un estudiante. Este proceso duraba alrededor de 10 minutos, hasta que Angélica les decía que comenzaría la sesión de ese día; hasta ese momento yo intervenía para saludarlos, ya sea por medio del micrófono o por medio del chat, pero casi nunca respondieron mi saludo, era Angélica quien lo respondía y decía en un tono de voz bajo como queriendo pasar por uno de los estudiantes “Hola Andrea” y las dos sonreíamos con la intención de atenuar el silencio.

Angélica iniciaba e informaba a los estudiantes que trabajarían en Habilidades para la vida o que continuarían con el taller corporal de movimiento y danza. Procuraba retomar las actividades de la sesión previa preguntándoles qué era lo que recordaban, en ocasiones respondían, pero la mayoría de las veces Angélica empezaba por recordarles un video o una actividad que, me parece, ella consideraba significativa o relevante.

Las sesiones transcurrían, en su mayoría, con las cámaras, de los estudiantes, apagadas; procuré mantener encendida mi cámara, y cuando llegué a apagarla fue por dos razones: consideraba que mi imagen podía distraerlos o porque el internet por momentos era inestable. En ocasiones un estudiante mantenía encendida su cámara, en un lapso de tiempo largo junto a la mía.

Generalmente era hasta que Angélica les solicitaba encender la cámara que dos estudiantes accedían, Angélica les agradecía y mencionaba su nombre, después nuevamente solicitaba a aquellos que no lo habían hecho que encendieran su cámara, entonces uno o dos estudiantes más la encendían, ella le o les agradecía también y procedía a explicar y realizar la actividad. Mientras ella realizaba la actividad, uno o dos de los estudiantes que tenían las cámaras encendidas terminaban por apagarla; esto ocurría generalmente cuando la actividad se desarrollaba delante de todo el grupo, en cambio, cuando conformábamos secuencias de movimiento en que nos dividíamos en dos equipos y por lo tanto los integrantes disminuían a tres o cuatro, y generalmente después de insistir dos veces, solían acceder a encender su cámara; hubo quienes ni siquiera en

esa actividad lo hacían. Al regresar a la sesión grupal e indicarles que presentaríamos lo que habíamos preparado ante el grupo, la mayoría participaba, uno o dos estudiantes no lo hacía. Angélica usaba un tono animoso para que encendieran sus cámaras, decía: “¡Venga chicos!”, “a la cuenta de tres encendemos nuestras camaritas, uno...dos...tres”. Incluso les daba la opción de mostrar alguna parte de su cuerpo y tratar de realizar la secuencia de movimiento con ella. Algunos lo hicieron así.

Para finalizar Angélica les informaba que la sesión había terminado, y les pedía que antes de irse dijeran o escribieran una palabra sobre qué les había parecido la sesión o cómo se habían sentido. Las respuestas que aparecían en el chat eran leídas por Angélica y otros usaban el micrófono para expresar su respuesta, Angélica escuchaba, agradecía la respuesta, seguido de un adiós, cuídate mucho y respondían: “¡Adiós, Angie!” para finalmente desconectarse. En algunas ocasiones me despedí por medio del chat, con un gesto de la mano o incluso no lo hacía, pues la despedida era directamente con Angélica e inmediatamente se desconectaban.

Observar el cuerpo de los adolescentes fue complejo en esta modalidad debido a la mediación de los dispositivos y la decisión de muchos de ellos de no encender la cámara o no responder por medio del micrófono o chat. A pesar de ello, el taller no estuvo en penumbra total, pues, como mencioné, existieron momentos en que los estudiantes accedieron a encender su cámara, participar o responder. Estos fueron los momentos que me permitieron aproximarme a la experiencia corporal de los participantes. A continuación, muestro las categorías que me permitieron analizar mi objeto de estudio.

### **3.1 Gesto corporal**

Al procurar notar a detalle aquellos momentos en que el cuerpo de los adolescentes estaba expuesto, percibí que la interacción que existía entre ellos, las actividades y, en este caso, los dispositivos electrónicos-digitales, ocurría permeada de movimientos que, aislados o ignorados, podrían no decir nada, pero al aparecer

recurrentemente en algunos estudiantes, podrían brindar información sobre su corporalidad y la posibilidad de llegar a tener una mayor comprensión, cuidado y respeto de esta.

Guzmán (2016) señala que lo observable en el ser humano es el movimiento, o sea, sus gestos. Esta autora asume el gesto desde una mirada antropológica, señala que los gestos son la expresión del cuerpo, una construcción cultural y un modo de comunicarse con los demás cuerpos, refiriéndose al encuentro cuerpo a cuerpo en el que no interviene la palabra. Afirma que el gesto es una acción expresiva, no quiere decir que cada movimiento contenga un significado intrínseco, sino que evoca un sentido; el cuerpo, la mayoría de las veces, más que significado produce sentido. En el momento en que los cuerpos se encuentran “hay rasgos distintivos que por sí solos no tienen significado, sino que lo adquieren de acuerdo con el lugar que ocupan en relación con la totalidad del cuerpo en movimiento” (Guzmán, 2016, p. 155).

Guzmán (2016) aclara la diferencia entre significado y sentido, para ello se apoya en Renato Prada; señala que el significado y significante, al pertenecer a una institución como lo es la lengua, tienen cierta estabilidad y forman el contenido del signo, es decir, el significado se encuentra ya adherido a un significante. Mientras que, sitúa el sentido en dos niveles, en ambos existe una articulación de significantes, pero estos no tienen un significado como en el caso de los signos. En el primer nivel, ningún significante contiene un significado, pero a un nivel perceptivo se van relacionando los significantes para finalmente darle un significado. En el segundo nivel, algunos significantes contienen significado se entrelazan con otros que no lo tienen y solo al finalizar el discurso en su totalidad adquieren significado. “El cuerpo y el movimiento empiezan por hacer sentido, puesto que se perciben rasgos distintivos y luego, quizá, lleguen a tener significado” (p. 156).

La autora se refiere a los gestos no solo como muecas o expresiones faciales, sino como aquellos movimientos que integran la corporalidad del ser humano y, por lo tanto, revelan la forma de conocer y aprehender el mundo.

Por ello, para comprender el gesto debe tomarse en cuenta el contexto en que este se realiza, pues no todos comprenden y se apropian del entorno en el mismo lugar y con las mismas personas, así que muchos de los gestos adquieren o no cierto sentido dependiendo del contexto en que se realicen. Por ejemplo, las diversas formas que existen para saludar a alguien, pueden variar de acuerdo a la cultura. En el gesto está involucrado el cuerpo como totalidad y aunado al contexto en que ocurre; en este puede dejarse ver la intención, la intención muestra la congruencia entre el sujeto y su movimiento (Guzmán, 2016). Van Manen (1998) también señala que el gesto corporal revela el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve.

Con base en lo anterior aquellos gestos corporales que mostraron los adolescentes durante el taller, manifiestan una estrecha relación entre su corporalidad y su dispositivo electrónico-digital. Los gestos corporales de los adolescentes en los que me he enfocado están relacionados con los momentos en los que se hacían presentes, es decir, al entender el cuerpo como totalidad, no solo tomé en cuenta aquellos momentos en que se mostraban frente a la cámara, sino también aquellos en que utilizaban el micrófono y expresaban parte de sus pensamientos y emociones. Al seleccionar los momentos que menciono, me percaté de que en ellos aparecían recurrentemente algunos de los adolescentes, por ello traté de observar si sus participaciones mostraban algún cambio o algunos patrones que me brindaran información en relación con mis preguntas y objetivos de investigación.

Guzmán realiza una clasificación de los tipos de gesto, los cuales pueden identificarse por separado o en conjunto, pues como señalé arriba los gestos, más que

contener un determinado significado, muchas veces, hacen sentido al relacionarse. De acuerdo a esta clasificación considero el encender o no la cámara, como un gesto voluntario y consciente<sup>10</sup>, el cual también, pienso, revela ciertas intenciones<sup>11</sup> por parte de los adolescentes, en las que su corporalidad exponía cierta contradicción con respecto al gesto de encender o no la cámara. Las intenciones que identifiqué fueron: mostrarse y ocultarse.

### **Encender la cámara ¿para ocultarse o mostrarse?**

Encender la cámara, era una acción que llevaban a cabo generalmente exhortados por Angélica, los adolescentes enfocaban alguna parte de su rostro o cuerpo, o se colocaban de cierta forma frente a su dispositivo que ocultaba principalmente su rostro e incluso no se mostraban y solo enfocaban el espacio en que se encontraban.

Julio asistió a las sesiones uno y dos a través de WhatsApp, debido a que su dispositivo no soportaba la aplicación de *Zoom*, entonces hacía una video llamada de WhatsApp a Angélica; durante estas sesiones sus participaciones fueron verbales. Se incorporó al taller por medio de *Zoom* a partir de la sesión tres y en esta expresó la forma en que mostraría su rostro. Al inicio de esta sesión Angélica solicitó a los estudiantes que encendieran la cámara para saludarlos. Dos de los estudiantes accedieron, Rafael y Santiago, pero solo encendieron su cámara unos segundos para literalmente saludar y posteriormente la apagaron. Julio accedió a encender su cámara y dijo:

---

<sup>10</sup> Gestos voluntarios y conscientes. Como son la mayoría de los conocidos abiertamente, que se realizan a diario, desde mover el brazo y la mano para tomar algo, caminar, correr, manejar, sentarse, escribir a máquina, desplazar objetos, etcétera (Guzmán, 2016, p. 166).

<sup>11</sup> Gestos voluntarios, conscientes y con intención. Dentro de los que caben todos aquellos que se reconocen abiertamente como expresivos y que bien pueden considerarse como signos e, incluso, como símbolos, tales como saludar con la mano, hacer invitaciones con la cabeza, la mano o el brazo, inclinarse en ademán de agradecimiento, hincarse ante algo o alguien, mentar madres con la mano, retar a alguien con movimientos de cabeza o torso, etcétera (Guzmán, 2016, p. 166).

JULIO [usa el micrófono, con un tono de voz alto]: Nomás pongo así mi cámara no voy a poner mi cara [al mismo tiempo enciende su cámara y solo se aprecia su cabello, frente y cejas].

ANGÉLICA: perfecto Julio con eso es suficiente.

La mayoría de los estudiantes se conectaban a las sesiones por medio de teléfonos celulares que tienen una cámara en la parte superior de la pantalla, llamada cámara frontal, a la cual, es a la que comúnmente la plataforma *Zoom* accede al iniciar la reunión. Además de elegir apagar la cámara, también resulta factible decidir qué enfocar, pues al ser un dispositivo fácilmente manipulable y con una cámara de un encuadre no muy amplio, permite que los estudiantes accedan a mostrarse “en sus términos”, como lo expresó Julio. Encender y enfocar la cámara a solo una parte de su rostro puede ser un gesto que contenga una doble intención: mostrarse y ocultarse. A su vez este gesto contradictorio revela una actitud, que es reafirmada con la frase “no voy a poner mi cara”, Julio establece un límite sobre lo que podemos ver de él, sobre su corporalidad.

Durante el resto de las sesiones en que Julio asistió (sesiones cuatro, ocho y nueve) solo mostró su cabello, frente, cejas y ojos. En la sesión ocho Julio mostró su mano y parte del espacio en que se encontraba, pero en ninguna pude observar su rostro completo y mucho menos el resto de su cuerpo. Sin embargo, Julio participaba constantemente de forma verbal, a pesar de incluso tener la cámara apagada.

Este gesto, en que demarca lo que mostrará de su corporalidad y expresa lo que quiere y rechaza, se relaciona con cierta incomodidad sobre exponer su cuerpo, también se involucra un comportamiento que es común en esta etapa: los adolescentes ya no creen ciegamente ni hacen sin cuestionar lo que sus padres y adultos cercanos les dicen, esto les ayuda a los adolescentes a comenzar a construir su propio criterio y tomar decisiones, (Grosser, 2011). Julio pone en duda si mostrarse como señala Angélica y decide, el resto del taller, no hacerlo del todo.

Gabriel fue otro de los estudiantes que accedió a encender su cámara desde la sesión uno, él asistió a todas las sesiones con excepción de la cuarta, su participación era constante por medio del micrófono y cuando llegó a encender la cámara, al igual que Julio, mostraba solo su frente y ojos. Sin embargo, durante la última actividad de la sesión cinco, muestra un poco más su cuerpo. En esta actividad primero nos dividimos en dos equipos; en un equipo nos encontrábamos Samuel, Fernando y yo, mientras que en el otro estaban Gabriel, Daniel y Angélica. En esta actividad realizamos una pequeña secuencia de movimiento, la consigna era construirla a partir de movimientos que representaran aquello que sienten en su estómago, cuando se encuentran con situaciones como entrar a la escuela, un regaño o ver a una persona que les atraiga.

En esta secuencia Gabriel está de pie y cerca de su cámara, es posible observar parte de su abdomen, torso, brazos y rostro. En un movimiento en el que levantan sus brazos estirados por encima de su cabeza y posteriormente se agachan hasta llegar al piso en cuclillas, pude observar su rostro completo mientras bajaba hacia el piso.

Gabriel siguió mostrando parte de su torso y rostro en algunas de las actividades de las sesiones seis y nueve, las cuales involucraron mayor movimiento con el cuerpo. Al igual que Laura, Gabriel mostró en mayor medida su cuerpo, conforme fue avanzando el taller, quizás algunos factores que influyeron en ello fue que en las sesiones seis y nueve, se integraron pocos estudiantes, o que incluso al haber realizado desde la sesión tres secuencias de movimiento, empezó a sentir cierta confianza a mostrar un poco más su cuerpo.

Una situación similar ocurrió con una de las adolescentes. En el siguiente fragmento de la sesión uno, Angélica les pide a los estudiantes que enciendan su cámara y enfoquen sus manos. La intención es que traten de representar con el movimiento de las manos la emoción que les produzca el sonido que van a escuchar. Previo a que se empiecen a escuchar los sonidos ocurre lo siguiente:

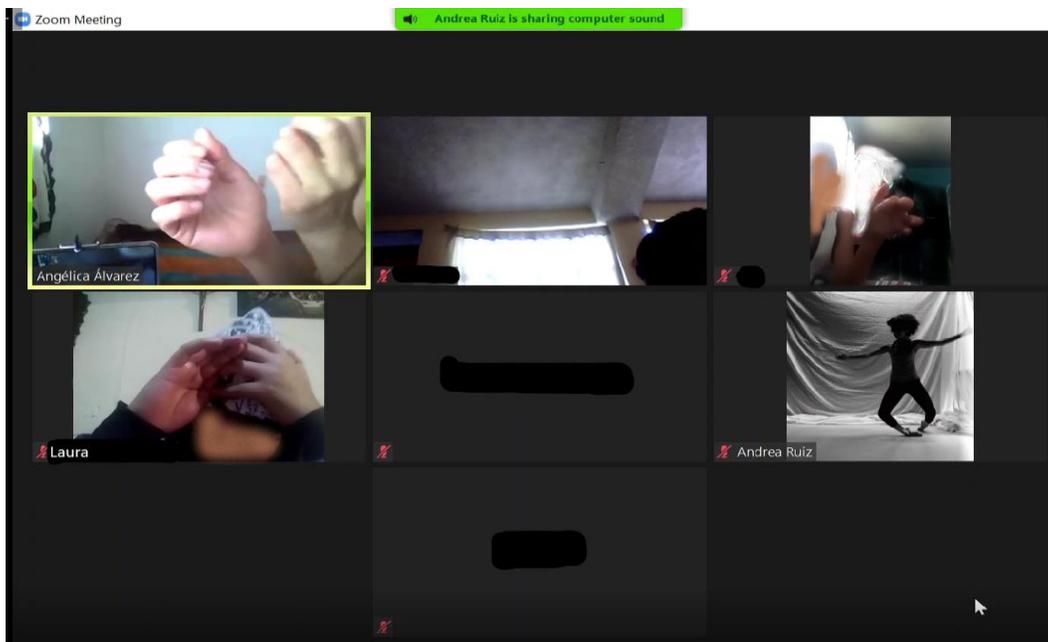
[Laura enciende su cámara, se aprecia parte de su rostro, pues tiene una capucha en la cabeza que cubre su frente y forma una sombra que a la vez cubre sus ojos, tampoco se aprecia su boca pues parece estar en una postura encorvada que le permite agachar la cabeza. Se aprecian sus mejillas y nariz, por un momento].

ANGÉLICA: por lo que vamos prendiendo nuestras camaritas. [Laura pone sus manos encimadas en su cabeza y la gira hacia un lado]

ANGÉLICA: gracias, no te preocupes Laura, solo muestra tus manitas [Laura separa una mano de su cabeza y muestra la palma de esta, (se alcanza a ver que Laura sonrío tímidamente). Su otra mano se mantiene sobre su cabeza, pareciera que sostiene la capucha que está sobre su cabeza y le cubre parte de los ojos (Figura 1) (TRANS1-300421-F3-17).

### Figura 1

*Momento en que pareciera que Laura oculta su rostro*



Al finalizar esa sesión, o sea la uno Angélica les pregunta a los estudiantes ¿cómo se sintieron con las actividades? Laura expresa:

LAURA: [enciende su micrófono con pantalla apagada] bien.

ANGÉLICA: ¿Sí? Ok, ¿qué nos podrías como decir qué es bien para ti?

LAURA: Relajante.

ANGÉLICA: Relajante, [asiente con la cabeza] gracias. (TRANS1-300421-F3-23)

Laura responde que se sintió bien y que fue relajante, existe cierta contradicción en lo que dice con lo que hizo. Pareciera que más bien le causó estrés o incomodidad realizar la actividad en la que tenían que mostrar las manos, debido a que durante toda esa actividad su gesto estuvo dirigido a tratar de ocultar su rostro. Los movimientos de sus manos se concentraron en sus dedos, fueron repetitivos, pequeños y contenidos, como si hubiera cierto desgano o falta de atención en sus movimientos.

Laura fue la tercera en encender su cámara, se colocó frente a su dispositivo, pareciera que su intención era mostrarse, pero la acción de agachar y girar la cabeza hacia un lado, mantener una postura un tanto encorvada, deja entrever que lo que realmente quiere es ocultarse, en específico ocultar su rostro.

Según Drenkard et al. (2011)

el rostro es el territorio del cuerpo donde se inscribe la singularidad del individuo, su distinción individual; es aquel espacio significativo que permite cierta maleabilidad, cierta plasticidad ... nos identificamos con el rostro que tenemos y este rostro nos presenta en el mundo y nos re-presenta (p. 107).

El rostro es una de las zonas del cuerpo en las que, comúnmente, los cambios hormonales experimentados en la adolescencia se evidencian debido al acné, esto puede predisponerlos a sentir cierta vulnerabilidad e inseguridad, pues se encuentran constantemente bombardeados por ideales de belleza, en los que la publicidad, los filtros en las fotografías de celular, exponen un cuerpo y rostro prácticamente immaculados.

En las sesiones tres y cuatro, Laura mantiene un comportamiento similar respecto a su rostro, sin embargo, en estas sesiones ella se muestra de pie. En la sesión tres Laura presenta una secuencia de movimiento junto con Angélica, Andrés y Santiago,

enciende su cámara, está de pie con una chamarra larga, negra y con una capucha que le cubre la cabeza, se aprecia su cuerpo hasta la cadera. Se coloca de tal forma frente a la cámara que su rostro no se ve completo, solo por momentos se nota su barbilla. Mientras realiza sus movimientos agacha ligeramente la cabeza, lo que provoca que la capucha que tiene sobre su cabeza haga una sombra impidiendo ver su rostro completo

En la sesión cuatro, Angélica menciona que trabajarán con su inteligencia corporal; les pide a los estudiantes que enciendan su cámara y realicen ejercicios relacionados con la coordinación y el equilibrio. Laura accede a encender su cámara y participar hasta el tercer ejercicio, en el momento en que enciende su cámara se muestra de pie y de perfil, no se aprecia su rostro y, con un movimiento rápido, da la espalda a la cámara, después se mueve para quedar de frente, sus movimientos parecen titubeantes, indecisos, como si no encontrara donde colocarse. Finalmente queda de frente y hacia un lado del enfoque de la cámara, se ve su cuerpo a partir de sus hombros y una parte de sus piernas.

En esta sesión también realizaron una secuencia de movimiento, Laura participó junto a Angélica, Fernando, Samuel y Julio, los dos últimos solo mostraron una de sus manos. Repiten la secuencia tres veces, en un movimiento de la secuencia, en el que se agachan hasta llegar a cuclillas, Laura se agacha y sube con la cabeza girada hacia un lado en cada repetición, por lo que su rostro no se aprecia claramente.

En el formulario que les dimos a los estudiantes, previamente al inicio del taller, Laura en respuesta a la pregunta ¿Qué partes de tu cuerpo son las que más te gustan y por qué? Dijo: “de mi cara porque está bonita”. A la pregunta ¿Te gusta mover tu cuerpo para bailar o hacer danza y por qué? respondió “porque me siento más tranquila” y a la siguiente pregunta, ¿Qué beneficios crees que tenga danzar o bailar?, ella contestó “pues que se relaje uno”. De acuerdo a estas respuestas y sus acciones en el taller, muestra más afinidad con las actividades que implicaban secuencias de movimiento, lo cual se percibió en las veces que participó en estas, sin embargo, mostraba movimientos que

reflejaban cierta tensión relacionada con la exposición de su rostro, lo que contradice su respuesta en el formulario, relacionada con este. Los diferentes gestos o movimientos que hacía para que su rostro no se apreciara frente a la cámara denotan incomodidad e inseguridad, estas sensaciones pueden relacionarse con el saberse observada por sus compañeros.

La mirada del otro es lo que más presente está en la plataforma, “con la mirada se palpa, los ojos palpan los objetos sobre los que posan la mirada. Mirar a alguien es una manera de atraparlo para que no se escape” (Le Breton, 2009, p.56). Con la vista interactuamos con información diversa que llena de matices la experiencia de cada persona, especialmente en una sociedad en la que predominan los recursos visuales. En la interacción con los demás, este sentido permite inferir el juicio que crean sobre nosotros, a través de su corporalidad. Cuando se ve a alguien es una forma de reconocerlo, de hacerle saber que hay una atención o disposición hacia él o ella, pero esta disposición es imprecisa en la plataforma.

En este tipo de *software* como *Zoom*, no sabes quién te mira, pero puedes ver sus ojos, su nariz, su boca; puedes “atraparlo” sin que el otro note que lo haces. En una sesión al ser de los pocos en encender la cámara, se saben observados, lo cual puede provocar una sensación de vulnerabilidad o indefensión, pues lo que se hace y se dice, en cierta forma, queda a merced o juicio del que observa, esa crítica o juicio es lo que los adolescentes probablemente quieran evitar. Sin embargo, es a través de esta interrelación que los adolescentes construyen paulatinamente su identidad; “este ser-visto consiste en que, cuando me sé mirado yo no miro al otro porque mi intencionalidad no se dirige hacia él sino hacia mí expuesto a su mirada” (Vázquez y Fernández, 2016, p. 48). En esta etapa, comparan parte de sus emociones, pensamientos, actitudes con sus pares, se encuentran en búsqueda de aceptación y validación; la mirada del otro funciona como un espejo que les brinda información sobre sí mismos, pero este espejo fue borroso e

intermitente durante el taller, debido a las pocas cámaras encendidas; pero incluso las decisiones de no encender la cámara o mostrar solo una parte de su corporalidad, parecieron ser nuevos espejos que validaron y repitieron la mayoría de los adolescentes durante el taller.

En ese sentido, pese a que algunos adolescentes mostraban a través de sus gestos, comportamientos y sensaciones relacionadas con la incomodidad o la vergüenza a exponerse, accedieron a participar en actividades que implicaban movimiento, lo cual pudo ser incitado por la curiosidad de explorar en su propio cuerpo, o incluso por la afinidad hacia el movimiento, como expresó Laura en el formulario. El ver moverse a los demás también pudo ser un espejo, que animó a algunos estudiantes a encender la cámara y poco a poco mostrarse en movimiento.

En relación con lo anterior, Santiago fue uno de los estudiantes que contrasta con Julio, Laura y Gabriel, pues durante su asistencia al taller, solía encender su cámara y mostrar su rostro sin que se lo solicitaran, además de no demostrar incomodidad o vergüenza en esos momentos. Ejemplo de ello fue la sesión uno, en la que mientras Angélica les pide completar distintas frases referentes al olor y el sabor, Santiago realiza acciones con la cámara encendida que no están directamente relacionadas con las actividades de la sesión, como comer, caminar por distintos lugares de su espacio, ir hacia lo que parece un patio y jugar con dos perros o levantarse y dejar la cámara encendida señalando hacia el techo o al espacio en que se encuentra.

Santiago no tiene problema con mostrarnos los movimientos que realiza en su entorno, permanecer en un solo lugar parece no ser parte de su personalidad. Fize (2001) señala que los adolescentes se mueven constantemente, exploran y llaman la atención de los demás, ven y se hacen ver; no se dirigen hacia algún lugar más bien se dirigen hacia sí mismos, es una manera de apropiarse de espacios públicos que no les corresponden. Fize enfoca este vagabundeo como una manera en que los adolescentes se hacen

visibles y construyen un fragmento de ciudadanía a través de sus pares y los espacios públicos, pero para Santiago y los demás adolescentes, no era posible ir a los espacios públicos debido a la situación de confinamiento en que nos encontrábamos. Santiago situó en su propio espacio este vagabundeo, a la vez que veía y se hacía ver por medio del dispositivo celular.

Santiago también llamó mi atención porque manifestó ciertos comportamientos que se inclinaban hacia la agresión tanto a su propio cuerpo como al de los demás. Estos sucedieron durante la sesión ocho, Angélica y yo les mostramos a los estudiantes diez posturas corporales, posteriormente Angélica les pidió que expresaran qué emociones o intenciones observaron en cada postura y si provocaban alguna emoción o sensación a ellos. El primer momento ocurrió mientras Angélica pregunta directamente a uno de los estudiantes de nombre Samuel, sobre la segunda postura, se puede observar a Santiago, quien es el único que tiene encendida la cámara, con un encendedor en su mano, mientras Angélica sigue preguntándole a Samuel

ANGÉLICA: Samuel, ¿tú qué viste en la segunda? Samuel, Samuel [Santiago tiene un encendedor en su mano, lo enciende y acerca a la cámara, después lo acerca brevemente a su rostro, cerca de su boca y nariz, se queda quieto hasta que no soporta el fuego, lo apaga, parece que sonrío y se talla la nariz y parte de la boca. Angélica no parece ver lo que hace Santiago] ¿quisieras compartir qué viste en la segunda?

SAMUEL: Voy, es que mi hermano está *acá y le estoy diciendo que iba* [ríe tímidamente].

ANGÉLICA: Ok no te preocupes. Fíjense en la segunda había una postura, así como esta [Angélica realiza una postura en la que levanta la cabeza y la mirada, queda levemente de perfil. Santiago aún tiene el encendedor en su mano, sigue encendiéndolo, esta vez lo sostiene con una mano y con la otra parece cubrirlo.]

qué significa cuando alguien, así como que... [Angélica levanta la mirada] no te... no mira así directamente [mira y se acerca brevemente a la cámara, vuelve a levantar la cabeza y la mirada]

SAMUEL: [Samuel habla rápidamente por lo que no es muy claro lo que dice] No sé, estaba distraído.

ANGÉLICA: ¿Cómo?

SAMUEL: ¿Estaba distraído?

ANGÉLICA: Distraído, puede ser distraído ¿cuál sería tu reacción hacia esta imagen Samuel? [Angélica nuevamente hace la postura. Santiago prende el encendedor y nuevamente lo acerca a su rostro, se nota que mueve su lengua por dentro de su boca provocando un leve estiramiento de una mejilla en dirección al fuego por lo que queda cerca de este, hasta que ya no resiste el calor y lo apaga rápidamente.]

Fize (2001) señala que el cuerpo de los adolescentes

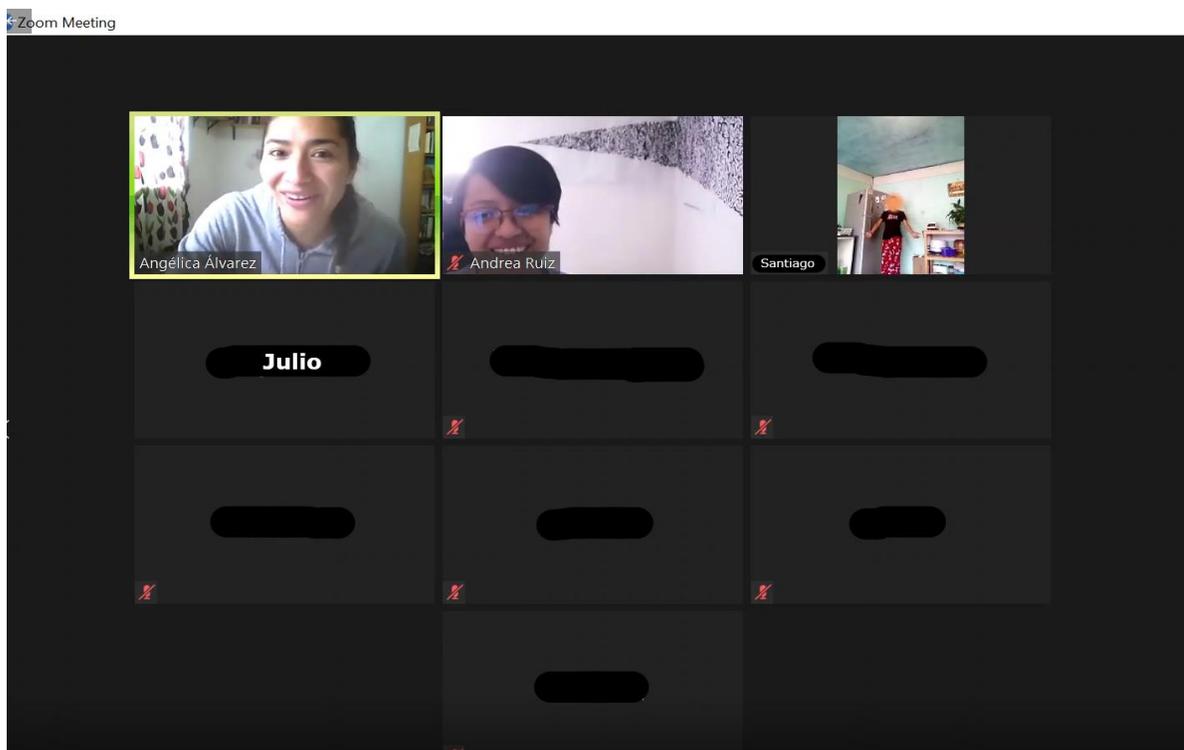
... se vuelve el punto de referencia que demuestra la plena existencia del individuo; es un testigo de la identidad. También produce informaciones: confianza, resistencia, competencia; informa sin cesar al yo.... Su formidable deseo de conocimiento acerca de lo que realmente es, lo lleva con frecuencia a arriesgarse, a desafiar, a ponerse a prueba. (p. 100)

Esa acción es provocada por la curiosidad hacia su propio cuerpo, y al hacerlo frente a la cámara, puede relacionarse con otra forma de hacerse ver, con llamar la atención de sus pares o incluso la de Angélica o mía. Sumado a ello algunos estereotipos de género que aún siguen vigentes en la sociedad, pueden influir en este comportamiento, en estos los hombres “valoran el poder, la competencia, la eficiencia y la realización...se encuentran haciendo cosas que les permitan probarse a sí mismos y desarrollar su poder y sus habilidades” (Aguilar et al., 2013, p. 220).

El segundo momento ocurrió después de que Santiago expresa que golpearía a una persona si esta le muestra un movimiento (el cual describo más adelante) que él interpreta como una provocación, aunque dicha persona no sea de su estatura. Posteriormente Julio pregunta ¿cuánto mide?, Angélica le pregunta a quién va dirigido el cuestionamiento, a ella o a Santiago, Julio señala que para los dos, Angélica le dirige la pregunta a Santiago y él responde que le faltan unos cinco o seis centímetros para los dos metros. Angélica se muestra incrédula, ante ello Santiago reafirma su respuesta levantándose y colocándose a lado de un refrigerador que se encuentra en su espacio. Ante ello Angélica parece creerle (Figura 2).

### Figura 2

*Momento en que Santiago demuestra su estatura*



En este momento que acabo de describir, Julio muestra cierta incredulidad ante las respuestas que Santiago da sobre golpear a una persona, ante ello Santiago reconoce y demuestra un aspecto de su corporalidad. Lo anterior genera la posibilidad de que el

*reconocimiento de sí* pueda relacionarse con la violencia, es decir, las y los adolescentes se sienten inseguros respecto a su cuerpo físico, sin embargo, al reconocer ciertos aspectos de él, como lo hace Santiago con la estatura, puede ser un proceso que lejos de apartarlos de la violencia, les ayude a no temer enfrentarse con situaciones que los conduzcan a ella.

Santiago también encendió la cámara para participar en las actividades del taller, sin embargo, en esos momentos lo hacía con cierta renuencia. En la sesión tres<sup>12</sup>, en la que, como mencioné arriba, presentó junto a Laura, Andrés y Angélica una secuencia de movimiento que construyeron conjuntamente y en la cual deberían variar el tiempo con que realizaban los movimientos, poco a poco fue develando su movimiento frente a la cámara.

Previamente a iniciar la presentación de la secuencia, pareciera que Santiago se encuentra acostado boca abajo, pero levanta la cabeza y parte del torso, por lo que es posible ver su rostro y parte de sus hombros. Angélica empieza a realizar la secuencia de movimiento y los demás estudiantes la siguen, excepto Santiago, quien emite un sonido, sonrío, agacha la cabeza y la mueve de un lado a otro, esto mientras los estudiantes y Angélica realizan tres movimientos de su secuencia, después Santiago apaga su cámara, la enciende nuevamente cuando está casi por finalizar la secuencia, y realiza el último movimiento con su mano sin que su rostro se vea. Al finalizar esta primera repetición Angélica les dice “vamos con la lenta”, refiriéndose a que repetirán la secuencia en un tiempo sostenido. Santiago continúa con su cámara encendida, percibo que está acostado hacia un lado, realiza los movimientos solo con sus brazos, pero sin que su rostro se vea. Al finalizar esta repetición Angélica les indica “vamos con la rápida”, refiriéndose a un

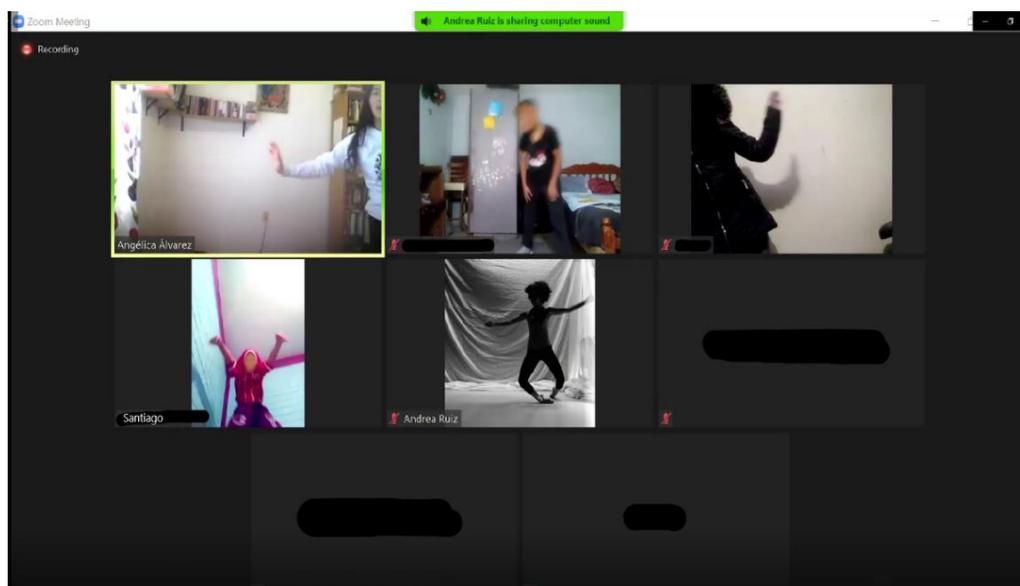
---

<sup>12</sup> En esta sesión tratábamos de que se vincularan con el tono simpático y parasimpático del sistema nervioso.

tiempo súbito. Al terminar de decir esto, Santiago se pone de pie, al parecer sobre su cama, se aprecia casi de cuerpo completo, queda en un plano contrapicado, mueve sus brazos libremente hacia abajo, al frente y hacia arriba, acompañado del resto de su cuerpo, parece seguir el ritmo de la música, al mismo tiempo encorva un poco la espalda. Angélica les da una última indicación: “Vamos con la última, Andrés y Santiago rápido, y Laura y yo lento” Empiezan a realizar los movimientos, Laura y Andrés parecen diferenciar los tiempos según lo indicó Angélica. Andrés va un movimiento adelante de Laura y Angélica. Santiago en cuanto escuchó en la indicación su nombre empezó súbitamente a repetir la secuencia, pero al terminar el tercer movimiento, sube los brazos y los mueve libremente unos segundos, después se coloca el cuello de la playera rodeando la coronilla y la barbilla, (pareciera que ahora tiene una joroba) deja caer los brazos hacia adelante y se mueve sin seguir la secuencia, solo al ritmo de la música (Figura 3), hasta que Angélica y los demás estudiantes terminan la secuencia.

### Figura 3

*Momento en que Santiago se coloca la camisa alrededor del cuello*



Al inicio de la secuencia pareciera que Santiago no está muy convencido de participar, pues apaga la cámara, posteriormente traslada los movimientos hacia sus

brazos y manos sin mostrar su rostro. Las decisiones que tomó para mostrarse, apuntaban a lo contrario, de manera similar a Laura. De hecho, en el formulario previo al taller, Santiago respondió a las preguntas ¿Te gusta mover tu cuerpo para bailar o hacer danza y por qué? y ¿Qué beneficios crees que tenga danzar o bailar?, “No me gusta la danza ni bailar”, lo que podría explicar su resistencia a participar al inicio de la secuencia. Un aspecto que me parece significativo resaltar es que decidió en una de las repeticiones mostrar solo sus brazos y manos para realizar la secuencia, en la sesión previa hubo una actividad en la que Angélica les pidió representar las emociones con una parte de su cuerpo sin la necesidad de mostrar su rostro, lo que me lleva a notar que enlazó conocimiento de una actividad anterior para participar en esta, en términos de Dewey (2003) es un acercamiento al principio de continuidad, el cual promueve en los estudiantes curiosidad e interés, los cuales a su vez les generan deseos y propósitos que les motivan a adquirir más experiencias. Lo anterior pudo influir en que mostrara su cuerpo casi completo, siguiera algunos movimientos de la secuencia y finalizara con movimientos propios.

Otro aspecto importante, que no recae solo en Santiago, es la participación de los estudiantes en grupo, la actividad en equipo pudo propiciar lo que Laban (citado en Ferreiro, 2014) llamó “el placer de bailar en grupo”. En el bailar en grupo existe una comunicación corporal de la cual se desprende una experiencia que Laban denominó “alegría de movimiento”, señaló que dicha experiencia generada por el movimiento en grupo fomentaba el sentido de comunidad, necesario para el ser humano; al respecto también Martín Gleisner (citado en Ferreiro, 2014) discípulo de Laban, señala que “esta forma de trabajo no suprime la individualidad, al contrario, la fomenta, pues la colaboración entre las diferentes formas de moverse en el grupo permite que el individuo tome conciencia de sí mismo dentro de un marco más amplio” (p. 48). En este trabajo el

individuo se mueve a partir de sus posibilidades, pero también se esfuerza por integrarse en los movimientos del grupo.

En ese sentido, las y los estudiantes a pesar del distanciamiento y percibirse solo por medio de la pantalla, hicieron el esfuerzo por ejecutar los movimientos que formaban parte de la secuencia en grupo, con las consignas que señalaba Angélica, pero a partir de sus posibilidades espaciales, de movimiento, tecnológicas y, en el caso de Santiago, de su interés. En relación con la “alegría del movimiento”, quizá se reflejó en el momento en que Santiago muestra sus propios movimientos, es posible ver una sonrisa en su rostro, no se ve apenado, parece disfrutar sus movimientos.

Sumado a lo anterior, al moverse con movimientos propuestos por otra persona y que probablemente no formaban parte de su memoria corporal cotidiana, le dieron la posibilidad a su cuerpo de adquirir nueva información sobre sí mismo, pues “todo cambio que se opere en el sistema sensoriomotriz cambiará la imagen de sí mismo y transformará la coordinación de los patrones de acción” (Castro y Uribe, 2010, p, 41).

Al probar nuevas formas de movernos adquirimos nueva información sobre las posibilidades de nuestro cuerpo, sin embargo, para que esta información motora quede registrada en el cuerpo, se necesita “la atención consciente a lo que se siente durante la acción” (Castro y Uribe, 2010, p. 35).

Durante el taller nos aproximamos a esta atención consciente en la última actividad de la sesión cuatro, en esta también nos dividimos en dos equipos, cada una le mostraría a su respectivo equipo una secuencia de movimiento que, individualmente y previamente a la clase, creamos. Estas secuencias contendrían movimientos que fueran un tanto más complicados de ejecutar, les propondríamos a los estudiantes que aprendieran y realizaran dicha secuencia a partir de sus posibilidades.

Al presentar la secuencia ante el grupo cada equipo la repitió tres veces, las dos primeras veces participamos Angélica y yo, y en la última repetición los dejamos solos. En

el equipo en que estaba Angélica, tanto Fernando como Laura se mostraron casi de cuerpo completo, Julio y Samuel solo mostraron una parte de su cuerpo y Carla no encendió su cámara. En esta secuencia hubo un movimiento que implicaba un giro el cual hizo desequilibrar tanto a Fernando como a Laura, en este movimiento Fernando tuvo mayor dificultad, la cual expresó después, pues tenía un espacio muy reducido para ejecutar este movimiento, estaba rodeado de su escritorio y su cama, a pesar de ello se esforzó por realizarlo.

Las y los adolescentes, tanto en la sesión tres como en la cuatro, al realizar adecuaciones de su movimiento en relación con el espacio en que se encontraban, en el que el encuadre de la cámara también formó parte, empezaron a vincularse con la conciencia somática, la cual se define como "una actitud de escucha hacia sí mismo, de atención interna, que se desarrolla a medida que el individuo participa activamente en la continua interacción entre los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones" (Castro y Uribe, 2010, p. 33). Fernando al tener mayor dificultad, tuvo que poner mayor atención tanto en el movimiento que su cuerpo realizaba como en su espacio.

Un ejemplo más ocurrió con Samuel en la actividad final de la sesión cinco que mencioné al referirme a Gabriel, el propósito de esta actividad era conformar una pequeña secuencia de movimiento por equipos, que representara la sensación que se produce en el estómago al enfrentar situaciones que pueden incomodar o provocar nerviosismo.

Previamente Samuel había asistido a dos sesiones (sesión dos y sesión cuatro), en cada una participó en las actividades en que requeríamos que encendieran sus cámaras, él accedió a encender la suya, pero solo mostró una de sus manos.

En esta sesión una vez que nos dividimos en equipos, en el mío estaban Samuel y Fernando, les comenté que cada uno haría dos movimientos a partir de las indicaciones que dio Angélica, Fernando se desconectó de la sesión, mientras tanto seguí explicándole a Samuel y señalé que había que encender la cámara para realizar la actividad, Samuel

me dijo por el micrófono que no le gustaba, que le daba pena, pero no hice ningún comentario al respecto y me limité a sonreír. Posteriormente Fernando se integró nuevamente al equipo y procedí a enseñarles mis movimientos, una vez que terminé me dirigí a ellos para solicitarles que mostraran los suyos, Samuel vuelve a preguntarme si para hacer sus movimientos tiene que encender la cámara, yo asiento con la cabeza y sonrío al mismo tiempo para responder su pregunta. Después de minuto y medio de esperarlos y preguntarles si ya tenían sus movimientos me dirigí a Samuel y le pregunté si estaba listo, él me respondió por el micrófono que no, que pensaba en uno pero que el espacio era pequeño, entonces le comenté que podía usar otra parte de su cuerpo, también le recordé cuál era la consigna, para que pudiera realizar otro movimiento, entonces él empezó a contarme una situación en la que basó su movimiento:

SAMUEL: Ah, ya entonces [Andrea murmura “con tus movimientos”] uno es cuando, cuando me regañan o me siento triste, me empieza a doler la parte de la espalda, [Andrea afirma con un sonido] voy a intentarlo hacer, tienen que ser dos, ¿verdad?

ANDREA: Sí, dos. ¿Ya encendiste tu cámara?

SAMUEL: No.

ANDREA: Ah, bueno es que dije... [Samuel enciende su cámara y se muestra de perfil hasta la cintura, por momentos se aprecia su rostro o solo una parte de este].

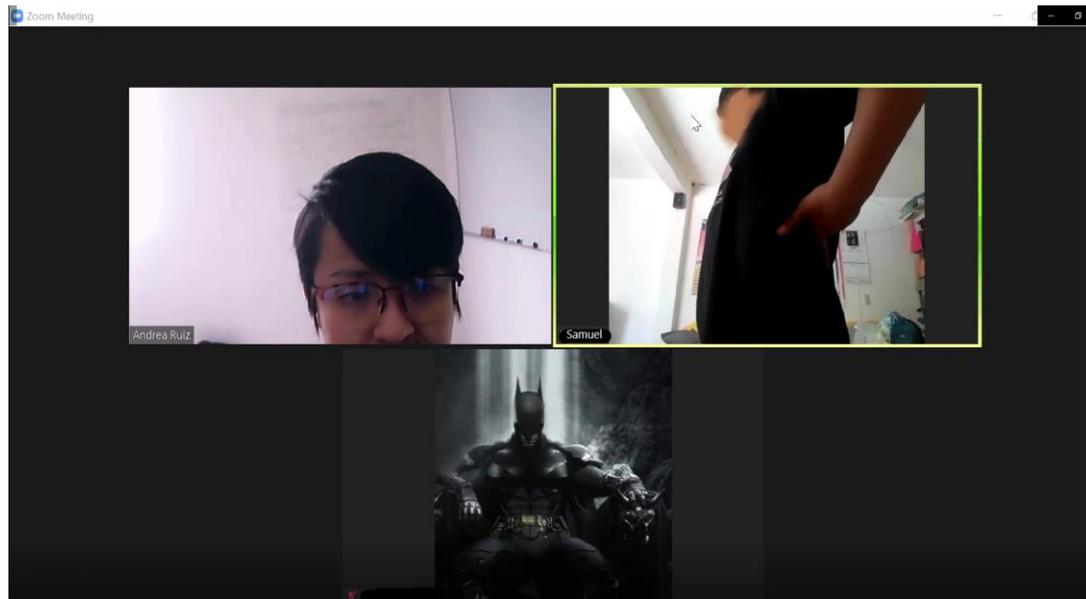
SAMUEL: [Se muestra de perfil, queda en un plano contrapicado. Coloca la palma de la mano en su espalda a la altura de sus lumbares, realizando movimientos circulares con ellas al mismo tiempo que habla]. Es algo así y es... como que... no sé cómo decirlo, pero, [estira más su espalda y realiza un pequeño arco, sus manos sigue colocadas a la altura de sus lumbares y mueve hacia atrás su cabeza, al mismo tiempo va hablando], pero como que hacer esto me alivia, [emite sonidos cuando logra alcanzar el límite de su estiramiento].

ANDREA: Ok.

SAMUEL: [regresa a su eje] Y ya [hace una mueca de sonrisa y apaga su cámara].

#### Figura 4

*Samuel muestra sus movimientos a Andrea*



En este momento Samuel muestra por primera vez su rostro y su cuerpo; antes de encender su cámara pareciera que trató de evitar hacerlo debido a que manifestó que le daba pena encenderla, opté por no hablar de ello y en su lugar me limité a solo sonreír, incluso cuando me preguntó directamente si tenía que encender la cámara, no hablé para responderle que sí, solo moví la cabeza afirmativamente y sonreí. Mostrar su rostro y cuerpo fue algo que él decidió, ya que le mencioné que podía usar alguna parte de su cuerpo para hacer la actividad. Cuando encendió su cámara me sorprendió verlo y conocerlo por primera vez, pensé que mostraría su mano como anteriormente lo había hecho, mientras me mostraba su movimiento se mantuvo de perfil, casi no miró hacia la cámara, solo al encenderla y apagarla, lo cual realizó rápidamente.

Samuel muestra conocimiento previo sobre su sistema sensoriomotriz el cual permite percibir lo que sucede tanto en el entorno como en nuestro interior, además de un

mayor control de nuestras acciones (Hanna, 1994). Lo cual nos da la capacidad de autorregularnos, es decir, “estar atento a un proceso en marcha, representando en la mente lo que va a suceder (planificar) o discriminando lo que ya está sucediendo (actuar) y así decidirse para modificar la acción (controlar)” (Ryverant citado en Castro y Uribe, 2010, p. 35). A pesar de la timidez que le causaba mostrarse, Samuel logró expresar y mostrar la implicación de una situación o emoción en su cuerpo, y ubicó un movimiento que, en sus palabras, lo aliviaban.

### **Mostrar las ideas y percepciones: el uso del micrófono.**

Los estudiantes usaron el micrófono para externar sus opiniones, fue una manera en que muchos de ellos se mostraron y se relacionaron tanto con Angélica, con las actividades y, en ocasiones, con sus compañeros. Mirar en el cuadro de imagen el símbolo que indica el micrófono apagado y notar que desaparece, fue similar al movimiento que una persona hace al tomar aire para empezar a hablar y al notarlo guardas silencio para escucharlo.

Zoom tiene una herramienta que se llama “alzar la mano”, para indicar que alguien desea hablar, los adolescentes no ocuparon esta herramienta; hubo momentos en los que encender el micrófono evitaba la comunicación, pues en Zoom si dos o más personas hablan al mismo tiempo el audio parece silenciarse, lo que en ocasiones complicaba escuchar claramente las respuestas de los estudiantes por el micrófono, sin embargo, el micrófono fue de las herramientas que más usaron.

A veces hablar fue parte de la misma actividad, sin su participación la actividad no estaba completa, para ello Angélica les pedía usar el chat o micrófono, muchos de ellos priorizaron el micrófono. En la educación somática verbalizar la experiencia mientras se está en la práctica, no es una de las acciones esenciales, pues se considera que esto desconecta al estudiante de la sensación que experimenta, pero es posible llegar a “ampliar por la verbalización, una experiencia somática particular” (Eisenberg y Joly, 2011,

p. 158). En ese sentido al verbalizar podemos comprender con mayor claridad nuestros pensamientos y tener “la capacidad para hablar abiertamente de las emociones y de reconocer señales emocionales internas, aumenta la probabilidad de regular los impulsos emocionales” (Santoya et al., 2018, p. 434), es decir podemos hallar estrategias que permitan afrontar lo que sentimos, en especial, cuando no nos produce bienestar.

Lo anterior nos ayuda incluso a relacionarnos con los demás pues verbalizar lo que percibimos del otro da la posibilidad de generar un diálogo, que evite provocar malos entendidos o agresiones. Ejemplo de esta percepción en el otro, se dio durante la sesión tres, en ella Angélica les solicitó a los estudiantes que observaran un video de danza contemporánea que contenía tres fragmentos diferentes y, al finalizar el video, escribieran en el chat qué emociones percibieron en los movimientos de los bailarines. Proyecté el video desde un reproductor de mi computadora, es decir previamente lo descargué y guardé. Una vez que finaliza el video Julio señala por medio del micrófono que el video se cortaba, Angélica reafirma su percepción, ante ello les comento que lo buscaría en YouTube para reproducirlo nuevamente desde esta plataforma. Mientras esperan a que encuentre y proyecte el video, Julio comenta que vio la mayoría, entonces menciona sobre el primer fragmento:

JULIO [cámara apagada y usa el micrófono]: La primera le mordió el mano, la mano a la chava.

ANGÉLICA: ¿Se la mordió?

JULIO [cámara apagada y usa el micrófono]: Ajá.

ANGÉLICA: Fíjate que yo no observé eso, ¿los demás observaron eso?

JULIO [cámara apagada y usa el micrófono]: O que se la... o la olió no sé.

ANGÉLICA: Ok, sí justo, bueno yo escuché como, escuché [rectifica y aproxima su mano a su nariz], observé como un acercamiento, pero dije: “¡Ay! No había visto que la había mordido”. (TRANS3-140521-F3-8)

En ese momento intervengo para mencionar que encontré el video y empiezo a compartirlo. Luego de proyectar nuevamente el video directamente de la plataforma YouTube, Angélica les pide que escriban en el chat qué emociones percibieron en la corporalidad de los bailarines, pero las participaciones empezaron a darse por medio del micrófono. Julio esta vez comenta que en el primer fragmento vio el pelo de la bailarina, Angélica le pregunta si el pelo le generó alguna emoción, él responde que no sabe. Posteriormente Angélica pasa a preguntar sobre el segundo fragmento, casi de inmediato Santiago responde:

SANTIAGO [micrófono]: ¿Sabe por qué se echó a correr el chavo maestra?

ANGÉLICA: Por qué te imaginas Santiago [con curiosidad, esperando la respuesta de Santiago].

SANTIAGO [micrófono]: Porque la señora le dijo: “Cásate conmigo” y él decía: “¡No quiero!” y se fue a correr [Julio se ríe al escuchar a Santiago].

ANGÉLICA: ¡Ay! otra vez, ¿le hizo qué? (Angélica no lo escuchó muy bien la primera vez).

SANTIAGO [micrófono]: Que porque la señora le dijo: “Cásate conmigo” y el chavo dijo: “No, yo no quiero casarme contigo estás bien fea” y se echó a correr el chavo y la señora ahí... [se corta el final de lo que dice, pues se escucha a Julio hablar y decir entre risas “estás bien fea”].

ANGÉLICA: Cada quien puede construir una narración en torno a la danza, está bien ¿no? ... pero qué emoción viste allí, qué emoción viste en tu narración [lleva las manos a la altura de la cabeza y después las aleja] que creaste Santiago, cómo crees que se sentía ese cuerpo, el del hombre, por ejemplo, cómo se sentía él.

SANTIAGO [micrófono]: Feliz.

ANGÉLICA: ¿Feliz? [Reafirmando la respuesta] ¿y ella?

SANTIAGO [micrófono]: Y ella enojada, triste, diciendo: “Te voy a matar si te alcanzo.”

JULIO: [riendo] Pero no lo alcanzó

ANGÉLICA: Quién sabe ya no se ve después ¿no? ya ahí queda. (TRANS3-140521-F3-11y12)

Respecto al tercer fragmento Julio menciona que vio en el bailarín que ya era libre, Angélica se dirige a Andrés y él menciona:

ANGÉLICA: Por ahí, por ejemplo, Andrés tú, ¿qué observaste en esa última pequeña danza?

ANDRÉS [micrófono]: Mmm ¿triste?

ANGÉLICA: Tristeza, ok [al mismo tiempo asiente con la cabeza].

ANDRÉS [micrófono]: Porque se arrepintió, yo siento o yo vi.

ANGÉLICA: Sí claro, acuérdense para cada quien, lo que interpreten está bien ¿no? eso es algo muy importante. (TRANS3-140521-F3-12)

Además de que los adolescentes prefirieron el uso del micrófono que el chat, un aspecto que resulta interesante debido a la preponderancia que ha tenido el lenguaje escrito en la tecnología, manifestaron distintas percepciones: Julio al inicio asoció el movimiento con una acción específica, pero posteriormente al preguntarle sobre la emoción señaló que no sabía; Santiago se apresuró a relatar una pequeña situación de acuerdo a los movimientos de los bailarines y algunas emociones; finalmente Andrés mencionó una emoción y una posible explicación sobre el origen de esa emoción.

Eisner (2004) señala que la imaginación es una herramienta que promueve la empatía, ya que por medio de esta es posible acercarse y comprender de diversas maneras el entorno. En ese sentido, los estudiantes al expresar su propia interpretación de los fragmentos de danza que observaron, muestran el contacto que ellos han tenido al observar en los demás el movimiento de su cuerpo y las emociones que alcanzan a

percibir de él y también al imaginar una historia, como la que formula Santiago, crea un apoyo que permite hablar sobre las emociones propias y de los demás.

De igual forma, las y los adolescentes expresaron su actuación ante lo que interpretan de la corporalidad del otro. Ejemplo de ello ocurrió en la sesión ocho en la actividad en que les mostramos diez posturas corporales, que mencioné anteriormente. Angélica les pide que respondan sobre las emociones o intenciones que observaron en una de las posturas que mostré:

ANGÉLICA: Vamos con las siguiente eeeh ah, la que realizó Andrea, que le hacía así [Angélica mueve hacia atrás la cabeza en repetidas ocasiones, al igual que los hombros, el pecho hacia adelante, coloca los brazos a los lados, flexiona los codos y también mueve los brazos hacia atrás, (en una actitud retadora)].

JULIO: Como si estuviera peleando o algo así.

ANGÉLICA: Ok, y si ustedes van, están en la escuela y de repente alguien te mira y te comienza a hacer así [Angélica se aleja un poco de la cámara y repite los movimientos anteriores].

JULIO: [entre risas menciona] Me empiezo a reír [Santiago menciona algo al mismo tiempo que Julio, pero no se escucha claramente, su expresión es seria].

ANGÉLICA: [sonríe y se acerca a la cámara. Julio se empieza a reír] Tu Santiago qué haces si alguien te hace así [repite los movimientos].

SANTIAGO: [cámara encendida y usa el micrófono] ¡Ah!, sí es un niño como yo, de mi estatura, sí lo mato.

ANGÉLICA: [Angélica hace un gesto (que puede denotar incredulidad)] o sea lo... a qué te refieres con matarlo.

SANTIAGO: A golpearlo.

ANGÉLICA: Ah ok lo golpeas, ¿y si no es de tu estatura?

SANTIAGO: No importa, pero no se va limpio.

ANGÉLICA: Ok entonces el hecho de que ya alguien te haga así [repite los movimientos brevemente] te genera a ti algo ¿no? te genera, así como... [Angélica inclina levemente la cabeza hacia al frente y sus ojos se abren más].

SANTIAGO: Me está provocando.

ANGÉLICA: Te está provocando, ok muy bien, venga.

La respuesta de Santiago contiene las frases “lo mato” y “no se va limpio”, las cuales usa como una metáfora para señalar que golpearía a alguien. Santiago justifica esa reacción al señalar “me está provocando”, como si se tratara de un comportamiento obvio o natural a través del cual se responde a dicha situación.

En ocasiones cuando el adolescente no siente seguridad en su interior, tiende a provocar temor en los demás para evitar sentirlo y así disminuir esa incomodidad, pues la violencia muchas veces guarda dolor y sufrimiento (Fize, 2001). Emociones que son provocadas por diversas causas, pues existen diferentes formas de vivir la adolescencia, ya que cada quien tiene consigo historias familiares y personales, permeadas de condiciones económicas y contextos culturales diversos con los que tiene contacto, en gran parte, gracias a los adultos que le acompañan.

En ese sentido, un factor que puede disminuir o incrementar la falta de seguridad a la que se refiere Fize, son las personas que forman parte del contexto de las y los adolescentes. Los adultos son su primer referente y cuando dejan de estar de acuerdo con ellos, voltean la mirada hacía sus pares. Ejemplo de lo anterior es el lenguaje que emplean, las metáforas que usa Santiago para señalar que golpearía a alguien, las aprendió en su cotidianidad y, si bien el uso de las palabras por sí solas no crean o cambian realidades, “los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros y afectan la forma en que percibimos el mundo y actuamos sobre la base de esas percepciones” (Lakoff y Johnson, 2009, p. 187). En ese marco, considero que las y los adolescentes necesitan rodearse de influencias que promuevan hablar abiertamente

de sus emociones y percepciones, de esta manera, si logran nombrar con cierta amplitud aquello que sienten y perciben, pueden llegar a comprenderse mejor, y al tener esta claridad sobre ellos mismos, tener una claridad similar sobre el mundo que les rodea y actuar sin dañarse o dañar a los demás.

### **3.2 Gesto Tecnológico**

Me parece importante adjetivar al gesto, es decir distinguir el gesto corporal del gesto tecnológico. Pues como he expresado anteriormente, en el Taller de movimiento y danza se empleó la modalidad de enseñanza remota de emergencia, lo que implicó el uso de las nuevas tecnologías para su aplicación y transformó la interacción con los estudiantes. El encuentro cuerpo a cuerpo que Guzmán (2016) señala para percibir el gesto, no sucedió de manera convencional, pues si bien la plataforma permitía un encuentro e interacción “en vivo”, la mediación tecnológica modificó esta interacción.

Al referirme a lo tecnológico estoy señalando a aquellas nuevas tecnologías que hacen uso de los hipertextos, la multimedia, internet, la realidad virtual; los ordenadores interactúan por medio de redes informáticas de manera que se puede acceder a servicios, recursos, información y comunicarse, aunque los ordenadores se encuentren en lugares remotos (Almenara et al., citado en Cobo, 2009). Esta última posibilidad ha transformado la vida de la mayoría de las personas, permitiéndoles una continua interacción social.

Entonces el gesto tecnológico se vale de las herramientas dadas por la plataforma que permiten la comunicación, y aluden a aquellos movimientos por los cuales se perciben emociones, sensaciones, estados de ánimo. Sustituyen en cierta medida a los gestos corporales durante el encuentro remoto, pues al no activar o contar con el recurso audiovisual, estas herramientas evocan el sentido que posiblemente transmita o perciba una persona.

Desde la Comunicación Mediada por Ordenadores<sup>13</sup> se ha estudiado el efecto que las nuevas tecnologías han provocado en la interacción social, dentro de lo cual se ha prestado gran atención al uso del lenguaje en medios digitales, en la cual intervienen aspectos técnicos y socio-culturales y se ha discutido sobre el vínculo que esta comunicación hace entre lo oral y escrito (Sampietro, 2016).

Uno de los recursos que las aplicaciones o plataformas usan para favorecer la comunicación es el chat. Chat es una palabra de origen inglés que se refiere a charlar o platicar. Está definido como “Intercambio de mensajes electrónicos a través de internet que permite establecer una conversación entre dos o más personas” (Real Academia Española, s.f.). A través de esta herramienta es posible comunicarse al usar el lenguaje escrito.

Sampietro (2016) en su trabajo doctoral cita a diversos autores, a través de los cuales señala la diversidad de formas que existen para llevar a cabo una comunicación no verbal en internet, en estas el chat es el principal medio que posibilita esta comunicación. Los usuarios se han adaptado a los recursos con los que cuentan y por medio del lenguaje escrito han sustituido de alguna manera el lenguaje no verbal que se presenta al relacionarse cara a cara con alguien más. Algunos de estos usos son: emplear exageradamente la puntuación, los signos prosódicos, el uso de onomatopeyas, interjecciones; la repetición de letras, que se relaciona con una función intensificadora; la repetición de puntos exclamativos o interrogativos, para señalar la entonación con la que leer el mensaje o mostrar el énfasis en este.

Dentro de esta herramienta, actualmente, se puede añadir lo que se conoce como *emojis*. *Emoji* es una palabra que se deriva del japonés “e (‘imagen’) y moji (‘carácter’) ...

---

<sup>13</sup> “Disciplina académica que se centra en el análisis de los intercambios digitales” (Sampietro, 2016, p. 27).

[son] pequeños pictogramas en color” (Sampietro, 2016, p. 47). Los *emojis* se despliegan en un teclado por el cual pueden ser seleccionados y enviados junto con el texto o por separado. Previo a los *emojis* y ocasionalmente siguen usándose los emoticonos.

Emoticono procede “de la palabra inglesa *emoticon*, que deriva de la fusión entre los términos *emotion* (‘emoción’) y *icon* (‘icono’)” (Sampietro, 2016, p. 43). En ellos se usan signos de puntuación que aluden a expresiones faciales, emociones o incluso objetos.

Los emoticonos y *emojis* tienen la función de expresar, aclarar o potenciar el mensaje que se envía por medio del chat. Se consideran una de las formas de compensar los elementos que están presentes en el encuentro cara a cara, como los gestos.

Que se trate de una manera de compensar la ausencia física del interlocutor, de integrar rasgos de la oralidad en la escritura, de evitar malentendidos o de expresar de forma más o menos auténtica la información no verbal, generalmente se consideran ciertas innovaciones típicas de la Comunicación Mediada por Ordenadores como maneras de trasladar a ese entorno algunos atributos de la conducta no verbal. (Sampietro, 2016, p. 37)

El contexto, al igual que en el gesto corporal, resulta imprescindible en el intercambio de *emojis* o emoticonos, pues, varias de estas imágenes cobran un sentido o significado distinto dependiendo de dónde se use.

Sampietro (2016) muestra diversos estudios que se refieren a las diferentes funciones de los *emojis*, señalan que los *emojis* y emoticonos además de posiblemente expresar aspectos relacionados con las emociones, también señalan comportamientos o sensaciones físicas e incluso pueden indicar la intención con que se debe leer un texto,

como lo hace la fuerza ilocutiva<sup>14</sup>. En su propio análisis señala que “los usuarios hacen explícita cierta información relativa a la orientación afectiva de su mensaje, con el fin de obtener un comentario al respecto apropiado por parte del interlocutor” (p. 232).

Durante el taller, como lo he mencionado, usamos la plataforma de video-reunión *Zoom*, en el que los estudiantes además de comunicarse de forma verbal por medio del micrófono, lo hacían por medio del chat, en él, si decidían hacerlo, expresaban sus respuestas y ocasionalmente las acompañaban de *emojis* o emoticonos, que incluso usaban solos, sin un texto que los acompañara.

Los estudiantes que solo utilizaban el chat para interactuar en el taller, mantenían generalmente la cámara apagada y en ocasiones cuando la prendían nunca mostraron su rostro. Quizás la decisión de mantener la cámara apagada puede relacionarse con cierta timidez a mostrar su cuerpo y voz. Incluso pareciera que esta timidez incluía el hecho de ser leídos, pues en varias ocasiones las interacciones eran directamente con Angélica, ya que usaban la posibilidad que da el chat de *Zoom*, al mandar mensaje directo a un miembro de la reunión. En los siguientes fragmentos de la sesión uno, Angélica les pide que completen la frase “Yo huelo a...” existen participaciones por parte de los estudiantes por medio del micrófono y chat. En estos usan el chat privado, podía enterarme del contenido que compartían con Angélica debido a que ella lo externaba al grupo.

1) ANGÉLICA: Por favor, terminen la frase “Yo huelo a...”. ¿A que huelen?

SANTIAGO: [por el micrófono] Pescado. [Sigue con su cámara abierta y se observa comiendo].

---

<sup>14</sup> 1. adj. Ling. Dicho de un acto de habla: Que está considerado en función de la intención del hablante al emitirlo, como la voluntad de invitar con la pregunta ¿tienes algo que hacer ahora? (Real Academia Española, s.f.)

ANGÉLICA: A pescado dice Santiago. ¿Martin? [Al parecer Martín escribió por un chat distinto al del zoom o por chat privado, pues su participación no es visualizada.] ¡A nada! Está interesante. ¿A qué huele la nada? Ok, ok. Muy bien Martin (TRANS1-300421-F2-11).

2) ANGÉLICA: Elizabeth, huele a niña. [No se ve la respuesta de Elizabeth en el chat para todos, tampoco enciende su micrófono, probablemente fue en chat privado.] (TRANS1-300421-F2-11).

Según Sampietro (2016) los *emojis* que se usan solos “se utilizan como una respuesta o reacción a un mensaje de otro usuario” (p. 209). Sin embargo, debido a que, en ocasiones, los estudiantes usaban simultáneamente los canales de comunicación, el chat y el micrófono, en el momento en que empleaban los emoticonos sin un texto que los acompañara, resultaba difícil comprender a qué o a quiénes se referían sus respuestas. Otro aspecto que complicaba el entendimiento, era que a diferencia de los *emojis* que suelen expresar más o interpretarse fácilmente debido a su fuerza visual, los emoticonos parecieran dejar un tanto ambiguo su sentido.

En el siguiente fragmento de la sesión uno, que también corresponde a la actividad en que Angélica les solicita a los estudiantes que terminen la frase “Yo huelo a...”, es difícil determinar en respuesta a quien se dirige el siguiente emoticono.

ANGÉLICA: [En el chat se observa que Toño escribe 8 filas de diferentes letras sin un sentido gramatical.] Venga Toño, compártenos a qué hueles.

JULIO: [por el micrófono] A aire. [Y se ríe.]

ANGÉLICA: ¡OK! [Sergio escribe en el chat: :’v] Elizabeth, huele a niña.

Respecto al emoticono que escribió Sergio existen tres posibilidades para relacionarlo, la primera en respuesta a lo que Toño escribió, la segunda a lo que Julio respondió y la última en relación a la frase que Angélica solicitó que completaran.

En otro fragmento que ocurre minutos más adelante y en el que siguen completando la frase “Yo huelo a ...”, se utiliza un emoticono similar, pero usado por otro estudiante

ANGÉLICA: [Toño escribe en el chat: A hombre.] Toño a hombre. Oye Toño y cómo huele un hombre. [TOÑO escribe en el chat: No sé [sic].]

JULIO: A perfume.

ANGÉLICA: No sé. [Angélica sonrío.] Ok. [Santiago hace una mueca a la cámara y se levanta. Martin pone en el chat :v] Los demás y las demás, ¿cómo creen que huelo un hombre?

En la comunicación por redes sociales el emoticono “:v” supuestamente hace alusión a un videojuego de los años 80s llamado PAC-MAN, en que el personaje principal era un círculo amarillo que abría y cerraba la boca para aparentar comer puntos pequeños y huía de fantasmas de colores, todo esto en un escenario que parecía un laberinto. También se relaciona con una respuesta irónica o sarcástica ante algo con poca gracia. Definir con claridad si el emoticono se refiere a este videojuego o a esta forma de expresarse, es complejo, porque en el primer ejemplo no es claro en respuesta a quién es el emoticono, además el emoticono es diferente tiene lo que parece una comilla “:´v” que alude a una lágrima o tristeza, entonces se refiere a un PAC-MAN triste o a alguien que supuestamente llora. En el segundo fragmento parece que es una respuesta al comentario “No se [sic]” que escribe Toño y que Angélica posteriormente lee. Martín puede estar burlándose de la respuesta de Toño que está relacionada su respuesta anterior en la que señala que huele a hombre, y que Angélica trata de profundizar y en cierta medida confrontar, al preguntarle ¿A qué huele un hombre?

Angélica no menciona o no hace referencia a estas respuestas, posiblemente preguntarles directamente a qué se refieren al usar estos emoticonos disminuiría su ambigüedad. El uso de este tipo de símbolos en el lenguaje escrito, puede complejizar el

entendimiento hacia los adolescentes. Fize (2001) se apoya de Durkheim para señalar que “los adolescentes tienen un habla ordinaria, familiar, la que practican con sus pares; ... empleándose unas cuantas palabras con ciertos individuos o sosteniendo todo un discurso con ciertos otros” (pp. 103 y 104). El lenguaje que usan cambia constantemente y esto les da la posibilidad de mantenerlo oculto, incomprendible para aquellos que no son cercanos, es decir para los adultos. El lenguaje les da la posibilidad de unirse entre pares y construir poco a poco su identidad. (Fize, 2001)

Quizás son emoticonos que suelen usar Martín y Sergio, es decir, posiblemente forman parte de su estilo para comunicarse o interactuar, como una forma de personalizar sus participaciones. Sergio utiliza el emoticono “:v” nuevamente en la misma sesión, cuando Angélica les pide que respondan a la pregunta ¿A qué sabe su boca?

[Sergio escribe en el chat: “a mango :v”] (TRANS1-300421-F2-15)

Posiblemente esta vez Sergio hace uso del emoticono aludiendo a una de las principales características del juego de PAC-MAN que consistía en comer puntos, pues para que su boca sepa a mango necesitó probarlo y pareciera que la función del emoticono aquí es complementar la información del texto. O quizás su respuesta no sea cierta debido a que el emoticono se relaciona con el sarcasmo o la ironía.

Los *emojis* no solo aparecían por medio del chat, en *Zoom* aparecen por medio de una herramienta que se llama Reacciones. Principalmente se muestran seis reacciones o *emojis*, pero es posible visualizar todos los *emojis* disponibles en el chat de *Zoom*. Una vez que eliges una reacción o *emoji* este aparece en la parte superior izquierda del panel de video. La intención de esta herramienta, según la página web de *Zoom*, es “comunicarse con el anfitrión y otros participantes sin interrumpir el flujo de la reunión” (Zoom, 2022).

Sin embargo, durante la sesión siete del taller, el uso de estas reacciones sustituye el cuerpo de uno de los estudiantes. Angélica les pide a los estudiantes que cada uno

muestre un movimiento con su cuerpo, para que los demás lo observen y lo repitan.

Angélica le pide a Eduardo que muestre un movimiento, previamente Santiago, Daniel y Sergio, habían mostrado sus movimientos; Daniel y Sergio realizaron el movimiento enfocando la cámara solo hacia sus manos, sin mostrar su rostro; Angélica les sugirió enfocar solo sus manos si no deseaban mostrarse por completo:

ANGÉLICA: Eduardo, ¿nos muestras tu movimiento? [Eduardo pone una reacción de un pulgar arriba en zoom.] Venga. Te observamos Eduardo. [Eduardo escribe en el chat: “es ese”.] Es ese, ah. [Angélica y Andrea sonrían.] Pero con una mano real Eduardo. O sea, sí está bien, sólo que con tu mano real. [Daniel también pone una reacción de un pulgar arriba en zoom. Casi al mismo tiempo que Daniel, Eduardo pone una reacción más, de unas manos que parecen aplaudir.] No me digas que eres un cyborg. [Angélica sonrío y mira la pantalla.] Ah Daniel, ok Daniel. [Angélica muestra su pulgar hacia arriba. Eduardo escribe nuevamente en el chat: “y luego ese”] Y luego ese, ah, miren, o sea, dice que así. [Angélica muestra primero su pulgar arriba y luego aplaude. Andrea también lo hace].  
Ándale, va que va. (TRANS7-110621, F2-7)

Eduardo no enciende su pantalla y usa tanto la herramienta de reacción como el chat para “mostrar” su movimiento, aunque Angélica le solicita hacer el movimiento con su “mano real”, él parece no querer realizarlo así. En este caso el uso de las reacciones no fue el de expresar o respaldar algún comentario, Eduardo posiblemente encontró la forma de no mostrarse, pero al mismo tiempo de participar en la actividad.

Según Fize (2001), las y los adolescentes buscan espacios a través de los cuales moverse o visibilizarse “se deslizan por todas partes, guiados por la fantasía y el humor, se mofan de las prohibiciones, de las reglas, de los usos, redefinen las funciones, los lugares de la ciudad, adaptan los espacios a sus necesidades” (pp. 97-98). Si bien Fize se refiere a las calles, al afuera del territorio familiar de los adolescentes, como esos

espacios que adaptan y en los cuales se reúnen con sus pares y se identifican colectivamente. Posiblemente al no poder encontrarse afuera, en la calle, trasladan esas acciones al espacio con el que cuentan, que en este caso es el espacio digital. Eduardo modificó el uso que comúnmente se le ha otorgado a la herramienta “reacciones”, relacionó su conocimiento sobre las reacciones de *Zoom* en las que aparecen unas manos; posiblemente se apoyó o inspiró en sus compañeros que previamente enfocaron en específico esta parte de su cuerpo y uno de ellos pareció mostrar aprobación ante su acción, manifestándola al usar esta misma herramienta.

Los adolescentes suelen retroalimentarse, apoyarse o usar como modelos de comportamiento a sus iguales y también presentan cierta inseguridad hacia su cuerpo, debido a los cambios que experimentan. Eduardo no mostró su rostro en ninguna sesión del Taller, solo en dos ocasiones (sesión 1 y sesión 2) encendió su cámara y mostró brevemente sus manos. Pareciera existir cierta inseguridad en Eduardo, pero al parecer en el fragmento anterior Eduardo encontró cierto apoyo, tanto con la parte del cuerpo que sus compañeros mostraron, como con la parte del cuerpo que muestra la herramienta de *Zoom*. Esta herramienta le facilitó trasladar su posible movimiento a ella, lidiar con la posible inseguridad de mostrarse y además en cierta medida interactuar con sus compañeros.

En ocasiones los estudiantes que solo utilizaban el chat, mantenían cierta interacción con Angélica e incluso con los estudiantes que expresaban sus respuestas por medio del micrófono, como en los siguientes fragmentos, el primero corresponde a la sesión uno:

ANGÉLICA: Sergio, ¿nos quieres compartir a qué huele tu casa? [La cámara de Santiago continúa abierta y se observa lo que parecer ser un patio, mueve su

celular constantemente.] [Sergio habla, pero no se escucha bien. No abre su cámara.] Otra vez por favor.

SERGIO: [Vagamente se alcanza a escuchar.] A pera.

ANGÉLICA: ¿A pera? Wow ¿Tienes un árbol de pera?

SERGIO: Sí.

ANGÉLICA: Ah, sí. Por allá se dan mucho. ¿Verdad? [Eduardo, quien mantiene la cámara apagada, escribe en el chat tres caras que parecen denotar alivio, relajación y xd, XD, al parecer en respuesta a lo que mencionó Sergio] Las peras, los capulines. Gracias Sergio. Ok. (TRANS1-300421, F2-13)

Al parecer Eduardo, aunque tiene la cámara apagada muestra cierta atención a la respuesta de su compañero y expresa por medio de los *emojis* y emoticonos su reacción ante dicha respuesta.

Otro ejemplo de esta interacción entre alguien que habla y otro que posiblemente reacciona ante las respuestas de sus compañeros es el que ocurre en la sesión dos. Angélica se dirige directamente a Laura para preguntarle si nota cómo actúa su cuerpo cuando experimenta determinada emoción como el enojo o la alegría. Laura por medio del micrófono señala que no siente nada, Angélica insiste, y le vuelve a preguntar, Laura nuevamente responde que nada, pero en esta intervención al parecer Angélica percibe que se encuentra con alguien más, su hermana Lizbeth. Angélica se dirige a Lizbeth y le pregunta ¿cómo percibe las emociones en su cuerpo?, ¿cómo actúa su cuerpo cuando percibe alguna emoción?

LIZBETH: [por micrófono y cámara encendida, pero sin mostrarse] Ah, pues llorando, enojón. El de enojada, pues, pues empiezo a regañar a gente. [Se ríe. Eduardo pone un emoji-reacción de cara asombrada.]

LAURA: [por micrófono y cámara encendida, pero sin mostrarse] Ah, nada más hay que ver cómo me maltrata, *es una mala hermana* [Se escucha que ríen entre ellas y Lizbeth dice, ay sí].

LIZBETH: [por micrófono y cámara encendida, pero sin mostrarse] Ah, llorando, pues este, lloro, triste. [Eduardo escribe en el chat un emoji que parece la cabeza de algún animal] Eh, con cariño, en este momento Eduardo pone en otra línea del chat, la silueta de un perrito visto de perfil, que es muy poco el que tengo, ... [Lizbeth y Laura se ríen. Angélica comienza a comentar algo y se detiene a escuchar.]

LAURA: [por micrófono y cámara encendida, pero sin mostrarse] Ah, ya ahí acabó. [Eduardo escribe en otra línea del chat, 15 figuras o siluetas de animales, como elefantes, camellos, borregos, ratones, puercos y toros.]

ANGÉLICA: Ok.

LIZBETH: [por micrófono y cámara encendida, pero sin mostrarse]. Ah, ahora le toca a Laura.

ANGÉLICA: Ahora le toca a Laura. Exactamente. Laura, ahora tú compártenos. [Eduardo agrega en otra línea del chat lo que parece ser un anillo, un diamante, un labial y una cuarta figura que asemeja a la cola de un cometa hecho con líneas punteadas]. (TRANS2-070521-F3-19 y 20)

En esta intervención Eduardo nuevamente parece reaccionar a los comentarios que escucha. La cara de asombro que pertenece a los *emojis*-reacción de Zoom, parece corresponder al comentario que Lizbeth hace al mencionar que cuando está enojada empieza a regañar. Sin embargo, respecto a los *emojis* que Eduardo coloca en el chat, no tengo la certeza de lo que quiere decir; deduzco que corresponden a la intervención que realiza Lizbeth y Laura porque conforme las respuestas de Lizbeth surgen, Eduardo va agregando *emojis*. pero no muestra texto que los acompañen, quizá se refiere a una

expresión metafórica de alguna palabra, frase o situación, según Sampietro (2016) en su estudio los *emojis* se usan de forma metafórica, “en sustitución o asociación de términos generalmente en intercambios informales y con un tono jocoso” (p. 259). Pero debido a que me resulta imposible conocer el contexto en que quizás usan estos *emojis*, me resulta difícil aseverar a qué se refiere.

En el siguiente fragmento de la sesión ocho, Elizabeth también interactúa por medio del chat directamente con Julio, quien usa el micrófono. En esta actividad, previamente Angélica y yo les mostramos a los estudiantes diez posturas corporales. Al terminar de mostrárselas, Angélica les pide que le digan qué emociones o intenciones observaron en nuestras posturas y si les provocó algo a ellos.

ANGÉLICA: [Angélica se pone de pie y de perfil]. Se acuerdan la que yo les puse así [Angélica mueve su pelvis hacia afuera por lo que forma un arco con su espalda, camina con los codos flexionados a la altura de la cintura. Elizabeth coloca en el chat “creída”, Angélica se acerca a la cámara y lee lo que colocó Elizabeth en el chat]. Creída, ok [Angélica se desplaza hacia atrás donde se encuentra su silla y se sienta]. Elizabeth contesta que... [Julio interrumpe].

JULIO: A ver, una, una pregunta para, para ella ¿por qué creída?

ANGÉLICA: Ok bien, [Angélica se acerca a la cámara sentada en su silla] ¿por qué creída Elizabeth? [Santiago acerca su rostro a la cámara, expresa algo pero que no se entiende y se aleja. Angélica sonrío y se dirige a Santiago]. ¿Cómo Santiago? [Santiago sonrío y niega con la cabeza] Bueno. Ok. Elizabeth nos quisieras compartir la... [Elizabeth escribe en el chat “por qué pues en la forma de caminar y así”. Se escucha reír a Julio y Angélica se acerca y agacha su cabeza mientras lee la respuesta de Elizabeth]. Porque por la forma de caminar y así ¿no?, muy bien. (TRANS8-180621)

Elizabeth mantiene una pequeña conversación con Julio, alentada por Angélica.

En este pequeño intercambio Elizabeth manifiesta el porqué de su percepción ante la postura corporal de una persona, la cual se relaciona con alguien vanidoso u orgulloso que, según su respuesta, la asocia a este calificativo por su forma de caminar. Esta apreciación de Elizabeth posiblemente afirma la importancia que el cuerpo tiene en la etapa de la adolescencia, pues notan los cambios en su cuerpo al observarse y observar a los demás. Además de que dicha apreciación puede estar relacionada con algunos estereotipos adquiridos en su entorno.

El contenido de las respuestas que se transmitían por el chat lo he relacionado con la importancia de verbalizar o atestiguar la experiencia y reflexionar sobre aquello que se experimenta o percibe. Como lo hizo Elizabeth en el fragmento anterior y en este que ocurrió en la sesión ocho y también está relacionado con el cuestionamiento sobre una de las posturas corporales que representamos para los estudiantes, solo que este fragmento sucedió previamente al anterior.

ANGÉLICA: Tú, Elizabeth ¿qué pasa en tus emociones o en tu corporalidad, si alguien, aunque no te toque te mira así nada más? [Angélica repite la expresión facial que anteriormente hizo, en la que con seriedad mueve los ojos hacia arriba, abajo y a un lado, esta vez gira la cabeza a un lado. Al terminar de mostrar el gesto sonrío. Se escucha a Julio reír en un volumen más alto], o no pasa nada

JULIO: ¿qué, cómo, cómo?

ANGÉLICA: Ok bueno creo que Elizabeth tampoco está por ahí, acuérdense que si no quieren abrir su micrófono pueden escribir por el chat para que tengamos una comunicación ¿no? venga. En la segunda, qué observaron o qué vieron [Mientras Angélica dice esto último con la mirada hacia abajo, Elizabeth escribe en el chat “pues la miro igual jajajaj”. Angélica levanta la mirada y se acerca a la cámara y ríe (ha visto el mensaje de Elizabeth)]. Bien, Elizabeth nos dice algo importante, pues

la miro igual ¿no? ósea, si me miran así yo respondo de la misma manera ¿no?

Bien Elizabeth. (TRANS8-180621-F2-6)

Elizabeth señala la acción que haría al ser vista, como muestra Angélica, agrega a su respuesta, la repetición de letras que sugieren el sonido que se realiza al reír y posiblemente la intención con que espera ser interpretada, es decir, en tono de broma. Quizás es una acción que no haría en verdad o que no debería hacer. Fue importante mantener los canales de comunicación abiertos, pues aunque en su mayoría se expresaron de manera verbal, hubo a quienes probablemente el chat les permitió expresarse y ser escuchados, e incluso pudo animarlos a no ensimismarse y quizás a perder el temor de decir lo que creían o experimentaban.

En la sesión dos, después de haber concluido la primera actividad de la sesión, en la que Angélica les pidió a los estudiantes recostarse en un lugar cómodo, los guió para que articularan su cuerpo y ubicaran el estado en que este se encontraba, les solicitó usar el chat o micrófono para responder ¿cómo está su cuerpo? Algunos estudiantes respondieron por el micrófono, pero otros respondieron por el chat:

ANGÉLICA: ¿Cómo está su cuerpo el día de hoy? Gabriel, [Al parecer escribió en un chat privado de zoom.], cansado porque ayer jugó un partido de fútbol. Mmm, qué divertido. Muy bien, pero bueno, se siente cansado su cuerpo. [Martin escribe en el chat relajado]. ¿Por allá?

GABRIEL: [Sin abrir su cámara.]. No es tan divertido estar ahí parado como portero.

ANGÉLICA: Ah, eres parado. Eres parado. [Carla escribe en el chat: Cansado.] Eres parado, (Angélica ríe y corrige). Eres portero. Ok, bueno, pero tienes que saltar mucho cuando llega la pelota. Imagino. Ok.

En la educación somática no es necesario hacer uso de la palabra durante la experiencia, pues ello suele desconectar las sensaciones, sin embargo, es posible

“confirmar por medio de la palabra, así como ampliar por la verbalización, una experiencia somática particular” (Eisenberg y Joly, 2011, p. 158). Verbalizar puede ser una herramienta que permita acercarse a la reflexión sobre lo que se vive y posiblemente comprenderse e incluso si se requiere, transformar algún aspecto propio. Las respuestas que sucedían a través del chat, posiblemente les acercó hacia la conciencia somática, la cual “permite discriminar y saber qué ocurre en (el) interior... una actitud de escucha hacia sí mismo, de atención interna, que se desarrolla a medida que el individuo participa activamente en la continua interacción entre los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones” (Castro y Uribe, 2010, p. 33).

Sin embargo, así como ocurre con la expresión verbal, la manifestación escrita debe ser tomada con precaución, pues muchas veces no necesariamente manifiestan lo que en verdad piensa o siente el individuo.

El chat es una de las formas de comunicación que actualmente más se usan, no solo el de Zoom y no solo por las personas jóvenes, la tecnología está presente en la vida de la gran mayoría de todos aquellos que componemos esta sociedad, las formas en que nos relacionamos se han modificado debido a ello y la etapa de confinamiento evidenció exponencialmente lo anterior.

Este fue el único canal de comunicación para algunos de los adolescentes durante el taller, les permitió expresarse y hacerse presentes, pero de qué manera se relaciona este gesto tecnológico con el *reconocimiento de sí*. En esta intervención no puedo afirmar que solo el uso del chat y de *emojis* o emoticonos, conlleve a vincularse con su corporalidad, pues a través del gesto tecnológico solo se puede inferir su experiencia. La experiencia humana se constituye por cuatro componentes: sensación, sentimiento, pensamiento y movimiento, estos no están separados, pues siempre uno influye sobre los otros tres (Castro y Uribe, 2010); en la experiencia el cuerpo como totalidad está en interacción con su entorno respondiendo a nuevas situaciones, lo que le permite crecer.

Los estudiantes al expresarse sobre las actividades o los contenidos de los que quizás no les habían preguntado o no tenían conocimiento anteriormente, e incluso usar los *emojis*-reacciones con otra intención que solo emular una emoción, muestra indicios de que el chat y sus herramientas pueden manifestar algunas oportunidades para mover pensamientos o ideas hacia conocimientos que no habrían sido explorados.

El chat puede no ser un elemento que por sí solo ayude a vincularse con el cuerpo, pero sí puede ser una herramienta que ayude vislumbrar lo que sucede con la corporalidad; cuando se expresa o manifiesta lo que se piensa o siente sobre aquello que se está viviendo, es posible que se empiece a involucrar un poco más el movimiento en el cuerpo como totalidad, y de ese modo llegar al componente esencial de este taller: el *reconocimiento de sí*.

### **3.3 Relación educativa**

Un aspecto que considero influyó de manera importante en que, posiblemente, los adolescentes se aproximaran al *reconocimiento de sí* durante el taller, fue la articulación de la práctica de Angélica o la mía, con el contenido y actividades que integraron el taller. Mantener una constante interacción con el estudiante fue esencial para guiarlo hacia las actividades, debido al contexto de educación remota en que se impartió el taller. Mi intención no es realizar un análisis del taller o de nuestra práctica docente, más bien me interesa analizar algunos momentos en que la intervención de Angélica o mía incidieron o no en la posible generación del *reconocimiento de sí* en los adolescentes.

El taller requería en varias de las actividades del movimiento del cuerpo, lo que precisaba de un espacio físico que invitara a ello, pues según Van Manen (2004) “la atmósfera es la forma en que se vive y se experimenta el espacio” (p. 78). Tratamos de orientar nuestro propio espacio hacia la disposición del movimiento, Angélica pedía a los estudiantes disponer de un espacio cómodo o un espacio para moverse, sin embargo, las

posibilidades de espacio de cada estudiante variaban. El lugar que nos permitía el encuentro con los estudiantes finalmente no era físico era un espacio digital, donde la presencia se modificó. Van Manen (2004) señala que la atmósfera “también es la forma en que el profesor está presente para los niños y aquella en que los niños están presentes para sí mismos y para el profesor” (p. 78). En este sentido la atmósfera de este taller no se inició por el lugar o espacio físico en común, sino que en gran medida recayó en la proximidad que las nuevas tecnologías permitían entre Angélica y los estudiantes o, en algunas ocasiones, entre los estudiantes y yo.

El acto educativo tiene como finalidad transformar una existencia (Bárcena, 2018). Para ello es necesario proporcionar a los estudiantes diferentes perspectivas, herramientas que les ayuden en esa transformación, por lo que la manera en que los maestros se relacionan con los estudiantes, a partir de lo que hacen y dicen, influye en el deseo de saber de estos últimos,

pues de lo que el profesor enseña no cabe inferir (como de una causa su efecto correspondiente) el aprender, sino el motivo, el movimiento, el inicio que empuja al discípulo a buscar un saber del que terminará enamorándose. Entonces, ese profesor, ese maestro, se convierte en un mediador del deseo de saber del otro, no de su deseo de aprender. (Bárcena, 2018, p. 79)

Según Van Manen (1998), durante la interacción entre el profesor y el estudiante, este último puede experimentar un crecimiento personal, no tanto por el conocimiento o habilidades que pueda adquirir, sino porque el profesor le da forma a la asignatura a partir de sus propias cualidades y valores y esto es lo que el estudiante recibe de él. En la relación educativa, el profesor debe orientar sus acciones hacia dos intenciones o preocupaciones: quién es el estudiante y qué puede llegar a ser.

Durante la interacción que sucede entre el maestro y el estudiante se encuentran acciones por parte de los maestros que pasan desapercibidas pero que pueden resultar

significativas para que en el estudiante se genere el deseo de seguir conociendo aquello que el maestro pretende enseñarle. Martin-Alonso et al. (2021) mencionan que, la relación educativa nace de “un encuentro que al ser físico se constituye desde gestos físicos significantes” (p. 117). Los autores sitúan la relación educativa en un encuentro presencial, sin embargo, en este taller no sucedió de esa forma; las nuevas tecnologías posibilitaron el encuentro con los estudiantes, lo que no quiere decir que no existieron gestos físicos más bien estos se modificaron, tanto al hacerlos como al percibirlos.

Para que los estudiantes pudieran participar o relacionarse con las actividades, nuestros gestos, palabras, acciones, estrategias, influyeron en gran medida para que eso sucediera. Por lo que considero que esta interrelación entre los estudiantes, las actividades y nosotras, es decir, la relación educativa remota, por la lejanía física en que nos encontrábamos, posiblemente les permitió a los estudiantes generar el deseo de involucrarse en el *reconocimiento de sí*.

Para analizar la relación educativa que se dio en el taller, tomé tres estrategias recurrentes de Angélica que, considero, propiciaron la interacción con los y las estudiantes; estas estrategias pudieron invitarlos a participar o visibilizarse durante las sesiones, pero también, en ocasiones, su uso no logró tener esta influencia y se requirió de otras estrategias o elementos para tratar de vincular a los estudiantes con las actividades. En algunas ocasiones, estas estrategias se planificaron desde el diseño de la actividad, pero esto no ocurrió siempre de esta manera y surgieron durante el desarrollo de la actividad.

### **El eco**

En el siguiente fragmento de la sesión uno, Angélica después de pedirles a los estudiantes que buscaran estar lo más cómodos posible, cerrar sus ojos y poner atención en su respiración, guía la atención hacia el olfato y el gusto de los estudiantes. Con base en el ejercicio que realizaron Angélica les indica que completen cuatro frases por medio

del chat: Yo huelo a... Mi casa huele a.... el olor se siente en... ¿A qué sabe mi boca?

Las va diciendo conforme las respuestas de los estudiantes se agotan.

ANGÉLICA: Por favor, terminen la frase “Yo huelo a...”. ¿A qué huelen?

SANTIAGO: [por el micrófono] Pescado. [Sigue con su cámara abierta y se observa comiendo.]

ANGÉLICA: A pescado, dice Santiago. ¿Martin? [Al parecer Martín escribió por un chat distinto al del zoom o por chat privado.] ¡A nada! Está interesante. ¿A qué huele la nada? Ok, ok. Muy bien Martin. (TRANS300421-F2-11)

La frase “Yo huelo a...” fue la primera de las cuatro y estas fueron las primeras respuestas para completar esta frase. Aquí parece no haber respuesta de los estudiantes a la pregunta ¿A qué huele la nada?, pues la misma Angélica cierra la posibilidad de respuesta al decir “ok, ok. Muy bien Martin” y se dirige a Toño quien escribió en el chat ocho filas de diferentes letras sin un sentido gramatical y le pide que comparta a qué huele, Toño escribe “A nada” y segundos más adelante escribe otra respuesta “A hombre”

ANGÉLICA: Toño a hombre. Oye Toño y cómo huele un hombre. [Toño escribe en el chat: No se [sic].]

JULIO: A perfume.

ANGÉLICA: No sé. [Angélica sonrío.] Ok. [Santiago quien estaba tomando agua, se detiene ante la pregunta de Angélica, enciende el micrófono y se acerca a la cámara, no se escucha que diga nada, pero hace un gesto con su rostro en el que muestra parte de sus dientes y abre más los ojos, cierra el micrófono y parece levantarse, desaparece del encuadre de la cámara.] Los demás y las demás, [Martin escribe en el chat: :v] ¿cómo creen que huelen un hombre?

JULIO: A perfume.

ANGÉLICA: A perfume.

SANTIAGO: [Se observa que continúa comiendo.] A alfa, macho, hombre peludo.

ANGÉLICA: A macho, [Toño escribe en el chat: feo.] hombre peludo. Ok. También ahí. Gabriel nos dice ... [Santiago abre su micrófono, pero no se escucha ningún sonido.] Ah, no te escuché, otra vez Santiago. [Santiago vuelve a hablar, pero esta vez, aunque se percibe sonido, no se distingue lo que dice.] Ay, no te escuché, perdón. [Toño escribe en el chat: o a trabajador.] A trabajador.

SANTIAGO: Lomo plateado. [Coloca sus manos rodeando su boca para ayudar a que el sonido se dirija al micrófono de su dispositivo.]

ANGÉLICA: A ver un segundito. [El sonido de Julio desde el celular de Angélica no le permite escuchar.] Julio es que no escuchamos aquí. ¿Lomo plateado?

SANTIAGO: Ándale.

ANGÉLICA: Ok. Gracias (TRANS1300421-F2-12)

Angélica no profundiza más sobre las respuestas de los estudiantes y les pide completar la siguiente frase “mi casa huele a...”. Cuando los estudiantes participan, Angélica usa algunas de sus mismas respuestas para realizar preguntas y tratar de profundizar en su percepción, también repite la respuesta que los estudiantes hacen ya sea por el chat o por micrófono, como un eco.

La repetición de las respuestas de los y las estudiantes por parte del docente o educador es una estrategia que se ha usado en el aprendizaje de una lengua extranjera, como en el estudio de Ferreira (2006), la autora trata de averiguar de qué forma actúa el docente cuando los y las estudiantes dan una respuesta correcta. En este trabajo señala que la repetición es una forma de retroalimentación positiva que puede favorecer o resultar más efectiva que las retroalimentaciones de aceptación o reconocimiento. Dicha acción permite confirmar el conocimiento lingüístico del estudiante

El repetir las respuestas no es por sí solo favorable para el aprendizaje; un aspecto que considero hace que esta estrategia provoque en los estudiantes beneficios en su aprendizaje y que en el taller fue esencial debido a la mediación tecnológica, es la

forma en que se repitieron las respuestas, es decir, la forma en que Angélica usó su voz. Al repetir las respuestas de los estudiantes, en la pronunciación de Angélica hay un tono tranquilo, afable que le da cierto énfasis a las respuestas al momento de repetir las. También junto a las respuestas menciona el nombre del estudiante que la expresó, en especial aquellas que se realizaron por chat. En el siguiente fragmento Angélica les pide completar la última frase

ANGÉLICA: ¿A qué sabe mi boca a...? ¿A qué sabe su boca?

LAURA: [Sin abrir su cámara.] A chocolate.

ANGÉLICA: Chocolate. [Toño escribe en el chat: "F en el chat". Luego Eduardo escribe en el chat: "5612661609" y una manita diciendo OK.]

TOÑO: [Sin abrir su cámara.] A saliva.

ANGÉLICA: Saliva. ¿A qué sabe la saliva?

TOÑO: [Sin abrir su cámara.] A agua.

ANGÉLICA: A agua. [Se escucha la risa de Julio desde el celular de Angélica.]

Muy bien. Los demás y las demás. ¿Su boca sabe a...? Fresa dice Eli. (Al parecer escriben en un chat privado.) Gracias. Por allí.

TOÑO: [Sin abrir su cámara.] La mía sabe a mole.

ANGÉLICA: Mole. [Y se saborea la boca.]

TOÑO: [Sin abrir su cámara.] Es que acabo de comer mole.

ANGÉLICA: Ok. Ah mole, qué rico [Sonríe.] Gabriel sabe a comida. (Al parecer escriben en un chat privado.) Qué bien. Martín, Rafael. ¿A qué sabe su boca?

[Martín escribe en el chat: "dulce".]

RAFAEL: [Sin abrir su cámara.] La mía sabe, (al parecer se detiene a pensar un breve momento) a nada.

ANGÉLICA: ¿No? ¿Y a qué sabe la nada? [Se escucha a Julio desde el celular de Angélica decir: "A aire" y luego ríe.]

RAFAEL: [Sin abrir su cámara.] A nada.

ANGÉLICA: Nada. [Sonríe.] Ok. Julio dice que la nada sabe a aire. [Sergio escribe en el chat: "a mango :v".] Por acá Martín dice que dulce. Sergio, a mango. Mmm, muy bien. Perfecto.

En este fragmento Angélica además de repetir las respuestas de los estudiantes, a algunas les agrega calificativos. La forma en que Angélica realiza este eco permite crear un ambiente en que los estudiantes se sientan invitados a participar, quizás al repetir las respuestas es una forma en que Angélica les hace ver que los escucha, que los nota, y que incluso puede aumentar esta percepción en el momento en que toma una de las respuestas y profundiza en ella al formular una pregunta, en la que relaciona la frase inicial con sus respuestas, como lo hace con las de Toño y Rafael. Según Van Manen (2004) "todo niño necesita que se le observe, que se le note. Que a uno se le note significa que se le 'conoce'" (p. 37). Pues la actitud, la acción del otro ante la presencia del niño le brinda información sobre sí mismo.

Como señalé la repetición de las respuestas se ha hecho en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras para confirmar una respuesta correcta, pero en el taller no se reafirmaban respuestas correctas, más bien por medio de esta forma de recibir las respuestas, Angélica les hace saber que está atenta, presente, orientada hacia ellos y reconoce su participación, lo que permite escucharlos y conocerlos a través de sus diferentes percepciones, pues lo anterior también posibilitó que al profundizar en la respuesta que Toño da a la frase inicial "Yo huelo a... ", por medio de la pregunta "¿cómo creen que huelo un hombre?", surgieran respuestas que van de un olor, en cierta medida, específico como el perfume, la cual podría corresponder a la frase inicial, a descripciones o características que los estudiantes asocian de un hombre, que posiblemente adquieren de las personas con las que conviven o por medio de los nuevos medios que forman parte de su cotidianidad.

Interactuar con quién es el estudiante es interactuar con sus percepciones, su cultura, su contexto; el profesor debe saber que no interactúa con objetos o máquinas sino con personas que tienen una biografía (Bárcena, 2018).

Posiblemente la intención con que se repite la respuesta influye en que los estudiantes participen o no. En la sesión tres les mostramos un video que contenía tres diferentes pequeñas coreografías y Angélica les pide que observen qué emociones ven en los bailarines para después escribirlas en el chat. Sin embargo, al terminar de proyectar el video mencionan que se veía cortado así que lo busco nuevamente para volver a proyectarlo, mientras hacía lo anterior Julio expresó de la primera pequeña coreografía:

JULIO [micrófono]: la primera le mordió el mano, la mano a la chava

ANGÉLICA: ¿se la mordió?

JULIO [micrófono]: ajá

ANGÉLICA: fíjate que yo no observé eso, ¿los demás observaron eso?

JULIO [micrófono]: o que se la... o la olió no sé

ANGÉLICA: ok, si justo, bueno yo escuché como, escuché [rectifica y aproxima su mano a su nariz], observé como un acercamiento, pero dije, ay no había visto que la había mordido. (TRANS3-140521)

Posterior a este momento, le indico a Angélica que encontré el video y que lo proyectaré nuevamente. En esta ocasión Angélica no usa la repetición de un modo afirmativo, sino más bien pareciera denotar duda sobre la respuesta que acababa de dar Julio y continúa señalando lo que ella observó, entonces Julio cambia su respuesta. Más adelante cuando el video se proyecta por segunda vez, Julio ya no expresa respuestas claras sobre el mismo fragmento del video

JULIO [micrófono]: [alza el tono de su voz] yo aquí los veo [ríe]

ANGÉLICA: ¿tú nos ves? Bueno puedes observar o comentarnos, tu Julio ¿qué emoción observaste en los cuerpos de la primera pareja?

SANTIAGO [micrófono]: él Julio

JULIO [micrófono]: como qué...que... cómo, cómo, cómo... es co... cómo [titubea]

ANGÉLICA: Acuérdate de las emociones ¿no? Podemos tomar las emociones básicas recuerda que son las de la MATEA: el miedo, la alegría, el temor, el enojo y el amor. Pongámosle esas, qué emoción observaste en las corporalidades de la primera pareja

JULIO [micrófono]: eeh... pues no sé

[Angélica y Julio hablan al mismo tiempo]

ANGÉLICA: recuerda un poquito,

JULIO: [lo que dice no se distingue] vi más su pelo

ANGÉLICA: [entusiasmada] ah qué te hizo sentir o pensar su pelo, su cabello

JULIO [micrófono]: nada [enciende su cámara, se observa su frente y mueve su cabello hacia atrás con la mano]

ANGÉLICA: en torno a una emoción [Angélica va comentar algo, pero Julio empieza a hablar]

JULIO [micrófono]: pues estaba largo y así, que no sé qué y así y así y así [sigue tocando su cabello hacia atrás]

ANGÉLICA: ok, y a ti qué te podría generar, alegría miedo, temor, enojo, amor su cabello

JULIO [micrófono]: ¿cómo?

ANGÉLICA: sí, al verlo. Por ejemplo [Angélica mueve su cabello hacia adelante con sus manos y cubre su rostro] imagino que este puede ser como un cabello de terror ¿no? [Julio ríe. Angélica mueve su cabello hacia atrás y sonrío] el cabello que tu observaste cómo, qué te parecía

JULIO [micrófono]: este, no sé

ANGÉLICA: ¿no? bueno, bueno no te preocupes. Vamos a ver, los demás y las demás qué nos podrían comentar, así una emoción que les haya detonado el ver la corporalidad de estos bailarines (TRANS3-140521)

Posiblemente Angélica, en la primera vez que proyecté el video, quiso que Julio reflexionara un poco más sobre lo que había visto, pero al compartir su propia percepción y mostrar cierto desacuerdo con la primera respuesta de Julio y aprobación a la segunda respuesta que dio, provocó inseguridad sobre su percepción, lo que posiblemente explique sus titubeos o la poca expresión de su percepción durante su participación al finalizar la segunda proyección del video. Es entonces importante señalar que el tono y modo en que Angélica expresó la repetición de la respuesta de los estudiantes pudo motivar o no su participación.

### **Opciones**

Dentro de las principales peticiones que Angélica hacía a los estudiantes era encender la cámara, especialmente cuando las actividades estaban relacionadas con el movimiento del cuerpo. Un elemento que considero influyó en los adolescentes para que accedieran a encender la cámara y mostrarse, fue reiterar que tenían la posibilidad de elegir qué mostrar de su cuerpo y movimiento.

En la sesión uno después de que Angélica pide a los estudiantes cerrar sus ojos, que pongan atención en su propia respiración y perciban los sonidos que están lejanos y más cercanos, les da la siguiente indicación:

ANGÉLICA: [Solo está la cámara de Angélica encendida, se aprecia su torso, su barbilla, boca y la pantalla de su celular, pues por medio de WhatsApp está Julio recibiendo la sesión] Voy abriendo poco a poco mis ojitos y ahora fíjense lo que vamos a hacer. [Se acerca a la cámara] vamos a escuchar otros sonidos [desliza su celular a un lado] y les voy a pedir que todos activemos nuestra cámara, no

para vernos nuestros rostros [Toño enciende su cámara, se ve su rostro] sino para vernos las manos [Angélica se mueve hacia a un lado y muestra sus manos, mueve sus manos y dedos. Toño pone sus manos frente a su rostro y las muestra a la cámara] solo coloquen las manos, exactamente, (probablemente refiriéndose a Toño que hasta el momento es el único que ha encendido la cámara) en la cámara. Por allí pueden ustedes alejarse, si no quieren que se vea su rostro está bien, solo prendemos nuestras cámaras para ver nuestras manos (TRANS1-300421-F3-16)

Después de la anterior indicación Toño mueve su dispositivo hacia un lado para solo enfocar sus manos. Angélica menciona que contará hasta tres para que enciendan su cámara, después de este conteo Rafael enciende su cámara y muestra la mitad de su rostro y torso, está colocado de tal forma que la cámara corta verticalmente su rostro y torso, también se ven sus manos y un brazo. Angélica nombra a los estudiantes que no han encendido la cámara para solicitar que lo hagan, después de ello Laura accede. Angélica menciona que yo pondré unos sonidos y ellos moverán sus manos según lo que estos les produzcan.

En la sesión dos Angélica les pide que enciendan su cámara para que muevan una parte de su cuerpo a partir de las emociones de enojo, tristeza, miedo, alegría y amor

ANGÉLICA: Vamos a prender nuestra camarita a la cuenta de tres, porfis.

Recuerden no, no es importante en este momento, si ustedes así lo desean, que se vea su rostro. En este momento sólo necesitamos, ajá, una parte de su cuerpo con la cual quieran representar las emociones. Pueden ser sus manos, pueden ser sus pies, ajá, puede ser su codo. La parte de su cuerpo que ustedes deseen.

Puede ser su cabeza, cada quien (TRANS2-070521-F3-16).

En la sesión cinco me encuentro con Samuel y Fernando conformando una secuencia de movimiento y les pido que me muestren su movimiento

ANDREA: Fernando si ya pensaste dos movimientos y nos los quieres mostrar, también por fa [Espera 22 segundos a que Fernando responda, pero él no lo hace y se dirige a Samuel] ¿Listo Samuel?

SAMUEL: Eh, no [ríe tímidamente] Estaba pensando hacer uno, pero el espacio está chiquito.

ANDREA: No importa, no importa. Si quieres otro, con las piernas, con las manos, con la cabeza. No sé, bueno yo propongo [sonríe y también se oye a Samuel reír]. Bueno más que nada enfocado como a un recuerdo que te, de los que mencionó este Angélica, tal vez te detona algo (TRANS5-280521-F2-4y5)

Si bien el taller estaba enfocado en el cuerpo, no pretendíamos presionar a los estudiantes para que se mostraran o generar en ellos malestar en relación con su cuerpo; en ese sentido, esta indicación era una estrategia que usamos, principalmente, para las actividades relacionadas con el movimiento del cuerpo, pues sabíamos que la negativa a encender la cámara era un aspecto recurrente, por ello al darles la opción sobre qué mostrar de su cuerpo quizás evitamos generarles preocupación o malestar. Aunque Angélica trató de mostrarles diferentes opciones en que podían los estudiantes relacionarse con las actividades, en algunas, no fue suficiente y los estudiantes expresaron cierto malestar o renuencia por las acciones que se requerían para realizar la actividad.

En la sesión dos Angélica les pide a los estudiantes que recuerden momentos en los que las emociones que se relacionan con el miedo, la alegría, el enojo, la tristeza y el amor, han estado presentes en ellos, por lo que les solicita que se recuesten y con ojos cerrados recuerden, para que posteriormente trasladen esa emoción a un material que previamente se les pidió. Se explora una por una cada emoción. La primera emoción que exploran es el enojo. Los estudiantes mantienen las cámaras apagadas y Angélica está con cámara encendida en el piso indicándoles que recuerden el último momento en que

se enojaron y cómo se sentía su cuerpo. Santiago señala que tiene frío, Angélica le pregunta si esa sensación le produce enojo o qué le genera, que puede usarla para ser más consciente de cómo se encuentra su cuerpo. Angélica continúa con la actividad y se incorpora hasta sentarse con piernas cruzadas y les pide a los estudiantes que tomen un material y lo manipulen a partir del enojo. Santiago vuelve a mencionar que tiene frío y Angélica le comenta que puede ponerse un suéter, él menciona que ya se puso su cobija, e incluso abre su cámara para mostrarla y se aprecia que está acostado boca abajo, pero menciona que aún tiene frío. Angélica mira hacia la cámara, sonrío y continúa guiando la actividad. Santiago apaga su cámara. Angélica manipula el material durante dos minutos aproximadamente y señala lo siguiente:

ANGÉLICA: Vamos a recostarnos de nuevo. ¿Zas? [Angélica se recuesta en lo que parece ser una cobija colocada en el piso de su espacio]

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, por el micrófono] ¡Hace frío!

ANGÉLICA: Ok. Listo. Vamos a recostarnos. [Santiago interrumpe]

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, por el micrófono] Quítese la cobija. La que tiene abajo. Quítesela.

ANGÉLICA: [Recostada] ¿Cómo Santiago?

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, por el micrófono] Acuéstese como yo, en el suelo.

ANGÉLICA: No te escucho Santiago.

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, por el micrófono] Quítese la cobija que tiene y acuéstese en el suelo. A ver si no tiene frío.

ANGÉLICA: [Recostada y con la cabeza en dirección a la cámara] Pero por eso puedes poner algo abajo para que no tengas frío. Puedes acostarte en tu cama no te preocupes.

Angélica le menciona a Santiago otra opción para aliviar la incomodidad que siente

provocada por la sensación de frío, espera unos segundos y trata de continuar con la exploración hacia la emoción de tristeza. Sin embargo, Santiago interrumpe la guía de Angélica:

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara. Cantando.] ¡Ya me acostumbré, ya me acostumbré!

ANGÉLICA: Inhalo, exhalo.

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, su micrófono sigue abierto.] (Se escucha cantando una canción, al parecer de reggaetón: dale yo te doy duro por la mañana.)

ANGÉLICA: Respiro.

SANTIAGO: [Sin abrir su cámara, su micrófono sigue abierto.] (Sigue cantando, pero esta vez no se distingue, pues suena como si estuviera mordiendo algo y tratando de hablar o solo tiene puesto algo en la boca que no deja pasar su voz. Al final lanza un grito.)

ANGÉLICA: Ok. Muy bien. Santiago. [Al parecer Santiago responde “que”, cuando Angélica menciona su nombre. Angélica se incorpora hasta llegar a sentarse con piernas cruzadas y su postura en dirección hacia la cámara] Tu participación es muy importante para mí, de verdad. Pero en este momento requerimos un poquito de silencio para poder hacer las actividades. ¿Zas? Me gustaría que todo esto que nos estás, este, compartiendo [Santiago apaga su micrófono y se vuelve a abrir de inmediato.] al final de, vamos a abrir un espacio, para que al final puedas compartirnos esto. ¿Zas? No lo... todo esto que vas sintiendo, no lo dejes así, o sea, no lo olvides, [Aparece en el cuadro de zoom de Santiago: *connecting to audio*. (Al parecer desconectó o conectó su audio, al volver a conectar el audio deja apagado su micrófono] ahorita lo vamos a volver a retomar. ¿Zas? Okidoki.

Angélica continúa con la guía de la actividad. Ningún otro estudiante comenta nada ni abre cámara. Santiago no hace más comentarios hasta un minuto después para decir “ponga las de amor”, cuando la música que está destinada para explorar con la segunda emoción, la tristeza, empieza a escucharse. Durante el resto de esta exploración la única cámara encendida es la de Angélica, hasta que pasa a la siguiente actividad, en la cual les pide encender la cámara, para manifestar las emociones que acaban de trabajar con alguna parte de su cuerpo. Santiago es el primero en acceder a encenderla, en un principio se ve su rostro, pero posteriormente la mueve y apunta al techo.

Angélica trató de involucrar el malestar de Santiago en el ejercicio, posteriormente le señaló opciones como ponerse un suéter o acostarse en su cama cuando externa de una forma un tanto retadora, provocadora, su malestar por el frío. Hasta que al parecer Santiago no está conforme con las opciones que Angélica le brinda y opta por cantar o hablar, lo que interrumpe la guía de Angélica, en un inicio ella aparenta no hacer caso, pues no le dice nada inmediatamente, sin embargo, cuando lanza un grito Angélica se incorpora e interviene. Ella va del dejarlo pasar a intervenir, trata de explicarle que es necesario guardar silencio durante la actividad, pero a la vez resalta que es importante lo que siente o experimenta y que posteriormente tendrá un espacio para expresarlo. Considero que este momento a la vez que atiende lo que experimenta Santiago, también lo hace por los demás estudiantes, pues aunque todos tienen cámaras apagadas, posiblemente alguno se encuentre realizando la actividad y no le es posible concentrarse debido a la intervención de Santiago.

En el fragmento anterior Angélica empleó lo que Van Manen (1998) denomina como tacto pedagógico, el cual corresponde a las acciones que permiten visualizar la forma en que los profesores o maestros escuchan, notan o prestan atención a los estudiantes. Dentro de las diferentes maneras en que el tacto puede manifestarse, se encuentra aquella en la que es necesario saber cuándo no intervenir, cuando no hablar o

cuando hacer como que no se da cuenta. Van Manen la describe como un tipo de sensibilidad que evita que los profesores apresuren o fuercen el proceso de los estudiantes, pero que a la vez exige percatarse de cuándo debe realizar lo contrario, pues existen situaciones en que es necesario actuar. Como lo hace Angélica al cambiar la postura de su cuerpo y dirigirse directamente a Santiago con voz firme y amable, a través de la cual sigue proporcionándole opciones para que su malestar disminuya.

En los fragmentos anteriores, el mencionarles opciones resulta ser una estrategia para que relacionen su cuerpo y las actividades, pero con la finalidad de dirigirlos hacia la comodidad. En la educación somática para que los estudiantes logren autorregular su movimiento y mantener durante la acción una experiencia de comodidad, deben tener opciones que les permitan cambiar de posición y les ayuden a conseguir esta sensación (Eisenberg y Joly, 2011).

### **Junto a ellas y ellos**

Una forma en que, generalmente, los maestros de danza enseñan secuencias de movimiento es realizándolas, es decir, ejemplifican los movimientos con su propio cuerpo, al mismo tiempo indican las partes del cuerpo que están involucradas y las cualidades de movimiento que estas deben mostrar, mientras tanto, los estudiantes de danza observan, tratan de repetir y memorizar los movimientos. En un primer intento para hacer la secuencia completa, el maestro la repite junto a ellos, dos o tres veces, hasta que los deja solos y los observa para corregir aspectos técnicos del movimiento.

No pretendíamos enseñar a las y los estudiantes una técnica de danza, más bien tratar de vincularlos en mayor medida con su cuerpo, por medio del movimiento. Por ello, para realizar las actividades en que Angélica solicitaba a los adolescentes encender las cámaras y mostrar movimiento, probablemente un aspecto que retomamos de la enseñanza de la danza y que quizás influyó en que encendieran y participaran, fue que hacíamos estas actividades junto a ellos.

En la sesión tres Angélica les indica a los estudiantes que vamos a hacer una secuencia de movimiento y para ello va a dividir el grupo en dos equipos, ella estará en uno y en otro yo.

ANGÉLICA: Vamos a hacer una última actividad, ¿les parece? En esta actividad...

JULIO [micrófono]: ¿De qué va a tratar?

ANGÉLICA: Va a ser así, miren, somos uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, siete, ok. La actividad va a ser la siguiente: Miren, nos vamos a ir a dos grupos ¿sale?, en un grupo, en un grupo van a estar con Andrea y en el otro grupo van a estar conmigo, y lo que vamos a hacer ahí va a ser una exploración de movimiento, en la cual vamos a construir una pequeña partitura corporal como una pequeña secuencia de movimiento ¿sale?

Angélica les señala que lo importante en esta secuencia es que vamos a mostrar nuestros movimientos variando las velocidades. El equipo en que está Angélica se integra por Santiago, Laura, Andrés y Martín, y en el que estoy yo, se encuentran Julio, Gabriel y Alan.

Al inicio Angélica, en su equipo, se pone de pie y les pide que piensen un movimiento, les otorga un tiempo para que decidan qué movimiento hacer, al mismo tiempo ella está moviéndose y decidiendo su propio movimiento. En el equipo en que estoy yo, estoy sentada, les explico nuevamente en qué consiste la actividad, durante esta explicación menciono que pueden elegir la velocidad con que realizarán su movimiento y la parte del cuerpo que desean mostrar. Posteriormente, tanto Angélica como yo, en nuestros respectivos equipos, les mostramos primero nuestro movimiento, a manera de ejemplo: Angélica de pie, usa brazos, torso y piernas. Mientras que yo estoy sentada, muevo la cámara y enfoco el brazo izquierdo, desde el hombro hasta el codo.

Angélica al terminar de mostrar su movimiento les solicita a los estudiantes encender su cámara para ver el suyo. Santiago es el primero en acceder, muestra su

rostro, parte de su torso y mano; Andrés se muestra de cuerpo completo y Laura, quien señala en un inicio no poder mostrarse, pues está en pijama, a lo que Angélica responde que puede mostrar solo sus manos o una parte del cuerpo, termina por mostrar su cuerpo hasta la cadera, ella está de pie, su rostro no se ve claramente pues tiene una chamarra con capucha que cubre la cabeza y parte de su rostro.

Mientras que en el equipo en que me encuentro, Gabriel es el primero en mostrar su movimiento, muestra su frente, ojos y uno de sus puños, Julio muestra sus ojos y frente y Alan expresa que no puede encender su cámara pues al parecer está dañada, yo le digo que puede hacer un sonido con su cuerpo, le muestro que puede aplaudir u otro sonido pues también es movimiento, él accede pero al parecer entiende que al decir sonido debe proponer una canción, le señalo que ese sonido lo tiene que hacer con su cuerpo; él trata de encender su cámara nuevamente pero señala que no sirve. Posiblemente mi explicación no fue clara y finalmente yo uso la canción que en un inicio propuso.

Para estructurar la secuencia, Angélica fue repitiendo los movimientos conforme los presentaban, después iba desde el primer movimiento hasta llegar al movimiento propuesto por él o la estudiante, es decir, les mostraba cómo iba quedar conformada la secuencia de movimiento. Después de que cada estudiante muestra su movimiento Angélica les pide que practiquen juntos la secuencia completa.

En mi equipo, después de mostrar mi movimiento, cada uno presentó el suyo y para integrarlos, les pedí que eligiéramos un orden para que cada uno presentara su movimiento, Julio propuso a Gabriel como el primero, Gabriel accedió, después Julio dijo que fuera yo y al final él. Le pedí a Gabriel que mostrara su movimiento para saber cuándo terminaría y así supiera en qué momento entrar, posteriormente le indiqué a Julio en qué posición llegaría mi mano para que él pudiera comenzar con su movimiento.

Al momento de presentar la secuencia, el grupo de Angélica mostró movimientos más amplios y con ligeros desplazamientos, también se aprendieron los movimientos de cada uno, es decir presentaron al unísono. Repitieron su ejercicio cuatro veces, en las que variaron el tiempo de los movimientos. Mientras que en mi equipo los movimientos se concentraron en una zona del cuerpo y cada uno presentó su propio movimiento en la velocidad que habíamos decidido y lo repetimos una vez.

La preferencia, tanto de Angélica como mía, por enfocar solo una parte o todo el cuerpo y la estructura que tomó la secuencia de movimiento, son ejemplos que resaltan la forma particular en que cada una desarrolló la actividad junto a los estudiantes, en esta se ve implicada la experiencia o personalidad de cada una, Van Manen (1998) señala que en la relación entre estudiante y educador cada uno se implica personalmente; el educador de verdad no solo se dedica a pasar información, sino que se identifica, impregna de su personalidad aquello que desea enseñar. Mientras que cada estudiante tiene una forma personal de aprender o interiorizar el conocimiento.

Otro aspecto importante a destacar es cuando Angélica daba las indicaciones a los estudiantes, comúnmente usaba el verbo ir en un modo exhortativo, conjugado en la primera persona del plural: vamos. Es decir, no expresaba órdenes o indicaciones para que las y los estudiantes las ejecutaran; más bien, además de describir lo que se llevaría a cabo, creaba un clima inclusivo y cercano, que posiblemente se reforzaba en el momento en que nosotras también participábamos. Sobre la forma de hablarles a los estudiantes Van Manen (1998) señala que al evitar usar “con dureza el pronombre de la primera persona, “yo”, ... [se] logra crear un clima en el habla que corresponde al contacto personal” (p. 181).

Los movimientos que muestran los estudiantes y cómo los muestran parecen estar influidos por la manera en que cada una, Angélica y yo, mostró los suyos. Iniciar por exponer nuestro propio movimiento fue, como comenté, a manera de ejemplo que les

invitara a los estudiantes a proponer el suyo, sin imponerles el propio. Bárcena (2018) menciona que lo importante en la relación entre maestro y discípulo, es el deseo de saber que se produce en este último, quien debe percatarse que se trata de “aprender junto al maestro, no como él” (p. 99). Cuando el educador se pregunta qué necesitan los y las estudiantes debe tratar de estar ahí en una distancia respetuosa, orientar y acompañar a los estudiantes sin marcar o imponer el camino (Martin et al., 2021). Considero que tratamos de hacerlo así, pero quizás no fue posible cumplirlo del todo. Aunque el tipo de movimiento y la forma en que lo mostramos fue en cierta medida una referencia para ellos, que quizás les invitó a involucrarse, pero, al ser esta la primera vez que hacíamos una secuencia de movimiento con ellos, implicó que marcáramos en cierta medida el camino de la secuencia: el orden en que se presentaría cada movimiento, qué mostrar, el número de repeticiones.

Sin embargo, Angélica pudo construir una secuencia, que al incluir los movimientos de todos generó que los estudiantes experimentaran y mostraran no solo movimientos con los que estuvieran familiarizados, sino también algunos que probablemente no hubieran hecho antes. Lo anterior resulta importante porque posibilita en los estudiantes el inicio hacia el cambio de patrones de movimiento y por lo tanto amplía su rango de movimiento, lo que resulta en transformar la información que tienen de sí mismos (Castro y Uribe, 2010).

Considero que estas estrategias muestran el esfuerzo por hacernos presentes a pesar del reto que implicaba escuchar, observar y leer por medio de la tecnología; contienen acciones como: invitar y visibilizar su participación; sugerir y mostrar posibilidades de movimiento; y realizar la actividad conjuntamente. Estas acciones exponen nuestra “disposición de apertura e interés por conocer y entender la situación de [las y los estudiantes]” (Martín-Alonso et al., 2018, p. 107).

Las estrategias se apoyan en enseñar sin imponer o juzgar, relevante para propiciar ambientes que “favorezcan el aprendizaje por iniciativa y experiencia propia, y ayuden al reconocimiento de la propia singularidad” (Newell citada en Ponce, 2007, p. 90).

Esto dio la posibilidad de generar momentos en que los adolescentes se advirtieran a sí mismos, al notar su cuerpo en movimiento, sus movimientos en el cuerpo del otro o escuchar sus ideas u opiniones. Lo que pudo modificar la información que tienen de sí mismos, y al producirse en un ambiente de respeto y escucha, repercutir en su autoestima.

## Conclusiones

La información que obtuve del taller de movimiento y danza, me permitió formular tres categorías a través de las cuales pude identificar algunos indicios<sup>15</sup> de las experiencias corporales de las y los adolescentes mediadas por tecnologías digitales. Por ello el espacio físico no lo compartía con otros cuerpos sino con una computadora en la que, por medio de la pantalla y una aplicación de video reunión, podía observar la imagen del cuerpo de los participantes del taller. La mediación modificó la forma en que estos llegaron a involucrar su corporalidad en las actividades del taller: mostraban su cuerpo completo o solo una parte, ya fuera por decisión propia o por la posición y alcance de la cámara, pero cuando no había cuerpos mostraban paredes y techos o solo cuadros oscuros que indicaban cámara apagada; escuchar su voz dependía de activar el micrófono, de lo cual la plataforma notifica al ver aparecer o desaparecer un símbolo que simula un micrófono; si decidían solo escribir, podía desplegar una barra blanca en la parte derecha de la pantalla, en la cual surgían palabras o pequeñas imágenes gráficas llamadas emoticonos o *emojis*. Con lo anterior podía notar por momentos la presencia de la corporalidad de las y los adolescentes que asistían a las sesiones o solo suponerla al ver un cuadro de video negro con solo su nombre.

Al iniciar el análisis sobre lo que revelaba la corporalidad de los adolescentes, me enfrenté con una gran dificultad al tratar de agudizar la mirada; comencé a experimentar frustración respecto al uso que los adolescentes le dieron a la mediación tecnológica, pues me parecía un obstáculo para notar su cuerpo, empezaba a percibir aquella relación que Le Breton (2001) describe, entre lo que llama ciberespacio y cuerpo:

---

<sup>15</sup> 1. m. Fenómeno que permite conocer o inferir la existencia de otro no percibido. La fuga del sospechoso fue un indicio de su culpa. (Real Academia Española, s.f.)

Un mundo donde las fronteras se difuminan y el cuerpo se borra, donde el otro existe en la interfaz de comunicación, pero sin cuerpo, sin rostro, sin más tacto que el del teclado del ordenador, sin más mirada que la de la pantalla. (p. 22)

Efectivamente la tecnología difuminaba fronteras, sin embargo, a diferencia de esa relación, la tecnología nos permitió encontrarnos “en vivo” y, además de palabras, percibir rostros, cuerpos, movimiento. Poco a poco el ejercicio de observar constantemente los videos y releer bitácoras y transcripciones, me ayudó a desprenderme de la visión de un cuerpo separado de una cámara o un dispositivo limitantes y empezar a considerar la tecnología como una especie de extensión del cuerpo. Precisamente, el uso que los participantes le dieron a la tecnología y relación que establecieron con esta me permitieron notar su cuerpo e inferir algunos comportamientos.

### **Sobre el gesto corporal**

Dirigí mi atención a los movimientos pequeños que realizamos brevemente y sin tanta conciencia, pero que pueden expresar parte de nuestra personalidad o lo que Shusterman (citado en Fernández, 2015) llama *estilo somático*. El gesto corporal fue un concepto que me ayudó a prestar mayor atención a la relación entre la cámara y el cuerpo y a las respuestas que las y los adolescentes hacían sobre sus percepciones, emociones o ideas.

La suma de los gestos corporales y la mediación tecnológica en interacción en el taller me permitió inferir sensaciones y comportamientos. Los movimientos para ocultar el rostro al encender la cámara, por medio de la manipulación del dispositivo, el encuadre de la cámara apuntando a un lugar o zona del cuerpo en específico y tanto la postura como algunos movimientos del cuerpo; indicaban incomodidad y timidez. Sensaciones con las que también relaciono a las y los estudiantes que no encendieron su cámara; aunque también cabe la posibilidad de que al no encender la cámara o apuntar a un lugar o zona específica del rostro, quisieran ocultar el espacio en que se encontraban.

Con base en lo anterior considero que quienes llegaron a encender su cámara, experimentaron cierta tensión entre su timidez o el no poder mostrar su espacio y el deseo por explorar la actividad y/o mostrarse. Pues a pesar de esta sensación, varios estudiantes se abrieron a la posibilidad de explorar su corporalidad a partir de las actividades: propusieron movimientos que partieran de una situación, emoción o sensación; trataron de hacer el movimiento que otra persona presentaba; y expresaron de manera verbal lo que percibían, opinaban o sentían sobre su cuerpo y el de los demás. Estas participaciones disminuían la tensión que provocaba mostrar su rostro o espacio, ya que al interactuar con nuevas ideas o formas de moverse, encaminadas a que pusieran una mayor atención a sus sentidos, pensamientos y emociones, no olvidaban lo que experimentaban, más bien, infiero que, transformaron esa sensación en una experiencia corporal dirigida al *reconocimiento de sí*<sup>16</sup>.

Para favorecer lo anterior, era necesario generar interés y curiosidad, por ello fue importante que las actividades estuvieran relacionadas con situaciones, emociones o sensaciones que en ese momento experimentaban o que con anterioridad experimentaron, y de esta forma favorecer la creación de aprendizajes que conectaran con su cotidianidad.

En relación con esto último, al plantearles situaciones en las que pudieran implementar algunas de las herramientas que les dábamos y el que la mayoría se encontrara en sus hogares, pueden ser aspectos que ayudaron a contrarrestar una de las problemáticas que Marcela Ponce (2021) considera que tiene el campo de la educación somática. La autora se apoya en Sylvie Fortin para exponer que suele ser complicado

---

<sup>16</sup> A manera de recordatorio para el lector, definí *reconocimiento de sí* como un proceso que consiste en volcar sentidos, pensamientos y emociones hacia sí mismo en relación con el entorno, con la finalidad de quizás detectar fuerzas, debilidades y proclividades que ayuden a una mayor comprensión, cuidado, respeto y bienestar del cuerpo.

trasladar las aportaciones de este campo a la cotidianidad de cada persona, pues comúnmente los contenidos son dados en un espacio cuidado o encaminado a experimentarlos, lejos de las variables, o en ocasiones, hostilidades que se presentan en la cotidianidad. Que las y los adolescentes se encontraran en su propio entorno, pudo facilitarles empezar a comprender de qué manera apropiarse de las herramientas brindadas. Sin embargo, actividades en las que se requiere enfocarse en la respiración o concentrarse en una imagen con ojos cerrados, fueron actividades en las que generalmente la cámara permaneció apagada, por ello no tuve la certeza de que las hicieran. En este aspecto, la presencialidad me pareció necesaria para centrar su atención, además de un espacio en que las distracciones fueran mínimas.

En este taller la participación de las y los estudiantes por medio del micrófono fue necesaria, debido a que era una de las herramientas que nos permitía mantener comunicación con ellas y ellos. De igual forma, al generar actividades donde el movimiento fuera el detonante para que hablaran sobre sus preferencias, estados de ánimo, sensaciones, experiencias, percepciones y desacuerdos, les daba la oportunidad de tener un mayor entendimiento de sus emociones y pensamientos lo cual favorece el “incremento en la capacidad de percibir las propias necesidades e intenciones, y por lo tanto actuar de manera más congruente” (Ponce, 2021, p. 22). Además de que al escuchar y escucharse se promueve un comportamiento empático.

Los comportamientos y sensaciones que inferí de este taller, pueden ser una base o guía para tratar de formular nuevas actividades a adolescentes con contextos similares, enfocadas, principalmente, a los comportamientos que pueden derivar en violencia.

El factor tiempo es un elemento que suele jugar en contra o a favor, según el cristal con que se mire; algunas actividades del taller hubieran podido desarrollarse en más sesiones y permitir a los adolescentes profundizar en los contenidos con mayor detenimiento y atención, lo cual requeriría de un taller con una duración más larga, sin

embargo, el tiempo que duró el taller fue el suficiente para que dejara en mí el deseo por darle continuidad, desarrollarlo e implementarlo una vez más.

### **Sobre el gesto tecnológico**

En el gesto tecnológico tomé elementos que por sí solos es muy probable que no lleven al *reconocimiento de sí*, pues, aunque tienen la intención de sustituir algunos aspectos de la corporalidad, aún generan cierta ambigüedad, carecen de los matices que pueden existir en un encuentro cara a cara. Sin embargo, forman parte de las maneras en que actualmente la sociedad se comunica o expresa, una sociedad en que la mayoría de los adolescentes se desarrolla.

Previamente a este taller no habría tomado en cuenta los *emojis* o emoticonos como recursos para comprender la corporalidad de los adolescentes; sin embargo, durante el taller me detuve volteeé la mirada a aquellos que prácticamente, solo usaron el chat o las reacciones como manera primordial para interactuar en el taller. Al tomar en cuenta los *emojis* y emoticonos que acompañaban las palabras que escribían o que incluso mostraban solos, me enfrenté con que desconocía el significado de algunos de ellos o que no tenía la claridad de lo que querían comunicar y me pregunté cómo ello podía brindarme indicios de su corporalidad. En primer lugar, el conocer que los *emojis* emulan sensaciones o emociones, y recordar que en el cuerpo existe una sinergia entre emociones, pensamientos, cuerpo físico y entorno, me indicó que ello podría darme indicios de la experiencia de aquellos que preferían el uso de estas herramientas.

Para suponer la presencia de las y los estudiantes me enfoqué en las respuestas que emitían ante algún cuestionamiento directo y las interacciones que sin dicho cuestionamiento aparecían en el chat; esto último me llevó a fijarme en las participaciones verbales de otros estudiantes y el desarrollo de las actividades, con lo cual pude suponer la interacción que había provocado su respuesta en el chat y que para ello, requirieron de prestar cierta atención a lo que sucedía en el taller que dispusiera el cuerpo hacia el

dispositivo que les permitió enviar su respuesta. Sus participaciones también se dieron por la herramienta reacciones de *Zoom*; esta sustituyó el movimiento de uno de los estudiantes, lo que amplió las posibilidades de participación en el taller.

Le Breton (citado en Planella, 2006) menciona que la supresión virtual del cuerpo a través de la red, permite a aquellas personas que sufren con barreras arquitectónicas, sociales o culturales, tener “contacto con muchos interlocutores” (p. 20). Elementos como el chat, los *emojis*, los emoticonos o las reacciones, funcionaron como un apoyo para las y los adolescentes que durante una sesión presencial con actividades como las de este taller, sienten temor o timidez a hablar o moverse, es decir, barreras emocionales o psicológicas. Considero que encontraron un camino que les permitiera participar o hacerse visibles, una manera a través de la cual sentir seguridad al expresarse y quizás comenzar a comprender dicho temor.

Esta herramienta en sesiones de educación remota permite vislumbrar estrategias que nos acerquen como educadores, profesores, docentes o maestros a comprender un poco más a nuestros estudiantes. A la vez considero que las actividades de este taller, al basarse en metodologías que no buscan desarrollar habilidades o técnicas específicas de movimiento o danza (que en ocasiones aumentan el temor a hablar o moverse, ejemplo de ello el equivocarse y por ello ser juzgados), pudo ayudar a algunos adolescentes a gestionar dicho temor. En ese sentido, dado que este estudio se enfocó en la experiencia corporal y educativa de los estudiantes, para complementar los resultados, valdría la pena enfocarse a analizar aquellas actividades que tuvieron una mayor respuesta o participación por parte de los estudiantes y aquellas que no lo tuvieron, para advertir qué otros factores incidieron en los resultados del taller.

### **Sobre la relación educativa**

La relación que Angélica mantuvo con las y los estudiantes estuvo rodeada de la constante verbalización de su parte: saludaba y se despedía de cada estudiante, daba

indicaciones, guiaba el ejercicio, preguntaba sobre la actividad, invitaba a participar. El taller fue soportado en gran parte por la claridad de sus comentarios o indicaciones, además de que era la manera de procurar la comunicación y participación por parte de los adolescentes. La tonalidad que existió en su voz creó un ambiente cercano a la confianza, que era reforzada con acciones como hacer la actividad junto a ellos y ellas, y permitir que algunos adolescentes usaran *emojis* o emoticonos para interactuar, lo cual apunta a una comunicación informal y cercana (Sampietro, 2016). Esta informalidad no implica una falta de seriedad o responsabilidad en el manejo del taller, más bien fueron facilitadores de su expresión y nos aproximaron a ellos. Sin embargo, en ocasiones la tecnología no favorecía la guía, pues cuando los estudiantes y ella hablaban al mismo tiempo, la plataforma parecía cancelar su voz, algo similar pasaba al poner en volumen alto la música, de lo cual me percataba y trataba de disminuirla para que hubiera un equilibrio, pero Angélica dejaba de escuchar la música. Este aspecto resultaba ser adverso en el desarrollo de la sesión.

La plataforma de *Zoom* fue el medio que dio soporte al encuentro en el taller y Angélica fue quien posibilitó su desarrollo. Sin su mediación, las y los adolescentes no se hubieran aproximado a las actividades; la guía fue necesaria para reforzar las acciones corporales que posiblemente no se observaran claramente por la cámara; además de que ello pretendía favorecer que exploraran su propio movimiento y externaran sus opiniones. Tanto Angélica como yo, nos esforzábamos por explicar y describir la actividad para facilitar la comprensión, además de procurar una comunicación constante y abierta para escuchar sus propuestas, emociones o percepciones, ya que

el grado en que las dinámicas de exploración serán dirigidas hacia un material específico o guiadas por la curiosidad individual dependerá tanto de las características de cada método de educación somática como del diálogo sensible entre el maestro y el alumno. (Ponce, 2021, pp. 19-20)

Aunque nuestra participación en actividades era una estrategia que pretendía invitar y acompañar, esto también provocó que no dejáramos que construyeran por sí solos alguna secuencia de movimiento sin nuestra intervención. Considero que lo anterior sucedió por la premura del taller y cierta desconfianza que desarrollamos debido a que la mayoría tenía las cámaras apagadas; no teníamos la certeza de su atención y disposición, por lo que suponíamos que al dejarlos solos no realizarían la actividad. Ello nos apartó de lo que señala Bárcena (2018), animarlos a alejarse para que buscaran sus propios caminos, es decir, de observar cómo y qué tanto se apropiaron de las herramientas y los ejercicios.

En los momentos en que me encargué de dirigir la actividad, tuve que poner en alerta todos mis sentidos y procurar estar atenta a las dudas y peticiones, así como a los medios tecnológicos que permitieran esta claridad. La primera vez en que hicimos una secuencia de movimiento, no hubo esta claridad de mi parte, me concentré en el resultado de la actividad y en las posibilidades de la tecnología. He de aceptar que el desconocimiento de la relación entre cuerpo y tecnología me sobrepasó aquella primera vez.

En las siguientes oportunidades que guie la construcción de una secuencia de movimiento me sentí ligeramente más confiada; ello me lleva a pensar en que, a pesar de estar familiarizada con estos recursos tecnológicos y tomar sesiones previamente de educación somática por medio de la plataforma *Zoom*, no pude evitar experimentar tensión y cierta torpeza en mi enseñanza. Guiar una actividad de movimiento corporal a adolescentes que muestran resistencia a mostrarse, puso en jaque mis conocimientos previos sobre la enseñanza del movimiento, me encontraba ante una nueva manera de enseñar que nunca hubiera considerado. En esta experiencia pude percatarme que, en la enseñanza remota del movimiento, es indispensable la descripción y claridad de las

consignas, además del recordatorio constante de las herramientas de comunicación para externar dudas u opiniones, lo cual le exige al educador, el dominio y atención a estas.

Reafirmé la idea de que la enseñanza es un proceso que nunca termina pues constantemente se está aprendiendo, porque las generaciones de estudiantes cambian, pero cuando una situación como la pandemia nos obliga a mirar con nuevos ojos los contenidos, los propios conocimientos y prácticas, el aprendizaje además de venir desde afuera con las y los estudiantes, también nos exige mirarnos, pausar, reconocernos y, si es necesario, solicitar apoyo. “Descubrimos «de nuevo» lo que creíamos saber, porque se puede aprender lo que se sabe y descubrir lo que ya se ha encontrado” (Bárcena, 2012, s.p.).

#### 4. Anexos

##### Anexo A. Ejemplo de la bitácora

<b>QUINTA SESIÓN. TALLER DE MOVIMIENTO Y DANZA PARA ADOLESCENTES</b> <b>Cerebro entérico ¿Cómo digiero las experiencias?</b>		
<b>Fecha: 28 de mayo de 2021</b>	Sesión llevada a cabo en modalidad remota a través de la plataforma Zoom	
<b>Institución: Centro de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa</b>	Educatora: Angélica	
<b>Taller dirigido a adolescentes de entre 13 - 15 años, pertenecientes al programa de educación no formal Rehilete</b>	Tiempo de observación: 12:00 pm – 1:37 pm	
<b>Campo educativo: Habilidades para la vida</b>	Observadora: Andrea Ruiz Fiallo	
<b>Hora</b>	<b>Inscripción</b>	<b>Interpretación</b>
<b>12:00 p.m. – 12:12 p.m.</b>	<p>En esta sesión los estudiantes entraron minutos después de las 12:00 pm, generalmente son muy puntuales. El primero en entrar es Fernando, el segundo en entrar es Samuel, después entró Gabriel junto con Kevin, poco después Santiago. Angélica saluda a cada uno conforme va entrando por el micrófono y cada uno responde por este medio. Angélica le pregunta a Kevin si se encuentra con Elizabeth, él responde que está solo.</p> <p>Angélica Inicia la sesión con ellos cinco, <b>preguntándoles si recuerdan que vieron la semana pasada</b>, alguna imagen o sensación que se les haya quedado de la sesión pasada. Santiago enciende el micrófono y menciona que él no estuvo, Angélica le menciona que él ha estado en</p>	<p><b>¿Recuerdan lo que vieron la semana pasada?</b></p>

todas las sesiones y que no entró el martes, Santiago empieza a mencionar algunas sesiones de otros campos educativos en los que ha participado con Angélica durante la semana. Angélica le pregunta a Gabriel y Fernando sobre si ellos se acuerdan qué vieron en la sesión pasada pues menciona Angélica que ellos sí estuvieron, Gabriel y Fernando —encienden su micrófono— responden que no recuerdan. Angélica menciona que les va a dar una pista, ella que les dice que al final de la sesión vieron un video de parkour, pero nadie responde, Angélica les pregunta si alguien sabe qué es el parkour Gabriel —encienden su micrófono— responde que sí, Fernando no enciende el micrófono y pone una reacción de la palma de la mano con los dedos estirados, que Angélica interpreta que también él sabe qué es el parkour, pues menciona “Fernando también sabe”. Angélica menciona que va comentarles un poco para a ver si logran hacer memoria. Les dice que la semana pasada trabajaron con una pregunta la cual era, en qué parte del cuerpo se encuentra la inteligencia. En ese momento Fernando enciende su micrófono y menciona que ya recordó. Angélica le pregunta qué es lo que más recuerda, Fernando responde que lo que recuerda es que al final vieron videos de parkour pero que antes habían visto unos de bailes. Angélica finaliza comentando que trabajaron algunas habilidades corporales que podrían considerar inteligencia, como el equilibrio, la coordinación.

<p>12:12 p.m.- 12:23 p.m.</p>	<p>Angélica les pide que para iniciar necesita que enciendan su cámara. Solamente encienden su cámara Gabriel y Santiago, (de Gabriel se aprecia solamente la parte superior de su cabeza a partir de sus ojos; de Santiago se aprecia su rostro completo, pareciera que está recostado sobre un lado). Angélica empieza a realizar una actividad que involucra la coordinación, el ejercicio consiste en pasar el brazo derecho por atrás de la cabeza hasta que la mano toque la oreja izquierda, mientras que la mano izquierda toca la nariz, después se intercambian los lados, es decir, el brazo izquierdo pasa por detrás de la cabeza hasta tocar con la mano la oreja derecha y la mano derecha toca la nariz. Se va intercambiando lados. (Sólo se ve la cámara encendida de Gabriel y Santiago, Gabriel lo hace, pero debido a que solamente la cámara está en la parte superior de su rostro no se aprecia la amplitud del movimiento, Santiago coloca su dispositivo un tanto alejado y se nota que está recostado y debido a ello no logra colocar el brazo que pasa por detrás de la cabeza, hace el movimiento un tanto pausado). Otro ejercicio que les pone Angélica es, poner una mano en puño con el dedo pulgar estirado en horizontal, les menciona que esa postura de la mano en lenguaje de señas es la letra A; la otra mano con el dedo pulgar flexionado hacia la palma y los demás dedos estirados, Angélica señala que es la letra B. Van intercambiando la posición de las manos al mismo tiempo. (Gabriel y Santiago intentan hacer el ejercicio lo hacen primero pausado, Angélica les pide que traten de hacer el cambio en un solo</p>	<p>¿Por qué deja de intentarlo Santiago? Angélica cómo reacciona ante esto</p>
-------------------------------	---	--

movimiento, al mismo tiempo, Santiago lo intenta algunas veces, pero no logra hacer el intercambio al mismo tiempo, deja de intentarlo y se recuesta. Gabriel lo sigue intentando y en algunos momentos consigue hacer el intercambio al mismo tiempo; en el momento en que Angélica lo hace más rápido se aprecia que una mano de Gabriel pierde la forma).

Después les muestra un ejercicio en el que se tienen que poner de pie, en este ejercicio dejan una pierna de apoyo semiflexionada, mientras que la otra pierna se entrelaza en esta pierna de base, los brazos se colocan al frente a la altura del pecho, se flexionan los codos, uno de los brazos se entrelaza en el otro y se tocan las palmas de la mano. Piernas y brazos mantienen esta postura simultáneamente, durante unos minutos tratando de no perder el equilibrio. Santiago y Gabriel mantuvieron en este ejercicio la cámara apagada.

Un tercer ejercicio fue un juego de manos titulado Chocolate, que de manera presencial existe un contacto con las manos de otra persona, pero de esta manera remota, se hicieron los movimientos igual, simulando el contacto. Este juego consiste en: cada vez que se dice "Choco", se juntan las palmas de las manos, cuando se dice "La o Lala", juntan la parte del dorso de las manos, y con "te o tete", juntan los puños. Santiago y Gabriel fueron los únicos que encendieron su cámara para realizar los ejercicios con Angélica. En un primer intento por hacer el ejercicio sólo lo hace Gabriel con Angélica mientras Santiago se encuentra observando. Angélica menciona que lo harán una vez más y

	<p>anima a Santiago a que lo haga, él se incorpora, mientras que Angélica trata de animar a los demás estudiantes. Angélica repite el ejercicio una vez más y esta vez Santiago lo hace junto a Gabriel. Angélica, Santiago y Gabriel repiten el ejercicio tres veces más, pero con una velocidad más rápida.</p>	
<p><b>12:23 p.m. – 12:27 p. m.</b></p>	<p>Angélica les menciona que van a trabajar en torno a una pregunta que es: ¿cómo digerimos las experiencias? Angélica les pregunta qué es digerir, Santiago responde —por el micrófono— que “es cuando comes algo y lo digieres ... es un proceso en el que se le quita el agua a la comida ya hecha por otra cosa y otra cosa” Samuel —usando el micrófono— responde que no sabe. Gabriel dice —usando el micrófono— que es cuando procesan los alimentos en el organismo. Angélica les pregunta si saben cómo se compone el sistema digestivo, qué hay adentro, Santiago menciona que “deshacen todo”, Gabriel menciona que hay órganos y el apéndice. Angélica les pregunta si se puede vivir sin el apéndice, Gabriel responde “sí, ya me la quitaron”, Angélica le pregunta a Gabriel si sabe por qué podemos vivir sin el apéndice, Gabriel responde que no sabe, Santiago también interviene y menciona que sí “porque no afecta a los órganos ni al corazón”. Angélica menciona que ella desconoce la razón pero que lo va a investigar. Santiago pregunta qué es el apéndice, Angélica le menciona a Gabriel si puede responder a Santiago, Gabriel responde “es una bolsita de los intestinos creo”, Santiago responde “qué asco”, Angélica</p>	<p>Conocimientos previos</p>

	<p>señala que es parte de nuestro cuerpo y nos permite vivir, estar aquí presentes.</p> <p>Angélica les dice “hablando de los intestinos, cuánto creen que midan los intestinos” Santiago pregunta “cuáles” Angélica responde “eso que le llamamos las tripas que está aquí”, señalando con sus manos la zona del abdomen. Santiago responde “la tripa, cinco metros”. Angélica menciona “de seis a siete metros, imagínense —eleva y extiende su brazo—, así mide el intestino delgado. Hay muchas funciones que suceden ahí adentro”. (Durante esta sesión de preguntas y respuestas Santiago mantuvo encendida su cámara).</p>	
<p><b>12:27 p.m. 1: 02 p.m.</b></p>	<p>Angélica les menciona que van a realizar una relajación y por ello les pide que se recuesten sobre su cama o sobre una cobija. Angélica se coloca encima de una cobija que puso sobre el piso y enfoca la cámara hacia ella. Les preguntan los estudiantes si la alcanzan escuchar, Gabriel enciende su micrófono y le dice que sí, Angélica le pregunta a Kevin si está allí, Kevin enciende su micrófono y le dice que sí, Angélica le pregunta si ya está con él Elizabeth, Kevin responde que sí.</p> <p>Angélica comienza por decirles que se recuesten, después les indica que van a realizar dos respiraciones —reproduzco la música— en las que al inhalar lo harán en cuatro tiempos, mantendrán el aire dentro de su cuerpo cuatro tiempos y exhalar en cuatro tiempos. Les menciona que ubiquen en su cuerpo si algo les incomoda y lo modifiquen, pues la intención es que se encuentren lo más cómodos posible. Angélica les</p>	

pide a los estudiantes, que sientan su estómago, y ubiquen si su estómago está relajado, tenso o si pueden percibir su temperatura. (Mientras Angélica da esta indicación sus manos se mueven de forma circular sobre el área de su abdomen) Angélica les pide en este momento que ahora solo coloquen las manos sobre su estómago sin moverlas, con la finalidad de sentir cómo es el movimiento del estómago cuando respiran. (Mientras Angélica hace esta explicación, ella se incorpora hacia su dispositivo y permite la entrada nuevamente de Fernando, segundos después se incorpora y le da entrada a la sesión a Laura. Segundos después Angélica me pide que le apoye con la música, yo ya la había puesto desde que Inició el ejercicio, asumo que no se lograba escuchar, es por ello que subo el volumen. Pero en el momento en que Angélica dice otra indicación se corta su voz y bajó el volumen un poco). Angélica da una nueva indicación, menciona que nombrará algunas situaciones que han vivido, justo allí se corta su voz y bajo la música, cuando logro escuchar nuevamente, les indica a los estudiantes que, recuerden una imagen o situación en que sus papás los hayan regañado por algo que fue injusto y que ubiquen cómo se sintió su estómago. (En cuanto veo que Angélica deja de hablar o de transmitir alguna indicación le subo a la música, en cuanto veo que vuelve a hablar, pero no se está escuchando, le bajó a la música)

La segunda imagen que propone Angélica es cómo se siente su estómago cuando tienen mucha tarea, prácticamente un mes de tarea y

## PROBLEMAS CON EL AUDIO

la tienen que entregar pronto. Les pide que detecten si existe alguna atención o si su estómago se siente normal, cómo reacciona su estómago ante una situación en la que se atrasaron con la tarea. Durante este momento del ejercicio Daniel se une a la sesión. Angélica propone una tercera situación y les menciona que imaginen que el día de mañana ya ingresan nuevamente a la escuela, después de un año y medio de no haber ido, qué es lo que siente su estómago. La siguiente imagen que menciona Angélica es cuando ven al niño o niña que les gusta.

La última imagen a la que se refiere Angélica es sobre qué se siente en su estómago cuando han terminado su tarea y se van a acostar o a sentar a ver la tele.

(En este ejercicio estuve atenta a observar si Angélica hablaba o dejaba de hacerlo, para subir o bajar la música. Durante el ejercicio ningún estudiante encendió su cámara).

Angélica les pide que se incorporen lentamente y posteriormente le compartan si pudieron percibir alguna sensación en su estómago con algunas de las situaciones que les propuso o si pudieron recordarlas.

Gabriel responde —usando el micrófono— que si recordó, Angélica le pregunta qué momento recordó, Gabriel menciona que todos, Angélica le pregunta si pudo sentir algo en su estómago, Gabriel responde que más o menos, Angélica pregunta qué situación pudo sentir más en el estómago, Gabriel responde que “un día que me regañaron mis papás y

ATESTIGUAMIENTO

ANGÉLICA EJEMPLIFICA EL EJERCICIO

a mi hermana no y me dolía el estómago del enojo”, Angélica le preguntó si le dolía todo el estómago o alguna zona en específico, Gabriel respondió que como él tiene un soplo en el corazón le dolía ahí. Angélica les pregunta a los demás si tienen algo que comentar como lo había hecho Gabriel, nadie responde. Angélica le pregunta directamente a Samuel si se pudo imaginar el regreso a la presencialidad, Angélica le describe brevemente como sería esa imagen, le pregunta cómo sentiría su estómago y Samuel responde “revuelto, nervioso”.

Angélica pregunta a los estudiantes si hay alguien más que quiera compartir sobre las sensaciones que surgieron durante este ejercicio, nadie responde.

Angélica menciona que ahora les compartirá tres herramientas que les pueden ayudar durante esos momentos en que el estómago tiene tensión o sienten que se revuelve. Angélica les pide que nuevamente se recuesten y que con una mano acaricien su estómago —ella va haciendo esta acción mientras se las va narrando— y realicen movimientos circulares con su mano sobre la zona del abdomen.

Después de unos minutos Angélica se incorpora y se sienta para explicar que la segunda herramienta consiste en algo que ya conocen, la respiración. Les indica que esta vez van a inhalar en ocho cuentas, mantener esa respiración ocho cuentas y exhalar en ocho cuentas mas. Ella va contando las respiraciones con los dedos de la mano, lo repite dos veces. **En estos ejercicios no hay ninguna cámara encendida, ante**

**Modifica levemente la actividad (revisar planeación) para tener un indicio de que los estudiantes la realizan**

	<p>ello, Angélica se acerca a su dispositivo y menciona que como no sabe si lo están realizando, lo van hacer con sonido, con una vocal y elige la A. Les explica que esta vez van a inhalar en cuatro cuentas, mantener la respiración cuatro cuentas y en el momento de exhalar van a emitir el sonido con la boca mencionando la letra A en cuatro cuentas. Para ello les pide que enciendan sus cámaras y su audio. Enciende su cámara Gabriel y Fernando su micrófono. Angélica les pide que si gustan sólo enciendan su micrófono, aunque apaguen su cámara. Ante ello enciende su micrófono Samuel, Gabriel apaga su cámara; realizan dos veces el ejercicio. La primera vez se alcanza a oír a Gabriel, pero Fernando, Samuel, Santiago, Daniel, Kevin, y Elizabeth, no encendieron su micrófono; la segunda vez se oye a Fernando; Samuel habla preguntando cómo era. Angélica le explica nuevamente a Samuel y menciona que esta vez lo harán en 8 cuentas.</p> <p>Realizan el ejercicio, en esta ocasión se escucha a Fernando, Gabriel y Samuel realizarlo. Fernando menciona que es bien sencillo. Angélica les propone realizar una vez más la actividad, pero que esta vez en el momento en que digan la A, la alarguen lo que más puedan. Esta vez se escucha a Gabriel y Samuel realizar la actividad, Angélica menciona que no escuchó a Fernando, Fernando escribe por el chat "lo mantengo". Angélica le vuelve a contar para que lo repitan juntos, pero aun así no se logra escuchar a Fernando.</p>	<p>Silencios</p>
--	--	------------------

Angélica señala que estos ejercicios ayudan mucho y les pide que pongan una mano en su garganta y vuelvan a decir A, les pregunta qué es lo que sucede cuando hacen eso, qué es lo que sienten, Fernando y Samuel responden que vibra. Angélica les menciona que estas vibraciones ayudan a relajarnos internamente, por ello chiflar y cantar nos relaja porque cuando cantamos producimos vibraciones.

Angélica menciona que van a trabajar un poco con el canto y Gabriel exclama “nooo”, Angélica dice “siii, puede ser canto o silbido o tararear”. La Actividad consiste en que Angélica va a cantar un fragmento muy pequeño de una canción, después ella se va a quedar callada para que los demás repitan ese mismo fragmento como si respondieran, después canta otro fragmento y nosotros respondemos, ya sea tarareando, silbando o cantando, con la misma tonada de la canción. Angélica menciona que ella va a iniciar y una vez que terminen los dos fragmentos, lo repiten, pero esta vez inicia Gabriel, luego Fernando, Samuel, Daniel y al último yo. (En esta actividad participé sin esperarlo, considero que debido a que eran pocos estudiantes Angélica me contemplo en el ejercicio, pues Santiago, Kevin, Elizabeth y Laura ya habían salido de la sesión. Me sentí un tanto cohibida, en un principio preferí chiflar, pero al ver que todos los estudiantes optaban por cantar, cuando toco mi turno de empezar la canción, me animé a cantar y lo hice. Daniel que participaba antes que yo, no lo hizo, pues no encendió su micrófono).

<p><b>1:02 – 1:37 p.m.</b></p>	<p>Angélica comenta que se harán otra actividad en ella realizarán una pequeña secuencia de movimiento que estará dirigida hacia el estómago, a partir de las emociones o imágenes que se sienten en el estómago debido a por ejemplo cuando ven a una niña o niño que les gusta o cuando los regañan.</p> <p>Angélica nos divide en dos grupos, en el que yo participo, se encuentra integrado por Samuel y Fernando.</p> <p>Samuel me preguntó qué era lo que teníamos que hacer yo le expliqué que tenían que poner proponer dos movimientos que se relacionarán con alguna de las imágenes escenas que Angélica había descrito.</p> <p>Primero yo les propuse dos movimientos, después Samuel propuso otros dos movimientos, para ello encendió su cámara (es la primera vez que veo a Samuel) y me describió que cuando se siente triste le empieza a doler la espalda, por lo que en el movimiento que me mostró primero coloco sus manos a la altura de sus lumbares y después estiró su torso inclinándolo hacia atrás, me comento que eso lo aliviaba. Al preguntarle a Fernando si ya tenía sus dos movimientos me contesta que estaba pensando en que hacer, Fernando tarda un poco en Mostrarme sus movimientos, ante la demora les pregunto si tienen alguna canción que les gustaría proponer para realizar este ejercicio, Fernando me dice que él tiene una y la escribe en el chat, yo la busco y se las muestro. Al terminar de mostrarles la música le vuelvo a preguntar a Fernando si ya tiene sus movimientos y me responde que aún no.</p>	<p>Es la primera vez que Samuel muestra su rostro y torso. En otras sesiones había encendido la cámara y participado con el movimiento de su mano.</p>
--------------------------------	---	--



## Anexo C.

## Ejemplo de las transcripciones de los fragmentos seleccionados. Sesión cinco

Fragmento 1	Sesión 5	Cerebro entérico ¿Cómo digiero las experiencias?	Fecha: 28 de mayo de 2021
<b>Páginas del fragmento en la bitácora:</b>		Lapso de tiempo en el video: 46min. 13s - 49min. 49s	
<b>Fragmento de la bitácora</b>		<b>Fragmento en el video</b>	
<p><b>Angélica les pide que se incorporen lentamente y posteriormente le compartan si pudieron percibir alguna sensación en su estómago con algunas de las situaciones que les propuso o si pudieron recordarlas. Gabriel responde —usando el micrófono— que si recordó, Angélica le pregunta qué momento recordó, Gabriel menciona que todos, Angélica le pregunta si pudo sentir algo en su estómago, Gabriel responde que más o menos, Angélica pregunta qué situación pudo sentir más en el estómago, Gabriel responde que “un día que me regañaron mis papás y a mi hermana no y me dolía el estómago del enojo”, Angélica le preguntó si le dolía todo el estómago o alguna zona en específico, Gabriel respondió que como él tiene un soplo en el corazón le dolía ahí. Angélica les pregunta a los demás si tienen algo que comentar como lo había hecho Gabriel, nadie responde.</b></p>		<p>ANGÉLICA: [Angélica se sienta en el piso con piernas cruzadas, sobre lo que parece una cobija y desde esta postura se dirige a los estudiantes] Me gustaría ahí que me compartieran si pudieron percibir algo, alguna diferencia entre cada uno de estos recuerdos o de estas imágenes, si alguien percibió que hay un momento en el que si sucede algo en su estómago o no es perceptible que algo transcurra en el ¿quién me podría decir? [Pausa de dos segundos] ¿sintieron algo o recordaron algo? A lo mejor no lo sintieron, pero recordaron algo, recordaron algún momento que hayan sentido algo así en su estómago algo diferente o... [Gabriel enciende su micrófono e interrumpe a Angélica]</p> <p>GABRIEL: [por el micrófono sin encender la cámara] Yo si Angie</p> <p>ANGÉLICA: ¿Qué momento recordaste Gabriel?</p> <p>GABRIEL: La de...[guarda silencio por cinco segundos y se nota que su micrófono se cierra]</p> <p>ANGÉLICA: ¡Ay! Se apagó tu micrófono [Angélica espera seis segundos a que Gabriel responda nuevamente y lo llama por su nombre] Gabriel, Gabriel</p> <p>GABRIEL: Ya Angie [Angélica menciona al mismo tiempo “ah ok”] es que estaba con mi mamá</p>	

<p>Angélica le pregunta directamente a Samuel si se pudo imaginar el regreso a la presencialidad, Angélica le describe brevemente como sería esa imagen, le pregunta cómo sentiría su estómago y Samuel responde “revuelto, nervioso”.</p> <p>Angélica pregunta a los estudiantes si hay alguien más que quiera compartir sobre las sensaciones que surgieron durante este ejercicio, nadie responde.</p>	<p>ANGÉLICA: ah perdón. ¿Qué momento recordaste Gabriel?</p> <p>GABRIEL: Ah todos</p> <p>ANGÉLICA: ¿Todos? ¿Y sentiste algo en tu estómago?</p> <p>GABRIEL: mm no (con un tono de indiferencia o desprecio)</p> <p>ANGÉLICA: (un tanto sorprendida) No sentiste...</p> <p>GABRIEL: Bueno más o menos</p> <p>ANGÉLICA: Ok más o menos, como qué podrías decir ¿cuál de estas escenas te diste cuenta que si hay algo se mueve ahí en tu estómago o que pasa algo?</p> <p>GABRIEL: Cuando un día que me regañaron a mí mis papás y a mi hermana no, y me dolía el estómago del enojo [Angélica asiente con la cabeza]</p> <p>ANGÉLICA: Exacto te dolía el estómago ¿no? ¿y algún lugar dónde te doliera o era todo el estómago?</p> <p>GABRIEL: ¿Cómo Angie?</p> <p>ANGÉLICA: ¿En todo el estómago o había un lugar específico donde te doliera más?</p> <p>GABRIEL: Pues yo tengo algo en el corazón un soplo, pues me dolía ahí</p> <p>ANGÉLICA: Ok también, si ya recuerdo. Ok muchas gracias Gabriel. Bien alguien más pudo identificar, así como Gabriel, algo que pase en su estómago frente a situaciones como estas [espera cuatro segundos la respuesta de los estudiantes] ¿no? ¿nada? ¿No? Haber voy a preguntarle directamente a Samuel. ¿Samuel estás allí?</p> <p>SAMUEL: [tarda cuatro segundos en responder y enciende su micrófono para responder] Sí</p> <p>ANGÉLICA: Samuel, tu cómo imaginas, eh, ¿pudiste imaginar el regreso a la presencialidad? [Se oye a</p>	<p>Existe un atestiguamiento por parte de algunos estudiantes a partir del ejercicio que implicaba recordar o imaginar situaciones cercanas, en las que pudieran identificar o concientizar sensaciones y qué es lo sucede en el cuerpo y en específico en su estómago a partir de estas</p> <p>¿El atestiguamiento, verbalizar que produce en el cuerpo, por qué es importante? Encarnar, significar, permite darte cuenta</p> <p>El interés o preguntas por parte de Angélica posiblemente le permitieron a Gabriel compartir</p> <p>Gabriel ubico el enojo que sintió en su estómago debido a una situación y lo relacionó con una condición que tiene él en particular, un soplo en el corazón.</p>
---	---	---

Samuel decir mmmm] ¿No? ¿cómo te imaginas así entrando a la nueva escuela, ¿no? Ni siquiera nunca la has este, nunca has entrado, apenas si la conoces por fuera, [Angélica mueve su torso ligeramente hacia adelante y de un lado a otro (simulando cautela)] vas entrando y todos tus compañeros y así todos con cubrebocas, cómo crees que se sienta tu estó... [Samuel la interrumpe]

SAMUEL: ¿Cómo?

ANGÉLICA: ¿Cómo te imaginas que se sentirá tu estómago?, ¿qué pasará en tu estomago en esa imagen?

SAMUEL: Ajá, pero antes de que dijeras eso

ANGÉLICA: Ah que vas entrando a la secundaria, la vas así conociendo [estira su torso, inclina el torso hacia un lado seguido de la cabeza, (simulando curiosidad)] vas viendo así a tus compañeros con cubrebocas como que los vas reconociendo o los vas identificando, ¿cómo crees que se sienta tu estómago en esa escena?

SAMUEL: Revuelto, nervioso o algo así

ANGÉLICA: Esa palabra también ¿no?, órale zas, revuelto. Muy bien gracias Samuel. Alguien más que nos quisiera compartir alguna imagen el que...o algún momento en el que haya sentido algo que paso en su estómago [espera tres segundos alguna respuesta, pero no la hay] ¿no, no? ok, bueno.

Fragmento 2	Sesión 5	Cerebro entérico ¿Cómo digiero las experiencias?	Fecha: 28 de mayo de 2021
<b>Páginas del fragmento en la bitácora: p. 12</b>		Lapso de tiempo en el video: 1h 17min 28s – 1h 21min 01s	
<b>Fragmento de la bitácora</b>		<b>Fragmento en el video</b>	
<p><b>Angélica nos divide en dos grupos, en el que yo participo, se encuentra integrado por Samuel y Fernando. Samuel me preguntó qué era lo que teníamos que hacer yo le expliqué que tenían que poner proponer dos movimientos que se relacionarán con alguna de las imágenes escenas que Angélica había descrito. Primero yo les propuse dos movimientos, después Samuel propuso otros dos movimientos, para ello encendió su cámara (es la primera vez que veo a Samuel) y me describió que cuando se siente triste le empieza a doler la espalda, por lo que en el movimiento que me mostró primero coloco sus manos a la altura de sus lumbares y después estiró su torso inclinándolo hacia atrás, me comento que eso lo aliviaba</b></p>		<p>[En este fragmento están divididos en dos grupos, para formar una pequeña secuencia de movimiento a partir de los movimientos que perciben que pueden hacer, cuando su estómago se encuentra con situaciones como entrar a la escuela, un regaño, ver a la niña o niño que le gusta. Aquí se observa el grupo que está formado por Samuel, Fernando y Andrea.]</p> <p>SAMUEL: [por el micrófono] Nosotros tenemos que hacer lo nuestro.</p> <p>ANDREA: ¿Cómo?</p> <p>SAMUEL: ¿Nosotros tenemos que hacer lo nuestro?</p> <p>ANDREA: Ajá ustedes propongan otros dos cada uno</p> <p><b>SAMUEL: ¿Y para eso tenemos que prender la cámara? [Andrea asiente con la cabeza y sonrío al mismo tiempo para responder la pregunta de Samuel]</b></p> <p>SAMUEL: Ah ok, déjame poner mi celular en un lugar [Andrea sonrío y asiente con la cabeza. Se oyen ruidos proveniente del dispositivo de Samuel y murmullos de él en los que menciona “ya aquí” “haber así”(probablemente debido a que está acomodando su celular). Aún no ha encendido su cámara. Tarda aproximadamente 55 segundos en acomodar su celular. Andrea espera ese tiempo hasta que decide dirigirse a Fernando]</p>	

ANDREA: O Fernando si ya pensaste dos movimientos y nos los quieres mostrar, también por fa [Espera 22 segundos a que Fernando responda, pero él no lo hace y se dirige a Samuel] ¿Listo Samuel?

SAMUEL: Eh, no [ríe tímidamente] Estaba pensando hacer uno, pero el espacio está chiquito

ANDREA: No importa, no importa. Si quieres otro, con las piernas, con las manos, con la cabeza. No sé, bueno yo propongo [sonríe y también se oye a Samuel reír] Bueno más que nada enfocado como a un recuerdo que te, de los que menciono este Angélica, tal vez te detona algo

SAMUEL: ¿Cómo?

ANDREA: feo, si sientes feo, no sé, si sientes libertad, cómo te sientes ¿no?

SAMUEL: Ah ya, entonces cuando tengo...este... [Samuel pronuncia algo más pero no se entiende debido a que Andrea sigue hablando, lo interrumpe]

ANDREA: Si te llevas las manos al estómago, tal vez si te sientes mejor, es como si te sientes libre, tal vez por ahí, no sé, se me ocurre

SAMUEL: Ah ya entonces [Andrea murmura "con tus movimientos"] uno es cuando, cuando me regañan o me siento triste, me empieza a doler la parte de la espalda, [Andrea afirma con un sonido] voy a intentarlo hacer, tienen que ser dos, ¿verdad?

ANDREA: Si, dos. ¿Ya encendiste tu cámara?

SAMUEL: No

ANDREA: Ah bueno es que dije... [Samuel enciende su cámara y se muestra de perfil hasta la cintura, por momentos se aprecia su rostro o una parte de él]

SAMUEL: [Enciende su cámara y se muestra de perfil. Coloca la palma de su mano en su espalda a

Samuel verbaliza cual es la zona de su cuerpo que le duele cuando es regañado o se siente triste. Muestra el movimiento que hace para sentirse aliviado. Ya tiene ciertas "herramientas" que le permiten buscar la comodidad, tranquilidad o, como él dice, aliviarse. Tal vez ya existe un cierto nivel de conciencia respecto al cuidado de su cuerpo

Es la primera vez que Samuel muestra su rostro y torso. En otras sesiones había encendido la cámara y participado con el

	<p>la altura de sus lumbares, realizando movimientos circulares con ellas al mismo tiempo que habla] Es algo así y es... como que... no sé cómo decirlo pero, [estira más su espalda y realiza un pequeño arco, coloca sus antebrazos a la altura de sus lumbares y mueve hacia atrás su cabeza, al mismo tiempo va hablando] pero como que hacer esto me alivia, [emite sonidos cuando logra alcanzar el límite de su estiramiento]</p> <p>ANDREA: Ok</p> <p>SAMUEL: [regresa a su eje] Y ya [hace una mueca de sonrisa y apaga su cámara]</p> <p>ANDREA: Entonces ahí sería uno y dos</p> <p>SAMUEL: Ajá</p> <p>ANDREA: [Menciona algo sobre los movimientos de Samuel, pero como al mismo tiempo Samuel dice "ajá" ya no se entiende lo que señala]</p>	<p>movimiento de su mano. Posiblemente porque sintió cierta presión cuando preguntó a Andrea si tenían que encender la cámara. Andrea no le dio otra opción. O puede ser que esta vez al ser solo tres personas haya sentido más confianza.</p>
--	--	---





## Anexo E

Patrones emergentes y fragmentos empíricos para la construcción de posibles categorías.

<b>Gesto corporal</b>				
<b>Cámara y cuerpo</b>	<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>	<b>Sesión 4</b>
<b>Mostrar el rostro/fragmentos del rostro</b>	F1-4. Con su cámara abierta, <b>Toño</b> está sentado es posible <b>apreciar parte de su torso y rostro</b>	F3-10. Se observa <b>que Santiago se acuesta y acomoda su cabeza</b> sobre lo que parece es una almohada, es posible ver <b>su rostro</b> . F3-11. <b>Gabriel</b> vuelve a abrir su cámara y se observa su <b>frente</b>	F1-2. Se aprecia la <b>parte superior del rostro de Santiago, ojos y frente</b> . Mueve su mano con un gesto de saludo y apaga la cámara F1-3. <b>JULIO</b> [usa el micrófono, con un tono de voz alto]: <b>No más pongo así mi cámara no voy a poner mi cara</b> [solo se aprecia su cabello, frente y cejas]	
<b>Mostrar el cuerpo/mitad del cuerpo</b>	F3-18. <b>Rafael</b> enciende su cámara. <b>Se aprecia la mitad de su rostro y torso, está colocado de tal forma que la cámara corta verticalmente su rostro y torso,</b> además también se ven sus manos y brazos. Al parecer tiene apoyados los codos en alguna superficie o en sus propias piernas,			F2-7 [ <b>Laura</b> prende su cámara, está de <b>pie, no se aprecia su rostro,</b> se muestra de perfil y con un movimiento rápido da la espalda a la cámara, <b>después se mueve para quedar de frente, sus movimientos parecen titubeantes, indecisos.</b> Queda de frente y hacia un lado de la cámara]

	<p>por lo que sus manos están a la altura de su rostro, mueve los dedos de una de sus manos rápidamente. Toño aún mantiene su cámara encendida.</p> <p>F3-18. Laura enciende su cámara, se aprecia parte de su rostro, pues tiene una capucha en la cabeza que cubre su frente y forma una sombra que a la vez cubre sus ojos, tampoco se aprecia su boca pues parece estar en una postura encorvada que le permite agachar la cabeza. Se aprecia sus mejillas y nariz, por un momento] ANGÉLICA: por lo que vamos prendiendo nuestras camaritas. [Laura pone sus manos encimadas en su cabeza y la gira hacia un lado] ANGÉLICA: gracias, no te preocupes Laura, solo muestra tus</p>			<p>F2-7 Ximena enciende su cámara y se observa prácticamente de cuerpo completo realizando el ejercicio, toma su pierna y la acomoda como indicó Angélica, coloca la planta del pie sobre la parte interna de la pierna que tiene de base. Aunque pierde el equilibrio lo intenta. Laura también realiza el ejercicio y a comparación de Ximena logra mantener el equilibrio]</p> <p>F2-8 [Se observa en la cámara de Ximena que alguien pasa por su lado y al parecer la mueve hacia un lado, pierde el equilibrio; ella, luego, vuelve a tomar la postura del ejercicio. Laura también vuelve a colocar su otra pierna en la postura, mantiene el equilibrio, solo por un momento bajo levemente la pierna flexionada, la tomó y la volvió a colocar con cierto control sin desbalancearse]</p>
--	--	--	--	---

	<p>manitas [Laura separa una mano de su cabeza y muestra la palma de esta, (se alcanza a ver que Laura sonríe tímidamente). Su otra mano se mantiene sobre su cabeza, (pareciera que sostiene la capucha que está sobre su cabeza)</p>			<p>F2-8 Fernando abre su cámara, se ve su rostro y torso, no se aprecia claramente sus piernas, al parecer realiza el ejercicio. Se observa a Toño luchando para mantener el equilibrio, se ve su torso y rostro]</p>
<p><b>Mostrar las manos</b></p>		<p>F3-9. Eduardo vuelve a abrir su cámara y se observa su dedo, en él dibujó “una carita”. En las otras dos pantallas no se observa a los chicos.  F3-10. Laura en ocasiones muestra sus manos a la cámara haciendo con sus dedos una V.  F3-11. Laura vuelve a abrir su cámara. Gabriel la apaga. Laura hace una V con sus dedos en ambas manos y lo muestra en pantalla. Laura mueve sus manos de lado a lado ante su cámara. Gabriel vuelve a abrir su cámara y se observa su frente. Samuel también la abre y se observa su mano</p>	<p>F4-15. [Gabriel y Julio tienen encendida la cámara, de ambos solo se aprecia su frente, ojos y por momentos una mano. Rafael tiene apagada cámara y micrófono] GABRIEL [cámara y micrófono]: ah yo [Julio también habla, pero no se distingue que dice] bueno tu primero JULIO [cámara y micrófono]: no, no, no es que no mas preguntaba por cuanto tiempo era GABRIEL [cámara y micrófono]: bueno es este [Gabriel muestra su mano en puño y empieza a girar</p>	

		<p>alejándose y acercándose a la pantalla. (Al parecer dibujó una cara triste en la palma de su mano.) Luego coloca su mano fija apoyada sobre una pared.</p> <p>F3-13. Gabriel mueve sus manos eufóricamente y Laura agita sus manos velozmente de manera esporádica de un lado al otro. Luego Gabriel coloca su mano sobre la cámara unos 20 segundos. Laura por un instante inclina su cámara y se ve su torso</p> <p>F3-13 Laura hace un corazón con sus manos.</p> <p>Angélica sonrío. La cámara de Gabriel continúa abierta mostrando una porción de su rostro y sus dedos.</p> <p>F3-13. Laura por momentos vuelve a mostrar el corazón que hace con sus manos y Gabriel al inicio mueve suavemente sus manos frente a la cámara y luego la tapa con su mano y retira parcialmente. Laura</p> <p>Mantiene su corazón, hecho con las manos fijo frente a la cámara por unos segundos.</p>	<p>la muñeca de mover la muñeca, pero lento</p>	
--	--	---	---	--

## Anexo F

### Ejemplo de la clasificación de los estudiantes con participaciones recurrentes

#### Participaciones de Laura

- Laura se mostraba ante la cámara, pero solía tratar de ocultar su rostro. Mostraba su torso y parte de sus piernas, pero se colocaba de tal manera que su rostro no se veía. Solo en la sesión 1 se percibió parte de su rostro, pero trataba de ocultarla con una capucha de una sudadera. De igual manera durante la sesión 3 y 4 trataba de ocultar su rostro.
- En la sesión 2 puso su celular en una toma en contrapicado, apuntando hacia el techo del espacio en donde se encontraba, por momentos mostró sus manos, en específico mostraba una seña repetitiva. Pero no había certeza de que fuera ella quien realizaba esta seña, pues más adelante mencionó que su hermana estaba con ella.
- Generalmente respondía cuando Angélica le preguntaba directamente por medio del micrófono. Sus respuestas solían estar integradas de no más de tres palabras, a excepción de la sesión 2, en la que está acompañada de su hermana

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
F3-17[Laura enciende su cámara, se aprecia parte de su rostro, pues tiene una capucha en la cabeza que cubre su frente y forma una sombra que a la vez cubre sus ojos, tampoco se aprecia su boca pues parece estar en una postura encorvada que le permite agachar la cabeza. Se aprecia sus mejillas y nariz, por un momento] por lo que vamos prendiendo nuestras camaritas. [Laura pone sus manos encimadas en su cabeza y la gira hacia un lado] gracias, no te preocupes Laura, solo muestra tus manitas [Laura separa una	F1-4 Y hasta aquí me gustaría que comentaran en el chat, ¿cómo se siente su cuerpo el día de hoy? ¿Qué notaron? Si notaron algo diferente, si les duele. Si está activo. ¿Cómo está su cuerpo el día de hoy? Entonces, por favor, escribimos en el chat o abrimos nuestro micrófono. ¿Cómo está nuestro cuerpo el día de hoy? LAURA: [Sin abrir su cámara.] Muy lastimado. ANGÉLICA: Está lastimado Laura. Ok. Gracias	F5-21y22 ANGÉLICA: [está de pie y se aleja de su cámara] Venga a la cuenta de tres Andrés, Santiago, Laura prendemos nuestra cámara ¿sale?, y dice una... [Santiago interrumpe y termina de contar antes que Angélica, él enciende su cámara al igual que Andrés] dos, tres ANGÉLICA: gracias, venga. por ahí Andrés, por ahí Santiago y me falta Laura, Laura no nos abandones, [se oye que Santiago dice la victoria.. pero no se alcanza a escuchar toda su frase. Santiago muestra su rostro] ¡venga Laura! [Laura enciende	F2-7 ANGÉLICA LES PIDE QUE ENCIENDA SU CÁMARA Y REALICEN UNOS EJERCICIOS. Es hasta el tercer ejercicio, en la postura del árbol que Laura enciende su cámara y participa Laura prende su cámara, está de pie, no se aprecia su rostro, se muestra de perfil y con un movimiento rápido da la espalda a la cámara, después se mueve para quedar de frente, sus movimientos parecen titubeantes, indecisos. Queda de frente y hacía un lado de la cámara]

<p>mano de su cabeza y muestra la palma de esta, (se alcanza a ver que Laura sonríe tímidamente). Su otra mano se mantiene sobre su cabeza, (pareciera que sostiene la capucha que está sobre su cabeza)]</p>		<p>su cámara. Andrés, Laura, Santiago y Angélica, encienden sus cámaras, se nota a Andrés de pie y de cuerpo completo moviéndose de un lado a otro, parece que se encuentra en una recámara pues se aprecia una cama aun lado de él; Laura está de pie con una chamarra larga con gorro negra, que le cubre la cabeza, se coloca de tal forma frente a la cámara que su rostro no se ve completo, por momentos se nota su barbilla. Se puede apreciar su cuerpo hasta la cadera; y Santiago muestra su rostro, por momentos se incorpora y muestra su torso. Pareciera que está sobre una cama]</p>	<p>Laura también realiza el ejercicio y a comparación de Ximena logra mantener el equilibrio</p>
<p>F3-19 Laura sube su mano por lo que se puede ver mejor, su otra mano sigue recargada en su cabeza, probablemente sosteniendo la capucha que tiene sobre su cabeza, mueve sus dedos pausadamente y gira su cabeza hacia un lado, por lo que solo muestra a la cámara parte de su brazo y mano. Sus dedos están juntos,</p>	<p>F3-9 ANGÉLICA: Vamos a prender nuestra camarita a la cuenta de tres, porfis. Recuerden no, no es importante en este momento si ustedes así lo desean, que se vea su rostro. En este momento sólo necesitamos, ajá, una parte de su cuerpo con la cual quieran representar las emociones.</p>	<p>F5- 22y23 Los tres empiezan a realizar un movimiento circular con los brazos en el que involucran el torso de un lado a otro; hacen un giro con todo el cuerpo; ponen una mano sobre su frente en puño y lo mueven circularmente. Santiago apaga su cámara. Se desplazan hacia un lado y a otro, al mismo tiempo mueven</p>	<p>F2-8 Repiten el ejercicio con la otra pierna, esta vez Angélica les pide cerrar los ojos. Laura también vuelve a colocar su otra pierna en la postura, mantiene el equilibrio, solo por un momento bajó levemente la pierna flexionada, pero la tomó y la volvió a colocar con cierto control sin desbalancearse</p>

<p>los flexiona y estira, por momentos deja de moverlos y después retoma el movimiento anterior.</p>	<p>Pueden ser sus manos, pueden ser sus pies, ajá, puede ser su codo. La parte de su cuerpo que ustedes deseen. Puede ser su cabeza, cada quien. ANTE ESTA PETICIÓN SEGUNDOS MÁS ADELANTE  [Laura dice algo, pero no se distingue.] ¿Cómo Laura?  [Laura abre su cámara, la cual apunta al techo del espacio en donde se encuentra. Ella no se ve a cuadro] Ok, gracias Laura.</p>	<p>sus brazos hacia el lado al que se desplazan; se mueven hacia un lado ocultando su cuerpo de la cámara tratando de que lo único que se vea sea el brazo haciendo un movimiento ondulatorio. Casi al finalizar este movimiento Santiago enciende su cámara y se ve realizar el movimiento con su mano más que con todo el brazo] Bien, vamos con la lenta, venga Santiago lenta [Repiten la secuencia a una velocidad lenta, Santiago enciende su cámara y realiza los movimientos de brazos, (se nota que esta recostado boca abajo por ello no le es posible hacer todos los otros movimientos que implican un mayor desplazamiento). Andrés se desplaza un poco más rápido en el movimiento en el que solo se ve el brazo ondulándose, pues hacia el lado al que se dirige se encuentra una cama, entonces se apresura a llegar al espacio en que su cuerpo puede ocultarse, también en ese movimiento, Laura no se desplaza demasiado, pues hacia el lado donde trata de</p>	
--	--	--	--

		ocultarse se nota que algo le impide moverse más allá.]	
F3-20 Laura muestra la mitad de su rostro y mueve su mano estirando y flexionando sus dedos. Poco después Laura jala con la mano que tiene sobre su cabeza la capucha y cubre sus ojos, cambia de mano y ahora mueve la que estaba sobre su cabeza.]	F3-11 PREVIO A MOSTRAR UN MOVIMIENTO PARA EXPRESAR LA TRISTEZA ANGÉLICA LES ANIMA A ENCENDER SU CÁMARA Y EN ESOS MOMENTOS Laura en ocasiones muestra sus manos a la cámara haciendo con sus dedos una V		F2-8 En el último ejercicio que consistía en mover principalmente las piernas y desplazarse Laura se observa de pie frente a su cámara, pero no parece estar realizando el ejercicio
F3-23 Al terminar la actividad Angélica pregunta a los estudiantes cómo se sintieron Laura responde ANGÉLICA: Por acá Laura, ¿cómo te sentiste en las actividades? [Eduardo pone en el chat xd] LAURA: [enciende su micrófono con pantalla apagada] bien ANGÉLICA: ¿Si? Ok, ¿qué nos podrías como decir qué es bien para ti? LAURA: Relajante ANGÉLICA: Relajante, [asiente con la cabeza] gracias.	F3-12 CUANDO COMIENZA LA MÚSICA PARA EXPRESAR LA TRISTEZA Laura apaga su cámara MINUTOS MÁS ADELANTE Laura vuelve a abrir su cámara. Gabriel la apaga. Laura hace una V con sus dedos en ambas manos y lo muestra en pantalla.		F4-17 El grupo se dividió en dos equipos y cada uno muestra una secuencia de movimiento] ANGÉLICA: Vamos a pedir a Laura, a Julio y a Samuel que activen su camarita y a Fernando. Vamos a ver. [Laura abre su cámara y se observa de pie frente a la cámara, aunque no se observa su rostro.]  Laura y Fernando se encuentran parados frente a la cámara y repiten los movimientos de Angélica en dirección contraria. En un momento de la secuencia se agachan hasta llegar a cuclillas, Laura gira su rostro hacia un lado

	<p>F3-14 EN EL MOMENTO DE EXPRESAR LA ALEGRÍA</p> <p>Laura mueve lo que parece ser una de sus manos velozmente de un lado al otro, después muestra dos de sus dedos haciendo una V. Gabriel coloca su mano sobre la cámara unos 20 segundos. Laura por un instante inclina su cámara y se ve su torso brevemente, al parecer su dispositivo resbalo, pues lo regresa al enfoque inicial rápidamente</p>		<p>F4-18 [Los chicos repiten la secuencia solos, sin Angélica. En cada repetición de la secuencia, en el momento en que llegaban a lo que parecía ser la postura en cuclillas, Laura giró su rostro hacia un lado, no fue posible mirarlo]</p>
	<p>F3-15 EN EL MOMENTO DE EXPRESAR EL AMOR</p> <p>ANGÉLICA: el último movimiento que vamos a trabajar es a partir del amor. ¿Cómo se mueve nuestro cuerpo a partir del amor? ¿Cómo se mueve nuestro cuerpo con el amor? ¿Sale? Y comenzamos.</p> <p>. [Laura forma un corazón con sus manos</p> <p>[Se comienza a escuchar la música. Laura por momentos vuelve a mostrar el corazón que hace con sus manos</p>		

	<p>Angélica comenta algo, pero no se escucha bien. Se levanta y comienza a mover su cuerpo completo al ritmo de la música.</p> <p>Laura mantiene su corazón, hecho con las manos, fijo frente a la cámara por unos segundos. Luego quita sus manos y las vuelve a poner. En una de las ocasiones aparece otra mano junto a su mano derecha reafirmando la figura del corazón. Después parece ser que la persona a su lado juega con ella quitando o jalando uno de sus brazos cuando hace la figura.</p>		
--	--	--	--

### Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2021).  
*Presentación*. <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>
- Ameigeiras, R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En:  
 Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. (107-149). GEDISA.
- Baz, M. (1996). Intervención grupal e investigación. UAM Xochimiico
- Bermúdez, G. (2016). Ambientes de aprendizaje mediados por tic, virtuales o e-learning e híbridos o blenden-learning. *Virtu @lmente*, 2(2), 119-134.  
<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1424>
- Bertelly, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73–108.
- Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Revista Innovación Educativa*, 18 (78), 73-91.  
<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Transformacion-de-conflictos-y-convivencialidad-escolar-en-el-bachillerato.pdf>
- Castro, I. (2020). El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de Contingencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Volumen especial), 303-312.  
<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/8/RLEE.L.ESPECIAL>

- Castro, J. y Uribe, M. (2010). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 31-43.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3388>
- Cebollero, A. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en adolescentes. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 196-210.  
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2193>
- Chandlee, M. (2008). Sistema Nervioso, Manual para embodiment studies.  
Center for body- mind movement
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista De Estudios De Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27). 295-318  
<https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2636>
- ConArte. Educar y vivir. (s.f.). Urbedanza <https://www.conartemx.net>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquia.
- Crespo-Antepara, D. (2021). Enseñanza remota emergente. *Polo del conocimiento*, 6(6), 1040-1051. 10.23857/pc.v6i6.2802
- De Anton, J. (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Editorial CCS.
- Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. (2012). "Patrimonio": *Economía Cultural y Educación para la Paz, MEC-EDUPAZ*. 2(2), 1: Segunda edición de la Revista. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/26852>
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Universidad Nacional Costa Rica,  
Departamento de Filosofía.
- Dewey, J. (2007). *How We Think* (M. Galmarini, Trad.) Ediciones Paidós.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós
- Drenkard, P., Azziani, C. y Poletti M. (2011). "Imagos" en la pantalla: las fotografías del perfil de Facebook como extensión / expresión del rostro. En S. Valdetaro. (Coord.). *McLuhan: pliegues, trazos y escrituras-post* (pp.103-125). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Eisenberg, R. y Joly, Y. (2011). Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista desde el método feldenkrais® de educación somática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (2). 145-162 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art10.pdf>
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300003>
- Ferreiro, A. (2002). Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza. En M. Ramos y P. Cardona (Directoras). *La danza en México. Visiones de cinco siglos. Ensayos históricos y analíticos* (vol. 1). Conaculta/INBAL/Cenidi-Danza José Limón/Escenología.
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. INBAL
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. (A. Álvarez, Trad.) Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado 1998).
- Freire, P. (1992.) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del*

*Oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo veintiuno editores.

Fundación Amparo. (s. f.). *Quienes somos*.

[https://www.fundacionamparo.com/quienes\\_somos.html](https://www.fundacionamparo.com/quienes_somos.html)

García, L. (2020). Cuarentena por coronavirus en México, todo lo que tienes que saber. *El*

*universal*. [https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coronavirus-cuarentena-en-](https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coronavirus-cuarentena-en-mexico-todo-lo-que-tienes-que-saber)

[mexico-todo-lo-que-tienes-que-saber](https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coronavirus-cuarentena-en-mexico-todo-lo-que-tienes-que-saber)

Garzón, K. y Hernández, J. (2018). La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura

infantil como experiencia pedagógica en educación superior. *Revista Innovación*

*Educativa*, 18 (78), 73-91.

[https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/La-](https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/La-Colombia-imaginada-trazos-de-paz-la-literatura-infantil.pdf)

[Colombia-imaginada-trazos-de-paz-la-literatura-infantil.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/La-Colombia-imaginada-trazos-de-paz-la-literatura-infantil.pdf)

Gobierno de México. (2020). Nueva normalidad. Reactivación de la economía mexicana

de forma responsable y segura.

[https://www.gob.mx/covid19medidaseconomicas/acciones-y-programas/nueva-](https://www.gob.mx/covid19medidaseconomicas/acciones-y-programas/nueva-normalidad-244196)

[normalidad-244196](https://www.gob.mx/covid19medidaseconomicas/acciones-y-programas/nueva-normalidad-244196)

Grosser, K. (2011). Adolescentes y adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni

castigar? ¿Qué hay detrás del llamado conflicto generacional? *Actualidades*

*Investigativas en Educación*, 3(1), 1-13

[https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9006#:~:text=DOI%2010.15517/](https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9006#:~:text=DOI%2010.15517/AIE.V3I1.9006)

[AIE.V3I1.9006](https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9006#:~:text=DOI%2010.15517/AIE.V3I1.9006)

Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. Instituto Nacional de

Antropología e Historia.

Hanna, T. (1994). *Conciencia corporal. Somática. Recuperar el control de la mente sobre*

*el movimiento, la flexibilidad y la salud*. (E. Rábago, Trad.) Editora y Distribuidora

Yug. (Trabajo original publicado 1988).

- Hidalgo, M.I. y Ceñal, M.J. (2014). Hablemos de... Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1), 42-46.  
DOI: 10.1016/S1696-2818(14)70167-2
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En P. Neira, C. Rodríguez y J. Villanueva (Editores) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. (12-22) The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Instituto Nacional de Desarrollo Social. (07 de junio de 2018). *Registro Federal de las OSC*. <https://www.gob.mx/indesol/acciones-y-programas/registro-federal-de-las-osc>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Catedra
- Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. (H. Cardoso, Trad.) Nueva Visión. (Trabajo original publicado 2006).
- Le Breton, D. (2001). La délivrance du corps: Internet et le monde sans mal. [Liberación del cuerpo: Internet y el mundo sin mal]. *Revue des sciences sociales*, (28), 20-26  
<https://doi.org/10.3406/revss.2001.2709>
- Ley De Instituciones de Asistencia Privada para el Distrito Federal. (2014, 28 de noviembre). Gaceta Oficial del Distrito Federal.  
<http://aldf.gob.mx/archivo-956917130e21b29d90acb247ab5df8d5.pdf>
- Llamas, F. y Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la Adolescencia. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 32(1), 43–57. <https://doi.org/10.14201/et20143214357>
- López, N. (2012). *La educación artística (danza) en educación básica como problematizador del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de*

*marginación y violencia en México y Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] UPN/Xplora.

<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/40>

Martínez, N., Galindo, R y Galindo, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos; y sus aportes a la educación. XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara.

<https://silo.tips/download/entornos-virtuales-de-aprendizaje-abiertos-y-sus-aportes-a-la-educacion>

Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103–122.

<https://doi.org/10.14201/teri.19442>

Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131.

<https://doi.org/10.14201/teri.23389>

Marzano, M. (2013). *La philosophie du corps* [La filosofía del cuerpo]. Presses Universitaires de France

Michel, A.D. (Coord.). (2017). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: CENART-UPN.

Nieto, M. (2008). *Intervención para el desarrollo de la expresión simbólica a través de las artes plásticas en jóvenes de una secundaria pública*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] UPN/Xplora.

<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/54>

Open Broadcaster Software [OBS]. (2021). OBS Studio.

<https://obsproject.com/es>

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L. Lewis, T. y Tacchi J. (2016). *Etnografía digital*. Madrid: Morata.

Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes. Revista de intersecciones entre artes, ciencias y tecnologías* (6), 13-23.

<http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.pdf>

Ponce, D. (s/f). Filosofía del cuerpo. Un panorama. México: Cenidi-Danza, inédito.

Ponce, M. (2021). *Un organismo que baila. Autoetnografía sobre la relación entre la educación somática y la danza contemporánea*. Samsara

Proyecto Roberto Alonso Espinosa. (2019). Proyecto Roberto Alonso Espinosa, centros de desarrollo comunitario que contribuyen a un México más justo. Capítulo 1. Documento Institucional no publicado

Proyecto Roberto Alonso Espinosa. (2019). Centros de Desarrollo Comunitario Proyecto Roberto Alonso Espinosa. Línea estratégica: Educación. Capítulo 2. Documento Institucional no publicado

Proyecto Roberto Alonso Espinosa. (2021). <https://www.proyectoroberto.org.mx>

Real Academia Española. (s.f.). Chat. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://dle.rae.es/chat?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Ilocutiva. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 5 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/ilocutivo?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Indicios. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 29 de agosto de 2022 de <https://dle.rae.es/indicio>

Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya-Yala

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós SAICF.
- Rubros de planeación. (2019). Rehilete. Documento Institucional
- Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis: Análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación digital actual*. [Tesis de doctorado, Universitat De València]
- RODERIC <http://hdl.handle.net/10550/53873>
- Sandoval, F. (2019). *El taller libre de teatro danza de la UNAM. Encuentros con el cuerpo actuante*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Biblioteca Gregorio Torres Quintero. <http://200.23.113.51/pdf/34983.pdf>
- Santoya, Y., Garcés, M. y Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente* 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Secretaría de Educación Pública. (9 de enero de 2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>
- Shusterman. R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books S.A.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, C. y Juárez, W. (2017). La digitalización de la sociabilidad: las redes sociales y las formas de socialización de los adolescentes de secundaria en México. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 5(10), 66-71

<https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/66>

Turner, V. (2008). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia. En I. Geist. (Comp.), *Antropología del ritual. Víctor Turner*. (pp. 89-102). Conaculta/INAH/ENAH.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós

Vázquez, C. y Fernández, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *PSOCIAL*, 2(1), 38-55.

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1477>

Zoom Video Communications, Inc. (30 de agosto de 2021). *Comentarios no verbales y reacciones de las reuniones*.

<https://support.zoom.us/hc/es/articles/115001286183-Comentarios-no-verbales-y-reacciones-de-las-reuniones>