



Universidad Pedagógica Nacional

Centro Nacional de las Artes

Habitar el cuerpo desde el *buentrato*. Una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia.

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Angélica Álvarez Martínez

Tutora:

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)

Ciudad de México

marzo de 2023

Una gran experiencia concluye...

Gracias al universo y a la madre tierra por darme la fuerza, el valor y el entusiasmo para
buscar y hacer aquello que llena mi ser y mi alma.

A mí, por soñar y vivir la vida en congruencia con ello.

A mi padre Antonio y mi madre Isabel, quienes con su amor, cariño y atención cobijan mi
andar en este mundo.

A mis hermanos, hermanas, sobrinos y sobrinas por motivarme a seguir caminando y
crecer tomándonos de las manos.

A mi compañero de vida Felipe de Jesús Cruz, por acompañarme en mis decisiones y
caminos de manera amorosa e incondicional.

A la semillita que vibra dentro de mí y me motiva a ser en plenitud.

A todo el grupo de la décima generación de la Maestría en Desarrollo Educativo en la
línea de Educación Artística, sin ustedes la magia no hubiera sido posible.

A todos y todas las profesoras de la Maestría que compartieron su experiencia y su
conocimiento para llegar a nuevos puertos.

A la educación artística, la estética, la creatividad, la *poieses*, la danza y el movimiento
por darle sentido y alegría a mi vida.

Índice

Introducción	5
Justificación.....	8
Objetivos y preguntas de investigación	11
Estado del arte	13
Capítulo 1 Contextualización del programa Rehilete, en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa, de la Fundación Amparo	20
1.1 El Proyecto Roberto Alonso Espinosa	20
1.1.1 Educación formal en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa.....	23
1.1.2 Educación no formal en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa	24
1.2 Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa Lomas de Chamontoya	25
1.2.1 Contexto comunitario del Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa Lomas de Chamontoya	27
1.3 Programa Rehilete	30
1.3.1 Operatividad del programa Rehilete.....	31
1.3.2 Rehilete en pandemia	35
Capítulo 2 Apartado teórico-metodológico	38
2.1 Referentes teóricos	38
2.1.1 Definición de mirada: el cuerpo/ lo corporal	39
2.1.2 El cuerpo, lo corporal en el ámbito educativo	42
2.1.3 El cuerpo, lo corporal en la educación remota de emergencia	46
2.1.4 El cuerpo, lo corporal en las adolescencias	51
2.1.5 La danza y el movimiento como experiencia corporal	55
2.1.6 Una mirada corporal de buentrato.....	61
2.2 Apartado Metodológico.....	68
2.2.1 Investigación cualitativa y paradigmas de indagación	69
2.2.2 Definición de la investigación	72
2.2.3 Diseño del taller	78
2.2.4 Implementación del taller	80
2.2.5 Metodología de análisis de la información.....	82
Capítulo 3 Análisis de la información	97
3.1 Tacto pedagógico de buentrato	97
3.1.1 Gestos de tacto pedagógico de buentrato.....	100
3.1.2 Gestos de tacto pedagógico de buentrato en el discurso	108
3.1.3 Gestos de tacto pedagógico de buentrato en el silencio	110

3.1.4 Gestos de tacto pedagógico de buentrato en el ambiente.....	112
3.2 Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza.....	116
3.2.1 Habitar el cuerpo, poniéndole atención a las sensaciones.....	119
3.2.2 Habitar el cuerpo, a través del movimiento consciente.....	123
3.2.3 Habitar el cuerpo a través del tacto consciente.....	129
3.2.4 Tacto con el propio cuerpo.....	130
3.3 Presencia pedagógica durante la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes	140
3.3.1 Intención de presencia pedagógica de invitar.....	142
3.3.2 Gesto de presencia pedagógica de estar ahí.....	145
3.3.3 Estar en todas partes, presencia dividida.....	148
Conclusiones.....	155
Referencias.....	172
Anexos.....	179
Anexo 1 Propuesta de taller de <i>buentrato</i> corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes.....	179
Anexo 2 Formulario diagnóstico del taller “ <i>Buentrato</i> corporal”.....	186
Anexo 3 Fragmento de relato autoetnográfico visual.....	188
Anexo 4 Entrevista grupal final.....	196
Anexo 5 Entrevista a dos adolescentes que participaron en el taller de <i>buentrato</i> corporal en la educación remota de emergencia, seis meses después en educación híbrida.....	211

Introducción

El presente proyecto de investigación “Habitar el cuerpo desde el *buentrato*. Una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia”, surge por un lado de mi experiencia, estudio y práctica de disciplinas corporales como la danza contemporánea, la danzaterapia y el movimiento somático desde el año 2001 al presente 2022, y de mi formación profesional paralela, la pedagogía.

También nace de mi experiencia laboral como educadora comunitaria con adolescentes por alrededor de nueve años en el programa Rehilete, en el Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa, ubicado en la colonia Lomas de Chamontoya, Alcaldía Álvaro Obregón. Este programa se enfoca en la prevención de conductas de riesgo, a partir del acompañamiento académico, psicológico, físico y emocional de las y los adolescentes. Mi labor en el programa consistió en el diseño e implementación de talleres de lenguaje y comunicación, pensamiento lógico matemático y habilidades para la vida a través de metodologías activas y lenguajes artísticos. En menor medida diseñé e implementé talleres de sexualidad integral y prevención y atención de violencia escolar.

Del año 2013 al 2022 pude observar el tránsito de nueve generaciones de adolescentes. Mirar su despertar al mundo social, a la incesante búsqueda de identidad, independencia y autonomía. Reconocer cómo sus cuerpos son atravesados por diversos discursos que en su mayoría impiden una relación de *buentrato* consigo mismos y en consecuencia con sus pares.

Al mirar con más atención, pude reconocer que existía una mayor tendencia de acciones de maltrato en las secundarias en las que cursaban sus estudios frente a las suscitadas en el programa Rehilete. Tal vez era originada por las características coercitivas del propio sistema educativo o por el número tan elevado de adolescentes que conviven en espacios tan pequeños en la escuela. Lo que era indudable era que su actuar, su relación corporal era muy diferente en la educación formal y en la no formal.

Por ello, mi intención inicial era desarrollar el proyecto de investigación en la educación formal, con las adolescencias¹ dentro de las secundarias. Sin embargo, las

¹ A lo largo de esta investigación hago uso del término adolescencia para nombrar una etapa de vida que se enmarca entre la infancia y la adultez y que representa ciertas características de índole social e históricas (véase en la página 50). Por otro lado, refiero el termino de adolescencias para advertir que existe una diversidad de experiencias personales de vivir esta etapa de vida, por lo cual no podemos hablar de una sola adolescencia como experiencia. Finalmente, nombro a las y los

condiciones de contingencia sanitaria que atravesamos por la pandemia de Sars Covid 19 me impidieron hacer la gestión institucional para realizar esta investigación. Frente a ello, decidí enfocar la población de estudio en el grupo de Rehilete a mi cargo, que era de 21 adolescentes de entre 11 y 13 años.

En consecuencia, mi intención de investigación cambió, ahora me interesaba proponer e indagar experiencias corporales de *buentrato* en adolescencias en el momento coyuntural de confinamiento. Me llamó la atención promover estas experiencias corporales en un momento donde la distancia y la inmovilidad nos alejaban de manera abrupta de la relación corporal.

Para realizar este empeño, en conjunto con mi compañera de Maestría Andrea Ruiz Fiallo, diseñamos un taller de *buentrato* corporal a través del movimiento somático y elementos del Lenguaje de la Danza, el cual tuvo por objetivo promover en las y los adolescentes experiencias corporales de *buentrato* para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y respeto a su corporalidad².

La elección del movimiento somático y los elementos del Lenguaje de la Danza, dentro del mundo de las diferentes disciplinas corporales fue a partir de la propia experiencia, al comprobar las bondades que promueven, como son: la experiencia estética sensibilizadora; el fortalecimiento y reconocimiento de habilidades corporales, de confianza y seguridad; y el desarrollo de estados de tranquilidad, bienestar y alegría.

A partir de este diseño, hice la gestión institucional para implementar el taller y en conjunto con mi compañera Andrea decidimos que yo lo impartiría, mientras ella sería apoyo tecnológico a la par que realizaba sus propias indagaciones. Mi intención era implementar el taller y analizar el diseño de este, incluidas las metodologías, los contenidos y actividades.

La investigación también me llevó a indagar sobre las implicaciones de realizar un taller de esta índole en la educación remota de emergencia, investigar el porqué de las presencias y ausencias corporales en este. Asimismo, como decisión en mi proceso de

adolescentes o población adolescente cuando me refiero específicamente al grupo de intervención con el que se llevo a cabo el taller que es parte de la presente investigación.

² Durante el presente escrito, me expreso en ocasiones en primera persona en plural y en otros momentos en singular. Uso el plural para referirme principalmente al trabajo realizado con conjunto con mi compañera Andrea Ruiz Fiallo en el diseño y planeación del taller de *buentrato* corporal, así como en las reflexiones pedagógica en conjunto. Por otro lado, ocupo el singular para referirme a los momentos de mi práctica pedagógica en la implementación del taller, también para nombrar el proceso que realicé del análisis de información.

análisis, incluí la indagación de mi propia práctica pedagógica para generar experiencias corporales de *buentrato*, intentando no perder de vista a las y los adolescentes.

Esta investigación se sustentó en la perspectiva cualitativa fenomenológica, tomando como herramientas de investigación elementos de la autoetnografía, la práctica reflexiva y la narrativa.

La presente indagación se estructura en: Introducción; Capítulo 1 Contextualización del programa Rehilete, en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa, de la Fundación Amparo; Capítulo 2 Apartado teórico-metodológico; Capítulo 3 Análisis de la información; Conclusiones; Bibliografía y Anexos.

En la introducción explico las motivaciones y deseos que me llevaron a realizar esta investigación; presento de manera general la metodología usada a lo largo de la investigación; expongo la justificación que da pertinencia a la presente indagación; e incluyo un apartado de estado del arte que intenta mostrar las investigaciones más recientes respecto a la mirada del *buentrato* y los trabajos en relación con lo corporal. También intento incluir investigaciones que reflejen las indagaciones con la educación remota de emergencia. Sin embargo, para el momento en el que comencé la investigación aún era poca la investigación al respecto la cual se fue nutriendo al paso de la contingencia por Sars Covid 19. Finalmente, en este apartado muestro los objetivos y preguntas que guiaron la investigación y que en el camino se fueron reconstruyendo.

En el capítulo 1 Contextualización del programa Rehilete, en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa, de la Fundación Amparo abro las puertas al conocimiento de la institución donde realice la intervención educativa. Desde el origen de la Fundación y el Proyecto, hasta el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Lomas de Chamontoya, donde se llevó a cabo la intervención. Muestro el contexto comunitario del (CDC) y de las y los adolescentes que integraban el programa Rehilete. Finalmente expongo la dinámica institucional de Rehilete y el desarrollo de este en la modalidad de la educación remota de emergencia.

En el capítulo 2 Apartado teórico-metodológico presento los referentes que guiaron la presente indagación. En el apartado teórico incluyo la definición de la mirada de lo corporal; el cuerpo, lo corporal en el ámbito educativo; el cuerpo, lo corporal en las adolescencias; el cuerpo, lo corporal en la educación remota de emergencia; experiencias corporales; y una mirada corporal de *buentrato*. En el apartado metodológico refiero al paradigma de corte cualitativo y las líneas de investigación que utilice siendo la narrativa y la autoetnografía. También explico la construcción metodológica tanto del diseño e implementación del taller de *buentrato* corporal para adolescentes, como la metodología de

la propia investigación que muestran las decisiones de investigación y análisis que fui tomando en el camino.

En el capítulo 3 realizo el análisis de la información a partir de tres categorías: 1.- Tacto pedagógico de *buentrato*; 2.- Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza; 3.- Presencia pedagógica durante la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes. Por ello tomo información de diversas fuentes como son: el diagnóstico inicial, la bitácora personal diaria; los relatos autoetnográficos visuales; entrevista grupal; entrevistas a adolescentes; y material teórico.

En el apartado de conclusiones expongo algunas de las ideas finales a las que llego a partir del análisis realizado. En ellas intento dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación inicial. Asimismo, dejo algunas ideas para seguir reflexionando y hago pequeñas propuestas a la institución donde realicé la indagación al mismo proyecto de investigación y mi propia práctica.

Finalmente, en el apartado de anexos incluyo partes del trabajo realizado que sustenta la presente investigación. El anexo 1 es el diseño del taller de *buentrato* corporal que elaboramos en conjunto mi compañera Andrea Ruiz Fiallo y yo; en el anexo 2 presento fragmentos de los relatos autoetnográficos visuales; el anexo 3 incluye parte de la entrevista grupal final; y para concluir el anexo 4 muestra parte de la entrevista a dos adolescentes que participaron en el taller a seis meses de la intervención.

Justificación

La pertinencia de diseñar e indagar un taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes en la educación remota de emergencia se reconoce desde varios sentidos.

En principio, el diseño del taller propone el reencuentro con el ser en totalidad, restringiendo la separación mente y cuerpo que tanto aqueja a la educación. Desde esta mirada se comprende que “mente y cuerpo son una totalidad integrada, de manera que no tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo” (Merleau-Ponty 1997, citado en Ferreiro 2002, p. 2).

Comprender al cuerpo y mente integralmente permite reconocer la importancia de una pedagogía de lo corporal, donde las intenciones del o la docente o educadora posibilitan atender los múltiples discursos, historias, afectaciones que tiene cada cuerpo y su presencia en el acto educativo. Desde este lugar, se valida al cuerpo al igual que la mente como espacio de aprendizaje, memoria, identidad y experiencia.

El uso del movimiento y elementos de la danza en el taller pretendía promover diversas habilidades personales y sociales que favorecieran un *buentrato* corporal. Rudolf Laban (en Ferrero 2014, p, 26) sostiene que “el movimiento es una herramienta educativa para el desarrollo integral de la persona, además de compensatoria de la excesiva especialización en los hábitos corporales y mentales que propone la cultura occidental”. También refiere que, al promover la espontaneidad del movimiento, se pueden equilibrar los aspectos físicos, emocionales y mentales.

En este sentido, retomar experiencias corporales de movimiento y danza como medio para construir una cultura de *buentrato*, es una propuesta pertinente. No obstante, es importante mencionar que no todo movimiento y danza conducirá irreductiblemente hacia el *buentrato*. Existen dentro de la disciplina técnicas y métodos que violentan al cuerpo, las emociones y las relaciones con una misma y con las demás personas.

Es aquí donde se presenta la pertinencia de promover el ejercicio del *buentrato* a través del movimiento somático y aspectos específicos del Lenguaje de la Danza. La aportación más significativa del movimiento somático a la propuesta de *buentrato* es la sarcalidad, entendida como “un sentimiento, una sensación suave, evocadora de paz, abundancia y placidez que se recuerda desde la época de la matriz, en la comunicación celular, cuando todas las necesidades eran satisfechas libremente” (Castro, J. y Uribe M. 1998 p.37). Estas sensaciones placenteras indudablemente conducen a emociones de tranquilidad.

El Lenguaje de la Danza es un proceso de aprendizaje del movimiento extenso. En este proyecto se utilizan sólo los conceptos y acciones de intención del movimiento (acercarse a, alejarse de, llegar a). Conceptos y acciones de relación con personas y objetos (conciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar). Conceptos y acciones relacionados con la dinámica (peso, fuerza, acento, énfasis). Estos conceptos sirven de herramienta para trabajar las formas, intenciones y fuerzas con las que se establece una relación con otra persona.

Por otro lado, resulta pertinente orientar esta propuesta de investigación hacia la población adolescente, al ser una población con muchas necesidades de acompañamiento frente a los cambios biológicos, emocionales, corporales, culturales y sociales que enfrenta en este despertar a un nuevo mundo donde existen diversas crisis.

La primera crisis del adolescente es hacia el nuevo cuerpo. Estos cambios modifican la relación consigo mismo y con los demás. “Ciertamente, el fenómeno de un cuerpo que

cambia y de unas pulsiones sexuales que se despiertan no se maneja como si nada ocurriera. Hay numerosas interrogantes. En algunos adolescentes, el menor acontecimiento puede convertirse en un problema” (Fize, 2001, p. 40).

Después, está la crisis familiar, la pérdida del niño. La desidealización de las figuras materna y paterna por parte del adolescente para buscar la autonomía y la confirmación de su identidad. “El adolescente empieza a pensar de otra manera, entre otras cosas, y de un modo distinto del de sus padres, que se desconciertan. Se convierte en una persona y esta persona se afirma cada vez” (Fize, 2001, p. 43). El adolescente se distancia para encontrarse, situación que no es sencilla para la dinámica familiar, por lo que regularmente hay conflictos al respecto.

Frente a esta lejanía familiar, el adolescente ingresa solo a un mundo social también en crisis, en principio la escuela. Una escuela que no reconoce, ni valora las diferencias, al contrario, las juzga, desvalorando a los menos “eficientes”. “La escuela en crisis es gran parte responsable de las actitudes de retraimiento, pasividad, falta de interés y de los sentimientos de desvalorización, culpa y aislamiento, observados en numerosos adolescentes” (Fize, 2001, p. 43). Es aquí donde se hace sustancial el acompañamiento cercano, empático y afectivo de docentes y educadores. De una escuela que promueva no sólo los aspectos cognitivos y académicos de las adolescencias, sino que las acompañe de manera afectiva y humana.

En este punto se hace presente la justificación de la existencia de proyectos de educación no formal, los cuales tienen la libertad de ampliar el currículo a temas fuera de lo escolar y que dan cuenta de las realidades de las y los adolescentes. También permiten incorporar metodologías y herramientas de otras disciplinas.

Las artes pueden aportar elementos significativos a proyectos como el presente, a través del desarrollo de la sensibilidad y la expresión que indudablemente conecta con las emociones, como parte de la sustancial de las personas.

Además, aporta elementos pedagógicos que permiten el desarrollo del individuo de manera personal y en colectivo, favoreciendo con ello la construcción de una identidad propia. También desarrolla la creatividad, elemento necesario para fortalecer la empatía (Eisner, 2004).

En este proyecto, el acercamiento de lenguajes artísticos con la intención de desarrollar experiencias estéticas y corporales incluye una reflexión de lo político en el arte, como lo plantea Rancière en Capasso (2018), donde nombra la importancia de la redistribución de las experiencias sensibles. En este caso, dado que la población a la que

se dirige el proyecto se encuentra en la periferia de la ciudad resulta totalmente justificable su implementación, fortaleciendo con ello, los derechos culturales de las y los adolescentes.

Finalmente, es indudable que realizar una investigación desde una práctica reflexiva del propio proceso de enseñanza, resulta totalmente pertinente como ejercicio de formación de educadores y docentes. Analizar y reflexionar qué tan oportuno es el currículo que destinamos a las adolescentes en su relación con sus procesos vivenciales permite que podamos construir un currículo vivo, que dé sentido y significado a las personas. Más aún, la práctica reflexiva permite indagar a partir del análisis corporal, como los gestos, las miradas, el movimiento, el tono de voz, que influyen en la construcción de vínculos como puentes que conducen al aprendizaje y a las relaciones humanas.

Por último, la práctica reflexiva también permite mirar la pertinencia del diseño del proyecto educativo de manera contextual, en este caso, el hecho de que el taller se incluyera en un momento coyuntural tan significativo de la educación remota de emergencia por la pandemia por Sars Covid 19, invita a reflexionar sobre la pertinencia de aspectos pedagógicos, metodológicos, didácticos, incluso del propio ámbito educativo frente a las condiciones del momento. A partir de ello, tendremos mayores herramientas para afrontar los procesos de cambios que todo el tiempo se perfilan en la educación y el mundo.

Objetivos y preguntas de investigación

A partir de la justificación anterior, problematizo la importancia de realizar proyectos educativos que tengan presente la mirada en la pedagogía corporal y reconozcan el valor del cuerpo y la comunicación corporal en toda relación humana y educativa. Focalizo la atención en la población adolescente al comprender que en esta etapa existe un nuevo encuentro con el propio cuerpo y con el de otras personas que, en muchas ocasiones, figura como desconocimiento, maltrato o conflicto. Finalmente interrogo la mirada de la pedagogía corporal en la educación remota de emergencia donde la principal característica fue la distancia y en muchas ocasiones la ausencia del cuerpo frente a las cámaras apagadas. A partir de ello, construyo algunas preguntas que abren caminos hacia la presente investigación:

Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las estrategias y herramientas pedagógicas, metodológicas y los contenidos de movimiento que permiten generar experiencias corporales de *buentrato* para los adolescentes en la educación remota de emergencia?

Preguntas específicas de investigación

- ¿Qué estrategias metodológicas del movimiento y danza pueden favorecer experiencias corporales de *buentrato*?
- ¿Qué características asume el tacto pedagógico y la presencia pedagógica en la implementación de un taller de *buentrato* corporal para adolescentes?
- ¿Qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes desarrollen experiencias corporales de *buentrato* a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia?
- ¿Qué consideraciones se tienen que tomar en cuenta al implementar un taller corporal de movimiento y danza para adolescentes en la virtualidad?
- ¿Qué implicaciones tienen los ejercicios narrativos de práctica reflexiva desde la mirada autoetnográfica en la profesionalización de las prácticas educativas y pedagógicas?

A partir de estas preguntas, defino los objetivos que persigue la presente indagación:

Objetivo general

Diseñar e implementar un taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y danza en la educación remota de emergencia, donde se promueven experiencias corporales de *buentrato*. Al tiempo que se valora la pertinencia del diseño e intervención pedagógico, metodológico y el ambiente de aprendizaje en el que se llevó a cabo.

A partir de este objetivo general, se desprenden algunos objetivos específicos:

- Diseñar un taller de *buentrato* corporal a partir de: una indagación previa de prácticas de movimiento y danza que promueven *buentrato corporal* por un lado y por otro, aspectos propios de la adolescencia y lo corporal; y tomando en cuenta que el ambiente de aprendizaje en el cual se llevará a cabo la intervención será la educación remota de emergencia.

- Implementar el taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza a partir de prácticas pedagógicas de *buentrato*, tomando en consideración las herramientas tecnológicas de la virtualidad.
- Indagar las estrategias metodológicas del movimiento y la danza y las prácticas pedagógicas que favorecieron experiencias corporales de *buentrato*
- Analizar la pertinencia del taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia.

Estado del arte

La presente investigación “Habitar el cuerpo desde le *buentrato*, una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia”, vivió transformaciones en el objeto de estudio que variaron el rumbo de la investigación documental. En principio me encaminé a la indagación sobre la cultura de paz, dado que me interesa investigar y proponer un taller donde el eje principal fuera promover relaciones libres de violencia entre las y los adolescentes que es un aspecto primordial de la cultura de paz. Para ello indagué en revistas educativas y de educación artística. En ellas concentré mi atención en artículos que vincularan la cultura de paz en lo corporal, el movimiento y la danza, más puntualmente en aquellos que se referían a la investigación con poblaciones de adolescentes.

Este primer rastreo lo realicé en cinco revistas educativas generales y de educación artística: Innovación educativa, Revista de Estudios socioeducativos Resed, Perfiles educativos, Arte y movimiento, y Educación Artística EARI, del año 2015 a la fecha. De ellas, tomé principalmente intervenciones socioeducativas de cultura de paz. Respecto a artículos que vinculen lo corporal y la cultura de paz solo encontré uno. Referente a la danza y el movimiento como herramienta para desarrollar la cultura de paz no obtuve resultados.

En la revista *Innovación Educativa*, en el número temático 78 “Cultura y Educación para la paz”. Los artículos más relevantes según mi tema de Investigación fueron: “La educación como cultura de paz” y “Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora”. El primer artículo, además de proponer una ruta histórica sobre la cultura de paz y la educación para la paz, presenta tres proyectos de cultura de paz internacionales, donde a través de la narrativa, la radio online y la reflexión, niños y niñas de diversos países practican la interculturalidad como herramienta para conocer otras visiones del mundo, así respetarlas y valorarlas.

El segundo artículo “Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora”. Expone un amplio referente teórico al respecto de la cultura de paz, presenta términos como paz liberadora, como contribución latinoamericana en la descolonización de narrativas, permitiendo las voces locales y etnopaz, término que reconoce a los participantes de la investigación como seres sentipensantes y se valora su contribución al trabajo de investigación (Carranza, 2018). En este artículo se sustenta la paz y convivencia desde la filosofía, con los autores Enrique Dussel e Iván Illich. La transformación de conflictos con Vincent Martínez. Y desde las pedagogías de la esperanza y la convivencia a Paulo Freire y Jesús Xares. Finalmente, el artículo presenta el proyecto de investigación de la convivencia en un bachillerato utilizando estos referentes teóricos.

De la Revista de *Estudio Socioeducativos Resed*, en su número temático 6 “Retos y experiencias de construcción sobre la paz”, retomo dos artículos: “Pedagogías del sur, un enfoque de la educación por la cultura de paz” y “Cuerpo viejo y cultura de paz, una reflexión desde la visión spinozista”.

En el primer artículo se hace una notación sobre la paz positiva y la paz negativa, se define la primera como las acciones de paz que surgen de las comunidades para la solución de conflictos, mientras que la paz negativa se sustenta bajo acciones bélicas por una paz futura como un estado ideal de la humanidad. También se reflexiona y critica a las epistemologías del occidente como único modo de acceder al conocimiento; epistemologías que en sus lógicas relacionales justifican la violencia (Zarama, 2018).

El segundo artículo “Cuerpos viejos y cultura de paz, una reflexión desde la visión spinozista”, aunque se ubica en la población de adultos mayores, incluye temáticas importantes a la cultura de paz desde lo corporal como el tema de “potencia”. Término que expresa la energía que se encuentra en todo cuerpo y que a través de “afectaciones” de los otros, conecta con determinada vitalidad. Por tanto, el autor pone énfasis en la importancia del colectivo, del encuentro como un motor de acción (Veloza, 2018).

En la revista *Perfiles educativos* Vol. 42 encontré el artículo “Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes violentos o adultos ausentes? Lo retomo porque refiere una investigación profunda de la violencia en la educación secundaria. De manera general, expresa que en esta etapa hay una ausencia de la figura adulta como acompañante, frente a la nueva identidad y autonomía que aparentemente requieren los adolescentes. Situación que obliga a los jóvenes a entrar a un nuevo código de convivencia y resolución de conflictos

a través de mecanismos de poder y sumisión con sus pares donde el cuerpo tiene un papel fundamental, es él quién se antepone en la resolución del conflicto (Patierno, 2020).

En las revistas *Arte y Movimiento* y *Educación Artística* no ubiqué ningún artículo que abonará al tema. Los artículos más cercanos miran a las artes como herramienta para el bienestar y el arte terapia. Respecto a trabajos sobre cuerpo, movimiento o danza, las aproximaciones se orientan al cuerpo como experiencia luminosa y corporal para realizar narrativas visuales y el movimiento como apoyo a la expresión musical.

En mi búsqueda encontré material bibliográfico sobre pedagogía de lo corporal que sí bien, no estaba enfocado a la cultura de paz si lo estaba al cuidado de la vida, lo que llamo mi atención sobre todo porque reconocía la implicación de lo corporal en la pedagogía. Los dos textos que encontré estaban compilados en Amavizca (2016), estos fueron: “Pedagogía de la afectividad: la relación entre el cuerpo social y el cuerpo sujeto” y “Pedagogía de lo corporal en la formación de identidad. Caso de niños de edad escolar”.

El primer texto aborda la relación corporal individual, con la relación corporal social y cómo estas experiencias corporales configuran una identidad de ser afectivo emocional y corporalmente. A partir de este análisis la autora Eréndira Cruz busca generar alternativas educativas que promuevan la afectividad y la convivencia empática. Resaltan los trabajos de Sergio López Ramos como impulsor de una epistemología que no fragmente al ser humano y que mira al ser holístico, integrando el cuerpo como medio de aprendizaje (Cruz, 2016).

El segundo texto “Pedagogía de lo corporal en la formación de identidad. Caso de niños de edad escolar”, se analiza lo corporal y las emociones como parte de la identidad. “El cuerpo es parte fundamental de esta creación de identidad, pues en él se vive, acaece y refleja cada experiencia, emoción y acción en el mundo” (Olvera, 2016, p. 118). El texto se sustenta en las ideas del filósofo Paul Ricoeur sobre identificación e identidad. La creación de la singularidad dentro de la pluralidad. Nociones sustanciales en la adolescencia.

Con la lectura de estos primeros textos, reconocí que mi proyecto no estaba enfocado a la cultura de paz en su totalidad, pues en ella se busca la atención a los conflictos a partir de la narrativa, el dialogo y se aborda en muy poca medida el área corporal que era la que más me interesaba. Ante ello, me concentré en el concepto de *buentrato* y su aplicación en la práctica pedagógica a través del movimiento y la danza, mis indagaciones tuvieron los siguientes resultados:

En el rastreo de tesis, que abordan la temática del *buentrato*, encontré 11 tesis de grado de licenciatura y maestría, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde refieren el concepto desde la propuesta de Fina Sanz. De ellas, diez son de la carrera de psicología y una de pedagogía. En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), solo ubiqué una tesis del grado de licenciatura en la carrera de sociología de la educación.

De estas tesis, resalto cinco por la cercanía a mi proyecto de investigación. La primera nombrada “Curso-taller cultura del *buentrato* e igualdad de género para la convivencia”, realizado por Cristina Estrada González en el 2019, es un estudio elaborado con niños y niñas de primaria, donde la autora buscó reflexionar sobre los estereotipos de género a partir del *buentrato* como principio fundamental para generar un ambiente armónico, de respeto y convivencia en cada una de las sesiones impartidas. De manera general esta investigación se acerca a mi proyecto porque incorpora la cultura del buen trato como acto pedagógico.

La segunda investigación se denomina “La cultura de buen trato: taller psicoeducativo para niños de 10 a 12 años” y la desarrolló Delia Linares Salinas. En su trabajo reflexiona sobre la percepción de la violencia en lo escolar, pero también la reproducción de violencia y malos tratos. Su propuesta es una formación socioeducativa que promueve en estos niños y niñas en la educativo formal, más allá de conocimientos, su apuesta es como formación de habilidades, competencias y recursos personales para afrontar los retos diarios de la vida. Esta tesis se acerca más a mi investigación porque se concentra en la población preadolescente e independiente de que está centrada en la educación formal, su interés son las habilidades y competencias socioeducativas mismas que están en mi atención.

La tercera tesis que recuperé es la de Yanning López Calderón Pérez para obtener su título de Maestría, con el tema “Promoviendo ambientes de buen trato, un reto para la psicología escolar”. La autora buscó desarrollar un taller para que niños y niñas se relacionaran a partir del *buentrato*, para ello a través de la propuesta de Fina Sanz, diseño las competencias que un psicólogo debería desarrollar para generar ambientes de *buentrato*. En este caso la tesis me interesó por qué propone al *buentrato* como herramienta de formación.

La cuarta referencia de *buentrato* que ubiqué pertinente es la de Haró Méndez Rocío con su tesis “Favoreciendo contextos de *buentrato* y escucha emocional en adolescentes y adultos desde la terapia de reencuentro”, donde a través de un informe de servicio social,

narra su experiencia en su formación teórico- práctica del *buentrato* para diseñar e impartir taller a adolescencias, lo que acerca nuestros intereses.

La última tesis que refiero es la única que encontré en la UPN, por Antonio Blas Hernández en el año 2013, que lleva por nombre “Bullyng en el Distrito Federal: programa por una cultura de no violencia y *buentrato* en la comunidad educativa”. Sin embargo, a lo largo del texto la indagación se concentra en la no violencia desde la mirada de la política pública.

Cabe resaltar que ninguna de estas tesis, aborda el tema desde la mirada corporal del movimiento y la danza, la herramienta para llevar a cabo el proceso de *buentrato*, está centrado en herramientas psicológicas centradas en la cognición y lo afectivo. Respecto a los lenguajes artísticos que promuevan el *buentrato* solo ubiqué tres tesis que solo abordan a la literatura. Esto refuerza la pertinencia de la presente investigación, reconociendo el potencial de las experiencias estéticas y corporales como herramienta de *buentrato* en las adolescencias.

Con relación a tesis que aborden la relación entre habitar el cuerpo desde el movimiento o la danza, llama mi atención la de la compañera Flor Sandoval, “El taller libre de teatro danza de la UNAM. Encuentros con el cuerpo actuante”. En principio, porque es una investigación en un proyecto de educación no formal, donde al igual que el presente proyecto no busca la formación profesional en danza. Busca promover experiencias corporales a través de habitar el cuerpo y toma como referentes las nociones de Merleau Ponty de cuerpo actuante. Además, propone el movimiento como medio para conocer la vida y enfatiza la construcción de una dinámica grupal para la integración. Culmina la tesis con la propuesta concreta de su trabajo de investigación e intervención (Sandoval, 2019).

También llamó mi atención la tesis doctoral del profesor José Manuel Armada Crespo, “La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria”, principalmente por el uso del movimiento y, de la expresión corporal para abordar habilidades psicoafectivas como la resolución de conflictos, la socialización, la cooperación, el respeto y la empatía entre otras, además, por dedicar un capítulo al vínculo entre adolescencia y habilidades psicoafectivas. Finalmente, presenta el desarrollo de su programa AYANA, mostrando situaciones didácticas como elementos generalizadores para otras propuestas (Armanda, 2017).

Un proyecto de intervención en México que promueve la enseñanza de las artes específicamente de la danza en la educación básica, con un enfoque de diversidad cultural

es ConArte. Busca “contribuir a conformar una sociedad más sensible, equitativa e incluyente a través de la formación de una ciudadanía democrática y participativa, utilizando la educación en artes y la cultura de paz como herramientas de transformación” (Pagina Web ConArte, 2020).

ConArte desarrolla su proyecto a nivel nacional través de programas como: RedeseArte Cultura de paz, que a su vez comprende el Programa interdisciplinario por la no violencia (PIVE), donde a través de talleres interculturales e interacciones comunitarias para funcionarios y artistas de la comunidad se busca prevenir la violencia social. Y la formación metodológica de docentes y artistas en talleres como “Urbedanza” donde mediante un taller de alfabetización del movimiento se favorece en niños, niñas y adolescentes valores para la convivencia y capacidades, cognitivas y afectivas (Pagina Web ConArte, 2020). A lo largo de mi investigación encontré diversos informes que muestran la experiencia de esta institución en sus diversas intervenciones por el país.

A nivel Internacional, en Colombia existe un proyecto muy sólido que vincula la danza contemporánea como un camino para la paz, es “el Colegio del Cuerpo” creado y dirigido durante veinte años por Álvaro Restrepo. Esta institución propone “la búsqueda de la construcción de una nueva ética del cuerpo –del cuerpo individual y del cuerpo social– para lograr la paz de los órganos que es la salud y que en términos colectivos equivale a la convivencia, la plenitud y al respeto entre sus miembros. (Restrepo, 2000, p. 176). Al ser esta una institución donde parte de su trabajo es la investigación, el fundador tiene diverso material documental que igual que ConArte permite visibilizar el trabajo realizado en este caso con adolescencias en su impacto social.

Dado que el presente proyecto de investigación lo realicé en el periodo de confinamiento por la pandemia de Sars Covid 19, fue importante la recopilación de material documental donde se abordarán las temáticas de lo corporal, adolescencias, docencia, movimiento y danza en la educación remota de emergencia. Al inicio del confinamiento fue difícil ubicar material al respecto, poco a poco fueron surgiendo documentos que aportaban reflexiones y conocimiento relacionado. Dado que era un tema emergente mi búsqueda fue más general, no me concentré en ninguna revista, ni repositorio de tesis.

En torno a la reflexión del cuerpo en tiempos de pandemia, ubiqué tres textos que se acercaban a mi investigación: “Escuchas, pantallas, otros cuerpos, otra presencia. Resistir en tiempos de confinamiento” por Mauricio Barría Jara 2020. Este texto abre la reflexión sobre la reconfiguración de la presencia en la educación remota de emergencia, situándola en la escucha y la palabra. También encontré “¿Dónde estoy? Situado en

pandemia, reelaborando presencia, sintiendo a distancia por Nathuel Telleria 2020, compilado en el documento, Mutis por el foro, artes escénicas en tiempo de pandemia. En este texto, se introduce la noción de presencia expandida, reflejando como esta presencia se diversifica frente a las inmensas posibilidades de estudiar y navegar en la red al mismo tiempo. Finalmente, “una educación sin cuerpo: Inicios e indicios de una crítica a la virtualidad” Barragán, B., García, J., Ossa, A. y Zumbrano, I. (2020), donde se cuestiona la posibilidad de presencia en el ámbito de la educación remota de emergencia, argumentando la necesidad del cuerpo en la relación pedagógica, como posibilidad de experiencia en el encuentro de todos los sentidos. Estos textos me permitieron reflexionar sobre el papel del cuerpo, la corporalidad en la educación remota de emergencia, con ello analizar hasta qué punto es posible una educación integral en estas condiciones pandémicas.

Respecto a la experiencia del trabajo de la danza y las experiencias estéticas en el tiempo de pandemia, solo ubiqué el texto “Danza en tiempos de pandemia: Cuestionamientos y motivaciones de cuerpos en movimiento”, 2020. En él se problematiza las dificultades de la enseñanza aprendizaje de la danza por los medios virtuales y se planean posibilidades de resistencia en las realidades adversas como lo fue el confinamiento por la pandemia. Lo retomé porque me dio elementos de análisis para reflexionar que de la danza era pertinente en estos tiempos reconociendo las limitaciones en las que nos encontrábamos.

Finalmente, en relación con la docencia en tiempos de pandemia refiero el trabajo “Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia”. En este texto se presentan los resultados de una investigación que enmarca los desafíos emocionales que presentaron profesores en la Universidad de Sonora. Si bien, la investigación se centra en un contexto lejano al de mi proyecto, reconoce parte fundamental del proceso educativo que siempre ha estado, pero que en tiempos de confinamiento se intensifica: las emociones del profesorado en la relación pedagógica.

Como se puede observar los documentos relacionados con la pandemia son muy recientes, arrojan experiencias en tránsito a la construcción de conocimiento. En este sentido encuentro pertinente la producción del presente texto, como muestra encarnada de las vivencias de un taller de *buentrato* a partir del movimiento y la danza para adolescentes en la educación remota de emergencia. En el confluyen muchos temas que hacen específica la mirada y permite su profundización.

Capítulo 1 Contextualización del programa Rehilete, en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa, de la Fundación Amparo

1.1 El Proyecto Roberto Alonso Espinosa

El Proyecto Roberto Alonso Espinosa es una Institución de Asistencia Privada IAP³ que nació en el año 1998 como parte de la Fundación Amparo, creada en 1979 por Manuel Espinosa Yglesias. La Fundación Amparo tiene por objetivo hacer accesible un modelo de excelencia educativa y de acercamiento al arte al mayor número de personas posibles (Fundación Amparo, 2021). Este objetivo se pone en marcha a través de los tres Centros de Desarrollo Comunitario (CDC) que conforman el Proyecto Roberto Alonso Espinosa y del Museo Amparo, ubicado en el centro histórico de la ciudad de Puebla. Actualmente la Fundación se rige por un patronato conformado por descendientes de la familia y especialistas en los temas que competen a la institución.

El Proyecto Roberto Alonso (PRAE) inició su labor en el año 2000 con el Centro de Desarrollo Comunitario Lomas de Chamontoya en la ciudad de México. La réplica de este proyecto se hizo en el año 2005 en la Sierra Norte de Puebla, en el Municipio de Zacatlán de las Manzanas y, en el año 2018, se abrió el tercer CDC en la localidad de Cuacuila, igualmente en el Municipio de Zacatlán de las Manzanas, Puebla⁴.

Los CDC Roberto Alonso Espinosa asumen que el individuo tiene derecho al goce pleno de la vida, y en este sentido organizan sus esfuerzos y recursos para contribuir a que los niños y adolescentes desarrollen, en el contexto de su entorno familiar y comunitario, todas sus capacidades y competencias que les permitan construir una vida autónoma y auténtica en el más amplio sentido. (PRAE, 2019 b, p. 4)

PRAE tiene por objetivo principal “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

³Una IAP forma parte de las Organizaciones de la Sociedad Civil no lucrativas que conforman el tercer sector, se caracterizan por ser organizaciones públicas, no estatales, que actúan bajo el bien público, suelen atender aspectos que el Estado no advierte. Las IAP en particular se caracterizan por tener personalidad jurídica y patrimonio público (Girardo, C. y Mochi, P. 2012).

⁴ El CDC de la Ciudad de México es de dimensiones menores en relación con los otros CDC de Puebla, por ello algunas actividades de entorno no se operan aquí.

un marco de educación, autonomía, corresponsabilidad y participación social” (PRAE, 2019 a, p. 11).

Los tres CDC comparten el modelo de intervención educativa y de desarrollo comunitario, que incluye: niveles de intervención, líneas operativas, ejes transversales, programas y áreas. En la práctica existen algunas diferencias, dadas las características de la región y del contexto de cada comunidad.

Los tres niveles de intervención en los que inciden los CDC son: individuo, familia y comunidad. El proyecto plantea la necesidad de ofrecer un modelo dinámico de atención con los tres niveles que promueva el desarrollo integral de las personas. Como parte de ello, se considera a la familia como el primer espacio de seguridad física y emocional, independientemente de su conformación. La institución comprende a la comunidad desde los referentes de Ezequiel Ander-Egg (1982, p. 76), como “unidad social auto percibida, en la que los miembros comparten una determinada identidad y pertenencia, así como un área o territorio en el que interactúan” (en PRAE, 2019 a, p. 10).

Las líneas operativas que ponen en acción los tres niveles anteriores son: educación, salud y entorno, sin embargo, la línea educativa es el eje de acción principal, mientras que las otras dos complementan el desarrollo integral del individuo, familia o comunidad.

La línea educativa abarca los ámbitos de educación formal, en el programa de Preescolar Montessori Comunitario, y la no formal en los programas Juega y Rehilete⁵. En ambos ámbitos, la propuesta pedagógica se sustenta en las metodologías activas, que bajo perspectivas socio-constructivistas y humanistas, buscan el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales.

La educación integral constituye parte importante de la mirada filosófica de la institución, que de manera concreta culmina en la capacidad de acción del sujeto en su contexto, “la educación favorece el desarrollo integral de las personas y simultáneamente contribuye al desarrollo social en la medida en que los sujetos en formación orientan sus capacidades y competencias a la mejora de sus condiciones de vida y del entorno” (PRAE, 2019 b, p. 9). Desde esta integralidad es importante nombrar el lugar que la institución otorga al enfoque de derechos humanos como demanda social e histórica que debe ser atendida desde el campo de lo educativo. La misma noción de integralidad en la educación da sentido a la propuesta educativa de educación formal para la infancia primera y la

⁵ En el Centro de Desarrollo Comunitario de Zacatlán de las Manzanas, a partir del año 2018 se creó la Primaria Montessori Comunitaria.

educación no formal para niñas, niños, adolescentes donde se incluye el acceso a servicio médico, seguimiento nutricional y servicio de comedor para los niños, niñas de preescolar y para algunos niños, niñas y adolescentes⁶.

La propuesta educativa también incluye activación física y el taller de tecnologías de la información y la comunicación. Otra noción importante en esta educación integral es el acceso a espacios de recreación, de arte y de cultura; por ello, de manera periódica se realizan salidas a museos, centros de diversión, parques ecológicos, etc⁷. Para los padres y madres de familia existe un taller mensual que imparte el área de Mejorando mi familia; este equipo desarrolla sesiones con diversos temas orientados a la relación entre padres, madres y adolescentes.

En la línea operativa de salud “se promueven servicios y acciones preventivas correctivas y compensatorias para promover la mejora de la salud de los miembros de la comunidad, bajo un enfoque educativo integral [...] que favorezca el desarrollo de una autonomía informada en el autocuidado” (PRAE, 2019 a, p. 13). La atención que se brinda en esta línea no considera únicamente la salud como ausencia de enfermedad, sino como un estilo de vida saludable, que se construye a través de prácticas cotidianas. Algunas de las acciones que realiza son: consultas médicas para los usuarios y para la comunidad en general, servicio dental, seguimientos nutricionales, servicio de comedor con atención nutricional y promoción de hábitos saludables⁸.

Finalmente, en la línea de entorno se busca, a partir de capacitación, asesoría y canalización, que las iniciativas productivas de la comunidad se lleven a la práctica y en coordinación con los CDC atiendan necesidades específicas de la comunidad⁹. Algunas de las acciones que se llevan a cabo desde esta línea son: mejoramiento de vivienda, proyectos de alimentación, nutrición, cultura y recreación.

Los ejes transversales son herramientas conceptuales que guían la práctica de todos los aspectos operativos y funcionales. Estos ejes son: participación y

⁶Dado el espacio reducido para el comedor y la saturación de este, se prioriza este servicio en el caso de Rehilete a las y los adolescentes que asisten a las secundarias más lejanas y no les da tiempo de pasar a casa, así como adolescentes quienes padre y madre laboran.

⁷ En el periodo de pandemia se han realizado recorridos virtuales guiados por el Museo Amparo.

⁸ En el CDC de Chamontoya no existe el servicio de salud dental.

⁹ En el CDC de Chamontoya ha habido pocas experiencias en la línea de entorno. Hace años se impulsó el proyecto de captación de aguas fluviales frente a la carencia del líquido en la zona. Sin embargo, las condiciones de las viviendas de la comunidad no permitieron los frutos del proyecto. Antes del período de pandemia, inició en Lomas de Chamontoya el proyecto de grupos semillas donde se promueven pequeños proyectos productivos de mujeres.

corresponsabilidad comunitaria; igualdad y derechos; progreso y conciencia ecológica; e infancia y crecimiento en armonía.

1.1.1 Educación formal en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa

La educación formal que propone el Proyecto Roberto Alonso Espinosa se centra en la educación temprana que concluye a los seis años de vida. Tiene por objetivo: “Favorecer el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en niños y niñas de seis meses a seis años de edad, brindando ambientes de aprendizaje para potenciar sus habilidades cognitivas, afectivas, físicas, y sociales”¹⁰ (PRAE, 2019 b, p. 21).

El modelo educativo para preescolar es Montessori Comunitario, porque se considera que constituye una educación activa que propicia el desarrollo de niños capaces, con espíritu crítico y colaborativo. Asimismo, y como sello particular de PRAE, se consideró el involucramiento de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos como parte sustantiva del sistema de trabajo en el CDC.

Los principios de la educación Montessori son: la disposición de ambientes de aprendizaje que se construyen con materiales específicos, divididos en las áreas de matemáticas, lenguaje, sensorial y vida práctica; ambientes de aprendizaje que permitan la libertad, la estructura y el orden; el acceso a los materiales y el espacio de vida común; materiales con principio de error, que permiten que los infantes puedan concretar la práctica y la ejecución de presentaciones, siendo estas reproducciones de cómo se debe trabajar un material del ambiente según el desarrollo de cada niño y niña.

Como parte del involucramiento de las madres y los padres en este programa desde la visión comunitaria se realizan diversas prácticas como: el desarrollo e implementación de actividades para el grupo, lectura en voz alta, la observación de sesiones del programa, la atención a las necesidades de las casas de niños o del CDC en general.

La práctica de la guía Montessori se orienta hacia tres aspectos: la concentración de su atención en la preparación del ambiente de aprendizaje; la guía del aprendizaje de los niños y niñas y sus interacciones; y la guía de la concentración del grupo.

El programa tiene una casa de niños de la comunidad infantil, donde se reciben a infantes de entre año y medio y tres años; y seis casas de niños de preescolar, dos por

¹⁰ En el CDC Lomas de Chamontoya la edad mínima para ingresar a la comunidad infantil es de año y medio, a diferencia de Zacatlán de las Manzanas y Cuacuila donde se reciben desde los 6 meses de edad.

cada ciclo escolar. En cada casa se encuentran dos guías; una titular y un apoyo, a cargo de aproximadamente 25 niños y niñas. Muchas de las guías que actualmente forman parte del programa iniciaron como madres educadoras, y hoy cuentan con la licenciatura en educación preescolar y con la formación como guías Montessori, certificadas por la institución Molat, Montessori de Latinoamérica A. C.

1.1.2 Educación no formal en el Proyecto Roberto Alonso Espinosa

Como ya se mencionó, los proyectos educativos no formales de Juega y Rehilete forman parte del programa de educación no formal de PRAE, pero también lo conforman algunas propuestas para las y los adultos, como los talleres de mejorando mi familia sobre crianza afectiva; los talleres de nutrición y salud; los talleres de activación física; así como los talleres de lectura en voz alta y narración oral.

Una de las referencias que guían la educación no formal en el Proyecto es la siguiente: “De manera general, la educación no formal se entiende como un proceso educativo, intencionado, planificado y flexible, que se caracteriza por una diversidad de métodos y estrategias pedagógicas aplicables a distintos contextos” (Herrera 2006, citando en (PRAE, 2019 b, p. 11).

Algunas nociones que recupera el proyecto de la educación no formal son: la educación en valores, la animación sociocultural, la educación para la salud, y la educación para el consumo.

La propuesta educativa de educación no formal en la Institución concentra su actuar pedagógico desde dos enfoques: el constructivismo y el aprendizaje basado en competencias.

El constructivismo se concibe como un proceso de construcción activa del conocimiento a partir de los significados que la persona otorgue a la experiencia, “afirma la interdependencia entre sujeto y realidad, y por lo tanto conocerla consiste en construirla: relacionarla, organizarla, conceptualizarla, explicarla, reformularla, significarla, adaptarla, transformarla” (Chadwick, 2001, en PRAE, 2019 b, p. 12).

Así, los CDC PRAE “promueven un aprendizaje constructivista en el que los niños, niñas y adolescentes recuperan el saber construido en sus entornos y lo reelaboran, esa reelaboración deriva en nuevos conocimientos y valores, los cuales se resignifican y amplían constantemente” (PRAE, 2019 b, p. 12).

Respecto al enfoque de aprendizaje basado en competencias se retoma de la propuesta de la UNESCO de los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a

hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, donde se observa la necesidad de contar con una educación que integre habilidades, valores, actitudes y conocimientos puestos en práctica.

Desde esta mirada, el CDC PRAE promueve en su filosofía, sus valores, práctica y formación una educación integral que permita el desarrollo de las y los usuarios en relación con una educación personal, social y comunitaria. “El desarrollo de las competencias de los niños, niñas y adolescentes que atienden los CDC PRAE en ambientes de educación no formal es fundamental porque este enfoque actualiza y redimensiona la discusión histórica sobre la finalidad de la educación” (PRAE 2019 b, p. 14).

Las personas que laboran en los programas de educación no formal son profesionales en diversas áreas educativas, sociales y artísticas con enfoques comunitarios. A estas personas se les denomina educadores sociales, su función es “promover la participación de los miembros para la transformación social, por lo tanto, se caracterizan principalmente por su capacidad de dinamizar grupos y por colaborar con otros educadores” (PRAE, 2019 b, p. 16). Desde este lugar, el o la educadora social es una persona que acompaña y realiza mediaciones pedagógicas, no es un transmisor de conocimientos.

Dadas las diversas formaciones que pueden tener los educadores sociales del programa, el Proyecto promueve una continua formación en las metodologías que se han consolidado, así como en procesos de formación que amplíen la práctica educativa, cultural y artística del mismo.

1.2 Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa Lomas de Chamontoya

El Centro de Desarrollo Comunitario tiene sus orígenes en el proyecto del Centro de la Amistad, ubicado en el Cerro del Judío, Alcaldía Magdalena Contreras. En entrevista, Iselda Delgado comenta que las directivas de la institución revisaron varios proyectos educativos comunitarios en diversas partes de la ciudad y fue la propuesta de madres educadoras la que cautivó su interés, porque incidía tanto en la educación, como en la construcción de comunidad.

De esta forma, el CDC inició como réplica del Centro de la Amistad. Se definió que el lugar de ubicación fuera Lomas de Chamontoya, porque no existía una institución educativa en esta zona, ni en las colonias de sus alrededores, así como por el alto grado de marginalidad.

El proyecto comenzó con el programa de preescolar comunitario y estancia, a cargo de las madres educadoras¹¹. En ese momento se incorporó el servicio de comedor y poco tiempo después el área de Mejorando mi Familia, con la intención de trabajar con los padres y madres de los niños y niñas del CDC.

En los primeros años, se contó con servicio médico y servicio dental por convenios con instituciones educativas y de salud, las que aportaban estos servicios como prácticas o servicio social. En el año 2004 se integró el programa de Juega y un poco después el programa de Rehilete con metodologías lúdicas y artísticas para niños, niñas y adolescentes.

Por último, se integró el servicio de nutrición, que se encarga de hacer seguimientos nutricionales y talleres de cocina saludable.

Los proyectos más recientes en la institución son la ludoteca en San Bartolo Ameyalco y el grupo Semilla. El primero, nació en gestión con las autoridades del pueblo de San Bartolo Ameyalco y del pueblo de Santa Rosa Xochiac, a partir del sismo del 2017, frente al apoyo de actividades psicoemocionales para niñas, niños y adolescentes, que brindó el CDC a la comunidad. Por su parte, el grupo Semilla surgió como proyecto de atención comunitaria, liderado por mujeres madres de niños, niñas y adolescentes de los diferentes programas, quienes han mostrado notables habilidades sociales.

Actualmente el Centro de Desarrollo Comunitario concentra su atención prioritaria en siete colonias de la zona: Lomas de Chamontoya, Tlacoyaque, Ampliación Tlacoyaque, El Capulín, Lomas de la Era, El limbo y El paraje del caballito; esta última se sitúa en la parte alta del cerro, por lo que es una zona de difícil acceso vehicular, inclusive no existe transporte, y para llegar a las últimas casas se tiene que caminar aproximadamente 20 minutos en pendiente pronunciada.

Algunos de los principios operativos son: la institución promueve la dinamización de las habilidades de la población en desventaja socioeconómica; se priorizan los servicios de calidad antes que la cantidad; las acciones de los diferentes programas buscan la corresponsabilidad, de tal manera que las personas se involucren en su proceso de

¹¹ El programa de madres educadoras consiste en la invitación a madres del CDC comprometidas con la educación de sus hijos e hijas a formar parte del programa de preescolar comunitario. Estas madres reciben formación para poder efectuar la labor educativa. Iselda Delgado en entrevista comentó que cuando la invitaron a formar parte del proyecto, no creía que eso pudiera convertirse en realidad, en principio porque aún no se habían construido las instalaciones y después porque no creía que pudiese ser capaz de llevar a cabo esta gran labor. Ahora, después de 21 años, Iselda con apoyo de la institución ha realizado estudios superiores y posgrado, dirige el grupo de semilla fortaleciendo la seguridad de las mujeres de la comunidad para emprender proyectos de desarrollo humano, desarrollo de la comunidad y proyectos productivos. (Álvarez, A, 2021)

desarrollo; todos los programas y acciones deben ser integrales atendiendo individuo, familia y comunidad (PRAE, 2019 a).

1.2.1 Contexto comunitario del Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa Lomas de Chamontoya

La colonia Lomas de Chamontoya se ubica en el suroeste de la Ciudad de México, en la Alcaldía Álvaro Obregón, a aproximadamente dos kilómetros de la avenida Desierto de los Leones. Se caracteriza por presentar relieves irregulares como barrancas y calles en profunda pendiente. Esta colonia se considera un asentamiento irregular comprendido como un “conjunto de viviendas generalmente en situación de precariedad que están agrupadas geográficamente, de asentamiento espontáneo, de tenencia irregular, ocupadas o tomadas, con altos índices de pobreza, en condiciones no aptas para la habitabilidad o en zonas ambientales degradadas” (Bazant 2003, en PRAE, 2019 a, p. 4).

La colonia se encuentra en las faldas del cerro Atesquillo, pegada a lo que era uno de los brazos que conformaban el río Mixcoac, ahora barranca anegada de basura y de aguas de drenaje de las casas que desembocan ahí. Aunque la colonia está casi totalmente edificada, conserva algunos aspectos rurales como pequeñas zonas de cultivo y animales de crianza como caballos, burros, gallinas, gallos y borregos.

En entrevista, Iselda Delgado¹² narró un poco de la historia de la colonia y explicó que su nacimiento se sitúa en los años sesenta y setenta, donde los terrenos eran propiedad de habitantes del pueblo de San Bartolo Ameyalco¹³, quienes poco a poco fueron vendiendo a costos muy bajos, porque era un cerro distanciado del pueblo. Así, arribaron personas de las zonas aledañas y de estados de la república como el Estado de México, Michoacán y Puebla, con el propósito de comprar un predio en la ciudad. En muy poco tiempo la zona empezó a poblarse y fue frente a las necesidades de mejores condiciones de vivienda que la gente de la colonia comenzó a organizarse para pedir al gobierno que proporcionara el material para pavimentación, luz y drenaje. El tequio brindó un significado comunitario, pero, como comentó la entrevistada: -Después de tener los servicios, ya no hubo un elemento que les motivara a seguir haciendo trabajo comunitario- (Álvarez, A. 2021).

¹²Iselda Delgado labora actualmente en el programa de Trabajo social, anteriormente fue coordinadora del programa Juega e inicialmente fue una de las primeras madres educadoras.

¹³ El Pueblo de San Bartolo Ameyalco tiene un amplio legado histórico, data del año de 1535.

Frente al arribo paulatino de los nuevos habitantes de la colonia, el territorio fue adquiriendo formas irregulares que actualmente generan dificultades de tránsito¹⁴. Tampoco cuenta con espacios de encuentro, esparcimiento y servicios como parques, deportivos, canchas de fútbol, mercados fijos, ni centros de salud. La única institución educativa es el CDC y existe un Centro Social ahora PILARES¹⁵.

Actualmente las viviendas han incrementado su tamaño de forma vertical, las nuevas familias construyen sobre las primeras edificaciones. Las personas buscan conservar su arraigo a la colonia, sin embargo, en muchas de estas viviendas ya existe un problema de hacinamiento.

Una problemática importante en la comunidad es el bajo suministro de agua. Esto es una contradicción en una colonia que en sus inicios contaba con el paso del río Mixcoac, por uno de los bordes que la delimitan. Además, de que la colonia es vecina del pueblo de San Bartolo Ameyalco donde, aún hoy en día, existen manantiales que suministran al pueblo¹⁶.

Respecto a la caracterización de la población de la comunidad, esta es en su mayoría adulta, adolescente e infantil, quienes representan la segunda y tercera generación de la colonia. De manera diaria, gran parte de esta población se desplaza a las diversas escuelas y zonas de trabajo en colonias bajas del cerro como San Ángel y Tizapán. Las calles comienzan a poblarse después de las seis de la tarde, hora en que la gente regresa a la colonia.

Los empleos de más recurrencia en esta población en varones son: empleados de negocios, obreros de la construcción y choferes. Mientras que la mayoría de las mujeres adultas se dedican al trabajo de limpieza en casas en las colonias cercanas a San Ángel y Tizapán. Respecto al nivel educativo de la población adulta, aproximadamente el 70% tiene

¹⁴ El ingreso a la colonia se hace por una calle angosta y curva, en la cual regularmente se generan muchos embotellamientos vehiculares; por su dimensión, solo puede pasar un auto y la circulación es de doble sentido. Para atender esta problemática, algunas personas de la misma comunidad hacen el papel de organizadores viales, orquestando todo a modo de rompecabezas para liberar el tránsito a cambio de alguna moneda.

¹⁵ Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes. Son puntos de encuentro para la ciudadanía, cuentan con ciberescuelas, disciplinas artísticas, actividades deportivas, talleres de emprendimiento y capacitación para el empleo, están ubicados en las colonias con mayor vulnerabilidad e índices delictivos en la ciudad (PILARES, 2021).

¹⁶ En el año 2013 el pueblo de San Bartolo Ameyalco se resistió a la propuesta gubernamental de construir una red de distribución de agua del manantial que abastece a gran parte del pueblo. Frente a ello, granaderos y el pueblo se enfrentaron, dejando varias personas detenidas y el freno a este proyecto. Después de esta lucha, la comunidad sigue administrando el agua de su manantial. Sin embargo, esta agua no es distribuida a la colonia Lomas de Chamontoya.

secundaria, mientras el 15% refiere haber estudiado la primaria y el otro 15% tiene educación media superior (Álvarez, A. 2020).

Las religiones que profesan las personas de la colonia se diversifican entre el catolicismo, el cristianismo y los testigos de Jehová. Existe una pequeña iglesia católica al pie de la avenida principal, no obstante, no se realiza fiesta patronal¹⁷, solo se hace la festividad religiosa del viacrucis en semana santa, pero congrega a un número reducido de personas.

Hoy en día hay poca actividad comunitaria en la colonia, una de las posibles razones, es esta división de profesión religiosa; otra puede ser la reciente conformación de la colonia y finalmente la falta de espacios de reunión para hacer comunidad.

Respecto a las oportunidades educativas, deportivas y culturales para la población y específicamente para las y los adolescentes en la colonia y en la zona de influencia del CDC, son pocas. En el año 2019 el Centro Social se convirtió en PILARES, sin embargo, su estructura es muy reducida, únicamente cuenta con servicios educativos de apoyo a tareas, a diferencia de otros PILARES que ofrecen talleres de proyectos productivos, actividades culturales y deportivas. Al cruzar la barranca en la colonia denominada El Capulín¹⁸, existe un centro social autogestivo llamado “El Arenal” que de igual forma imparte talleres de apoyo a tareas para adolescentes.

Otra opción con mayor diversidad de actividades es el PILARES de la colonia Lomas de la Era, que se encuentra a 25 minutos caminando del CDC. Ahí se imparten talleres artísticos, culturales, educativos, deportivos y proyectos productivos. En la misma zona se encuentra La Casa del Adulto Mayor, espacio que ofrece talleres de dibujo. Aunque está dirigido a personas de la tercera edad, el profesor acepta a toda persona interesada en la disciplina artística. También, existen algunas actividades culturales que se imparten de forma independiente por gente de la comunidad como: pintura, danzas polinesias, danza regional, música y cerámica. No obstante, pocos adolescentes acceden a estas opciones; tal vez el costo, o tal vez el desconocimiento de su existencia, ya que son en casas o locales adaptados. O también puede ser que no les interesen estas actividades.

Otra opción deportiva, se encuentran a una distancia de 30 minutos caminando; son tres canchas de fútbol llanero. Muchos de los adolescentes inscritos en el CDC participan en torneos los sábados en estos espacios.

¹⁷ Ello se debe a que la calle principal es muy angosta y no hay espacio para la congregación de personas, mucho menos para montar una feria en la calle, ello colapsaría la circulación.

¹⁸ Los habitantes de la zona cuentan que aquí había muchos árboles de este fruto, sin embargo, en ocho años de transitar la colonia solo he visto un árbol de capulines.

Dado que la única ruta de transporte público que sale de la colonia llega al metro Viveros, las y los adolescentes buscan las ofertas culturales de cines, parques en las colonias de San Ángel, Viveros y Coyoacán, sitios que de manera general se ubican a una hora aproximadamente de la colonia.

1.3 Programa Rehilete

El programa Rehilete es un espacio de educación no formal dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años en edad secundaria y media superior, que busca tener un impacto en los y las adolescentes de la comunidad. Concentra su atención en tres ámbitos: Rehilete cautivo, Rehilete escuelas y Rehilete comunitario.

A través del desarrollo de habilidades cognitivas, académicas, emocionales y sociales, busca fortalecer el desarrollo personal de las y los adolescentes en la toma de decisiones en su vida personal, académica y comunitaria. Para ello, en “Rehilete los adolescentes son sujetos de derecho, actores de transformación social que desarrollan al máximo sus potencialidades y con la capacidad de construir un proyecto de vida que les permita aspirar a un buen vivir” (PRAE, 2019 b, p. 25).

Rehilete al igual que el programa Juega, nació con el objetivo institucional de acompañar los procesos educativos de los niños y niñas que ingresaban al programa preescolar Montessori comunitario. La intención era que aquellos niños y niñas egresados de preescolar, pasaran a Juega y posteriormente a Rehilete, con ello poder observar el impacto del proyecto a lo largo de 12 o 14 años bajo las metodologías de la Institución.

Inicialmente surgió el programa Juega a la par de preescolar y en 2004 se creó el programa Rehilete con talleres de arte y circo social¹⁹ que eran impartidos por jóvenes que provenían de Alemania para realizar servicio social. Esta dinámica perduró por cuatro años aproximadamente hasta que en el año 2008 se replanteó el programa, incluso la posibilidad de su desaparición. Su reestructuración se debió a dos razones: la primera, porque el programa no contaba con matrícula suficiente, por lo que la inversión de la Fundación a este resultaba infructífera; la segunda, porque las directivas consideraron que los materiales de circo daban un mal aspecto al CDC.

Es en el año 2008 se abandonaron los talleres de arte y circo del programa y se comenzó a construir la propuesta educativa. En un inicio se enfocó hacia el área educativa

¹⁹ La entrevistada refiere que la propuesta nació de los directivos de la Institución.

con club de apoyo a tareas; talleres de habilidades digitales; talleres de la Cartonera Amparo²⁰ y el desarrollo de habilidades psicoemocionales.

Frente a la necesidad de dar seguimiento a los procesos de las y los adolescentes, se decidió contratar a dos personas fijas que impartieran talleres productivos, apoyo a tareas y actividades del área psicoemocional. Después, se sumó una persona más al proyecto para dar talleres de habilidades digitales.

Dado que uno de los educadores del programa tenía conocimientos en serigrafía, se adquirió el material y se intentó implementar este oficio con la intención de generar un proyecto productivo; sin embargo, no hubo un seguimiento al respecto y se abandonó.

En el año 2016 se propuso homologar las metodologías y contenidos entre el programa Juega y Rehilete. Actualmente el programa ya no cuenta con talleres productivos, se conserva el apoyo a tareas e incluye la implementación de actividades en los tres campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Habilidades para la vida, así como talleres de habilidades digitales y activación física. La última actividad que se incorporó fue la preparación para el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)²¹.

1.3.1 Operatividad del programa Rehilete

Las actividades programa Rehilete cautivo se imparte de lunes a viernes en dos turnos, matutino de 8:30 hrs. a 11:00 hrs. y vespertino de 14:30 hrs. a 17:00 hrs. Este horario, considera el acceso de las y los adolescentes que cursan en ambos turnos en las secundarias de la zona.

El programa se divide en dos ciclos. En el primero se encuentran las y los adolescentes de primero y segundo de secundaria, mientras que en segundo ciclo se agrupan las y los adolescentes de tercero²². Dados los enfoques pedagógicos constructivistas que maneja el proyecto, se considera la importancia de grupos reducidos de 15 adolescentes por ciclo en cada turno.

²⁰ Esta metodología surge como una propuesta de fomento a la lectura, con base en la interacción creativa con un texto (PRAE, 2019 b).

²¹ El examen COMIPEMS es un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la zona metropolitana de la Ciudad de México por medio de una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de estos, mediante un solo examen, para ingresar a la educación media superior (COMIPEMS, 2021).

²² Al programa también acceden adolescentes que están desescolarizados, se prioriza el retorno al sistema educativo o la capacitación para el empleo como opción secundaria.

Diariamente, se imparte una sesión de 45 minutos de algunos de los tres campos formativos, o de tecnologías de la información y la comunicación, o de activación física. El resto del tiempo se ocupa en el apoyo de tareas. Las y los usuarios de tercer grado, de enero a junio ocupan la mayor parte del tiempo en la preparación para el examen COMIPEMS.

Para el acceso al programa Rehilete, se prioriza la inclusión de adolescentes en desventaja socioeconómica que sean parte de las siete colonias de influencia del Centro de Desarrollo Comunitario y que cuenten con algún miembro de la familia que pueda ser tutor frente a la institución.

Para ingresar al programa, los padres, madres o tutores de los usuarios se contactan con el área de Trabajo Social, quién a su vez, informa a cada programa para que el educador responsable del ciclo realice dos entrevistas. Una al familiar, en la que se preguntan datos generales de identificación, dinámicas familiares, situación educativa y emocional del o la adolescente y motivos por los que desean que sus hijos e hijas ingresen al programa²³. También se realiza la entrevista de contexto a las y los adolescentes, la cual tiene por objetivo conocer sus dinámicas de esparcimiento, nutrición, vida saludable y relaciones interpersonales, así como tener el primer vínculo afectivo con ellas y ellos. Finalmente se aplica la prueba MIA, que evalúa la habilidad verbal y el pensamiento matemático²⁴.

La información obtenida de las pruebas y entrevistas se vacía y evalúa cualitativamente en el formato de evaluación inicial, el cual se regresa al área de Trabajo Social con el visto bueno de acceso del adolescente al programa²⁵. Finalmente, esta área realiza una entrevista socioeconómica para determinar el monto de pago mensual, una vez cubierto el pago de inscripción, la primera mensualidad y la documentación solicitada se da acceso al o el adolescente²⁶.

²³ En este tiempo de aislamiento, se incorporaron preguntas relacionadas con el acceso a internet y la disponibilidad de uso de dispositivos de acceso a internet.

²⁴ La prueba MIA es una prueba de habilidades cognitivas desarrollada por la organización Medición Independiente de Aprendizajes. (Medición independiente del aprendizaje, 2021).

²⁵ Es importante mencionar que la institución no cuenta con las herramientas profesionales para dar ingreso a adolescentes con problemas de adicción, ni adolescentes con problemas emocionales severos. No obstante, se les canaliza a instituciones como las Unidades de Especialidades Médicas en Centros de Atención Primaria en Adicciones UNEME CAPA de la Secretaría de Salud a nivel nacional.

²⁶ El costo de las actividades del programa presencial antes de la pandemia era de \$100.00 mensuales, si se contaba con el servicio de comedor ascendía a \$200.00. Es importante mencionar que estos eran los costos máximos, pero según la situación económica de la familia esto podía variar, incluso había personas que no realizaban pago económico, desde el eje de corresponsabilidad estos padres o madres retribuían el servicio educativo con trabajo en el CDC.

El programa curricular actual del programa Rehilete cautivo, se realizó en el año 2017, por las y los educadores, coordinadores del programa y directores de los dos CDC en ese entonces. Para ello, se tuvieron extensas reuniones para definir los campos formativos del programa. El resultado fue la división del programa en tres campos formativos: lenguaje y comunicación, habilidades para la vida y pensamiento matemático.

La definición de la competencia o competencias que guiaría el campo formativo, así como los aprendizajes y contenidos a desarrollar, se construyeron a partir del análisis de las problemáticas que se observaban en cada comunidad. Solo se definió una competencia que guía el campo formativo de lenguaje y comunicación: “Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”, de igual forma para pensamiento matemático: “Resuelve problemas matemáticos en contextos cotidianos”. Para habilidades para la vida se definió una competencia por módulo: “Cuida de sí mismo manejando sus emociones constructivamente”, “Establece relaciones empáticas y asertivas” y “Se reconoce como agente de cambio en la sociedad” (PRAE, 2020).

Otra definición que se hizo en estos encuentros fue el diseño del programa desde un nivel modular trimestral, por dos razones: la primera para permitir el acceso al programa cada tres meses, sin tener que esperar un año completo para poder ingresar. La segunda fue la posibilidad de contar con periodos constantes de evaluación para observar el desarrollo cognitivo y psicosocial de cada adolescente.

Cada módulo tiene un nombre específico, el cual define la secuencialidad del plan curricular. En el campo formativo de Lenguaje y comunicación los módulos se denominan: Expresión oral; Comprensión lectora; y Creación literaria. En el campo formativo de Pensamiento matemático los módulos se llaman: El gusto por las matemáticas; Las matemáticas en mi mundo; y Las matemáticas cotidianas. Finalmente, en el campo formativo de Habilidades para la vida los módulos se nombran: Yo conmigo; Yo con los demás; y Yo con mi entorno²⁷.

Dentro de estas sesiones de análisis curricular no sólo se incluyeron los qué, también los cómo, pues se precisó el uso de herramientas metodológicas que de manera general todos y todas las educadoras aprendimos a partir de los diferentes procesos de formación que brinda la institución. Finalmente, se definieron los tipos de situaciones didácticas para desarrollar el programa curricular, algunas de ellas son: casos, problemas,

²⁷ El taller de *buentrato* corporal a través de movimiento y danza se sitúa en el segundo módulo de habilidades para la vida, Yo con los demás.

juegos, dinámicas, productos, proyectos, visitas, investigaciones, experimentos y representaciones (PRAE, 2020).

Como parte de la formación de comunidades de aprendizaje del CDC, se realizó un documento llamado “rubros de planeación”, donde cada educador y educadora compartió con las y los educadores de los tres CDC, propuestas didácticas que en su experiencia fueron exitosas para compartirlas. Este documento se actualiza anualmente.

La operación del programa Rehilete cautivo está construida con diversas herramientas metodológicas que de manera general pueden ser usadas en los tres campos formativos. Algunas de estas herramientas son: Ocúpate²⁸, Clase DÍA Eco y Talleres de tecnología de la información y comunicación.

El objetivo de la metodología Ocúpate 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” (PRAE, 2019 b, p. 26).

Clase DÍA Eco, metodología desarrollada por el Instituto DÍA Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, consiste en la mediación pedagógica de láminas que muestran elementos visuales como pinturas y fotografías, en combinación con obras literarias. Algunos de sus objetivos son: fomentar el gusto por la lectura y escritura en un ambiente de aprendizaje significativo; profundizar en el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales; indagar el arte visual y literario como medios para la construcción de conocimiento y crecimiento personal (Madrado et al., 2014).

Tecnologías de la Información (Tics). El uso de tecnologías de la información y la comunicación en el programa Rehilete, se presenta como herramienta para lograr los fines de los tres campos formativos, no como fin en sí mismo.

El proyecto Rehilete escuelas, nace con la intención de ampliar los beneficios educativos y psicoemocionales de las metodologías y pedagogías del programa. En un inicio se trabajó con actividades de “fomento a la lectura” bajo la metodología de la Cartonera en la escuela más cercana al CDC²⁹; después se crearon vínculos con tres

²⁸ Ocúpate es una metodología desarrollada por Educación y Ciudadanía A.C en asociación con OXFAM México, la Fundación Internacional de la Juventud (IYF) y Fundación General Electric. Esta metodología está dirigida a adolescentes de 14 a 17 años, estudiantes de bachillerato (Educación y Ciudadanía A.C., 2021).

²⁹ Esta metodología no tuvo continuidad en el programa por la falta de capacitación a las actuales educadoras. El educador que fue capacitado en la metodología ya no labora en la institución.

secundarias más y se diseñó e implementó el taller de “sexualidad integral” con la metodología de la fundación Mexicana para la Planeación Familiar (Mexfam); finalmente por solicitud de los directivos de las mismas escuelas se diseñó e implementó el taller de “prevención y atención a la violencia escolar” con herramientas metodológicas de Océpate A.C., Clase DÍA y materiales del proyecto Cuidarte A. C.³⁰

Los talleres de “sexualidad integral” y “prevención y atención de violencia escolar” se han implementado en tres secundarias de la zona con grupos de los tres grados. Por solicitud de los directivos, los talleres se han desarrollado en 10 sesiones de una hora con cuarenta minutos. Dado que las metodologías y pedagogías del programa Rehilete cautivo están diseñadas para grupos reducidos, se necesitan dos educadoras para atender un grupo en secundaria³¹.

Por su parte, el programa Rehilete comunitario busca construir una red de adolescentes de la comunidad que se vinculen en proyectos artísticos y culturales, para conformar un proyecto identitario para la comunidad.

Durante los últimos años, se han desarrollado proyectos culturales como Rehilete *fest*; las tardes de talentos; las jornadas culturales juveniles; y las pintas de murales. En estos eventos se ha buscado promover la participación activa de las y los adolescentes del CDC y de la comunidad. Algunas de estas actividades han sido apoyadas por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, con los programas de Fomento Cultural Infantil, Talleres de Artes y Oficios Comunitarios (TAOC) y Promotores Culturales.

1.3.2 Rehilete en pandemia

A partir del 19 de marzo de 2020, frente a la crisis mundial por la pandemia de Sars Covid 19, las actividades de Rehilete pasaron a la modalidad de educación remota de emergencia. Esta transición fue compleja, y se presentaron varias situaciones como las siguientes:

- a) Muchos adolescentes no contaban con un teléfono celular propio, ni qué decir, con tableta o computadora.

³⁰ Cuidarte A.C es una organización civil con un modelo de formación educativa e intervención comunitaria que, a partir de metodologías lúdicas, imparte talleres de cultura de paz, solidaridad afectiva, desarrollo comunitario y salud mental (Educación y ciudadanía A.C., 2021).

³¹ El programa Rehilete escuelas ha sido una ardua labor. Las dinámicas internas de control frente a la amplia cantidad de alumnos repercuten en formas identitarias de violencia y confrontación hacia las figuras de autoridad. Esta situación hace difícil el desarrollo de los talleres y la creación de relaciones de *buentrato* en un periodo corto de atención.

- b) No era generalizado entre los usuarios el uso de internet por wi-fi, ellos aprovechaban el internet del CDC para realizar sus tareas y usaban redes públicas para su uso personal, también realizaban recargas de baja denominación.
- c) Las y los chicos que contaban con teléfono celular lo utilizaban de manera general como medio de comunicación en las redes sociales, esparcimiento al observar videos musicales, y lúdico con diversos juegos de video. Sin embargo, no tenían habilidades para el uso educativo.
- d) Existían padres y madres de familia analfabetas digitales, con quienes fue difícil contactar para dar el seguimiento a sus hijos o hijas.
- e) Algunos de los dispositivos telefónicos no contaban con un sistema operativo Android compatible con la instalación de una plataforma de videoconferencias.
- f) El uso de las plataformas de videoconferencias consumía rápidamente el servicio de internet por datos.

Durante este periodo, se elevó la precariedad laboral para muchas personas de la comunidad del CDC pues, como ya se mencionó en la contextualización de la población, la mayoría trabaja bajo sistemas de informalidad. Ante esta situación los servicios de todos los programas del CDC no tuvieron costos y se destinó el apoyo mensual de despensas por parte de la Fundación a la mayoría de las familias del programa.

En el periodo vacacional se realizó un curso de verano virtual con ayuda de adolescentes de apoyo educativo y promotores culturales³². Se impartieron los talleres de reciclado, escritura creativa, dibujo, activación física y de edición de videos. En este curso, participaron 25 adolescentes, quienes se mostraron participativos en las actividades.

Para iniciar el ciclo escolar 2020-2021, la fundación analizó cuáles eran las mejores opciones para apoyar a la comunidad en estos tiempos. Se propuso adaptar una antena de internet en el CDC para dotar de internet a todos y todas las usuarias de los diferentes programas y a las educadoras de la zona. El costo beneficio era elevado por lo que se optó por brindar el servicio de internet a aquellas familias que no contaran con este servicio y prestar tabletas. El servicio fue general para todos y todas las usuarias de preescolar, pero

³² Los adolescentes de apoyo educativo son chicos y chicas en su mayoría, ex rehiletos, quienes reciben una beca mensual por parte de la institución. Una de las actividades de retribución de esta es apoyar con actividades culturales y deportivas. Para impartir este curso se les proporcionó seguimiento personalizado por parte de las educadoras del programa para realizar el diseño y planeación del taller, así como para proporcionar algunas herramientas digitales y virtuales para su implementación de manera remota.

no para los programas no formales de Juega y Rehilete, en ellos el préstamo fue a partir de una valoración de aquellas familias que se encontraran en mayores desventajas socioeconómicas. En el grupo de primer ciclo, se dio el servicio a seis adolescentes de 21.

Frente a la diversidad de horarios escolares que surgieron durante la virtualidad, donde cada profesor propuso la hora de su sesión, se definió que el programa Rehilete se llevara a cabo en un solo turno con sesiones de una hora diaria. Las actividades realizadas en este periodo se establecieron a partir de las necesidades que las educadoras consideraron que tenía la población.

Para el primer ciclo de Rehilete, se retomaron las sesiones de los tres campos formativos, se incorporó la sesión de inglés a solicitud de las y los adolescentes. También se incluyó la sesión de activación física, frente a la poca movilidad y ejercicio que realizaban las y los adolescentes. Finalmente, se implementó un taller de dibujo impartido por los promotores de cultura y un adolescente de apoyo educativo, con el fin de promover un espacio creativo de relajación.

La dinámica virtual tanto de Rehilete como de las escuelas secundarias se transformó en este último periodo. Se observaba a las y los chicos cansados, desorganizados y ausentes. Durante las sesiones, las cámaras se encontraban en su mayoría apagadas³³.

Como parte de mi proyecto de investigación en la maestría Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística, incluí a partir de la última semana de abril del año 2020 el taller de *buentrato* corporal a través del movimiento y la danza para adolescentes como parte de las actividades del programa Rehilete. Este taller lo incorporé en el campo formativo de habilidades para la vida, en el módulo “Yo con los demás”.

³³ La información sobre la dinámica escolar se conoce porque la institución está en contacto con directivos de la escuela secundaria más cercana de la zona.

Capítulo 2 Apartado teórico-metodológico

2.1 Referentes teóricos

En la presente investigación indago las condiciones de desarrollo e implementación de un taller de movimiento y danza orientado a promover experiencias corporales de *buentrato* para adolescentes, dentro la educación remota de emergencia.

En este apartado sitúo algunas miradas teóricas que fundamentan esta investigación en relación con seis campos del cuerpo y lo corporal:

- Definición de la mirada corporal. En principio, me posiciono en un planteamiento de lo corporal, frente a la de cuerpo desde los planteamientos de Le Breton y Maurice Merleau-Ponty. Considero que la mirada corporal abarca las múltiples significaciones del cuerpo, lo que amplía la existencia misma, con ello las posibilidades de indagación y análisis de lo acontecido en el taller de *buentrato* corporal.
- El cuerpo, lo corporal en el ámbito educativo. En esta mirada enfoco la importancia de la relación corporal como práctica pedagógica. Para ello retomo cuatro autores Max Van Manen quién desarrolla la noción de tacto pedagógico; Fernando Bárcena con la propuesta de presencia pedagógica; Adriana Guzmán; y Flora Davis quienes se enfocan al estudio de la gestualidad en diferentes culturas y contextos.
- El cuerpo, lo corporal, en la educación remota de emergencia. Dado el momento coyuntural de confinamiento por la pandemia de Sars Covid 19, en el cual se desarrolló e implementó el taller, defino una mirada de lo corporal en la educación remota de emergencia y la virtualidad. Considero que las condiciones a las que enfrentaron las y los adolescentes en las dinámicas educativas formales y no formales remotas por aproximadamente año y medio, tuvieron un peso importante en la relación con su cuerpo, lo que definió formas particulares de vincularse corporalmente consigo mismos y con las y las demás personas, en específico con sus pares. También propongo como mirada teórica la reflexión en torno a la presencia y ausencia del cuerpo y lo corporal a través del concepto de virtualidad, en la educación remota de emergencia.

- El cuerpo, lo corporal en las adolescencias. Me enfoco en las corporalidades de las adolescencias como parte de la generación post- alfa³⁴, planteada por Berardi (2020). Ubico las principales características culturales y cognitivas que se presentan en esta población en la era digital y virtual que se hicieron presentes en el taller de *buentrato* corporal, dentro del contexto de la educación remota de emergencia.
- La danza y el movimiento como experiencias corporales. La intención de usar elementos de la danza y movimiento en el taller de *buentrato* corporal no tuvo por propósito promover una enseñanza- aprendizaje de alguna técnica dancística en particular. Su objetivo fue suscitar la vivencia de experiencias corporales, donde se hiciera presente el reconocimiento de relaciones de *buentrato*, por tanto, defino conceptualmente la noción de experiencia y experiencia corporal como un aspecto nodal que será abordado a lo largo de la investigación y el análisis.
- Una mirada corporal de *buentrato*. Finalmente, presento el referente del *buentrato* desde lo corporal donde muestro cómo el movimiento somático y los elementos del Lenguaje de la Danza, así como de la propia danza contemporánea, aportaron al mismo.

A continuación, expongo de manera más detallada este soporte teórico que fundamenta la presente investigación.

2.1.1 Definición de mirada: el cuerpo/ lo corporal

En esta investigación sitúo mi mirada en lo corporal, por sobre el cuerpo. Reconozco que el concepto de cuerpo se refiere principalmente a una visión fisiológica, anatómica, como un conjunto de partes, órganos, huesos que conforman a un ser vivo. También puede ubicarse como la masa de algún objeto animado o inanimado. Frente a estas concepciones surge la reflexión si este cuerpo abarca la totalidad del ser, a lo cual considero que no, porque los afectos, las emociones, los aprendizajes, la historia, la experiencia quedan fuera de él, no reflejan la parte subjetiva del mismo.

Por el contrario, la mirada corporal reconoce la vivencia individualizada del cuerpo, como un cuerpo social, cultural e histórico. “El cuerpo no existe en estado natural; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto

³⁴ Berardi (2020), define a la generación post-alfa como aquella que ha nacido rodeada de virtualidad tecnológica y tecnología de la información y su forma de comprender el mundo está más construida a partir de narrativas visuales que alfabéticas.

de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky y Southwell, 2007, p 2). Por tanto, podríamos describir a lo corporal como:

Una categoría que se comprende cuando conocemos la cultura que cruza al individuo, que le da un idioma, una compleja construcción que se relaciona con la memoria social y familiar, donde el sujeto se apropia de una condicionalidad que lo suscribe a la comodidad física y emocional; instalarse en un tiempo y espacio contribuye a la determinación de lo corporal que posibilita una manera de pensar y actuar (López, p. 10, 2016).

Las bases de mi mirada corporal se sustentan en dos autores, por un lado, en Le Breton, quien a través de la sociología y antropología del cuerpo estudia la corporalidad humana como fenómeno social y cultural; considera que toda expresión del cuerpo es materia simbólica, objeto de representación y de imaginación:

Configurado por el contexto social y cultural en el que el actor se halla sumergido, el cuerpo es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo, esto es, no solamente las actividades perceptivas, sino también la expresión de los sentimientos, las etiquetas de los hábitos de interacción, la gestualidad y la mímica, la puesta en escena de la apariencia, los sutiles juegos de la seducción, las técnicas del cuerpo, la puesta en forma física, la relación con el sufrimiento y con el dolor, etc. La existencia es, en primer lugar, corporal. (Le Breton, 1992, p. 9)

Por el otro lado, en la mirada del filósofo Maurice Merleau-Ponty, quién desde una perspectiva fenomenológica³⁵ concibe al cuerpo con intencionalidad y una interioridad propia, como cuerpo-sujeto con el cual se percibe y se presenta en el mundo y es considerado vehículo del ser. "En tanto que 'vehículo del ser en el mundo', el cuerpo es

³⁵ Para la mirada fenomenológica existe una distinción entre *Leib* como cuerpo, unidad vivida de percepción y movimiento, un movimiento diferente de aquél de las cosas, frente a *Körper* es el cuerpo-objeto o cuerpo-representación, el cuerpo en cuanto ocupa un espacio y responde a ciertas medidas, en suma, el cuerpo en cuanto *res extensa*, reducido a la mera medición de ciertas cantidades: peso, anchura, longitud, etc. (Ponce, s.f, p.25).

portador de las disposiciones y capacidades generales que hacen posibles las intenciones y los proyectos de cada persona” (Merleau-Ponty, 1993, p. 100 en Ponce, s.f, p. 26).

Merleau-Ponty no niega el cuerpo objeto, sin embargo, consideran que existe una encarnación del cuerpo que limita esta distinción, pues a la vez que somos un cuerpo, también tenemos un cuerpo.

El ser humano es una persona encarnada, sin su cuerpo no existiría, por el cuerpo está ligado a la materialidad del mundo. Por esto la experiencia del cuerpo siempre es doble: tenemos con él una relación que es a la vez instrumental y constitutiva. [...] Nuestro cuerpo magnifica la vida y sus posibilidades, pero también proclama nuestra futura muerte y nuestra finitud. Cada parte de nuestro cuerpo es a la vez una parte de nosotros y un objeto exterior que podemos mirar. (Marzano, 2007, p. 7, en Ponce, s.f. p. 3)

En las miradas de Le Breton y Merleau-Ponty se cuestiona la comprensión del cuerpo exclusivamente como objeto, representación, instrumento o herramienta como la propuesta Platónica que concebía al cuerpo como prisión del alma; en la visión Cartesiana que comprendía al cuerpo como extensión de la sustancia pensante; la postura Marxista del cuerpo como herramienta de producción; y finalmente la actual visión del cuerpo como espacio de poder y libertad para transformarlo y modificarlo (Ponce s. f.).

Por el contrario, los autores Le Breton y Merleau-Ponty proponen una mirada desde la subjetividad del cuerpo, desde la experiencia de ser en el cuerpo, la cual reconoce una historia, una vivencia, una experiencia que configura una corporalidad específica.

Al retomar la mirada corporal en esta investigación, me interesaba mirar más allá de lo que sucedió objetivamente en los cuerpos de las y los adolescentes, no solo buscaba saber si realizaron las actividades del taller de *buentrato* corporal o el grado de ejecución con el que las hicieron. Uno de mis intereses fue reconocer desde una mirada pedagógica cómo la relación educativa se encarna en el cuerpo, cómo las representaciones corporales en esta relación –gestos, miradas, silencios, tonos de voz y movimientos– construyen ciertos significados que pueden constituir una relación corporal de *buentrato*.

Otra intención pedagógica que surgió de la mirada corporal de *buentrato*, fue el autoconocimiento. En el diseño e implementación del taller buscamos que las y los adolescentes transitaran por un proceso de autoconocimiento, no solo a nivel anatómico frente a los cambios frente a la pubertad, sino también a nivel emocional, afectivo y social en la relación cuerpo-adolescencia, donde se entrecruzan diversas ideas, sensaciones y

percepciones. En este sentido, la mirada corporal permite indagar de una manera más amplia la experiencia de las y los adolescentes que participaron en el taller.

Finalmente, también me interesó indagar cómo la corporalidad, se hace presente en la relación educativa mediada por las pantallas y la virtualidad en la educación remota de emergencia, aun cuando no hay presencia frente a frente de los cuerpos. Para ello, busqué reconocer los alcances y limitaciones del uso de esta tecnología en el desarrollo e implementación de talleres y/o actividades de movimiento y danza, donde el soporte de la experiencia es el cuerpo.

2.1.2 El cuerpo, lo corporal en el ámbito educativo

Existen diversas aristas desde donde abordar el cuerpo, lo corporal en el ámbito educativo. En este caso, enfoco la mirada en la relación educativa que se construye a partir del encuentro con las corporalidades del o la docente con el grupo de alumnos y alumnas.

Me posiciono en esta mirada porque considero que este encuentro ya sea físico, virtual o simbólico, influye de manera significativa en la relación del grupo tanto con el objeto de conocimiento como con él o la docente y el resto de las y los participantes. Creo que de manera general se da preponderancia a la relación del alumno, alumna con el conocimiento, sin brindar la atención necesaria al proceso de encuentro, como si las prácticas educativas fueran solo procesos cognitivos. No obstante, como todo encuentro educativo implica una relación social, afectiva, humana, incluso política.

También me parece importante reflexionar sobre la relación educativa a partir de la relación del cuerpo, lo corporal teniendo en cuenta que es aquí donde se construye nuestro primer encuentro con el mundo; como lo menciona Merleau Ponty “el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo, y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos” (Merleau-Ponty 1997, p. 100 en Ferreiro, 2002, p.4).

Finalmente considero que, en la educación remota de emergencia, el encuentro con las pantallas abrió un nuevo campo de análisis en torno a esta relación que tiene trascendencia mirar y analizar como parte del ámbito educativo y pedagógico.

Para indagar al respecto, tomo a cuatro autores de referencia: Max Van Manen, Fernando Bárcena, Flora Davis y Adriana Guzmán. Los dos primeros autores se enfocan en la construcción de la relación educativa y las últimas dos autoras se especializan en el análisis gestual en diversos contextos y culturas. A continuación, presento un breve

resumen de las ideas más significativas de sus teorías que aportan a la presente investigación:

El primer autor que retomo es Max Van Manen, quién desarrolló la noción de tacto pedagógico comprendido como un interés genuino por las infancias expresado en las formas de relacionarse con ellas, “que se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar” (Van Manen, 1998, p.159).

Su propuesta acota cuatro elementos que lo configuran: 1) la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y deseos interiores a través de gestos, comportamientos, expresiones, es decir del lenguaje corporal; 2) la destreza de descifrar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior; 3) un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, para saber en qué momento intervenir y a qué distancia hay que mantenerse; y 4) la intuición moral, para saber lo que hay que hacer y decir (Van Manen, 1998).

Como se aprecia, este autor, reconoce a la gestualidad como parte del tacto pedagógico, la mira como el elemento que construye relaciones pedagógicas entre educador-alumnado. “El gesto corporal es sintomático del humor de una persona, de manera que un profesor perceptivo puede detectar el estado psicológico y emocional de un estudiante por la manera en que se coloca o se mueve” (Van Manen, 1998, p. 188). Lo mismo sucede con los alumnos, quienes perciben las intenciones y acciones de relación del profesor con el grupo por sus gestos faciales y corporales, y frente a ello emiten respuestas. “A través de los gestos los estudiantes se fijan corporalmente en el terreno de las significaciones a las que los gestos dan vida” (Van Manen, 1998, p.189).

El segundo autor que retomo es Fernando Bárcena, quién desde la mirada de la filosofía educativa, considera que la pedagogía ha transformado a la experiencia “en un concepto de acción o de actividad como algo que no deja fuera de sí nada al azar y transforma la experiencia en una práctica adiestrada” (Bárcena, 2011, p. 19). Por tanto, la propuesta del autor es poner el acento en la filosofía de la educación como presencia “una reflexión de la relación del encuentro y las transmisiones entre generaciones en la filiación del tiempo, y un pensamiento sobre las voces que nombran ese encuentro” (Bárcena, 2011, p. 120). Para Bárcena una pedagogía de la presencia en el ejercicio de verdad es el presente, que nos permite estar materialmente en lo que pensamos y en lo que hacemos (Bárcena, 2011).

El autor considera que, para tener el conocimiento del mundo, no se logra a través de colocar una distancia con él, sino la de hacernos presentes, explica que la presencia es

“una relación espacio temporal con el mundo: lo que se hace presente es una especie de producción poética que busca hacerse tangible en su impacto inmediato en el cuerpo, lugar privilegiado del espacio y del tiempo de los humanos” (Bárcena, 2011, p. 22). Describe la noción poética como la *poiesis* que originalmente significa el arte de crear algo, de hacerlo visible “cuando nos queremos hacer presentes en algo, ante alguien o ante nosotros mismos, nos convertimos en artistas, en creadores en poetas” (Bárcena, 2011, p. 22). Según el autor esta distancia requiere una concentración significativa en los acontecimientos. Es el hacerse presente con el cuerpo, la mente, las emociones y los afectos en el tiempo y espacio actual, lo que podrá hacer una transformación del acontecimiento en experiencia (Bárcena, 2011, p. 24).

Desde esta mirada, la presencia pedagógica en el campo educativo se refiere a la atención del encuentro con otras personas, a las relaciones y los acontecimientos; significa situar en el centro del proceso educativo a la experiencia educativa, comprender que es la experiencia del encuentro con el docente la que media el proceso de internalización. (Bárcena, 2012). La internalización se comprende como la forma de aprehender el mundo desde la propia realidad, y según palabras de Van Manen, “se experimenta cuando interactuamos con los demás «soy constantemente el sujeto de mi discurso y de mis acciones: creo, veo, siento, oigo, entiendo, amo, hago, juego, me pregunto cosas»” (1998, p. 150). Esta presencia de la que habla Bárcena implica una atención constante en la gestualidad que según el autor los gestos son comunicación de una comunicabilidad, son pura presencia (Bárcena, 2011).

En esta investigación, el análisis de mi práctica pedagógica es sustancial, pretendo reconocer las acciones de tacto pedagógico que realizo o no para promover en las y los adolescentes un encuentro con experiencias corporales de *buentrato*. Para ello, es de suma importancia reconocer cómo mi comunicación corporal influye o no con este encuentro. Así mismo, el análisis de la presencia pedagógica que plantea Bárcena suma a las reflexiones en torno a la presencia y ausencia del cuerpo en la educación remota de emergencia y cómo esta condición aporta o limita el encuentro para generar experiencias educativas y corporales.

La tercera autora que retomo es Flora Davis, investigadora de la comunicación no verbal, quien considera que “las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobre estimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún [...] las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás” (Davis, 2004, p. 21).

Esta autora menciona que la comunicación verbal y no verbal no pueden separarse, para ella es innegable que en cada encuentro se pone en juego una multiplicidad de elementos que conforman la comunicación.

Cuando dos seres humanos se encuentran cara a cara se comunican simultáneamente a muchos niveles, conscientes e inconscientes, y emplean para ello la mayoría de los sentidos: la vista, el oído, el tacto y el olfato, que luego integran todas estas sensaciones mediante un sistema de decodificación. (Davis, 2004, p. 16)

Esta autora también expresa que existen gestos que tienen propiamente un significado personal o cultural explícito, pero muchos otros no. No obstante, sí poseen un sentido, una orientación o una intención de comunicación. “Respondemos a los gestos con especial viveza y se podría decir que conforme a un código que no está escrito en ninguna parte, que nadie conoce, pero que todos comprendemos” (Davis, 2004, p. 18).

Si bien, esta autora no centra sus estudios específicamente en el ámbito educativo, considero que tiene bastantes aportes de los cuales podemos hacer uso para analizar la comunicación verbal y no verbal que se gesta en los encuentros educativos. Por ejemplo, en su texto *La comunicación no verbal*, presenta cuatro capítulos importantes para la intención del presente proyecto: el silencioso mundo de la celuloide de la cinesis que presenta estudios detallados sobre el análisis del movimiento desde una mirada antropológica; el cuerpo es el mensaje, donde analiza la imitación de gestos y movimientos a nivel cultural; el rostro humano, capítulo donde se estudia la expresión de las emociones en el lenguaje no verbal del rostro; y la danza de las manos, que se refiere a la importancia de los ademanes de las manos en la comunicación humana.

Por último, Adriana Guzmán reconoce que los gestos son movimientos corporales, principalmente de manos, cabeza y rostro que responden a los impulsos del cuerpo ante una acción emotiva, psíquica o perceptiva. Expresan o comunican algo, según la identidad personal y la cultura a la que se pertenezca. Según Guzmán (2016), el conjunto de estos gestos bajo un sistema codificado configura la gestualidad.

Para esta autora la gestualidad de cada persona define la propia identidad, pero también la de la cultura donde se está inmerso, por tanto, para hacer una indagación de la gestualidad, es preciso conocer el contexto social y cultural de quien emite los gestos, pues es ahí donde se encuentra su comprensión y no en interpretaciones externas.

Si bien, las autoras apuntan a que la comunicación no verbal no se trata de un manual de gestos- representaciones pues implica un panorama individual, social y cultural. Pienso que este campo de investigación me permite en principio acercarme al auto reconocimiento pedagógico de la comunicación no verbal, con la intención de ubicar aquellos elementos que aportan a la construcción del tacto pedagógico y la pedagogía de la presencia.

2.1.3 El cuerpo, lo corporal en la educación remota de emergencia

Hablar de cuerpo y educación remota de emergencia en estos tiempos es de vital relevancia, teniendo en cuenta el momento coyuntural de pandemia por Sars Covid 19, donde la educación presencial formal y no formal, migró a las modalidades educativas remotas con el uso de la red de internet y de las plataformas de videoconferencia lo que modifico la relación corporal.

En la educación tradicional presencial, aún frente a los nuevos discursos pedagógicos ha estado marcada por la huella del racionalismo y el enciclopedismo, priorizando a la mente como camino de experiencia y aprendizaje, las cuales se hacen presentes y orientan diversas concepciones y prácticas escolares.

Una de estas concepciones es la desvaloración del cuerpo en relación con la mente que se puede observar en el poco peso en horas y valor que se destina a las asignaturas enfocadas al cuerpo en comparación con las demás disciplinas, así como a la desconexión de las demás materias con el cuerpo y la experiencia corporal. Esta mirada racionalista también puede observarse en la idea del cuerpo neutral, sin historia ni identidad, donde se unifica los movimientos, los ritmos corporales, las posturas, los gestos y las vestimentas, para conseguir una homogeneización del cuerpo en la educación, invalidando la posibilidad de la diferencia.

Por otro lado, también existe una mirada del cuerpo como algo que hay que dominar, disciplinar. Michael Foucault (2002), expresa que la educación tiene la intención moral de hacer al cuerpo dócil. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p.125). Es a partir de esta docilidad que el cuerpo puede ser disciplinado, comprendiendo la disciplina como “los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002, p.126).

Como se puede observar, de manera general la educación tradicional presencial en muy poca medida se enfoca a la experiencia corporal vinculada con un nivel relacional o afectivo. No obstante, en esta educación existe un cuerpo físico al cual podemos observar, sentir y percibir a diferencia de la educación remota. Y son las expresiones de este cuerpo físico: gestos, movimientos, habla, silencios, etc., las que nos permiten tener elementos en el campo de lo pedagógico para conocer las relaciones educativas que se gestan en estos encuentros.

A diferencia de la educación presencial, en la educación remota de emergencia tanto en la educación formal como en la no formal, se configuraron nuevas formas de relaciones educativas. Estas se conformaron principalmente a partir del trabajo a la distancia y del uso de la virtualidad en las pantallas de dispositivos móviles o de equipos de cómputo. En ellas, se mostraban fragmentos de cuerpos que podían ser modificados a través del posicionamiento de la cámara o limitados al apagarla.

Dado que, en la presente investigación, se analiza el diseño e implementación pedagógico del taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia, me parece importante precisar las características de ésta, así como proponer algunas posibles reflexiones en torno a la virtualidad y la presencia o ausencia del cuerpo en esta modalidad educativa tomándolas como punto de partida en el análisis que se presenta en el siguiente capítulo.

2.1.3.1 Educación remota de emergencia. Antes de la pandemia por Sars Covid 19, diversas formas de educación no presencial ya tenían un espacio notable en múltiples instituciones educativas, principalmente a nivel medio superior y superior como: la educación a distancia, la educación en línea y la educación remota. Aunque todas comparten como elemento central la ausencia de presencia cara a cara, cada una tiene características específicas que la definen, desde la orientación pedagógica, el tipo de estudiante a quién se dirige, el rol del docente, facilitador o asesor y las herramientas tecnológicas, digitales y virtuales para su cumplimiento.

Es en el año 2020, que la pandemia ocasionada por el virus Sars Covid 19, llevó al mundo a realizar cambios significativos en los modos de ser, estar y relacionarse; la educación no fue la excepción. Como medida precautoria de contagio, las instituciones de los diversos niveles educativos se vieron en la compleja tarea de trasladar, sin preparación previa, las clases presenciales a la casa y recrearla en el mundo virtual a través de dispositivos electrónicos. A esta nueva modalidad educativa se nombró educación remota

de emergencia ERE, que se distingue de las modalidades anteriores en principio, por su premura:

Es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartiría presencialmente. (Peña, 2021, p. 2)

También se reconoce por la variedad de herramientas usadas para lograr los fines educativos, las cuales no obedecen a una planeación educativa, sino a las posibilidades tecnológicas, virtuales y digitales del docente y el grupo de estudiantes a quienes imparte sus clases. Las personas con mayor poder adquisitivo usaron o compraron dispositivos electrónicos para participar en la escuela en casa, pero no fue el caso de todos. Muchos niños, niñas y adolescentes se quedaron al margen de esta modalidad educativa.

Para algunos profesores, principalmente adultos, adquirir herramientas de comunicación y de almacenamiento de información, representó un gran reto, también lo fue para algunos estudiantes y sus familias quienes no contaban con conocimientos en el área. Si bien, en algunos casos, las y los docentes utilizaban las tecnologías de la comunicación y la información como herramientas de enseñanza y aprendizaje o para dinamizar sus clases, en esta nueva educación se viró al uso imprescindible de las herramientas tecnológicas y virtuales. Las plataformas de videoconferencias representaron el camino más sencillo para impartir y tomar clases. Con el tiempo, algunos profesores desarrollaron contenidos en plataformas educativas.

El reto de la educación remota de emergencia para estudiantes y sus familias, tampoco fue sencilla. Aunque los niños, niñas y adolescentes nacieron en la era tecnológica, el uso de los dispositivos electrónicos y los medios de comunicación remota, de manera general, más allá de la búsqueda de información, no tenían un uso educativo.

Algunas características que describieron a la educación remota de emergencia que se presentó en el momento de confinamiento fueron:

- Desterritorialización de las prácticas educativas. La educación salió de la escuela y de los espacios físicos de educación no formal, salió del aquí y el ahora, se trasladó a las salas de videoconferencia, a las plataformas de enseñanza-aprendizaje a la nube, a un lugar sin existencia tangible.

Una especie de desconexión los separa del espacio físico o geográfico ordinario y de la temporalidad del reloj y del calendario. Una vez más, no son totalmente independientes del espacio-tiempo de referencia, ya que siempre se deben apoyar sobre soportes físicos y materializarse aquí o en otro sitio, ahora o más tarde. (Levy, p. 15, 1999)

- Los encuentros físicos fueron reemplazados por la sincronización. La conexión en tiempos específicos reemplazó la unidad de lugar. El encuentro educativo se dio por la sincronía en diferentes espacios físicos al mismo tiempo y medio de encuentro virtual.
- Transformación del espacio privado en público y viceversa. Tanto estudiantes como profesores redefinieron sus hogares para dar y tomar clases. Los espacios y roles privados en el hogar antes de la pandemia perdieron sus límites, ser madre, hija, esposa se mezcló con el acto de ser docente o estudiante, muchas veces los espacios también eran compartidos por otros miembros de la familia.
- Se desarrolló la capacidad de ser oblicuo. La educación remota de emergencia, a través de la virtualidad, permitió estar en diversos lugares a la vez al mismo tiempo.

2.1.3.2 Virtualidad ¿Ausencia del cuerpo o presencia corporal? La educación remota de emergencia se desarrolló en la virtualidad tecnológica³⁶, que “en su uso corriente [...] se suele emplear a menudo para expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la «realidad» como una realización material, una presencia tangible” (Lévy 1999, p. 10).

No obstante, la noción de virtualidad no emerge en el contexto tecnológico como podría suponerse, sino en el ámbito de lo filosófico, el cual da un sustento a la mirada tecnológica. En el texto de Sánchez (2010), se plantea que fue Aristóteles quién definió a lo virtual como potencialidad algo que contiene la fuerza de producir, posteriormente Pierre Lévy en su texto ¿Qué es lo virtual? (1999) describe que “la palabra virtual procede del latín medieval virtualis, que, a su vez deriva de fuerza, potencia. En la filosofía escolástica, lo virtus: virtual es aquello que existe en potencia, pero no en acto” (p. 10).

Desde la mirada filosófica podemos comprender que la virtualidad es una posibilidad de ser, Lévy (1999), propone que es lo posible aún no constituido, esto es la posibilidad de

³⁶ Dado el que el término de virtualidad no se origina con el desarrollo tecnológico, más adelante de este apartado reviso con precisión este concepto.

ser algo que en el momento no se es. En este sentido, aunque la tecnología plantea que la virtualidad es una aparente realidad, desde su concepción filosófica podríamos comprender que es una forma de expansión de la realidad, por tanto, una extensión de esta, un cambio de identidad. “Lo virtual podría entenderse como un proceso de transformación de un modo a otro; el paso a otras posibilidades de estar” (Ramírez, 2022, s.p.).

En la virtualidad, el cuerpo adquiere la posibilidad de expandirse en diferentes espacios y tiempos, lo que define diversas formas de presencia, no de ausencia. “La virtualización del cuerpo no es, por tanto, una desencarnación sino una reinención, una reencarnación, una multiplicación, una vectorización, una heterogénesis de lo humano” (Lévy, 1999, p. 24).

Sin embargo, si miramos al cuerpo únicamente físico como el todo de la condición humana, probablemente sí encontraremos un vacío, una ausencia. No obstante, en esta investigación como ya se mencionó antes, se supera la comprensión del cuerpo, únicamente como lo biológico y lo anatómico. Se aborda desde lo corporal “cómo los sujetos se apropian de la cultura, aprehenden el mundo que les rodea, generan significados y, al mismo tiempo, en tanto cuerpo, aportan a la sociedad y la cultura” (Ramírez, 2022, s.p.).

En este sentido, desde lo corporal se amplía el análisis de la virtualidad, reconociendo los discursos del cuerpo que en ella están presentes. “La idea, entonces, no es desconocer la cualidad física o carnal de la condición corporal, sino no detenerse exclusivamente en ella y ampliar la corporeidad humana a lo social y cultural” (Ramírez, 2022, s.p.).

También permite reconocer las posibilidades de análisis corporal en el campo educativo, con ello investigar las posibilidades de un taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia, así como ampliar la mirada para diseñar e implementar acciones educativas en este ámbito.

Se hace visible el reto de la pedagogía de resignificar los usos y las concepciones de la educación en la virtualidad y, al mismo tiempo, de una educación corporal, específicamente centrada en no olvidar que, aún más allá de la materialidad, la educación en la virtualidad también es una construcción de identidades desde lo corporal: cómo estamos, qué experiencias tenemos hechas cuerpo y qué significados les damos para ser lo que somos. (Ramírez, 2022, s.p.)

2.1.4 El cuerpo, lo corporal en las adolescencias

Teniendo en cuenta que el taller de *buentrato* se llevó a cabo con población adolescente, veo preciso hacer una descripción de esta etapa de vida. Según Anzaldúa (2012), la adolescencia es:

Una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta. Este proceso es acompañado por una serie de significaciones imaginarias que instituyen formas de ser, valores y concepciones acerca de lo que se espera de los sujetos que se encuentran en este trayecto. (p. 192)

Cabe mencionar que no todas las culturas o sociedades construyen una etapa de esta índole. Existen, por ejemplo, comunidades originarias, donde los niños y niñas pasan en edades tempranas a la adultez, realizando labores domésticas, cuidado de los hermanos y hermanas menores, elaboración de los alimentos y la generación de recursos para el sustento de la casa como adultos. No obstante, la población con la cual se realizó el taller de *buentrato* corporal sí se constituye y reconoce dentro de las particularidades de la adolescencia que a continuación enuncio.

Uno de los aspectos principales que define el inicio a la adolescencia es la necesidad de construir una identidad propia que dé significado a su existencia, para lo cual es necesario en muchos casos, poner distancia con los referentes propuestos por los progenitores.

Es la destitución de los saberes, del de los padres y de los adultos vinculados a él. Surgen las dudas, la puesta en cuestión de lo que creía saber, aparece la rebeldía como autoafirmación, como búsqueda o como reacción frente al vacío promovido por los distintos cambios, en el cuerpo, en los lazos familiares y amistosos y en el discurso de la época; así como la caída de los ídolos de la infancia y una búsqueda a veces ansiosa de nuevas figuras idealizadas y nuevos soportes como modo de evitar el contacto con aquello que da cuenta del vacío. (Telma, 2007, p. 379)

Paul Ricoeur en (Olvera, 2003, p. 119), menciona que para lograr construir y definir una identidad, se requiere primero buscar patrones de identificación, los cuales en esta etapa se encuentran principalmente en los pares. En este mismo texto se menciona que

Castoriadis identifica al rompimiento del estado mónadico³⁷ como el momento clave de la identificación con el otro, y esa otredad comienza a dar fe de nosotros mismos a través de su mirada” (Olvera, 2003, p. 119).

La identidad es [...] un proceso de creación donde la confrontación con la alteridad en un carácter relacional se afirma y se confirma en lo singular y en la diferencia. Es un proceso inhalado y continuo que se presenta en dos planos, uno particular, el cuerpo y las emociones y, el otro, en lo general, social y cultural, siempre entrelazados. (Olvera, 2003, p. 121)

La identidad en las adolescencias se representa en una amplitud de aspectos, uno de los más importantes en esta etapa son los cambios en el cuerpo a partir de la pubertad y las representaciones que ello conlleva.

El cuerpo es parte fundamental de esta creación identitaria, pues en él se vive, acaece y refleja cada experiencia, emoción en el mundo. El cuerpo es el espacio donde deviene la trama de la vida, el eje de referencia a partir del cual la vida emerge y se transforma al paso del tiempo, dando lugar a la creación de la identidad del ser humano de manera constante y permanente. (Olvera, 2003, p. 121)

No obstante, son diversas las miradas que podríamos hacer de la identidad de la adolescencia en relación con el cuerpo y lo corporal, así como las diferentes disciplinas que lo abordan, como: la psicología, el psicoanálisis, la sociología y la tecnología. A mi parecer, algunas de estas posibilidades de reflexión son:

- ❖ Crisis por pérdida de cuerpo y corporalidad de infantes.
- ❖ Cuerpos adolescentes como sujetos de educación.
- ❖ Cuerpos adolescentes como sujetos de prevención.
- ❖ Adolescentes como sujetos de atención psicopedagógica.
- ❖ Adolescentes en el tránsito hacia la edad adulta, en su independencia económica a través del trabajo.

³⁷ Momento en el que el ser es uno solo con el todo, no hay diferencia con la nada, no hay otro diferenciado (Castoriadis s.f. en Olvera, 2003, p. 119).

- ❖ Cuerpos adolescentes como dispositivos de consumo.
- ❖ ¿Cuerpos adolescentes hiper-sexuados?
- ❖ Adolescentes en la construcción de su identidad de género.
- ❖ Cuerpos adolescentes como sujetos de derecho.
- ❖ Cuerpos adolescentes en la era tecnológica digital y virtual.

Con la intención de acotar las líneas teóricas de análisis me enfocaré específicamente a la relación entre cuerpos adolescentes en la era digital y virtual. Si bien, Berardi considera que esta generación comenzó su gestación desde mediados de los años 80, considero que realmente el acceso masivo a estos medios digitales y virtuales en nuestra sociedad se realizó en los primeros años del siglo y se reforzó durante la pandemia por Sars Covid 19.

De manera general refiero al texto generación post-alfa (2010), de Franco Berardi, mejor conocido como Bifo, porque considero hace una amplia y clara descripción de la construcción cultural y cognitiva de las personas que se han desarrollado en la era digital y virtual.

En principio las nombra post- alfa, al considerar que son personas que han dejado de lado las narrativas alfabéticas, tanto orales como escritas y se han concentrado en las narrativas visuales, lo que configura nuevas formas de pensar y relacionarse con el mundo.

El lenguaje visual es, por tanto, la lengua franca de la primera generación video electrónica, una generación que ha aprendido más de la máquina televisiva que de su padre y de su madre. Una parte decisiva de su configuración emotiva y cognitiva deriva más de su exposición a la semiosis de la máquina, de la televisión o de la telemática que de la relación con sus padres o con otros seres humanos. (Berardi, 2010, p. 189)

Otra característica de esta nueva generación es la sobre información a la que se encuentra expuesta a través de la digitalización a la cual el autor nombra infósfera. Expresa que esta sobre información impide que las personas puedan comprenderla y procesarla de manera íntegra, de tal modo que lo que se adquiere son solo pequeños fragmentos de ella. Además de esta sobre información, se suma la velocidad con la cual se presenta la misma. Ante ello, menciona que las personas desarrollan dificultades de atención en la infancia y adolescencia.

Hay una relación directa entre la velocidad de exposición de la mente al mensaje video electrónico y la creciente volatilidad de la atención. Nunca, en la historia de la evolución humana, la mente de un niño estuvo tan sometida a un bombardeo de impulsos informativos tan intenso, tan veloz y tan invasivo. (Berardi, 2010, p. 192)

También reconoce que las herramientas digitales y virtuales permiten que las personas transiten de un lugar a otro, estar en diversos espacios y actividades a la vez. No obstante, esto que podría llamarse capacidad, también puede comprenderse como limitante para estar en una sola acción y/o pensamiento.

Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus computadoras, en sus celulares, en las pantallas de sus televisores, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas. [...]. La práctica del *multitasking*, la apertura de ventanas de atención hipertextuales o el paso de un contexto a otro para la valoración global de los procesos tienden a deformar las modalidades secuenciales de la elaboración mental. (Berardi, 2010, p. 177)

Berardi (2010), también considera que las nuevas formas de trato con la información, afecta directamente en las formas de relación y comunicación con las demás personas. En principio hace una mención importante respecto al lugar del cuerpo en esta generación, donde este queda relegado, priorizando lo mental.

Las raíces de la devastación psíquica que golpea a las generaciones post-alfabéticas se encuentran en el enrarecimiento del contacto corpóreo y afectivo, en la modificación [...] del ambiente comunicativo, en la aceleración de los estímulos a los que la mente es sometida. (Berardi, 2010, p. 75)

De manera más profunda el Berardi, presenta el cómo la relación con esta infósfera influye en las formas y modos de relación y vínculo con otras personas. Él considera que existe una mayor comunicación con personas que se encuentran lejanas y con ello se pierde la capacidad de las relaciones humanas.

En la percepción de la primera generación video electrónica la soledad aparece, en principio, como una dificultad para abrirse al otro, para sentir al otro, pero, luego, se transforma en una frustrante incapacidad para construir formas colectivas capaces de durar en el tiempo. (Berardi, 2010, p. 89)

En este punto Berardi, acentúa la necesidad del contacto corporal, no solo como acto de presencia, de afecto, sino enfatiza la mirada ética que se despliega en el desarrollo de la sensibilidad, la cual puede ser potencialmente analizada en la presente investigación a través de las diferentes actividades propuestas.

El descubrimiento de lo sentido en tanto sensible, la conciencia del hecho de que el cuerpo del otro que estamos tocando no es solamente objeto de nuestro toque, sino también sujeto de una percepción del toque, es el sentido de la empatía sin la cual la relación social se vuelve un infierno. Ningún discurso sobre las relaciones sociales puede prescindir de la sensibilidad entendida [...] como com-pasión en sentido etimológico: percepción extensa, participación en el sentir del otro, comprensión carnal de lo sentido en tanto sensible. Si esta comprensión desaparece, no existe más ninguna base para la convivencia, no existe más ninguna base para la ética, ni tampoco para la política como ciencia éticamente fundada. (Berardi, 2010, p. 204)

2.1.5 La danza y el movimiento como experiencia corporal

En el texto *Las artes y su enseñanza en la educación básica* (2011), se presentan tres tendencias de la enseñanza de la danza en México: enseñanza de los repertorios de las danzas tradicionales o folclóricas; enseñanza de la danza que privilegia el movimiento corporal expresivo y creativo; y la enseñanza de la danza que promueve el desarrollo de la diversidad cultural.

En este proyecto de investigación, se retoma como base la segunda y tercera tendencia. La segunda, la enseñanza de la danza que privilegia el movimiento corporal expresivo y creativo porque una de sus vías de enseñanza se enfoca a la expresión y reconocimiento del cuerpo. Esta noción se hace presente en el diseño e implementación del taller, por tanto, en el análisis de éste.

La tercera tendencia la enseñanza de la danza que promueve el desarrollo de la diversidad cultural, la retomo porque “tiene como bases la educación para la vida, el

desarrollo multicultural y la atención a problemáticas socioculturales de una población determinada” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.145). Uno de sus intereses es el reforzar la educación para la paz y la práctica cotidiana de los derechos humanos, que de manera indirecta son intenciones de la presente propuesta de investigación.

Como se puede apreciar, los propósitos referidos, no buscan la enseñanza-aprendizaje de alguna técnica dancística en particular, sino de suscitar la vivencia de experiencias corporales, reconociendo que para la mayoría de los y las adolescentes que participaron en el taller son sus primeros acercamientos a experiencias de esta índole.

Es en este sentido que se hace presente la necesidad de presentar un apartado teórico donde se precise el concepto de experiencia y de manera específica experiencia corporal.

2.1.5.1 Noción de experiencia. Según Dewey (2004), una experiencia es el resultado de la transacción entre el individuo y lo que en ese momento es su ambiente al cual define como “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (p. 53).

Si bien, puede comprenderse que en cada momento de nuestra vida estamos en interacción con el ambiente, por tanto, estamos en constantes experiencias, la noción que aquí abordamos trasciende esta comprensión. Para clarificar, muestro como algunas precisiones que han realizado ciertos autores nos permiten ubicar el tipo de experiencias a las que nos referimos.

Dewey (2008), por ejemplo, distingue entre la experiencia y “una experiencia”. La experiencia significativa de la que hablamos la diferencia con el artículo “una”. Esta se distingue de otras experiencias, al ser individualizada y autosuficiente. Esta unidad se constituye de un continuo, un conjunto entre lo emocional, lo práctico, lo intelectual: la experiencia es un todo.

Desde una mirada filosófica de Dilthey en el texto de Turner (2002), también hace una distinción en la experiencia, nombra esta diferencia cómo “mera” experiencia y “una” experiencia. Describe a la primera como una aceptación pasiva de los sucesos, sin un final arbitrario. Por el contrario, al tener “una” experiencia, existe una estructura temporal, un inicio y una consumación, por lo que las experiencias son discernibles y significativas.

Por su parte, Van Manen partiendo desde la fenomenología pone atención en el concepto de experiencia vivida, la describe como: “un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto, que conocimiento consciente de sí mismo” (Van Manen, 2003,

p. 55). Para su explicación se refiere a Gadamer y a Merleau-Ponty. Usa al primero, para exponer el término de experiencia, “si algo se llama o considera experiencia, su significado se envuelve en la unidad de un todo significativo” (Gadamer 1975, en Van Manen, 2003, p. 56). Para explicar la noción de lo vivido, retoma a Merleau-Ponty, quien da una explicación ontológica que denomina sensibilidad. “Lo sensible es esto: la posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido explícitamente” (Merleau-Ponty, 1968 en Van Manen, M. 2003, p. 56).

Para aclarar con más detalle esta noción, Turner (2002), propone una estructura de la experiencia que está compuesta por tres elementos que se interrelacionan: 1) significado o sentido; 2) vínculo entre pasado, presente y futuro; y 3) cognición, afecto, o sentimiento, o volición.

El significado o sentido es la posibilidad de integración con la estructura personal de quien vive la experiencia. Al respecto Dilthey en Turner (2002), considera que una experiencia tiene sentido o significado según dos características: la primera es el encuentro con la sensibilidad, por tanto, con la emoción “La emoción es el signo consciente de una ruptura actual o inminente” (p. 94). El segundo es la presencia de un evento que asombra, que mueve de alguna forma la existencia. Es un momento intempestivo que sacude, donde la experiencia del pasado interviene en la conciencia del presente, y se construye un significado. Para este autor, el valor de la experiencia radica en el presente consciente. Por su parte Dewey reflexiona que el que una experiencia tenga sentido o significado dependerá de la naturaleza del encuentro (persona, material, lugar), lo que dará el tipo de significado y el valor a la nueva experiencia.

Respecto al vínculo entre pasado, presente y futuro se hace presente otro principio que plantea Dewey respecto a la continuidad de la experiencia. Aquí hace referencia al tiempo como interacción dialéctica, esto es, las experiencias nuevas se construyen sobre experiencias anteriores que han tenido un grado de significancia “El significado surge cuando tratamos de colocar lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado desde el pasado, junto con lo que sentimos, queremos y pensamos sobre el presente” (Turner, 2002, p. 89).

Finalmente, la cognición, afecto o sentimiento es el momento en el que, a través de un proceso reflexivo y narrativo se integra la experiencia en la persona. “La experiencia no puede ser amorfa; se la organiza a través de expresiones, relatos, narrativas, dramas sociales y realizaciones culturales (performance) en general, que se muestran y comunican, esto es, que se hacen públicas” (Díaz, 1997, p. 12).

Otra peculiaridad de las experiencias es que, si bien son únicas, pueden considerarse colectivas en tanto se comparten ciertos referentes lingüísticos, culturales o sociales de una comunidad, que permite se pueda tener una cierta comprensión comunitaria, con ello, experiencias colectivas. En este punto, Dilthey explica que pueden ser de esta forma porque se comparten los mismos significados en los grupos donde se vive. “Una vivencia o una expresión sean totalidades singulares, no deducibles de lo común, pero elaboradas a partir de lo común (de una estructura de experiencias) cuya comprensión ha de partir de ello” Díaz, 1997, p. 12).

Como se puede observar, las experiencias que se pretende analizar en esta investigación tanto en la intención del diseño pedagógico del taller de *buentrato* corporal, como en la vivencia en la práctica, implican diversas especificidades que, si bien aparentemente suceden a nivel cognitivo o cultural, tienen una resonancia a nivel corporal. “En esa vasta trama de intenciones, creencias, deseos, intereses, emociones y afectos que constituye la vida mental no hay, en sentido estricto o absoluto, islas que directa o indirectamente no reciban una resonancia en el cuerpo (Pineda 19994, 299 en Díaz, 1997, 13). En este sentido en el próximo apartado busco hacer una descripción de la noción de experiencia corporal, reconociendo la importancia del análisis de las vivencias, las experiencias que atraviesan al cuerpo a partir de un taller de *buentrato* corporal.

2.1.5.2 Experiencia corporal. Si bien, en el apartado anterior se reconoció a la experiencia como una vivencia que integra la mente y el cuerpo, considero que la reflexión de la experiencia en la parte corporal esta escindida a la experiencia como proceso cognitivo, tal vez desde un vicio de la herencia racionalista. En este sentido, me parece pertinente construir la noción de experiencia corporal situada en una mirada fenomenológica, la cual que dé un espacio significativo a la vivencia del cuerpo desde las sensaciones, las percepciones, las memorias y las representaciones. Noción que a su vez sea apoyada por una mirada cognitiva que permita ampliar las reflexiones corporales para otorgar sentido a las vivencias.

Para ello, me apoyo en la mirada de Moshe Feldenkrais en Castro (2010), quien reconocen la integración del cuerpo en la experiencia de manera concreta. Él, considera que la experiencia está compuesta por sensación, pensamiento, sentimiento y movimiento.

También en la mirada de Merleau-Ponty citado en Ferreiro (2002), quien entiende que la mente y cuerpo no son dos sustancias relacionadas, sino una totalidad integrada. Con ello acuña la frase “Soy mi cuerpo, existo como cuerpo”. De ahí su expresión del cuerpo

como “quicio del mundo”, pues a través del cuerpo se puede conocer. Él afirma que actuamos en el mundo como seres corporales, es decir:

Nos relacionamos no sólo con el cuerpo, sino con los significados subjetivos, emocionales, psicológicos del mundo interno [...] actuamos en la vida como seres totales, corporales. Mente y cuerpo son una totalidad integrada, de manera que no tengo un cuerpo: soy mi cuerpo, existo como cuerpo. (Merleau-Ponty, 1997, citado en Ferreiro, 2002, p. 2)

El mismo Merleau-Ponty explica que existen tres estadios de experiencia sensorial: el primero es la cualidad objetiva que resuena al individuo, el segundo es la cualidad sensible que recibe el modo indeterminado como atmósfera que rodea al objeto y, por último, la cualidad que comunica con todo el cuerpo como modo de ampliar las posibilidades de experiencias sensoriales para promover la sinestesia corporal.

Por último, recorro a dos conceptos que hacen más tangible a la experiencia corporal, el primer concepto al que recorro es el de *embodiment* que desde una posición cognitiva puede comprenderse como corporeización y se vislumbra como el papel que desempeña el cuerpo en nuestros procesos cognitivos. “El cuerpo más que un mediador entre la mente y el mundo es un actor, a la vez que un participante del proceso que Lakoff y Johnson llamaron *embodiment*” (Peral, 2017, p. 2). Esta vivencia del cuerpo permite considerarlo como lugar de aprendizaje y así otorgar un sentido y significado a la experiencia vivida en este.

“En el experiencialismo es a través del cuerpo que se entra en contacto con el mundo, es quien vive la experiencia, por tanto, el cuerpo es el experimentante (percepción y sensación); en tanto que en el *embodiment* el papel del cuerpo está en la cognición (conceptualización, categorización).” (Peral, 2017, p. 25)

El segundo concepto en el que me apoyo es el de cuerpo como proyecto acuñado por Merleau-Ponty y se encuentra referido en Ferreiro (2002). En él, se considera que el autoconocimiento corporal consciente permite dar sentido y significado a las experiencias como capacidad de transformación.

El reconocimiento del cuerpo propio, su aprehensión primordial, entraña el asombro ante él: un extrañamiento de los propios hábitos de movimiento, un quebrantamiento

de la familiaridad con la que realizamos acciones que han sido mecanizadas; implica atreverse a reconocerlo como un fenómeno siempre novedoso henchido de múltiples experiencias que se extienden al infinito y lo van transformando al mismo tiempo que yo me transformo, porque mi cuerpo y yo somos uno y lo mismo. El conocimiento de mí y de mi cuerpo es siempre provisional porque está en devenir, en permanente construcción: en proyecto. (Ferreiro, 2002, p.4)

Frente a estos referentes podría definir la experiencia corporal como la experiencia consciente de habitar el cuerpo sensible, la cual difiere de la experiencia cotidiana, donde sí existe una encarnación del cuerpo. No obstante, no hay una conciencia que permita reconocer las sensaciones, afectos, percepciones, memorias, movimientos y narrativas que sustentan cada experiencia.

Esta noción de experiencia corporal se hace presente por ejemplo en algunos principios de la educación somática retomados del texto de Castro, J y Uribe M (2010), utilizados en el taller de *buentrato* corporal:

- Distinción de somática y cuerpo. Cuerpo es percibido por una tercera persona, mientras que soma es percibido desde la misma persona a través de la propiocepción de los sentidos: es “soma humano”.
- Soma auto regulador y auto sensible. La relación recíproca entre movimiento y sensación es el centro del proceso somático.
- Conciencia somática. Capacidad del ser humano de centrar voluntariamente la atención sobre su proceso somático. La conciencia somática es estar despierto a la vez que se comprende lo que sucede dentro de ella, es darse cuenta de lo que se hace, se piensa y se siente cuando se está consciente, lo que permite acceder a experiencias corporales.
- Aprendizaje somático. Es una actividad que expande el rango de conciencia somática o conocimiento sensoriomotriz voluntario. Se usa el término “corporeización” para describir el proceso de hacer consciente lo inconsciente, para posteriormente controlarlo y realizar movimiento de manera intencional. Se busca desarrollar la capacidad para controlar las propias acciones de forma consciente.

2.1.6 Una mirada corporal de buentrato

El taller desarrollado, implementado y analizado en el cual se sustenta esta investigación, tuvo por objetivo promover en las y los adolescentes experiencias corporales de *buentrato* para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y respeto a su corporalidad en tiempos de pandemia. Se esperaba que estas experiencias pudieran influir en la forma en cómo se relacionaban las y los adolescentes con su entorno, favoreciendo una inclinación hacia conductas y relaciones de *buentrato*.

Para ello fue preciso definir algunos aspectos teóricos y metodológicos tanto de la enseñanza, como de la misma práctica del movimiento y la danza que aportaran al objetivo. Fue importante considerar que dentro de este campo también existen prácticas y pedagogías que, en aras de profesionalizar su ejercicio, incurren en acciones o intenciones coercitivas de maltrato corporal.

Asimismo, fue sustancial ubicar teorías y prácticas de movimiento y danza que dieran cabida a la experiencia corporal, donde se considerara no sólo el movimiento exterior, sino la posibilidad del uso de la subjetividad de la experiencia corporal de ser adolescentes en la educación remota de emergencia.

Como aspecto teórico- metodológicos corporal, tanto de la propuesta del taller, como la investigación misma, se sustentó en el concepto de *buentrato*. Mientras que para la parte de la implementación metodológica se abordaron algunas nociones del movimiento somático y el Lenguaje de la Danza que se presentan a continuación.

2.1.6.1 Buentrato. El *buentrato* es un concepto propuesto por Fina Sanz, psicoterapeuta, pedagoga y sexóloga, quien ha tenido una amplia trayectoria de intervención, formación y acompañamiento comunitario en España y Latinoamérica.

Sanz, trabaja con la terapia de reencuentro, desarrollada por ella misma, “el reencuentro como búsqueda de relaciones de paz, que abarque tanto la vertiente terapéutica con uno mismo/a mismo/a, en las relaciones en lo social, en lo comunitario como en el terreno educativo para la salud, educación para la paz” (Sanz, 1995, p. 268).

El reencuentro del que nos habla la autora busca un equilibrio con uno mismo/a, un proceso de libertad y autonomía, pero también el reconocimiento de las diferencias creativas, el reencuentro como seres sociales y como agentes de cambio comunitario, y el reencuentro con la vida, la naturaleza, el cosmos y finalmente el reencuentro con nuestro cuerpo. En este sentido, propone el desarrollo integral de la persona desde la dimensión personal, relacional y social.

Sanz aborda la noción de conocimiento sensible como parte de su trabajo. En sus investigaciones e intervenciones expresa que no basta con tener un conocimiento conceptual; para actuar en consecuencia, es necesario un modelo de trabajo acorde con el ejercicio de investigación.

Describe el *buentrato* como “forma de expresión de respeto que merecemos y que podemos manifestar en nuestro entorno, como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio, de desarrollarnos en bienestar, salud y goce” (Sanz, 2016, p. 114). Concibe al *buentrato* como una alternativa de práctica al maltrato. Sin embargo, aún se encuentra en construcción, pues la autora refiere que existe una claridad en acciones de maltrato, pero no en condiciones de *buentrato*; incluso nombra la inexistencia del verbo *bien tratar* a diferencia del verbo maltratar. En este sentido, al no existir una definición conceptual precisa, tampoco existen los contenidos claros que la definan. Expresa Sanz que “lo que no tiene nombre, parece no tener existencia, solo existe lo que se nombra” (Sanz, 2016, p. 115).

Algunos de los principios del *buentrato* que se retomaron para el desarrollo del taller y de la investigación misma son:

- Autoconocimiento: la autora lo relaciona con el derecho y la capacidad de reconocer nuestras necesidades y atenderlas “es nuestra capacidad de introspección, de conocimiento de donde estamos en relación con nuestra historia y de donde queremos estar, qué nos gusta y qué no nos gusta” (Sanz, 2016, p. 115). También lo relaciona con la autonomía y el empoderamiento. Para ello es necesario conocer el cuerpo, la sexualidad, los procesos físicos, emocionales, mentales, espirituales y sociales.
- Amar nuestro cuerpo: plantea la importancia del cuerpo como la parte física de nuestra existencia con la cual sentimos y nos relacionamos. La autora habla de un cuerpo en integralidad, como cuerpo sensible, cuerpo sexuado, cuerpo mental, cuerpo espiritual, cuerpo emocional y cuerpo social. “Amar al cuerpo es gozarlo y desarrollarlo en cada etapa de la vida, de una u otra manera, como el presente de esta etapa” (Sanz, 2016, p. 139).
- Cuidarnos y dejarnos cuidar: “Cuidarse es tenerse en cuenta, escuchar sus propias necesidades. Reconocer que tenemos un lugar en el mundo y que merecemos estar bien” (Sanz, 2016, p. 141). Comenta la autora que, al sentirnos merecedoras, aceptamos los cuidados de otras personas y podemos entablar un cuidado mutuo.

Las propuestas que refiere la autora son corporales: cómo sentir nuestro cuerpo, cómo respirar, cuándo parar, descansar, o activarnos.

- Disponibilidad, entrega y apertura: este principio se refiere al permitirnos experimentar nuestra capacidad de amar. En el libro de Los vínculos amorosos (1996), la autora hace una precisión entre el amor universal y el amor particular: el amor universal es algo que nos invade y trasciende nuestros límites. “La experiencia amorosa, genera placer, bienestar, cuando la experimentamos en nuestro cuerpo, cuando damos amor o lo recibimos. Ello implica nuestra disponibilidad” (Sanz, 2016, p. 143). Mientras que el amor particular se refiere a las formas culturales de lo que se nos enseña que es amar, por ejemplo, a una pareja.
- Conciencia personal del espacio: en este principio, la autora hace énfasis en la soledad existencial -diferente del aislamiento emocional-, como una vivencia personal única de la cual requerimos hacernos responsables. “La responsabilidad, teniendo en cuenta las limitaciones o circunstancias que tengamos, de estar lo mejor posible, de hacer aquello que queremos hacer o no hacer lo que queramos” (Sanz, 2016, p. 145).
- Reconocer nuestras emociones y canalizarlas: aquí, la autora refiere la capacidad de regulación emocional a través de la consciencia y modificación del cuerpo. “Las emociones no son buenas, ni malas, son emociones humanas, energéticas que nos ayudan a reconocer qué nos está pasando. Por tanto, nos dan claves de nuestro momento, de nuestra historia, nuestros valores, de nuestras heridas” (Sanz, 2016, p. 148).
- Respetar nuestros límites: en este punto, Sanz reflexiona sobre la importancia de reconocer y respetar los diferentes tiempos de desarrollo y de aprendizaje, así como los estados de ánimo y los procesos de envejecimiento. También nombra el valor de poner y aceptar los propios límites corporales. “Aprender a asumir límites, es un aprendizaje para la vida y también para la convivencia” (Sanz, 2016, p. 154).
- Saber pedir, decir sí, decir no: este principio reconoce el derecho de pedir y expresar nuestras necesidades y de gestionarlo cuando podemos dárselo. No obstante, “es importante saber pedir lo que queremos, pero en estos casos, también la otra persona cuenta, se escucha y puede aceptar o no nuestra propuesta” (Sanz, 2016, p. 159). La autora también expresa el interés en poder decir sí o no, cuando así lo deseamos, reconociendo nuestras sensaciones, sentimientos e ideas.

- Responsabilizarse de la propia vida y del bienestar: Sanz concluye con este principio explicando que, “hacerse responsable es empoderarse de la propia vida. Cada acción, cada decisión tiene sus consecuencias; por lo tanto, decidimos dónde queremos ir, cómo, cuándo y a qué ritmo, y a qué circunstancia” (Sanz, 2016, p. 172). No exime la posibilidad del error, de los actos impulsivos, incluso del maltrato hacia otras personas o a una misma, pero con estos principios da herramientas para ser consciente de las acciones y cambiar los rumbos.

La elección de estos principios de *buentrato* son cimentados en prácticas de movimiento somático y elementos de Lenguaje de la Danza. El uso de estos elementos tuvo cuatro intenciones: 1) como herramientas en el desarrollo del movimiento corporal expresivo y creativo; 2) para habitar la corporalidad adolescente desde el *buentrato* de las y los participantes y aceptación de los cambios corporales de la etapa; 3) como herramienta de apoyo a las relaciones donde se favorezca la diversidad cultural (reconocimiento de las diversas relaciones corporales a las que se enfrentan estas poblaciones, respeto a otras expresiones movimientos, formas de relación); 4) finalmente, como promoción de un estado óptimo de salud a través de la movilidad y la activación del cuerpo en tiempos de pandemia.

A continuación, explico porque se consideró que el movimiento somático y el Lenguaje de la Danza aportan a la mirada corporal de *buentrato*. De manera general, inicio nombrando que ambas prácticas suponen un modo particular de relación y conciencia del propio cuerpo y movimiento, así como una intención específica en la relación con objetos y con personas.

2.1.6.2 Principios de educación somática. Para comenzar la comprensión de las prácticas somáticas, cabe decir que éstas no son prácticas corporales que se limiten a una metodología en específico. No obstante, pueden describirse en general como prácticas corporales que usan la percepción consciente del cuerpo y la mente como un proceso integral de conocimiento, experiencia y aprendizaje.

Inicialmente fueron ocho los pioneros que desarrollaron prácticas somáticas. F. M. Alexander creó la *Técnica de Alexander*; I. Bartenieff y Laban instauró los *Fundamentales de movimiento*; G. Alexander fundó *Eutonía*; M. Feldenkrais, diseñó el método *Feidenkrais*; M. E Todd, creó la *Ideokinesis*; C. Selver con su esposo C. Brooks diseñaron *Sensory Awareness* y M. Trager, instauró el método *Trager* (Ponce, 2021).

Posteriormente se incluyeron algunas otras prácticas somáticas como: *Antigimnasia*, de Therese Bertherat; el *Body-Mind Centering*, de Bonnie Bainbridge Cohen, y los *Soma-ritmos*, de Ninoska Gómez.

Fue Thomas Hanna en el año 1976 quien propone un concepto que las integra al considerar los principios de las prácticas en común. Inicialmente definió el soma como “cuerpo vivo que se percibe y que, al hacerlo, se regula con respecto a sí mismo, en movimiento continuo, que actúa con inteligencia y que, por lo tanto, es una unidad de cuerpo y mente” (Hanna, 2003 en Ponce, 2021, p. 17). Años después, define la somática como el campo que estudia el soma y propone la definición desde la práctica educativa. “La educación somática es el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente” (Castro, 2010, s.n.).

La educación somática propone un camino de inteligencia de actuación en el mundo. “El cuerpo vivo es capaz de sanarse y auto regularse, porque el soma se percibe y toma decisiones, acercándose o alejándose de los estímulos en lo que sea mejor para su sobrevivencia” (Hanna, 2003, p. 16, en Ponce, 2021, p. 17).

Algunos principios de las prácticas somáticas según Castro (2010), que aportan a la construcción de *buentrato* corporal son:

- **Sarcalidad.** Se refiere al conocimiento filogenético u orgánico, que procede de la experiencia inconsciente e involuntaria. Hanna expresa que la sarcalidad es un sentimiento, una sensación suave, evocadora de paz, abundancia y placidez que se recuerda desde la época de la matriz, en la comunicación celular, cuando todas las necesidades eran satisfechas libremente.

Considero que la sarcalidad es una sensación que todo ser humano necesita experimentar ante las diferentes situaciones complejas de la vida. Sin embargo, me parece de vital importancia experimentar esta sensación en la adolescencia donde a partir de eventos como el despertar al mundo social o experimentar los cambios emocionales y corporales generan mucha ansiedad, con ello riesgos psicosociales para afrontarla. También consideré importante esta sensación de sarcalidad como herramienta para afrontar las emociones que se presentaron en el periodo de pandemia por Sars Covid 19.

- **Percepción y realidad.** Este principio somático permite reconocer la subjetividad de cada individuo, a través de las prácticas somáticas cada persona obtendrá una

realidad específica. Cuando el movimiento es consciente puede expandir la percepción y encontrar diferentes realidades de sí mismo.

A mi parecer, este principio permite que las y los adolescentes tengan mayor conciencia de su propia experiencia corporal y, con ello, construyan su propia identidad.

- Uso de sentidos somáticos. Además de los sentidos espaciales (vista, olfato, oído, gusto), la educación somática propone los sentidos somáticos, que amplían la experiencia sensorial. Estos sentidos son: el tacto, que a partir de los receptores táctiles, mandan información al cerebro sobre las diferentes percepciones de presión; la termopercepción, que es el uso de dos tipos de células receptoras que envuelven tejidos y órganos y permiten diferenciar el frío del calor; la nocicepción, es la percepción del dolor en los diferentes tipos de células; la propiocepción es el sentido que permite ubicar el movimiento del cuerpo en el espacio; finalmente el equilibrio permite la verticalidad del cuerpo a partir de dos órganos que están en el oído interno (Blakeslee, 2009, p.17).

Considero que este principio somático permite ampliar el autoconocimiento tanto a nivel emocional, como corporal y relacional. Por otro, promueve la valoración y validación de su experiencia corporal y con ello, experimentar un amor a su propio cuerpo.

Como se observa, la educación somática puede promover experiencias corporales de *buentrato*. Sin embargo, conducir a estas prácticas requiere un conocimiento profundo de los principios y los caminos somáticos para promover las experiencias. Por tanto, la práctica educativa somática requiere una formación amplia para despertar la expansión de la propia conciencia somática.

Finalmente, de manera general, puede observarse que las intenciones de la educación somática están orientadas a un trato corporal que priorice la sensación de suavidad, sin embargo, no considero que sea la única expresión de una práctica de *buentrato*. No obstante, pienso que esta sensación aporta al bagaje corporal de las y los adolescentes de las prácticas de *buentrato*.

2.1.6.3 Principios del Lenguaje de la Danza (LOD). El Lenguaje de la Danza es un método de enseñanza de la danza creado por Ann Hutchinson que surge a partir de su Alfabeto del movimiento, el cual se basa en los siete movimientos del método Cecchetti

(flexionar, estirar, elevar, deslizar, saltar, lanzar y girar) y se nutre de la lista de acciones de movimiento de Laban a las que hizo algunas modificaciones. Tiene la intención final de escribir o notar el movimiento.

En su observación de la enseñanza de la danza de maestros a infancias, Hutchinson notó que éstos, antes de aprender a notar los movimientos requerían otro proceso de aprendizaje “comenzar por lo general y simple para llegar a lo específico y complejo (notación) a la vez generar un ambiente lúdico en el proceso de aprendizaje de escribir danza” (Ferreiro, A. y Lavalle, J. 2014, p. 21) y es en este punto que desarrolló el Lenguaje de la Danza, el cual se construye de la siguiente metodología:

(1) Exploración creativa de los conceptos de movimiento; (2) transferencia de la experiencia física a la comprensión intelectual, al nombrar las acciones que se realizan; (3) vinculación de esa comprensión intelectual a la representación simbólica, por medio del aprendizaje de los conceptos y símbolos que se pueden ligar a la experiencia kinética; (4) organización creativa de las representaciones simbólicas aprendidas en frases de movimiento, y (5) lectura e interpretación creativa y expresiva de las frases creadas (Ferreiro, A. y Lavalle, J. 2014, p. 29).

Algunas de las aportaciones del LOD en el trabajo con niños y niñas, según el trabajo de Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014) son:

- Además de permitir la notación del movimiento, este se puede representar simbólicamente “lo que favorece el manejo concreto de conceptos abstractos y la futura apropiación cognitiva y afectiva del proceso de creación dancística (p. 28)”.
- Posibilita la creación de recursos de aprendizaje de la danza como la partitura como una ayuda visual del aprendizaje, la cual promueve la interpretación creativa del movimiento a partir de repetición con precisión rítmica.
- Facilita el desarrollo de la capacidad creativa dancística para crear a partir de las partituras corporales sus propias danzas.
- A diferencia de los trabajos anteriores donde se propone la exploración del movimiento a partir de temas, en el LOD se explora directamente a partir de los conceptos.

- La metodología impulsa a la continua observación y la repetición de frases que se leen y ejecutan hasta que se logra fluidez, lo que permite la emergencia de una experiencia estética en el intérprete (p. 29).

Desde la mirada corporal del *buentrato* se retoman algunas herramientas del LOD al considerar que se enfocan en la relación corporal con otras personas, lo que permitirá sentir y pensar las relaciones corporales que las y los adolescentes entablan con sus pares.

- Conceptos y acciones relacionadas con el propósito o intención del movimiento: acercarse a, alejarse de, llegar a. A partir de estas intenciones se busca promover la disponibilidad, entrega y apertura con las otras personas.
- Conceptos y acciones de relación con personas y objetos: conciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar. Con ello se busca que las y los adolescentes tomen conciencia de cómo se relacionan con sus pares y cuáles son las sensaciones corporales que prefieren.
- Conceptos y acciones relacionados con la dinámica: peso, fuerza, acento, énfasis. Estos conceptos servirán de herramienta para trabajar las formas, intenciones y fuerzas con las que se establece las relaciones con sus pares.

Si bien, esta metodología está enfocada al trabajo con niños y niñas, considero que su uso con las adolescencias aporta de manera significativa en la parte relacional, principalmente por este nuevo despertar social y erótico-afectivo.

El uso del Lenguaje de la Danza al respecto del *buentrato* corporal, permite que las y los adolescentes amplíen la experiencia corporal en sus relaciones, con ello sientan y piensen cuál es la experiencia corporal frente a cada sensación, priorizando sensaciones que conduzcan a una relación de *buentrato* con su propio cuerpo y el de otras personas, aun en condiciones corporales tan adversas como lo fue el confinamiento, resultado de la pandemia por Sars Covid 19.

2.2 Apartado Metodológico

En este segundo apartado del capítulo sitúo los caminos metodológicos que guiaron la práctica de esta investigación. En principio, presento la ruta teórica- metodológica que

fundamenta la mirada de investigación, las formas de indagar, mi papel en la indagación, así como los modos de relación con la población y el fenómeno estudiado.

Posteriormente, muestro las diversas modificaciones que tuvo la presente indagación en la definición del objeto y mirada de investigación desde el anteproyecto presentado para el ingreso a la maestría, hasta la conclusión de este. Para ello, expongo algunos momentos que definieron cambios sustanciales en su dirección. También explico el proceso que seguimos para diseñar el taller de *buentrato* corporal, herramienta fundamental de la presente indagación.

En el siguiente apartado, presento como fue la implementación del taller, desde la gestión en la institución, como la logística para su desarrollo y la puesta en marcha en la educación remota de emergencia, característica que dio una relevancia importante en la investigación.

Para cerrar el capítulo, expongo de manera detallada la metodología de análisis de información. Muestro, por un lado, las herramientas y procesos de recolección de la información, y por otro, el proceso de análisis desde los referentes de propuestos por Taylor y Bogdan (1987). Para ello, presento algunos ejemplos que advierten de manera concreta su aplicación para el análisis realizado.

2.2.1 Investigación cualitativa y paradigmas de indagación

Realicé una investigación de corte cualitativo, comprendiéndola como una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. “Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y notas para el investigador” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 42).

El texto “¿Qué hace a un estudio cualitativo?” plantea que toda investigación empírica muestra las cualidades que percibimos en las cosas y el significado que les otorgamos. Este resultado se concibe como la experiencia (Eisner, 1998). Por tanto, dar parte de las experiencias corporales de los adolescentes y de la mía, cumple con una investigación de corte cualitativo.

La experiencia en la investigación cualitativa comienza a utilizarse con el auge de nuevas corrientes interpretativas de investigación. En ellas se cuestiona a la investigación centrada en la cultura como algo fijo, inmutable. Esta nueva visión propone al sujeto activo comprendiendo que “al poner en circulación la vivencia como un genuino tema de

investigación podemos comprender más y mejor las formas culturales de la vida” (Díaz, 1997, p. 6).

Desde esta visión la cultura es viva, se construye por las experiencias que viven los sujetos que la constituyen, aunque como lo refiere Dilthey, las experiencias transforman al sujeto, pero las narrativas que hacemos también transforman a la experiencia (Díaz, 1997).

Los principales enfoques metodológicos de investigación que retomé para realizar este trabajo de investigación son: la fenomenología, la narrativa y la autoetnografía. Comprendo que la fenomenología es una visión filosófica, que surge en contraposición al positivismo y al historicismo como únicas formas de construir conocimiento. El principal autor es Edmund Husserl, quien plantea que el cuerpo tiene un carácter dual como materia de sentido y lugar de engendramiento del sentido. Porque el cuerpo a través de la percepción adquiere sentido, pero esas experiencias modifican y transforman al sujeto “intenta mirar al mundo desde la experiencia ordinaria, sin atravesar los discursos y conceptos que se han dado de las cosas a través del positivismo y el historicismo” (González, 2003, p. 222).

Merleau-Ponty expresa que “el objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas se concentra en el hecho de <volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo> el mundo tal y como se experimenta inmediatamente” (Ponty, 1962, en Van Manen, 2003, p. 58). Es por ello por lo que se critica al positivismo, pues su mirada científicista excluye otras formas de acceder al conocimiento. En este caso lo corporal como medio de experiencia y aprendizaje.

El segundo enfoque metodológico de investigación que usé fue la narrativa, que es un camino de los estudios cualitativos, se centra en el análisis de los relatos orales o escritos que cuentan historias de naturaleza diversa, de acontecimientos de la vida cotidiana.

Desde este lugar, se considera que la narración transforma los hechos. “Al narrar modificamos, elaboramos ficciones sobre los acontecimientos; en la trama de una historia damos un lugar a los otros (personas y objetos) y al momento nos posicionamos en ella” (Serrano, 2017, p. 11).

La perspectiva narrativa constituyó una base importante del proyecto de investigación que me permitió mirar a mi experiencia como posibilidad fenomenológica hermenéutica. Para ello, me apoyé de dos referentes, por un lado, la noción de narración de la experiencia como construcción del saber pedagógico, propuesta por Contreras (2016), y por otro lado, la noción de práctica reflexiva de Domingo (2013).

La primera me permitió mirar mi práctica educativa como principio de aprendizaje, “un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación” (Contreras, 2016, p. 16). La atención de la que habla el autor está referida no solo a las actividades, también a las formas de relación y a los acontecimientos no planeados.

Para la segunda noción de práctica reflexiva retomo a Domingo, quién propone su definición de práctica reflexiva (PR) como “una práctica aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno, afectivo y se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (2013, p. 139). No obstante, el mismo autor reconoce el aporte de tres autores que enriquecieron el concepto y su propia mirada: John Dewey, Donald Schön y Max Van Manen. El primero pone sobre la mesa la noción de experiencia y critica el enfoque clásico del conocimiento. Mientras que el segundo ya la nombra propiamente PR como la capacidad de tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. Finalmente Van Manen plantea los tres niveles de reflexividad que son: nivel 1, la reflexión va en torno a las estrategias didácticas que se utilizan en la práctica; nivel 2, se reflexiona sobre las consecuencias de las estrategias y de los contenidos; nivel 3, se realiza un ejercicio de reflexión crítica (Domingo, 2013).

Finalmente, el tercer método de investigación que usé fue la autoetnografía, herramienta que pretende mostrar de una diversidad de realidades y da un peso importante a la subjetividad, a lo emocional y la influencia del investigador en la investigación; y a su relación efectiva con los miembros de la investigación. En la autoetnografía se “escribe en retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que derivan, o que fueron posibles, gracias a que son parte de una cultura o tienen una identidad cultural específica” (Ellis, 2019, p. 22).

Estas perspectivas metodológicas estuvieron fundamentadas en dos elementos conceptuales. Por un lado, la noción de narración de la experiencia como construcción del saber pedagógico, propuesta por Contreras (2016), y por otro lado la noción de práctica reflexiva de Domingo (2013).

La primera me permitió mirar mi práctica educativa como principio de aprendizaje, “un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación” (Contreras, 2016, p. 16). La atención de la que habla el autor está referida

no solo a las actividades, también a las formas de relación y a los acontecimientos no planeados.

Para la segunda noción de práctica reflexiva retomo a Domingo, quién propone su definición de práctica reflexiva (PR) como “una práctica aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno, afectivo y se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (2013, p. 139). No obstante, el mismo autor reconoce el aporte de tres autores que enriquecieron el concepto y su propia mirada: John Dewey, Donald Shön y Max Van Manen. El primero pone sobre la mesa la noción de experiencia y critica el enfoque clásico del conocimiento. Mientras que el segundo ya la nombra propiamente PR como la capacidad de tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. Finalmente Van Manen plantea los tres niveles de reflexividad que son: nivel 1, la reflexión va en torno a las estrategias didácticas que se utilizan en la práctica; nivel 2, se reflexiona sobre las consecuencias de las estrategias y de los contenidos; nivel 3, se realiza un ejercicio de reflexión crítica (Domingo, 2013).

2.2.2 Definición de la investigación

Como ya mencioné, esta investigación nació de mi inquietud por atender la problemática de agresión y violencia entre adolescentes, en las escuelas secundarias de la zona cercana al Centro de Desarrollo Comunitario Roberto Alonso Espinosa, donde laboré como educadora titular del programa Rehilete desde el año 2013.

Mi intención inicial era, como parte de mi investigación, desarrollar e implementar un taller dentro de las escuelas secundarias donde se lleva a cabo el proyecto de Rehilete escuela, dado que en ellas había ubicado con mayor grado la violencia y la agresión entre las y los adolescentes y entre adolescentes y docentes.

Sin embargo, la pandemia ocasionada por el virus Sars Covid 19, impidió al programa Rehilete tener talleres en línea con las escuelas secundarias por dos razones; primero, porque no existían las condiciones virtuales para implementar las sesiones, las actividades escolares se realizaban principalmente por solicitud y entrega de tareas en la plataforma classroom; la segunda razón fue, que las autoridades escolares consideraron que no era viable implementar talleres de habilidades para la vida en la virtualidad, porque podría prestarse a situaciones de riesgo, al exponer el pensar y sentir de las y los adolescentes en espacios sin privacidad.

Frente a esta situación, decidí hacer mi investigación con las y los adolescentes del programa Rehilete, que, si bien son alumnos y alumnas de las escuelas secundarias de la

zona, en el espacio de Rehilete se expresan y manifiestan de manera muy distinta que en la secundaria. Algunas características del programa Rehilete que influyen son: el uso de pedagogías activas, los grupos reducidos, la relación cercana entre educadoras y adolescentes, y un currículo en el que se abordan temas vinculados a las problemáticas que enfrentan los y las estudiantes. Frente a ello, existen pocos conatos de agresión y violencia.

En conjunto con el coordinador del programa Rehilete, acordamos que, por funcionalidad, implementaría el taller con el grupo a mi cargo en ese momento, ciclo uno, compuesto por 21 adolescentes de primero y segundo de secundaria que asistían a las cuatro secundarias de la zona y a una lejana. Estas secundarias fueron: secundaria diurna John Dewey ubicada en la colonia La Era; secundaria técnica 11 Lic. Manuel Sandoval Vallarta en la colonia Tizapan, San Ángel; secundaria técnica 68 de tiempo completo Lic. Ignacio García Téllez ubicada en el pueblo de San Bartolo Ameyalco; secundaria diurna 105 Guadalupe Posada que está en el pueblo de Santa Rosa Xochiac. Quince de los adolescentes eran del turno matutino, cinco del turno vespertino y uno de tiempo completo.

Con referencia al desarrollo de mi investigación, inicialmente estaba enfocada en la expresión corporal porque: (1) mejora las relaciones positivas del individuo consigo mismo y con otros; al no existir pasos y movimientos precisos o estructurados no hay el error, permite la expresión y aceptación plena de la persona sin comparaciones con los otros; (2) promueve una percepción sana de su esquema corporal, al ubicar las diferencias corporales y en movimiento, se construye una aceptación de su propio cuerpo; 3) impulsa la afirmación creativa; la expresión corporal promueve la libre expresión para construir partituras corporales, fortaleciendo la seguridad y confianza para innovar y crear; 4) promueve la exteriorización de los afectos a través de lenguajes distintos, pero igual de potentes que la voz (Stokoe, 1978).

Al ingresar a la maestría, mi tutora Alejandra Ferreiro, me sugirió realizar una parte de mi investigación en conjunto con la compañera Andrea Ruiz Fiallo, dado su interés en el trabajo con adolescentes y por su mayor experiencia en la disciplina de la danza. También, me sugirió cambiar el lenguaje de expresión corporal, al considerar que estaba inmerso en otros lenguajes dancísticos y de movimiento.

En principio no me pareció adecuado abandonar la expresión corporal, debido a que en mi reciente participación en el programa de Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES), había tenido muy buenos resultados en el trabajo con

niños, niñas y preadolescentes. Sin embargo, consideré importante abrirme a nuevas experiencias y aprendizajes.

Así, mi compañera Andrea y yo nos dimos a la tarea de definir cuáles serían los elementos de movimiento y danza de los que haríamos uso en el desarrollo del taller que tenía visualizado para los adolescentes de la zona cercana al Centro de Desarrollo Comunitario. Andrea propuso el trabajo con el movimiento somático y nuestra tutora nos propuso el Lenguaje de la Danza. Mi experiencia en el movimiento somático había sido breve, pero significativa. Conocía el método de *Nancy Topf*, por las clases que tomé con la profesora Laura Ríos hace algunos años; también conocía el método somático de *Moshe Fendelkrais* y la propuesta de *Body Mind Movement* al tomar terapias en el centro de sanación Butoyolotl. Sin embargo, no tenía nociones de formación como educadora somática, años antes tuve la intención de formarme en esta práctica, pero al reconocer lo costosa de esta en México, decliné mi intención.

Para conocer más sobre esta propuesta, nuestra tutora nos sugirió tomar algunos talleres en SOMA con la educadora somática Diana Sánchez e identificar las nociones guía de esta práctica, para incluirlas en el trabajo del taller que desarrollaríamos. Asimismo, realizamos lecturas para conocer más sobre el movimiento somático e identificar los principios teóricos de donde nace la práctica.

Tomé tres talleres en SOMA: sistema nervioso, células y los tres cerebros. Estas experiencias me llevaron a profundizar en el conocimiento de mi movimiento y de mi cuerpo, específicamente de mis órganos. También, me llevaron a experimentar sensaciones de asombro, paz, seguridad, confianza y dinamismo. Al finalizar estos tres talleres, tuve conocimiento de que comenzaría un módulo en la formación de educadores de movimiento somático de *Body Mind Movement*, donde Diana Sánchez también es facilitadora. Me pareció un momento oportuno para comenzar mi formación, porque consideraba que necesitaba más elementos para poder guiar las prácticas de movimiento somático en el taller con las y los adolescentes.

Así, participé en la formación de educadores de movimiento somático en el módulo de sistema nervioso. La formación consistió en doce horas semanales de exploración y práctica virtual en tiempo sincrónico. Esta experiencia me permitió seguir adentrándome en la maravilla del conocimiento del cuerpo humano, sus funciones y movimientos, pero sobre todo profundizar en dos cosas que marcaron una ruta para el desarrollo del taller: por un lado, pude reconocer contenidos y prácticas para mantener un sistema nervioso

equilibrado. Por otro lado, pude identificar con más precisión herramientas de facilitación en línea y habilidades de facilitación somática.

Entre las herramientas ubiqué: el uso de las consignas claras para invitar a la exploración y movimiento; la ideokinesis como medio para crear imágenes mentales que sirvan de motor de la exploración del movimiento; el uso de las diferentes tonalidades de la voz para dar consignas y para guiar las prácticas de ideokinesis; el uso de música con frecuencias bajas para promover estados de relajación y calma; el uso de recursos tecnológicos; la atención en el proceso de respiración; el uso de superficies de contacto externas; y el uso de contacto propias como: el toque celular, el toque de mielina, el trazado de nervios, el peinado de nervios y el balance motor y sensorial.

En las habilidades de facilitación somática reconocí: la práctica de la propia corporeización, esto es, el cómo para guiar a alguien se debe conocer la ruta sensorial y corporal por donde se espera que transite la otra persona; el lenguaje didáctico como la formulación de preguntas y consignas que no impongan el qué sentir, sino invitar a percibir las sensaciones; la planificación y preparación de la sesión, debiendo ser detallada y flexible; el proceso de retroalimentación, donde se promueve un espacio de confianza para que el grupo pueda compartir sus experiencias; finalmente, el uso de recursos y materiales disponibles como lo es el empleo pertinente de la música, o del espacio (Chandlee, 2008).

Después de esta gran experiencia, decidí tomar un respiro, en principio por la demanda de tiempo, atención y compromiso que requiere la formación, pero sobre todo para asentar las ideas, sensaciones y percepciones tan intensas que viví en ese periodo. Sin embargo, para continuar con mi práctica en la investigación del movimiento somático tomé dos talleres más en *SOMA* que estaban enfocados a la profundización en el sistema nervioso. También me incluí en el proyecto de la "Librería Somática", coordinado por Diana Sánchez, María Vélez e Ivanna Sejenovich, las tres facilitadoras de *Body Mind Movement*. Este proyecto es un catálogo de prácticas somáticas en línea con dos rutas: la primera hacia prácticas diarias de relajación, respiración, presencia, activación, liberación de tensiones, calma mental y descanso profundo. La otra ruta es el camino somático que incluye prácticas somáticas dirigidas hacia los órganos y funciones del cuerpo humano (Librería somática, 2021).

Otro elemento teórico que tuvimos en el movimiento somático fue una sesión de asesoramiento con Diana Sánchez. Nuestra tutora gestionó la sesión de dos horas en línea, la cual estuvo enfocada en atender las dudas específicas en la facilitación de las sesiones

virtuales de movimiento somático y en la pertinencia del uso de esta metodología con adolescentes.

Mi formación en el estudio y práctica del Lenguaje de la Danza fue menor, en principio conocí el material de “Historias en movimiento” que hace uso del LOD, como herramienta en el Diplomado de “La Enseñanza Interdisciplinaria de las Artes en Educación Básica” en el año 2013. Con este material trabajé la exploración de movimiento y la construcción de secuencias con niñas y niños del CDC por periodos cortos de tiempo, y obtuve experiencias favorables. También lo usé con niñas, niños y preadolescentes en el proyecto de PILARES por tiempos más amplios, sin embargo, noté que, a estos últimos, les resultaba cansado el uso de los elementos visuales, así que dejé su implementación y me orienté a la expresión corporal.

Ya en la maestría, la tutora nos proporcionó el material de Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014). *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*. En este texto las autoras hacen una revisión de la trayectoria de Ann Hutchinson, quien diseñó el “Lenguaje de la Danza”. A ello le suman sus propias reflexiones al observar los procesos de enseñanza de diversos profesores de danza.

Dado que en pláticas con la tutora, Andrea y yo expusimos no tener tanto conocimiento del LOD, ella nos compartió en una sesión algunos principios enfocados principalmente en el tema de relaciones, que según nuestro análisis consideramos que eran los conceptos y acciones de relación con personas y objetos los que podrían aportar a nuestro taller (consciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar). Y nos propuso la exploración de las intenciones del movimiento.

En lo que respecta al tema general de investigación, este se ha mantenido desde el anteproyecto, el cual podría resumirse de la siguiente manera: el uso del movimiento y la danza como medio de aprendizaje y reflexión para construir relaciones de *buentrato* en la adolescencia.

No obstante, a partir de la investigación de trabajos relacionados, de la observación de las investigaciones de compañeros y compañeras de las diversas generaciones de la maestría, de la investigación teórica, de las aportaciones de mi tutora de tesis y las lectoras, pero principalmente de las experiencias en el desarrollo del taller de *buentrato* con adolescentes en la educación remota de emergencia, se ha modificado mi mirada y la problematización del tema inicial.

En el primer semestre, mi pregunta general de investigación fue la siguiente: ¿cuáles son los significados que las y los adolescentes les otorgan a las experiencias vividas a lo largo del taller de movimiento y danza, como construcción de *buentrato* y cultura de paz?

El objetivo general que perseguía era indagar los significados y las percepciones de las y los adolescentes al experimentar el taller, y el cómo influyen estas experiencias en la reducción de la agresión y violencia en sus relaciones entre pares.

En ese momento el título se enmarcó de la siguiente manera: Habitar el cuerpo desde la cultura de paz y el *buentrato*. Una propuesta de movimiento y danza en atención a las violencias en la adolescencia.

Al finalizar el segundo semestre mi pregunta de investigación era similar, pero incluí la noción de educación remota de emergencia, porque noté que la virtualidad definió en gran medida el desarrollo del taller; sin embargo, aún no tenía claro el peso que tendría esta noción en mi investigación. Mi pregunta general fue: ¿qué significados tienen para las y los adolescentes las experiencias corporales de un taller de *buentrato* a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia?

En ese momento reelabore el objetivo general de la investigación de la siguiente manera: indagar las condiciones en que se desarrolla un taller de movimiento y danza en la virtualidad, en el que se promueven experiencias corporales de *buentrato*, al tiempo que se valora la pertinencia del diseño pedagógico, didáctico y metodológico y el ambiente de aprendizaje en que se llevó a cabo. Conservé el mismo título que el primer semestre.

En la definición de mi objeto de estudio ya no me concentré en indagar los significados que las y los adolescentes les otorgan a las experiencias corporales a partir de la implementación del taller, sino que reflexioné en lo complejo que era conocer los significados, al notar las pocas expresiones orales que las y los adolescentes vertían sobre su experiencia en las actividades del taller. También, influyó el ejercicio de práctica reflexiva que hice de las sesiones del taller, reflexioné sobre la importancia de analizar mi propia práctica pedagógica, los contenidos de movimiento y danza, así como las expresiones corporales, verbales y de las circunstancias de la educación remota de emergencia para lograr promover experiencias corporales de *buentrato* en las y los adolescentes.

Durante el tercer semestre, a partir del proceso de organización y sistematización de la información y de los primeros esbozos de análisis, redefiní mis preguntas de investigación; la general quedó de la siguiente manera: ¿Cuáles son las estrategias y herramientas pedagógicas, metodológicas y los contenidos de movimiento que permiten

generar experiencias corporales de *buentrato* para los adolescentes en la educación remota de emergencia?

En este periodo noté que el título de mi investigación enunciaba la cultura de paz y el *buentrato*, no obstante, mi investigación (incluido el taller) no se centraba directamente ni en la prevención de conflictos, ni en la prevención directamente de la violencia, que son algunas de las primicias de la cultura de paz. Ante ello, decidí distanciarme un poco del término, aunque sí continúe deliberando sobre pedagogías que podían promover el *buentrato* en las y los adolescentes, como lo es la pedagogía de la presencia de Fernando Bárcena y el tacto pedagógico de Max Van Manen. También retomé el *buentrato* que, en su intención educativa, se orienta a la cultura de paz. En este periodo, el título de mi investigación quedó de esta manera: Habitar el cuerpo desde el *buentrato*. Una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia.

Durante el cuarto semestre ya no hubo modificaciones en este aspecto, continúe con la misma pregunta general de indagación del semestre anterior y afine las preguntas específicas: ¿qué estrategias metodológicas del movimiento y danza pueden favorecer experiencias corporales de *buentrato*? ¿qué características asume el tacto pedagógico y la presencia pedagógica en la implementación de un taller de *buentrato* corporal para adolescentes? ¿qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes desarrollen experiencias corporales de *buentrato* a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia? ¿qué consideraciones se tienen que tomar en cuenta al implementar un taller corporal de movimiento y danza para adolescentes en la virtualidad? ¿qué implicaciones tienen los ejercicios narrativos de práctica reflexiva desde la mirada autoetnográfica en la profesionalización de las prácticas educativas y pedagógicas?

El objetivo de investigación quedó de la siguiente manera: diseñar e implementar un taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y danza en la educación remota de emergencia, donde se promueven experiencias corporales de *buentrato*. Al tiempo que se valora la pertinencia del diseño e intervención pedagógico, metodológico y el ambiente de aprendizaje en el que se llevó a cabo.

2.2.3 Diseño del taller

Diseñamos el taller en tres momentos: diseño del taller, diseño de las secuencias didácticas y diseño del formulario de diagnóstico y cierre.

Para el diseño del programa general, documento que presentamos ante la institución para iniciar la intervención, Andrea y yo nos reunimos una o dos veces por semana para la elaboración. Como ya he mencionado, desde el inicio definimos dos herramientas del movimiento y la danza como ejes guía del taller de buen trato: el movimiento somático y algunas nociones del Lenguaje de la Danza e incorporamos algunos temas del sistema nervioso desde la visión somática.

La metodología para el diseño del taller consistió en el armado de una estructura de nueve sesiones, donde articulamos los temas en torno al sistema nervioso, desde el contexto de las y los adolescentes y propusimos una pregunta que guiara cada sesión.

El segundo momento fue la elaboración de las secuencias didácticas que realizamos semana a semana. En un inicio hicimos la descripción de las dos primeras sesiones, después fuimos construyéndolas a partir de varios elementos como: los aspectos teóricos y metodológicos que habíamos aprendido y que iban a aplicar; las observaciones que teníamos del desarrollo del taller y las respuestas de las y los adolescentes; la reflexión posterior de cada sesión con Andrea; y el escrito semanal de mi bitácora de práctica reflexiva y el uso del manual de formación de educadores somáticos de *Body Mind Movement*. Nuestra intención era seguir el ritmo de las y los adolescentes, incorporando los temas conceptuales, el contexto de las y los adolescentes y los elementos de movimiento y danza antes elegidos.

La estructura de las secuencias didácticas la hicimos en el formato de planeación de la institución, el cual incluye en los datos de identificación: campo formativo, módulo, competencia, situación didáctica y conflicto cognitivo. La parte de la planeación didáctica contiene inicio, desarrollo y cierre. También se muestra un apartado final para describir los productos o evidencias para evaluar y finalmente los materiales que se requieren para implementar la sesión.

En los datos de identificación, el campo formativo, el módulo y la competencia se asignó según la estructura curricular de la institución. En el apartado de contenido se describe el tema a desarrollar y en la parte del conflicto cognitivo problematizamos el tema del día a partir de una pregunta generadora.

Para la descripción de la secuencia didáctica utilizamos algunos elementos de la propuesta de Taba (1974), especialmente en la parte introductoria. Por ejemplo, tuvimos presente la necesidad de crear compromiso y motivación de los adolescentes a partir de la construcción del encuadre; vincular con sus propias experiencias o aprendizajes a partir de retomar aprendizajes previos; y despertar interés con la actividad introductoria.

Considero que el tema general del sistema nervioso nutrió bastante el diseño del taller, pero a veces fue preciso recordar que este tema era una guía más que la intención de abordar literalmente los contenidos.

Para el desarrollo de las sesiones, el eje siempre fue el movimiento y la danza, pero se emplearon herramientas de otros lenguajes artísticos como el dibujo, la narración oral, el canto y la literatura. Asimismo, se complementó con videos de explicación de algún tema en particular o prácticas corporales y dancísticas con la intención de ampliar el panorama de las y los adolescentes en torno al movimiento y la danza.

La parte final del diseño del taller fue el formulario de un diagnóstico inicial y final. Dos semanas antes de iniciar la intervención, comenté a Andrea mi intención de desarrollar un formulario en línea, para tener información sobre las diferencias en pensamiento y reflexión de algunas nociones corporales, de movimiento y danza, enfocadas al *buentrato*. Esta intención nació de mi temor de contar con poca información para el proceso de análisis. Andrea se sumó a mi propuesta y en conjunto diseñamos el formulario de 20 preguntas, en el que incluimos preguntas de identidad corporal, de consciencia corporal, de autoconocimiento, autovaloración, *buentrato* corporal, de la relación de las emociones y el cuerpo y de conocimiento y expresión de la danza.

2.2.4 Implementación del taller

Para poder implementar el taller en la institución, me entrevisté a finales del año 2020 con el coordinador del programa de Rehilete, Francisco Rafael Fontes Martínez, quien, a su vez, comunicó la iniciativa al entonces director del Centro de Desarrollo Comunitario, Francisco Márquez Rochel. El coordinador del programa se mostró interesado en la propuesta, porque estaba destinada a fortalecer uno de los talleres que se implementaban en las escuelas secundarias de la modalidad Rehilete escuelas, así que no tuvo objeción en su realización, tan solo me solicitó tener un encuentro con Andrea para formalizar su participación en el programa. Por cuestión de funcionalidad, para no modificar los horarios y actividades del programa, acordamos que haría la intervención con el grupo que tenía a mi cargo, en el ciclo uno. El director de la institución también aceptó la propuesta y solicitó algunos documentos de identificación de Andrea y el programa de intervención.

Durante el primer bimestre del año 2021, hubo una modificación en la dirección de la institución, quedando a cargo Isabel González Nolasco, por lo que tuve que hacer de nuevo la gestión en el mes de marzo. En este caso, la directora nos solicitó una carta de

presentación de la institución educativa, pero la gestión con las autoridades de la maestría fue lenta, porque se solicitó en temporada vacacional. La carta llegó a mediados del mes de abril, por lo que nuestra planeación de 10 sesiones se redujo a nueve, teniendo en cuenta las fechas de cierre de las actividades del programa por temporada vacacional de verano.

En este mes, el coordinador del programa, Andrea y yo, nos reunimos alrededor de 40 minutos por videollamada. El coordinador le explicó a Andrea los lineamientos generales de la institución y se le dio la bienvenida. En el mismo mes tuve una reunión con los padres y las madres del grupo, donde les expliqué la intención y dinámica del taller, comenté que este, se impartiría dentro de las actividades del programa. También les comuniqué el compromiso institucional y personal de resguardar la información de las grabaciones de las sesiones y comenté que solo se usarían para fines de la investigación.

El taller empezó oficialmente el 30 de abril de 2021, no obstante, comencé a abordar la temática de *buentrato* desde el principio del segundo módulo que inició en enero de 2021; las actividades realizadas, estaban encaminadas a la reflexión de videos, de lecturas y al juego con materiales didácticos de prevención de violencia escolar.

Una semana antes del comienzo del taller también solicité, el llenado del formulario diagnóstico que diseñamos, pedí que llenaran el formulario en tiempos externos a las sesiones, pero no todos los adolescentes lo hicieron.

Andrea y yo dudamos en iniciar el taller el 30 de abril, porque al ser día festivo podría disminuir la asistencia al taller; sin embargo, retrasar una semana la sesión implicaba reducir a ocho las sesiones de intervención, por lo decidimos comenzar en esa fecha. Implementamos el taller los viernes de cada semana, entre la última del mes de abril, a la última del mes de junio; solo modificamos el día de la sesión final porque se empalmaba con la muestra pedagógica del cierre del programa Rehilete.

Las sesiones se impartieron bajo la modalidad de educación remota de emergencia, en una cuenta de tiempo ilimitado de la plataforma de videollamadas zoom, que pagué por el periodo que duró el taller, para evitar las interrupciones. Grabamos todas las sesiones y las subimos a un *drive* conjunto para retomarlas al hacer las transcripciones.

El horario en el que se impartió el taller fue de 11:00 am a 12:30 pm, el cual se acordó desde el inicio del ciclo con las y los adolescentes, atendiendo la diversidad de horarios de actividades académicas. Cada sesión Andrea y yo nos conectábamos media hora antes para prever las situaciones técnicas que se requirieran y para afinar detalles de la sesión. La hora de término se mantuvo en promedio en el tiempo acordado; solo en dos

ocasiones nos tardamos 10 minutos más de lo establecido. Normalmente Andrea y yo nos quedábamos aproximadamente media hora más para charlar de las apreciaciones del desarrollo del taller y de la participación de algunos adolescentes.

La asistencia al taller fue similar a la de las demás actividades del programa, en promedio asistieron nueve adolescentes de 19 inscritos, en el periodo de exámenes y recuperación la asistencia disminuyó a cinco o seis participantes.

El espacio desde el cual impartí el taller fue en casa, con excepción de la séptima sesión que me presenté al CDC a realizar actividades administrativas, y desde ahí, di la sesión.

Para finalizar el taller, les enviamos el mismo formulario del inicio, con la intención de conocer más sobre sus experiencias; sin embargo, al igual que el cuestionario de inicio, la participación fue baja.

La entrevista final estuvo fuera de los tiempos del programa Rehilete, la última sesión les pedimos que se conectaran el siguiente viernes para tener una plática de la experiencia en el taller, en el momento la mayoría expresó que sí se conectaría, pero el día acordado, solo cinco adolescentes lo hicieron. Esta entrevista duró una hora y las participaciones fueron limitadas.

2.2.5 Metodología de análisis de la información

El análisis de la filosofía educativa, las herramientas, estrategias, metodologías pedagógicas y los contenidos de movimiento y danza para generar experiencias corporales de *buentrato*, en la educación remota de emergencia con adolescentes, lo realicé a partir de cuatro fuentes. La primera, las bitácoras de cada sesión, en ellas registré mis vivencias, recuerdos y emociones al finalizar cada intervención. La segunda, las grabaciones de las nueve sesiones del taller que se dividen en dos momentos; el primero sesiones grupales, y el segundo, momentos de trabajo en subgrupos. La tercera fuente de análisis fue la grabación de la entrevista final que se aplicó a algunos de las y los adolescentes que participaron en el taller. Finalmente, la cuarta fuente fue la entrevista realizada a dos adolescentes que participaron en el taller, seis meses después de su implementación.

Dado que la presente investigación es de corte cualitativo, el análisis de la información la orienté de manera general al trabajo descriptivo, donde incluí aspectos íntimos de la vivencia en el taller de *buentrato* corporal. “Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas

importantes para los involucrados” (Taylor, y Bogdan, 1987, p. 153). El trabajo descriptivo se materializa en la autoetnografía, misma que usé como principal herramienta de análisis; con ella pretendo mostrar experiencias de mi práctica pedagógica en el contexto de un taller de *buentrato* corporal para adolescentes.

En el uso de la autoetnografía, las descripciones que realicé conjugan la mirada *emic* y *etic*. En algunos momentos describí a través de lo *emic*, como persona parte del grupo investigado, que tiene significados colectivos con la comunidad; pero en otros momentos, relaté desde la mirada *etic*: tomé distancia de mi papel como educadora del grupo e intenté situarme en lugares diferentes para obtener una comprensión más amplia del fenómeno.

Para realizar el análisis de la información, sigo el proceso propuesto por Taylor y Bogdan (1987), quienes plantean tres momentos clave: 1) el descubrimiento de temas y el desarrollo de conceptos y proposiciones; 2) la codificación de datos y el refinamiento de la comprensión del tema de investigación; y 3) el intento de relativizar los descubrimientos, tomando en cuenta el contexto de donde se obtuvieron.

2.2.5.1 Descubrimiento de temas y el desarrollo de conceptos y proposiciones.

En este primer momento se trata de buscar temas de análisis, examinando la información con la que se cuenta. Para ello, comencé con la lectura de mi bitácora de cada sesión, hice un análisis pre-icónico a partir de las memorias que escribí en ella. Subrayé todas aquellas ideas, situaciones, comentarios que llamaron mi atención ya sea por su repetición, por el asombro que me causaban o por la significación que les atribuí. Como se apunta en el texto de Cornejo, Faúndez, y Besoain (2012), en todo análisis están presentes las influencias teóricas, emocionales, políticas del investigador, por lo tanto, el análisis es un proceso subjetivo. También escribí algunas notas aclaratorias al pie del texto, como se muestra a continuación:

La propuesta del taller comenzó con una pequeña relajación, a través de la respiración, sin embargo, había mucho ruido entre los adolescentes, especialmente entre Saúl y Bruno que no permitían la quietud y el silencio necesario para entrar a un estado de tranquilidad. Decidí no detener la actividad, consideré que poco a poco podrían integrarse a la relajación, pero Saúl no consiguió detener su movimiento en

toda la sesión, hablaba todo el tiempo³⁸. Los demás adolescentes estaban en silencio, pero tenían la cámara apagada por lo que no supe si habían realizado la relajación³⁹.

También observé las nueve grabaciones de las sesiones del taller y la grabación final de la entrevista grupal, en las que ubiqué algunos otros momentos significativos. A la par, recurrí a algunos materiales teóricos de referentes principalmente pedagógicos, que, en conjunto con materiales teóricos de movimiento, danza, *buentrato*, adolescencia y educación remota de emergencia, que previamente había leído, los cuales me permitieron centrar un poco la mirada. Es importante mencionar que, a lo largo del proceso de análisis, estuve enfocando mi atención a mis preguntas de investigación para tener una guía del camino que seguiría, aunque como ya mencioné, estas fueron cambiando a lo largo del camino.

En este primer momento pude apreciar una diferencia notable en la información con la que contaba; mi bitácora estaba exclusivamente centrada en mi experiencia, en mis propios recuerdos, mientras que la información con la que contaba en los videos era muchísimo más amplia. No solo era mis memorias, sino las palabras explícitas de las y los adolescentes y las mías, la información de los ambientes, nuestra corporalidad y nuestra interacción. Ante ello, decidí tomar esta segunda herramienta como mi principal fuente de información porque me permitía densificar más la información.

Al observar los videos, ubiqué algunos fragmentos que se relacionaban en alguna medida con mis preguntas de investigación, los transcribí como relatos autoetnográficos virtuales, intentando ser lo más objetiva posible. Describí estos momentos retomando la noción de descripción densa como “una descripción que da cuenta de los detalles, y sobre

³⁸ En entrevista con la madre de Saúl, refirió que está diagnosticado por el Centro de Atención a la Comunidad Huitzillín, con Trastorno de Déficit de Atención por hiper actividad TDAH. Estuvo en tratamiento en esta institución dos meses y medio antes del período de pandemia. En el tiempo de intervención del taller no tenía seguimiento médico. Para mí era importante que Saúl tomara este taller, consideraba que podría ayudarlo a bajar sus niveles de ansiedad.

³⁹ En el espacio físico de Rehilete las y los adolescentes disfrutaban de esta actividad, principalmente los grupos del turno vespertino. Después de estar la mañana en la escuela y caminar 20 minutos bajo el sol al CDC, disfrutaban recostarse y relajarse. En la virtualidad pongo mi confianza en ellos y ellas respecto a que realizan las actividades. Les pregunto al final de cada actividad en qué medida han cumplido con las indicaciones, trato de no juzgar a aquellas personas que expresan que no las hacen, mi objetivo es construir puentes de confianza y motivarles a que participen. Sin embargo, no es sencillo no verles, no escucharles y confiar en que están detrás de la pantalla y no estoy hablando sola. A veces intento aludir a su empatía, comentando como me siento al hablar frente a la pantalla sin saber si alguien me escucha. No obstante, considero que no prender la cámara no es una respuesta a mi persona, sino su propia necesidad.

todo de las interpretaciones significativas implicadas en la conducta observada” (Díaz, 1997, p. 43).

Para presentar la información realicé una tabla organizándola en dos columnas, en la primera describí lo más objetivamente posible los sucesos que transcurrieron en el taller, narré expresiones orales de las y los adolescentes, de Andrea y mías; expresiones verbales vertidas en el chat; expresiones corporales de todas las personas asistentes al taller, incluyendo movimientos, posturas, tonos de voz y gestos; finalmente narré algunos momentos de la dinámica grupal.

En la segunda columna, escribí algunas reflexiones, preguntas, deducciones y explicaciones contextuales de las y los adolescentes, que dieron pauta a organizar tablas de descripción.

Transcripción del video	Interpretaciones
<p>Comento -Iniciaremos la sesión ¿recuerdan lo que hicimos la semana pasada en este taller? - Jerónimo responde -Hicimos quién sabe qué, pero así con la panza- Yo sonrío y comenté –muy bien, trabajamos con la inteligencia desde el cerebro entérico, que tiene que ver con nuestro estómago- A continuación, les propongo ver un video que amplía la información del cerebro entérico.</p>	<p>Me pregunto si las actividades realizadas están siendo significativas para las y los adolescentes.</p> <p>Considero que el tema de cómo digerimos las experiencias fue de interés para algunas personas, porque lo ligamos a sus experiencias previas lo que ayudó a construir significados.</p>

En la transcripción de los videos, observé cómo ocurren muchas situaciones en cada adolescente durante la sesión, pude seguir con mayor precisión sus palabras o acciones al mostrarse en cámara o escribir en el chat, también noté con mayor profundidad las dinámicas grupales que se suscitan, en las cuales no tuve atención total en la implementación del taller. Otro aspecto importante de enmarcar en el contexto de la educación remota de emergencia fue el reconocimiento de los espacios que las y los adolescentes ocupaban para tomar las sesiones del taller y las de Rehilete en general, así como las intervenciones familiares en estos espacios.

Repetir las grabaciones una y otra vez me permitió escuchar con mayor precisión comentarios y expresiones de las y los adolescentes, que por tono de voz bajo o por

problemas tecnológicos no logré escuchar originalmente. También pude comprender situaciones que se presentaron y que en el momento sincrónico no comprendí y dejé que sucedieran, como expresiones agresivas entre adolescentes.

Mi proceso de transcripción de las sesiones fue apoyado por Gibbs (2012), quien converge con las aportaciones de Bertely, (2000), donde reflexiona sobre algunos peligros al realizar transcripciones como son: la codificación superficial, la descontextualización, la omisión del antes y el después, la desaparición del tema general de conversación y el olvido del lenguaje corporal.

Gibbs, también pone acento en la importancia de la confidencialidad, propone realizar la transcripción con los nombres reales de las personas involucradas en la investigación cuidando su confidencialidad, pero plantea que al final se debe hacer el cambio por nombres ficticios. También resalta el tener cuidado con las transcripciones literales de las expresiones verbales, tomando en cuenta que muy pocas personas hablan correctamente precisa que es importante ubicar la mirada del análisis y así definir la especificidad y nivel de descripción de las expresiones orales.

Retomando estas aportaciones, realicé el cambio de los nombres de las y los adolescentes por nombres ficticios. Me di cuenta de la importancia de llevar a cabo este cambio al final del ejercicio, pues al modificar los nombres desde un inicio, no lograba conectar de manera profunda con la persona, con ello describir con amplitud en la descripción. También, tomé en consideración la propuesta de definir la intención de la transcripción literal de las expresiones verbales, consideré que en mi análisis era importante describirlas literalmente, porque me interesa analizar la claridad de las consignas, así como las formas en las que me relaciono con las y los adolescentes.

Una vez terminada la transcripción reflexioné los sucesos que me llamaron la atención de mi bitácora y de las grabaciones de los videos, así como el cruce con mis preguntas de investigación. A partir de ellos planteé mis primeras categorías empíricas, estas fueron:

- Acciones pedagógicas de *buentrato*.
- Actividades de movimiento y danza enfocadas a promover prácticas de *buentrato*.
- Contenidos de movimiento y danza enfocados a promover prácticas de *buentrato*.
- Actividades que fomentan la presencia física de las y los adolescentes.
- Estrategias pedagógicas de movimiento y danza utilizados para potencializar las prácticas de las y los adolescentes en la educación remota de emergencia.

- Estrategias pedagógicas y de movimiento que utilicé para atender las necesidades de adolescentes “difíciles”⁴⁰.
- Acciones pedagógicas y de movimiento que ocupé para promover experiencias corporales en las y los adolescentes.
- Mis respuestas pedagógicas y de movimiento frente al trabajo con cuerpos ausentes.

Con la intención de ubicar el material con el que contaba para abordar cada una de estas categorías, realicé otra tabla donde coloqué la información de cada sesión que aportaba a la categoría, muestro un ejemplo del ejercicio:

Número de sesión	Categoría empírica: Acciones pedagógicas de <i>buentrato</i> . * Acciones que problematizaron a la categoría
Primera	Hablo a cada joven por su nombre y busco entablar conversación. Mantengo la cámara encendida. Hago un resumen de las actividades y temáticas de la sesión pasada para incluir a quienes no estuvieron en la sesión pasada. *Nadie responde el saludo de Andrea, yo no digo nada. *Generalizo que los y las adolescentes con cámara apagada no realizan las actividades.
Segunda	Saludo a cada adolescente por su nombre. Reconozco la participación de Bruno, le digo -muy bien- aunque no dice la respuesta correcta. Durante toda la sesión me muestro comprometida con la guía de las actividades, modulo la voz para generar estados de tranquilidad y realizo todos los ejercicios con la intención de motivar a las y los adolescentes a realizarlos también.

⁴⁰ Según Alfaro, A. Alonso, R. y Rodríguez B. (2017), a partir de los años 80 se comienza a utilizar el término de adolescentes difíciles como aquellos adolescentes que presentan problemas o dificultades emocionales y de relación, que superan la dificultad que en sí mismo encierra el ser adolescente.

Como en este momento mi mirada estaba centrada en las y los adolescentes, realicé tablas de asistencia y grado de participación que tuvieron en cada sesión. Muestro el ejemplo:

Asistencia	# de adolescentes que asistieron	# de mujeres	# de hombres	# de mujeres que se quedaron hasta el final	# de hombres que se quedaron al final
1° sesión	10	3	7	2	5
2° sesión	8	2	6	2	3
3° sesión	10	3	7	1	5
4° sesión	14	4	10	2	5

Participación	Número y nombre de las personas asistentes a la sesión	Personas que participaron (prendieron cámara, realizaron las actividades, hablaron por micrófono)	Personas que asistieron, pero no participaron (prendieron cámara, realizaron las actividades, hablaron por micrófono)
Primera	10 (Jerónimo, Saúl, Yadira, Julio, Alberto, Valeria, Andrés, Mercedes, Irving, Ángel)	7 (Jerónimo, Saúl, Yadira, Alberto, Valeria, Irving, Ángel).	3 (Mercedes, Julio, Andrés).
Segunda	8 (Jerónimo, Bruno, Saúl, Valeria, Alondra, Gustavo, Julio, Irving)	6 (Jerónimo, Saúl, Valeria, Bruno, Irving).	2 (Gustavo, Julio)
Tercera	10 (Bruno, Ángel, Jerónimo, Camila, Valeria, Yadira, Abraham, Julio, Fernando y Saúl)	6 (Bruno, Ángel, Jerónimo, Valeria, Fernando y Saúl).	4 (Camila, Yadira, Abraham, Julio)
Cuarta	14 (Bruno, Yadira, Fernando, Irving, Saúl, Ángel, Arturo, Alberto, Valeria, Jair, Camila, Gustavo, Alondra, Andrés).	10 (Bruno, Fernando, Saúl, Ángel, Arturo, Alberto, Valeria, Jair, Camila, Alondra).	4 (Yadira, Irving, Gustavo y Andrés)

Finalmente, retomando a Bertely (2000), quien propone la triangulación teórica, a partir del conjunto de referentes empíricos como categorías sociales y categorías de interpretación, busqué dialogar con los conceptos producidos por otros autores para crear categorías teóricas. Esto me llevó a la construcción de una categoría intermedia, tomando como referencia la noción de Buenfil (2008), como una propuesta que busca salvar las construcciones teóricas de saltos mortales entre teoría y referentes empíricos. La categoría intermedia es una forma accesible de bajar la teoría a la realidad y construir categorías que

estén entre el referente empírico, el referente teórico y las preguntas de investigación. La categoría intermedia que construí fue la siguiente:

Tacto pedagógico de *buentrato* corporal: intención sensible del educador que busca de una forma afectiva y receptiva desarrollar y acompañar nociones y acciones de *buentrato* corporal⁴¹.

Como se observa, esta categoría estaba enfocada en el análisis de mi propia práctica pedagógica, por lo que mi mirada cambió de foco; consideré abordar tanto mi práctica como las experiencias corporales de las y los adolescentes. Sin embargo, al recurrir al material empírico con el que contaba, reconocí que tenía poca información que diera razón de la experiencia de las y los adolescentes. Finalmente, decidí fijar mi mirada de manera puntual en mi propia práctica pedagógica en el trabajo con adolescentes, a partir del movimiento y la danza.

Posteriormente tomando como referencia mis intereses, intuiciones, reflexiones y exploraciones en la información, creé dos categorías más: “Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia, ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza” y “Presencia pedagógica, frente a la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes”. Estas categorías me permitieron visibilizar algunas situaciones de análisis del contexto específico de pandemia. “Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de los casos específicos” (Taylor, y Bogdan, 1987, p 163).

La categoría de análisis “Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia, ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza”, surgió, por un lado, de la vivencia coyuntural de ausencia del cuerpo en el ámbito escolar, que se suscitó en tiempos de pandemia, donde la limitación de movimiento y contacto con otras personas alejó a las y los estudiantes de su experiencia corporal. Por otro lado, esta categoría partió del análisis de mis prácticas como educadora somática y de danza contemporánea, en las que he reflexionado sobre las herramientas que hacen pertinente estas prácticas en la virtualidad.

En tanto, la categoría “Presencia pedagógica frente a la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes”. Nació ante la reflexión de las formas de relación pedagógica que aprecí en las grabaciones de las sesiones, donde observé en gran medida que la cercanía con las y los adolescentes les motivaba a ser partícipes del taller. La diferencia con la primera categoría radica en que en esta pretendo mostrar intenciones y gestos más

⁴¹ En el capítulo siguiente, describo de manera más profunda las categorías de análisis que desarrollé.

simbólicos, a diferencia de la primera donde abordé gestos físicos. Esta categoría también emerge de la preocupación ante las corporalidades ausentes de las y los adolescentes en el sistema educativo formal y en las prácticas de educación no formal.

2.2.5.2 Codificación de datos y el refinamiento de la comprensión del tema de investigación. Una vez que definí mis tres categorías de análisis, continué con el proceso de codificación. Según el texto de Coffey y Atkinson (2003), la codificación en la investigación cualitativa puede comprenderse como la variedad de enfoques y maneras de organizar los datos significativos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos.

Comencé codificando cada aspecto observable de las categorías para poder profundizar en el análisis. Por ejemplo, en la primera categoría tacto pedagógico de *buentrato* corporal, definí algunos subtemas que consideré podían ser indagados y coloqué un código compuesto por sus iniciales, como se muestra a continuación:

Tacto pedagógico de *buentrato*, mediación de discurso: TPBT- D

Tacto pedagógico de *buentrato*, mediación por silencios: TPBT- S

Tacto pedagógico de *buentrato*, mediación por miradas: TPBT- M

Tacto pedagógico de *buentrato*, mediación por gestos: TPBT-G

Tacto pedagógico de *buentrato*, por ambiente: TPBT- A

Posteriormente ubiqué estos códigos en las transcripciones autoetnográficas, para precisar los apartados donde se observaban dichos elementos. En estos momentos también aporté algunos otros comentarios que venían a mi reflexión al poner a dialogar la categoría con la información, muestro un breve ejemplo de ello:

Transcripción del video	Interpretaciones	Codificación
<p>En el minuto 19 describo la primera actividad, pido que se pongan de pie, al tiempo que yo lo hago. <u>Al levantarme se observa una parte del espacio de mi casa, se ve más o menos dos metros por dos metros, se observan paredes blancas y se aprecia una iluminación natural. En el piso hay un cobertor de colores templados.</u></p> <p><u>Para comenzar la actividad, pido a Andrea que reproduzca la música,</u> la canción que presenta es una melodía de pianos que llevan un ritmo lento y armonioso.</p> <p>Guío la actividad de orientación, <u>me coloco de pie y modelo las consignas que voy narrando. Al narrar las indicaciones mi tono de voz disminuye al igual que la velocidad.</u></p>	<p>Decidí colocar un cobertor en el piso para mostrar que se pueden usar elementos que las y los adolescentes pueden tener en casa.</p> <p>Andrea y yo definimos qué música se colocaría en cada actividad, dependiendo de la intención que deseábamos generar en las y los adolescentes.</p> <p>Cómo percibí que algunos adolescentes no conectaban con las respiraciones, decidí cambiar la consigna, esperando que lo visual les contactara para poder relajarse.</p> <p><u>Cuando pedí que hicieran contacto con su cuerpo y su entorno apagaron la cámara.</u></p>	<p>Intento que mi espacio les invite a disponer también un ambiente para realizar la actividad T.P.B.T -A</p> <p>Usamos la música como herramienta para generar ambiente sonoro. T.P.B.T: A</p> <p>Aunque hayamos definido un tiempo mayor de respiraciones, cambié la consigna al percibir que las y los adolescentes no la realizaban. S. P. C- C. D</p> <p>Modifico mi tono de voz y la velocidad para facilitar el movimiento somático. H. C- MV</p>

Para ubicar de manera más fácil cada fragmento, le asigné un número. Establecí la delimitación de cada parte principalmente por actividad y algunas veces por algo puntual que me pareciera peculiar, aunque no fuera recurrente.

Para continuar con el siguiente momento de análisis, recopilé los fragmentos que tenían una categoría o subcategoría similar y examiné qué caminos podría tomar con esa información.

Es importante mencionar que, dado que en mis categorías de análisis incorporé gestos, miradas, tonos de voz, movimiento y demás aspectos corporales, me fue necesario regresar a las grabaciones de las sesiones para recabar más información para densificar las transcripciones y brindar mayor profundidad a mi análisis.

2.2.5.3 Intento de relativizar los descubrimientos, tomando en cuenta el contexto de donde se obtuvieron. El momento final del análisis consistió en dar paso a la interpretación, en dar significado a la información que ubiqué en el material recabado. Para ello, observé los patrones que tenía, comparé mis datos en cada sesión y comencé a bordar la descripción narrativa. “La narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo” (Herren- Stein- Smith, 1981 p. 228, en Gudmundstoir, 1998, p. 55).

En este bordado narrativo intenté confrontar los fragmentos de las transcripciones con las nociones teóricas tomadas para la creación de las categorías desde la pedagogía, la filosofía educativa y del movimiento somático y de danza como se muestra a continuación:

Las limitaciones y cambios en la dinámica de vida transformaron su movilidad, sus rangos de movimiento eran más cortos, lo que definió en muchos casos amnesia sensoriomotriz, que es la disminución de la capacidad de movimiento.

La amnesia sensoriomotriz, consiste en la pérdida de la memoria de cómo se siente determinado grupo de músculos y cómo controlarlos. Y ya que esto ocurre al nivel del sistema nervioso central, no tenemos conciencia de que suceda y, sin embargo, nos afecta hasta la médula de los huesos. (Hanna, 2013. p 17)

También, contrapuse la información con elementos referentes al momento coyuntural en el que se desarrolló la investigación, en este caso el momento de confinamiento por la pandemia ocasionada por el virus Sars Covid 19. Presento un ejemplo:

Según la consulta #Infancias Encerradas, hecha por la Comisión Nacional de Derechos Humanos de la Ciudad de México, donde participaron niños, niñas y adolescentes, respecto a la pregunta ¿cómo se desaburren? “nombran a los medios digitales como actividad lúdica no sólo individual sino también colaborativa a distancia. El uso de teléfonos celulares, tabletas, computadoras o consolas son

referidos con frecuencia. Lo anterior da cuenta de la relevancia de la tecnología en la provisión de entretenimiento y de arena de socialización” (Ramírez, 2020, p. 91).

Otra intención más fue la de confrontar la información teniendo presente a la población a quien estaba dirigida la intervención, los y las adolescentes, así como el ámbito de educación no formal a quien se dirigió el taller, reconociendo que, para la mayoría del grupo de adolescentes, estas fueron sus primeras experiencias corporales de esta índole.

En este punto usé la propuesta del interaccionismo interpretativo, presentada por Denzil (1989), en Coffey, y Atkinson (2003). En ella se enmarca la interacción entre los procesos sociales y las vidas personales. Para dar mayor comprensión de la interacción en el taller, presenté información de algunos adolescentes que saltaban a mi vista por las situaciones particulares de su persona y entorno que definían una relación particular en el taller. Mi interacción con estos adolescentes iba desde el conocimiento de una semana, hasta el trato cercano durante siete años. La información que tenía de ellos me permitió mirar desde otras ópticas la interacción de estos adolescentes y comprender con mayor amplitud su participación en el taller. A continuación, muestro una pequeña descripción que doy de uno de los cinco adolescentes en los que centro mi análisis de la primera categoría.

El tercer adolescente en quien centro mi atención es Ángel, de 12 años, quien cursaba el primer grado de secundaria y, como los dos adolescentes anteriores, también estaba diagnosticado con TDH. En el caso de Ángel, sí recibía atención por el área de psicopedagogía del Centro de Desarrollo Comunitario y administración de medicamento por un médico psiquiatra particular.

Para dar mayor contexto y sentido al análisis, incorporé fragmentos de las narraciones de lo suscitado en el taller. “Las narraciones nos permiten compartir el significado que la experiencia de los respondientes tiene para ellos y darles una voz para que podamos llegar a entender cómo experimentan la vida” (Gibbs, 2012, s.p.). En estas narraciones procuré hacer uso de fragmentos donde se mostrarán datos tanto positivos como negativos, con la intención de obtener la mayor objetividad posible en mi análisis.

Para la actividad somática de percepción de los movimientos y sensaciones del estómago, comento que realizaremos una relajación y pido que prendan la cámara, Saúl era el único que la tenía prendida, pero ante mi solicitud la apaga

inmediatamente. En el desarrollo del ejercicio, solo yo la mantengo encendida, hago el ejercicio implicándome en la actividad al tocar y sentir mi estómago. (Fragmento autoetnográfico visual)

Finalmente, con la intención de confrontar las miradas *etic* y *emic* en mi análisis, retomo en esta parte la entrevista realizada a dos adolescentes que fueron parte del grupo de intervención. Me interesaba analizar en qué medida mi perspectiva de algunos temas se teje con las vivencias de las y los adolescentes, aquí un pequeño ejemplo:

La presencia dividida llegó hasta los dispositivos celulares. En la entrevista realizada a los dos adolescentes expusieron que, para estar en dos lados a la vez, ocupaban una herramienta que tienen la mayoría de los teléfonos, en donde puedes dividir la pantalla y tener dos pestañas de internet abiertas a la vez y así hacer cosas simultáneas:

Angélica. -Ok ¿Qué otras formas de comunicarse con sus compañeros buscaron o inventaron para tener contacto con amigos?

Ángel. - Tener la pantalla doble en el celular.

Angélica. - ¿Cómo es eso?

Ángel. - En la mayoría de los celulares se puede.

Angélica- Pero ¿qué pasa?

Ángel. - En la misma pantalla puedes abrir dos aplicaciones.

Angélica. - ¿Ah sí? ¿y en una pantalla puedes estar en la clase y en otra haciendo algo?

Bruno. - Sí.

Angélica. - Ahhh ¿y eso pasa en todos los teléfonos?

Ángel. - Bueno no en todos, como yo tengo un moto [rola] solo le doy en ventana y le dejo presionado hasta que vibra o se siente algo y ya.

Todas estas herramientas me permitieron construir una narrativa que vislumbra algunos puntos de análisis y reflexión en torno a la pertinencia de diseñar e implementar un taller de *buentrato* corporal a través del movimiento somático con adolescentes en la educación remota de emergencia. No obstante, como menciono son solo algunos puntos que vislumbro, seguramente el lector podrá ampliar este análisis con su lectura.

Finalmente, si bien este trabajo intenta aportar conocimiento y experiencia a educadores en condiciones similares de prácticas educativas, el análisis realizado de mi propia práctica también me ha permitido transitar por un proceso de formación. En inicio no fue fácil, mirarme, escucharme, pensarme y reflexionarme; sin embargo, confrontar mi práctica me ha permitido transitar por el “saber pedagógico de los contenidos”, que describe Shulman (1987), como la transformación del saber a partir de un proceso reflexivo de mi saber fáctico de los contenidos a enseñar y el saber sustancial de los marcos teóricos que se combinan y organizan para darle sentido a la disciplina. Además, la mirada narrativa me permitió reflexionar no solo lo que digo y hago, sino el cómo lo digo y cómo lo hago, reconociendo el amplio potencial de análisis en esta área y validando la pedagogía de lo corporal.

Capítulo 3 Análisis de la información

3.1 Tacto pedagógico de buentrato

Toda educación se realiza a través de un tono personal del profesor, un estilo de su presencia en el mundo. Esta relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias, cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera.
Le Breton

Como primera categoría de análisis presento el tacto pedagógico de *buentrato*, al reconocer en las narraciones de mis bitácoras y en las grabaciones de las sesiones, la importancia de la relación humana entre los diferentes actores educativos. Me parece sustancial reflexionar sobre las formas en las que docentes y educadores nos relacionamos con las y los estudiantes, y cómo estas formas constituyen un elemento para transitar hacia las experiencias educativas.

En este apartado, busco analizar cómo la relación corporal educadora-adolescentes favorece el encuentro con los contenidos y actividades de movimiento y danza, para vivir experiencias corporales de *buentrato*. Para ello, me enfoco en los gestos pedagógicos corporales que observé en el taller de *buentrato* corporal.

En este análisis pongo mayor atención en la relación pedagógica con cinco adolescentes, que por sus características personales y/o familiares dificultaron la dinámica grupal. Me interesa indagar si la relación educativa que entablo con ellos reconoció sus necesidades concretas de atención y si favoreció experiencias corporales, al tiempo que posibilitó una dinámica grupal favorable para las actividades del taller.

El primero de estos adolescentes es Saúl, quien tenía 13 años en la implementación del taller y cursaba el segundo grado de secundaria. Fue referido al programa Rehilete por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Especial UDI de la secundaria John Dewey, por problemas de aprovechamiento y ausencia escolar. Cabe mencionar que Saúl presentaba un diagnóstico de Síndrome de Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad TDH, por el Centro de Atención a la Comunidad Huitzillin. También es importante decir que Saúl concluyó su primer año con un promedio general de seis por inasistencia⁴².

⁴²Durante el periodo de pandemia, existió la indicación a las y los docentes de secundaria de no reprobar a las y los adolescentes. La calificación más baja que las y los profesores podían asignar era seis. Con ello, algunos adolescentes aprobaron el ciclo escolar, sin tomar clases remotas.

El segundo adolescente es Alberto que, como Saúl, tenía 13 años en el momento de la intervención y también estaba diagnosticado con TDH,⁴³ este por el Instituto Mexicano del Seguro Social. Sumado a ello, durante el periodo de pandemia Alberto vivió la separación de su padre y madre, por lo que tuvo que cambiarse de domicilio con sus abuelos maternos, donde vivían, además de él, 17 personas más, quienes regularmente estaban presentes en las sesiones. En el momento de la intervención, ni Alberto ni Saúl recibían atención psicológica o psiquiátrica.

El tercer adolescente es Ángel, de 12 años, quien cursaba el primer grado de secundaria y como los dos adolescentes anteriores, también estaba diagnosticado con TDH; en este caso Ángel sí recibía atención por el área de psicopedagogía del Centro de Desarrollo Comunitario y la administración de medicamento por parte de la institución.

El cuarto adolescente es Bruno; él no tenía seguimiento psicológico o psiquiátrico. No obstante, tanto en el taller de *buentrato* corporal, como en las demás actividades del programa Rehilete requería mucho de mi aprobación y atención. Se mostraba insistente en hacerse presente, a veces desde dinámicas caóticas apoyado por su hermano Javier, quien recientemente había regresado a casa, después de haber vivido un tiempo con otros familiares. Una situación importante de este adolescente era que habitaba en una casa muy pequeña, donde no tenía espacios privados para tomar las videollamadas, por lo que al igual que Alberto, la familia se hacía presente en las sesiones.

La última persona en la que concentro mi atención en este análisis es Valeria de 12 años; ella, al igual que Saúl, durante el periodo de pandemia tuvo mucha inasistencia escolar. En su caso fue por falta de recursos tecnológicos y culturales de ella y la familia para ingresar a las plataformas de comunicación virtual. Caso contrario a los adolescentes anteriores, quienes demandaban atención, Valeria presentaba problemas para relacionarse y vincularse con el grupo, también vivía una reciente desintegración familiar por problemas parentales de alcoholismo⁴⁴.

Para realizar el análisis de la relación educadora-adolescentes desarrollé la categoría de "Tacto pedagógico de *buentrato* corporal", la cual describo como una intención

⁴³ Si bien el programa Rehilete no está destinado a adolescentes con alguna situación psicológica o psiquiátrica, las escuelas los suelen referir porque el CDC cuenta con un área de psicopedagogía, donde según su situación y cupo del servicio, les brinda atención o les canaliza a otras instituciones para atender la problemática específica.

⁴⁴ Es importante mencionar que en la prueba de riesgos psicosociales que realiza el área de psicopedagogía a los adolescentes de nuevo ingreso, Valeria fue quien puntuó los mayores índices de riesgo de todo el programa Rehilete.

sensible de la educadora que busca de una forma afectiva y receptiva, desarrollar y acompañar nociones y acciones de *buentrato* corporal. Esta categoría parte de dos conceptos, el primero; el *tacto pedagógico* de Max Van Manen.

Según el autor, algunos elementos que comprenden el tacto pedagógico son: 1) la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y deseos interiores a través de gestos, comportamientos, expresiones, es decir del lenguaje corporal; 2) la destreza de descifrar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior; 3) un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, para saber en qué momento intervenir y a qué distancia hay que mantenerse; y 4) la intuición moral, para saber lo que hay que hacer y decir (Van Manen, 1998).

Considero que estos elementos deberían considerarse parte de todo proceso educativo, como intención pedagógica para el encuentro con los estudiantes y el acompañamiento respetuoso a los procesos educativos. Es desde este lugar que veo apropiado el uso de este concepto para realizar el análisis.

Van Manen expone que a través de los gestos corporales se puede observar el tacto pedagógico, y aunque el taller se desarrolló en la educación remota de emergencia y no hubo encuentros cara a cara, sí existió una relación mediada por la educadora a través de la pantalla y las herramientas virtuales de la plataforma de videoconferencias. En estos encuentros narrados y videograbados se pueden observar y analizar varios tipos de gestos. Retomo cuatro de los propuestos por el autor referido:

- Gestos de tacto pedagógico.
- Gestos de tacto pedagógico en el discurso.
- Gestos de tacto pedagógico en el silencio.
- Gestos de tacto pedagógico en el ambiente.

El segundo referente teórico que conforma la categoría es la noción de *buentrato* desde su mirada corporal. Este concepto es tomado de la visión psicológica de la terapia de reencuentro de Fina Sanz, como “una forma de expresión del respeto y amor que merecemos y que podemos manifestar a nuestro entorno como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio, de desarrollarnos en salud, bienestar y goce” (Sanz, 2016, p. 114).

Una de las características de la propuesta de Sanz es la disponibilidad amorosa, “cuando estamos disponibles para amar a otros seres, damos nuestro amor en forma de acciones, actitudes, gestos, palabras, pensamientos, pero también recibimos amor de esos

seres” (Sanz, 2016, p.114). En este sentido, pretendo analizar las mediaciones pedagógicas del tacto antes mencionadas, que den cuenta de la disponibilidad amorosa que propone Sanz. Me parece importante analizar cómo esta disponibilidad amorosa puede superar las acciones e intenciones controladoras, autoritarias y manipuladoras que se usan en la educación como herramientas para que las y los estudiantes aprendan los contenidos del currículo.

Finalmente, me interesa reflexionar cómo el tacto pedagógico de *buentrato* es una práctica educativa formativa que se puede desarrollar y no solo depende de la personalidad de cada educadora o docente. “El tacto pedagógico consigue lo que consigue ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva, así como practicando una preocupación efectiva por el niño activa y expresamente” (Van Manen, 1998. p. 180).

Considero que analizar el tacto pedagógico desde la mirada del *buentrato* es trascendental, tomando en cuenta que el taller impartido fue de *buentrato* corporal. En este sentido, es pertinente analizar no solo el contenido del taller, sino la relación pedagógica que se entabló en el mismo y así reflexionar desde la praxis la pertinencia de este.

3.1.1 Gestos de tacto pedagógico de buentrato

En este apartado centré el análisis en mi gestualidad a partir de tres autores: Davis Flora, Guzmán Adriana y Max Van Manen la primera autora enfoca sus estudios en la comunicación no verbal como construcción y comprensión de subjetividades y culturas; la segunda autora se concentra en el análisis cinético de la gestualidad en lo cultural, específicamente en las artes; y el tercer autor lleva la revisión al ámbito de lo educativo, específicamente a la práctica educativa para promover el tacto pedagógico.

Frente a estas miradas, realizo el análisis del tacto pedagógico de mi actuar en el taller de *buentrato* corporal, fijo mi atención en gestos corporales específicos de mi cuerpo, reflexionando sobre su repetición o su expresión en momentos específicos del taller y con ciertos adolescentes en particular. Me interesó indagar sobre aquellos gestos que promueven el tacto pedagógico de *buentrato* y que generan en las y los adolescentes respuestas favorables a la relación con mi persona, con el grupo y al encuentro con las experiencias corporales.

Dado que el análisis cinético de la gestualidad se representa en una amplia gama de posibilidades corporales, centro mi indagación específicamente en los gestos de mis manos y de mi rostro. Ubico estas zonas al reconocerlas como las áreas más expresivas de mi cuerpo en la educación remota de emergencia. Los gestos de mi rostro los abordo de

manera breve porque al alejarme de la cámara, no se alcanzan a visualizar; solo retomo los momentos en los que me encuentro cercana a la computadora.

También reconozco que mi movimiento corporal y el contacto con mi propio cuerpo son parte importante de mi relación pedagógica. Sin embargo, este aspecto lo abordaré en la segunda categoría titulada “Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza”.

Comienzo el análisis gestual mencionando que existen dos planos constantes de mi presencia en la grabación del taller. El primero es el plano medio corto donde se aprecia de la mitad de torso hacia arriba, y en algunos momentos, mis brazos y manos. El segundo es el plano entero donde se aprecia mi cuerpo completo tanto en posición horizontal como vertical.

Respecto al uso de los gestos de mis manos, de manera general identifico dos recurrentes: el primero, es el uso mis manos para ilustrar lo que digo. Cuando presento alguna pregunta, consigna o precisión hago movimientos circulares de mis muñecas hacia afuera, al tiempo que amplío más el rango de movimiento de mis dedos.

El segundo uso que doy a los gestos con mis manos es la mayor expresión en momentos de tensión o nerviosismo, porque la dinámica del taller sale de mi control y me auxilio con las manos. Aquí, realizo movimientos cortos, rápidos y directos hacia diferentes lados y llevo mis manos a la nuca y barbilla, como se aprecia en el siguiente fragmento:

En la bienvenida se crea una dinámica compleja. Saúl activa su micrófono y hace bromas a partir de los saludos a sus compañeros. Cuando digo – Doy la bienvenida– a Camila quien tenía tiempo que no se conectaba, Saúl expresa –Y se murió–, cuando menciono –Va ingresando Valeria- el mismo adolescente dice –Pásame una–, finalmente cuando saludo a Ángel y de su audio se oye un ruido molesto como de abejorro comenta –Ya apaga esa güevonada–. Por su parte Bruno prende su audio, se escucha que platica con su hermano con groserías, también se oye música de género hip hop.

Durante este tiempo mis movimientos son más rápidos, especialmente los de mis manos. En un inicio cuando el ruido del audio de Ángel es muy elevado intento explicarle cómo se escucha a través de la mímica de mis manos imitando el sonido, para ello realizo movimientos con mi dedo índice hacia arriba y hacia abajo simulando una oscilación veloz. Después, el sonido de mi voz es rebasado por ruido de los tres adolescentes, ahí utilizo el gesto cultural de “poco” acercando los dedos

pulgar e índice y haciendo un movimiento descendente. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 6, 14/05/21)

Ambas situaciones refuerzan la idea que refiere Kendon en el texto de Davis (2004), “los gestos aparecen cuando una persona tiene más dificultad de expresar lo que quiere decir, o cuando le cuesta más trabajo hacerse entender por su interlocutor. Cuando más necesita elevar su nivel de atención, mayor intensidad da a la expresión corporal, de tal manera que cada vez gesticula con mayor amplitud” (p.113).

En los casos expuestos, puedo observar que solo en el primer momento hay una intención pedagógica de *buentrato*. Amplíe mi expresión con los gestos de mis manos para lograr mayor comprensión de mis palabras, con ello intento construir una mejor comunicación. En el segundo caso las emociones suscitadas de tensión y el nerviosismo toman mi cuerpo, mi gestualidad para expresarme. Si bien, los gestos que emito para reducir el ruido y retomar la comunicación oral no son conscientes, son oportunos porque apoyan a retomar la comunicación y continuar la sesión.

Respecto a los gestos con mi rostro durante las sesiones; de manera general son afables y relajados. De igual forma que con los gestos de mis manos, se modifican frente a situaciones estresantes donde no hay respuesta favorable para realizar las actividades del taller o ante la falta de respuesta de las y los adolescentes a mis saludos o a mis preguntas, como lo muestra el siguiente fragmento:

Digo –Hola Valeria–, ella contesta con voz dulce –Hola–, pregunto si está sola o con Mercedes y responde –Con Mercedes–, yo la saludo igual con voz amable –Hola Mercedes–, pero ella no responde. Espero unos segundos su saludo, en este tiempo mi rostro se pone serio, mi ceño se frunce un poco, aprieto un poco la boca, mi mirada oscila de un lado a otro, me toco el rostro, después de unos segundos digo, –Bueno– y saludo a Julio quien va ingresando a la sesión. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1, 30/04/21)

En estos momentos es fácil entrever mis emociones a partir de mis gestos, que fueron de tristeza, angustia y frustración. Considero que el tacto pedagógico busca la construcción de relaciones más humanas y si bien, estas emociones, acompañadas de los gestos, no reflejaron una intención de relación de *buentrato*, sí expresan las emociones y

gestos que se emiten ante la falta de encuentro con otra persona, y con ello, una posibilidad de ser empáticos ante el sentir de las y los otros.

Otro aspecto que modificó mis gestos durante la intervención fue la práctica y exploración del movimiento y la danza. Es notorio cómo durante las explicaciones de las actividades, la presentación de las preguntas que guían la sesión o la mediación en los ejercicios de atestigüamiento, que mis gestos son relajados y afables. Mientras que al facilitar y realizar las actividades de movimiento y danza mis gestos se modifican de manera sustancial.

Por ejemplo, al facilitar y realizar actividades de movimiento somático un gesto constante que realizo es cerrar los ojos. Muestra de ello es un momento en la primera sesión donde buscaba habitaran su cuerpo a través de los sentidos:

Solicito que, sin abrir los ojos, comiencen a reconocer los olores del entorno, pido perciban los olores más cercanos, invito a oler su cuerpo, cabello, su ropa, sus pies. También invito a ampliar el rango de olfato reconociendo los olores de casa y pido perciban qué es lo que sienten al oler lo que huelen. Mientras menciono las instrucciones yo mantengo los ojos cerrados al tiempo que voy oliendo las partes que indico. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 8, 30/04/21)

Este hecho también se observa en la tercera sesión, donde propuse que exploraran las emociones en su cuerpo, para ello pedí que las examinaran a través de materiales y estímulos sonoros. No obstante, todos los adolescentes mantuvieron su cámara apagada.

En la emoción del enojo rompo trozos de hojas de papel con mis manos rápidamente, mis movimientos son directos y cortados. Conforme aumento la velocidad del movimiento de mis manos, cierro los ojos e impregno más energía a mis puños. En este tiempo aprieto los gestos de mi rostro y los mantengo cerrados. Mientras tanto las demás pantallas permanecen apagadas (Relato autoetnográfico visual, fragmento 11, 07/05/21)

El gesto de cerrar los ojos me permitió dos cosas: por un lado, tener mayor conciencia corporal, habitarme, estar presente, compartir mi sentir. Si bien fue una apreciación totalmente subjetiva, en mis gestos se denotaba un estar, un compromiso y disfrute con el movimiento. Considero que la sensación de regocijo pudo invitar al grupo al

deseo de experimentar esas sensaciones. Sin embargo, con las cámaras apagadas no fue posible corroborarlo. Por otro lado, el cerrar los ojos me ayudó a reducir la sensación de incomodidad frente a las pantallas apagadas.

En lo que respecta a mi facilitación y realización de las actividades de danza, noté que en esos momentos soy más expresiva. Uso mis ojos, mi mirada y la inclinación de mi cabeza para indicar entradas y cuentas. Mi rostro es más relajado, libre y alegre, estas emociones se muestran en cada momento de construcción de secuencias corporales, como la que se aprecia a continuación:

Las cuatro personas realizamos la secuencia tres veces, dos rápidas y una lenta, Fernando y Valeria se muestran muy comprometidos, practican y repasan solos la secuencia. Saúl la hace únicamente con las manos, se observa en su rostro una sonrisa al ver la pantalla. Por mi parte me muestro contenta y activa, abro los ojos y muevo la cabeza para indicar el ritmo y sonrío durante su ejecución, poco a poco Fernando y Valeria amplían sus movimientos y sonrían.

En la repetición final, pido que Fernando y Saúl realicen la secuencia rápido, mientras Valeria y yo la haremos lento. En ese momento Saúl se pone de pie y se muestra igual que sus compañeros de cuerpo completo, hace parcialmente los movimientos propuestos e incorpora otros. Lo observo contento, mueve la cadera y brazos al ritmo. Al final Saúl se queda moviéndose libremente, yo le acompaño en una danza libre y espontánea de unos segundos, ambos reímos, Fernando se balancea de un lado a otro y Valeria permanece parada, ambos sonrían. (Relato autoetnográfico visual, relato 11, 14/05/21)

En este fragmento puedo observar cómo el gusto, la alegría y el disfrute de hacer alguna actividad en este caso la danza puede hacer emerger en otras personas sensaciones similares. De inicio fue difícil que Saúl se permitiera hacer la secuencia corporal, pero al observar a sus compañeros y a mí, que realizábamos los movimientos con alegría, poco a poco se permitió bailar y mostrarse de cuerpo completo.

En estos momentos pude apreciar que mis gestos son una herramienta importante de comunicación para introducir a las y los adolescentes a la exploración del movimiento somático y la danza, también permiten comunicar las percepciones del mundo interno, motivando sus propias exploraciones y experiencias corporales.

Respecto al tacto pedagógico del gesto en la mirada, considero que su uso en la educación remota fue más panorámico que individual porque no era posible concordar con otra mirada. Las disposiciones de las imágenes en la pantalla variaban en cada dispositivo, de tal forma que, al observar a alguien, esa persona no se sabía observada. No obstante, el uso de la mirada a nivel panorámico sí permitió entablar relaciones grupales.

En la observación de los videos del taller, advertí que en las primeras sesiones mis miradas se dividían entre la pantalla de la computadora y la del teléfono porque Bruno se conectaba por llamada WhatsApp⁴⁵. También, porque requería estar pendiente de los mensajes que enviaban los adolescentes por ese medio. En las sesiones posteriores Bruno ya entraba por la videollamada de Zoom, sin embargo, yo continúe dividiendo mi mirada para atender a las y los compañeros que se comunicaban por WhatsApp.

También observé que a veces, aunque estuviera viendo solo la pantalla de la computadora, mi mirada viajaba por diversos lugares de ésta. Seguramente me encontraba manipulando otras páginas o aplicaciones para impartir la sesión. En estas situaciones aprecio tensión en mi mirada, como si quisiera resolver diversas situaciones al mismo tiempo. Los movimientos de mis ojos son rápidos y directos. Muestro un breve ejemplo de ello:

En un momento de la sesión cuatro, platico con Saul, mi comunicación es fluida, mis gestos son afables y relajados. Le pregunto –¿Qué opinas del video? – Sin embargo, no mantengo una comunicación visual con él, mi mirada está viajando por diversos lados de la pantalla. Aunque no pierdo la conversación, mi gesto da la sensación de desinterés. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 2, 30/04/21)

La educación remota puso en juego muchas de mis destrezas tecnológicas, era preciso maniobrar con los elementos físicos y virtuales, como fueron: videos, aplicaciones, plataformas de videoconferencias, y materiales físicos. Estas situaciones me solicitaban mayor esfuerzo para poder brindar la atención que requerían y merecían las y los adolescentes.

De manera regular, mi mirada se detiene y se suaviza en los momentos en los que enfoco a las y los adolescentes al realizar actividades de movimiento y danza. En estos periodos se relaja, al igual que los demás gestos de mi rostro. He aquí un ejemplo de cuando en la segunda sesión cuatro adolescentes danzan con sus manos:

⁴⁵ Bruno se conectaba por llamada de WhatsApp porque consideraba que tenía un costo menor que la llamada por Zoom.

Realizó la actividad solicitada, muevo mi cuerpo según la emoción que me genera la música. Mi mirada está dispersa, mi atención se concentra en mi movimiento. Al paso de unos segundos observo que cuatro adolescentes también realizan la actividad. Detengo un poco mi exploración, fijo mi mirada en el grupo, sonrío, como consecuencia mi mirada se relaja y digo –¡Ay, qué bello!– (Relato autoetnográfico visual, fragmento 15, 07/05/21).

En los momentos en que las y los adolescentes se presentan y observo que disfrutan el movimiento, me detengo, aprecio, tengo una experiencia estética que disfruto y comparto. Considero que en estos momentos mi acción pedagógica de *buentrato* es compartir la contemplación, el silencio, la inmovilidad, la apreciación como intención y acción para acceder a experiencias estéticas.

A momentos también sonrío cuando noto que las y los adolescentes realizan los movimientos y los disfrutan. Pienso que este gesto invita a la observación de la danza, del movimiento como un acto de apreciación estética del cual emergen diversas emociones, sensaciones y percepciones.

Comprendo que la sonrisa es parte fundamental del tacto pedagógico, un momento de encuentro afectivo. No obstante, es importante tener en cuenta, como lo menciona Van Manen (1998), que el tacto pedagógico se forma, pero no se planea, las relaciones son genuinas, por tanto, no es posible pensar en el uso de la sonrisa como táctica o técnica, de ser así sería un falso tacto pedagógico.

Para finalizar esta parte de la sonrisa, advierto otros momentos en los que se hace presente mi sonrisa y la risa que nace al escuchar o ver expresiones espontáneas de las y los adolescentes, ejemplo de ello mis respuestas ante algunos comentarios que hace Ángel, como el siguiente:

Al observar el video de la sesión pasada, Ángel expresa –Su baile estaba padre, los movimientos del segundo grupo estaban chidos y coordinados–. También comenta –En esa actividad no pude participar porque mi cámara no servía– Yo respondo –¿Y ya sirve?– Él dice –No lo sé– le comento –A ver, intenta prenderla para checarla–. Él la activa y se observa su imagen, se ríe y dice con voz juguetona –Un milagro, ya sirve–, yo sonrío y digo igual con voz cantada –Que bueno, un milagro–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 4, 21/05/21)

En otro momento el mismo joven expresó al iniciar una sesión:

–Hoy es viernes Angie, hoy tocan películas– ante ello mi rostro cambia, emito una carcajada amplia que lleva a mi cuerpo a estirarse hacia atrás. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1, 21/05/21)

Si bien estos momentos o situaciones no están propiamente relacionados con las actividades del taller, sí aportan a la dinámica grupal un clima relajado y agradable para convivir. Así como un espacio de confianza para expresarse.

Un último punto de acción pedagógica de *buentrato* fue la intención de comprender a las y los adolescentes en su gestualidad. De manera general, Saul mostraba con insistencia a la cámara gestos incomprensibles para mí, por ejemplo:

Mientras estoy resolviendo una situación tecnológica Saúl prende su cámara y comienza a hacer gestos con su rostro, se acerca mucho a la pantalla del teléfono, se muestra desde diferentes perspectivas de imagen. Abre la boca, enseña la lengua y se ríe. Esta acción dura alrededor de un minuto. (Relato auto etnográfico visual, fragmento 4, 14/05/21)

En el caso particular de Saúl, me fue difícil saber por qué emitía con tanta frecuencia esos gestos. Ante el contexto que tenía de él, mi explicación fue que el adolescente necesitaba atención; desde ese punto mi actuar pedagógico de *buentrato* fue observarlo, tal vez él no se sabía mirado, pero yo trataba de emitir algún comentario de su imagen que le hiciera saber que lo veía.

Para concluir este apartado, considero que, aunque nuestra gestualidad la realizamos en cada momento de manera inconsciente y estar atenta de ella sería extenuante, es de suma importancia reflexionar en torno a ella como una herramienta más en el proceso de aprendizaje con las y los adolescentes. Además, permite reconocer en el acto educativo, un acto social y humano.

3.1.2 Gestos de tacto pedagógico de *buentrato* en el discurso

Dentro de toda relación humana, incluida la educativa, la oralidad, el discurso, juega un papel trascendental en la construcción de las relaciones. Sin embargo, no solo qué se dice, sino cómo se dice, es lo que puede determinar las cualidades de los encuentros con otras personas o con el conocimiento. Las mismas palabras usadas de diferentes formas pueden dar resultados distintos.

Al analizar las mediaciones del discurso en mi práctica impartiendo el taller de *buentrato* corporal, indago el uso de la variedad de inflexiones, timbres y calidades de mi voz que ocupó para relacionarme con tacto y con ello favorecer el vínculo con las y los adolescentes.

Al observar los videos, inicialmente pude apreciar que hago una inflexión con la voz con las y los adolescentes en las sesiones; este tono es más cantado, fluido, melodioso, agudo y juguetón. Noto esta diferencia a partir de las conversaciones iniciales con mi compañera Andrea, donde mi tono es más grave y bajo.

También puedo advertir que cada vez que un adolescente ingresa a la sesión, yo le saludo amigablemente y le llamo por su nombre. En estos primeros encuentros reconozco un tono de voz, cantado, cálido y un poco agudo. Con este tono, intento brindar un recibimiento afectuoso, reconocer y validar la presencia de cada adolescente en la sesión. Es como si quisiera abrazarles con mi voz.

Otra apreciación que puedo notar en la mediación del tacto pedagógico de *buentrato* en mi discurso, fue el manejo del tono de mi voz cuando me sentía angustiada. Un ejemplo de ello fue cuando le di la bienvenida al grupo y mientras esperábamos que las y los demás adolescentes se integraran Alberto comenzó a compartir la pantalla desde su celular sin preguntarme:

En este momento Alberto comienza a compartir yo digo –¡Ay, Alberto, nos has raptado la pantalla!– Mi tono de voz es tranquilo y lento, sin embargo, durante este tiempo mi rostro se mira tenso, lo toco de manera constante. Me preocupa que no deje de compartir cuando se lo solicite.

Ocho minutos después, comento que comenzaremos con la primera actividad y digo con tono tranquilo y suave –Para comenzar le pido de la manera más atenta a Alberto que deje de compartir–, él lo hace al instante. Le agradezco y sonrío. (Relato auto etnografía visual, fragmento 1, 30/04/21)

También advertí que hago cambios en el tono de mi voz al referirme a Saúl principalmente cuando interrumpe las sesiones. Ejemplo de ello es el momento en que activó el micrófono y expresó sonidos, palabras o frases inteligibles, mientras yo guiaba una actividad de movimiento somático:

Saúl prende su micrófono y chifla un par de veces, le digo con tono tranquilo y suave –Saúl, realiza la actividad– él deja de chiflar.

Después de unos minutos, activa de nuevo su micrófono y dice palabras ininteligibles al tiempo que prende su cámara, se observa sentado en su cama, haciendo gestos: levanta las cejas, se acerca a la cámara, aprieta la boca. Después de unos momentos dice frases como –Tengo frío–, –Hace frío y yo en el suelo–, yo continúo con la actividad, solo comento con voz tranquila y pausada –Puedes ponerte un suéter–. Él comienza a elevar la voz diciendo las mismas frases, yo expreso –Usa el frío como detonante para explorar lo que sientes, puedes poner algo abajo para que no tengas frío, puedes acostarte en tu cama no te preocupes– continúo con la guía de la exploración.

Momentos después Saúl dice –Quítese la cobija que tiene y acuéstese en el suelo a ver si no tiene frío– mi siguiente respuesta es similar– Puedes ponerte algo abajo para que no tengas frío–, pero mi tono de voz ha cambiado es serio y tenso, ahora él grita, –Tengo frío–. Finalmente, decido detener la actividad y expreso ahora con voz en tono medio, firme y afectuosa –Saúl, tu participación es muy importante para mí, pero en este momento requerimos un poco de silencio para poder hacer las actividades, al final vamos a abrir un espacio para que comentes lo que sientes, no lo olvides, lo vamos a retomar. Después de este momento Saúl ya no prende el micrófono durante la actividad. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 13, 07/04/21)

En ambos ejemplos noto que realizo un trabajo consciente con mi voz y mis emociones para no responder de manera agresiva ante las situaciones. En ambos momentos modulo mi tono de voz, lo hago sereno y lento para tranquilizarme, lo que transmite una sensación de confianza y seguridad para relacionarme con Alberto y Saúl y comunicarnos respetuosamente.

Después de este pequeño análisis del tacto pedagógico de *buentrato* en el discurso, noté dos cosas: La primera es que sí existe un trabajo consciente en mi práctica educativa

en el nivel relacional en la educación remota de emergencia. Procuero generar ambientes y lazos de afecto y confianza usando los tonos de mi voz. Según Barría (2020), junto con el olfato, la escucha es el sentido más ligado a nuestra afectividad (p. 101).

La segunda cosa que observé es el trabajo con mi tono de voz en la relación con adolescentes que demandan mucha atención y generan momentos disruptivos. Para no permitirme rebasar por mis emociones bajo la altura de mi voz, incluso más de lo habitual y modifiqué el timbre para promover cercanía y respeto. También observé que nuestro interés por sus necesidades de atención lo que genera en ellos, una respuesta favorable a mis solicitudes. Sé que sus demandas son excesivas, pero deseo que encuentren en este grupo un espacio de escucha, reconocimiento y confianza. Imagino que su comportamiento disruptivo, no ha de corresponder con el esperado en la escuela y seguramente serán adolescentes relegados.

3.1.3 Gestos de tacto pedagógico de buentrato en el silencio

Para Van Manen, el tacto pedagógico en el silencio implica un acto de paciencia, de espera por parte del educador o docente para permitir que las y los alumnos tengan la confianza de construir su pensamiento, sus dudas, su experiencia. “En la buena conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto reconoce el poder de la calma y cómo permanecer en silencio” (Van Manen, 1998, p.184).

Este autor también reconoce que existen dos tipos de silencios en lo educativo: el primero, aquél que, como ya se mencionó, es un tiempo que permite al otro el espacio para sus procesos “el silencio de la espera paciente, de estar allí, mientras se mantiene una atmósfera de confianza abierta y expectante” (Van Manen 1998, p.184), y el segundo silencio que implica un vacío de intención y comunicación que genera distancia.

Noté como ambos silencios de los que habla el autor estuvieron presentes en mi práctica educativa. El primero que da tiempo para las reflexiones y exploraciones estuvo presente cuando guiaba los ejercicios de movimiento somático. Independientemente si tenía prendida o no la cámara⁴⁶, dejaba momentos de silencio para las exploraciones al tiempo que yo las realizaba, como se observa a continuación:

⁴⁶ En la implementación del taller, hubo una tendencia de las y los adolescentes a diluir su imagen, conforme el tiempo de pandemia avanzaba, se mostraban menos. Esta situación limitó en momentos la comunicación no verbal, se enfatizó la comunicación con la palabra, por lo que la expresión oral representó la herramienta primordial de comunicación.

Exploro los sabores de mi boca. Para hacerlo de manera comprometida no hablo. El silencio dura alrededor de 30 segundos, durante este tiempo solo me muestro trasladando mi lengua por diversas partes de mi boca, incluyendo mis labios. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 30/04/21)

En este fragmento noté cómo mi decisión de permitir o no el silencio estuvo en función de si realizo o no la actividad. Al hacerlo requiero estar en silencio, en presencia total⁴⁷.

El segundo silencio del que habla el autor que implica un vacío y genera distancia lo observé en los momentos en que las y los adolescentes apagaban las pantallas. Como no existían imágenes que sostuvieran la comunicación, los silencios adquirirían una dimensión más profunda. Yo los percibía como un gran vacío. Esta situación me generaba emociones de tensión, frustración y nerviosismo.

En las grabaciones, pude observar momentos en los que de inmediato entro a llenar el espacio con mi voz o sonido cuando las y los adolescentes no hablaban para evitar sentir el vacío. Lo hacía, por ejemplo, al preguntar algo a alguien y no obtener respuesta. Esperaba un par de segundos, insistía en la participación y si aun así no había contestación yo respondía intuyendo la posible respuesta que el adolescente emitiría. He aquí una muestra de ello:

Digo –¡Hola, hola, Alberto!!– Al no obtener respuesta, pregunto –¿No sirve tu audio hoy o no puedes activarlo? – Pasan unos segundos y al no escuchar nada digo, – No sirve tu audio, no me digas–, momento después, él responde por el chat – Mi internet está fallando–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1, 30/04/21)

También observé que frente a los silencios procuraba promover frases juguetonas de espera para atenuar mi incomodidad como las siguientes: Ángel a la una, Ángel a las dos, Ángel a las tres... No está. Tal vez tuvo que ausentarse un momento. O un, dos tres por Ángel que está detrás de la pantalla del teléfono.

Para finalizar puedo concluir que el éxito del uso de los silencios en el taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia, lo conseguí solo realizando las

⁴⁷ Al realizar la exploración en conjunto con el grupo, puedo percibir a partir de mi experiencia los rangos de tiempos más oportunos para dar espacio a las exploraciones somáticas de manera profunda.

actividades de movimiento y danza sugeridas. De lo contrario los nervios suscitados por las pantallas a veces vacías, me sobrepasaban acelerando la velocidad de mi voz y buscando llenar todo el tiempo el espacio sonoro sin reflexión de lo que sucedía.

No obstante, considero que el silencio tomado con serenidad es una herramienta educativa con gran potencia porque permite una profundidad mayor en los procesos de creación artística como la exploración, la experimentación y la producción. Por tanto, será importante considerar al silencio como posibilidad y no como vacío.

3.1.4 Gestos de tacto pedagógico de *buentrato* en el ambiente

Van Manen (1998), piensa que el acomodo y distribución consciente del espacio físico y sonoro promueve intenciones pedagógicas específicas. No obstante, al abordar el tacto pedagógico explica que “la cuestión no es si se debe crear un ambiente, sino qué tipo de ambiente conduce más hacia relaciones pedagógicas” (p.190). Si bien, sus reflexiones están orientadas a procesos educativos presenciales, al impartir clases o talleres en la educación remota de emergencia, puede advertirse que las sesiones en las plataformas de videoconferencia también son susceptibles de definir elementos que configuran un ambiente específico.

Las intenciones y acciones de tacto pedagógico de *buentrato* que busco analizar en este apartado están enfocadas en aquellas que promuevan un ambiente de seguridad y confianza y que motiven a las y los adolescentes al encuentro con las experiencias corporales de *buentrato*. Así como aquellas que incentiven las exploraciones de las actividades de movimiento y danza propuestas en el taller.

Este análisis tiene dos miradas: la primera el espacio o ambiente en lo virtual y la segunda el espacio o ambiente en lo físico. Respecto a la primera mirada de análisis es importante mencionar que planeamos el uso de la plataforma de videoconferencias Zoom en su versión pagada porque en ella, el servicio de videollamadas es por tiempo ilimitado, lo que permitió el desarrollo de sesiones de hora y media sin interrupciones.

También elegimos esta plataforma frente a otras, porque posibilitaba mayor interacción con las y los participantes de la reunión, sus características permitieron que todos y todas las adolescentes que tuvieran la cámara prendida se visualizaran, situación que no sucede con otras plataformas de videoconferencia como Meet o Jitsi meet.

Esta plataforma, también favoreció la interacción a través de lenguajes icónicos a partir de reacciones (emoticones), que dentro del medio tecnológico y especialmente en las adolescencias juegan un elemento importante de comunicación y representación de sus

emociones e ideas a través de imágenes, lo que facilitó que las y los adolescentes tímidos pudieran expresar su experiencia a través de estas herramientas visuales.

Otra herramienta de la plataforma que permitió las relaciones de tacto pedagógico de *buentrato* fueron las salas virtuales. En ellas solíamos dividir al grupo para organizar y ensayar secuencias corporales. Estos espacios más íntimos daban seguridad de presentación y expresión a algunos adolescentes que regularmente no prendían la cámara.

Finalmente, una herramienta de la plataforma que aportó a generar un ambiente virtual de *buentrato* fue la pizarra, que permitía dibujar y escribir sobre la pantalla. Si bien, esta herramienta podía ser desactivada para que solo la anfitriona de la sesión pudiera escribir sobre ella, decidí dejarla activa al pensar que podía ser un medio más de expresión. Para evitar que esta herramienta se prestara a conflictos o incomodidades planteé el encuadre para su uso, que se limitaba a dos consignas: la primera era solo podía usarse en los extremos de la pantalla para no interferir con lo que se presentaba; y que lo que ahí se plasmara no agrediera a sus compañeros y compañeras.

En la observación de los videos, identifiqué varios momentos en los que el uso de esta herramienta virtual promovió la participación del grupo a expresarse. También advierto que su uso generó un ambiente más jovial y ameno.

Respecto al espacio físico, compartí un área de mi hogar sin usar fondos de pantalla. Mi intención fue mostrar un poco de mí, de mi espacio privado. Quería que reconocieran las similitudes que puede haber en los diferentes hogares y sentir la confianza para mostrarse, con ello, exponer un poco de sus espacios personales sin temor a ser juzgadas o juzgados. Aquí muestro una descripción de mi ambiente:

Describo la primera actividad, pido que nos pongamos de pie, al tiempo que yo lo hago. Al levantarme se observa una parte del espacio de mi casa, se ve más o menos dos metros por dos metros, las paredes blancas, una parte de un librero, una extensión anaranjada que atraviesa el espacio. También se aprecia una cortina con figuras rojas y cafés, a través de ella entra bastante iluminación natural. En el piso hay un cobertor de colores templados. (Relato autoetnográfico visual, relato 5, 30/04/21)

Cada sesión uso el cobertor, si bien considero que la práctica puede ser más cómoda con el tapete de yoga, creo que el uso del cobertor permite reconocer la posibilidad

de ocupar objetos cotidianos y así sentirse confiados y seguros para realizar actividades de esta índole.

También procuré realizar cada sesión del taller en el mismo sitio de la casa. Pretendía construir la sensación del espacio identitario. Sólo la sexta sesión la impartí en el salón de Rehilete. En esta sesión se observaron notables muestras de emoción tanto de aquellas personas que ya conocían el espacio, como para las y los adolescentes nuevos en el programa.

Este día impartí el taller desde el espacio de Rehilete, se observa un lugar amplio e iluminado. Mi imagen se observa a contraluz, por lo que mi rostro se ve más oscuro. Entre 12:05 y 12:15 se conectan las primeras personas, doy la bienvenida a cada uno, los saludo por su nombre.

Alberto ingresa con su cámara apagada, responde a mi saludo, de manera amable. Al saludarlo le pregunto –¿has visto dónde estoy? – Él expresa –Waaaa, es Rehilete, ya no lo recordaba-. (Relato autoetnográfico visual, relato 1, 11/06/21)

Con respecto al espacio sonoro, en nuestras reuniones de planeación del taller, mi compañera Andrea y yo definimos las piezas musicales que presentaríamos en cada momento, tomando como referencia las sensaciones que buscábamos con la actividad.

La mayoría de las veces, el elemento sonoro fue de gran ayuda. Permitted construir ambientes de confianza y seguridad para realizar las actividades de movimiento y danza, como fue el momento final de la tercera sesión, donde cuatro adolescentes se permitieron mostrar una secuencia de movimiento de manera libre y divertida en velocidad rápida y lenta al sonido de la canción *The way you make me feel* de Michael Jackson o la exploración sensorial de la primera sesión, donde el ambiente sonoro apoyó la intención de tranquilidad, que se menciona a continuación:

En la exploración de la percepción a través del gusto y olfato, me siento en posición de flor de loto sobre el piso, pongo mis manos en las rodillas y solicito a Andrea reproduzca la música –previamente acordada– (campanas suaves y canto de aves). Pido al grupo que encuentren una posición cómoda, cierran los ojos y respiren profundamente. Al inicio de la actividad algunos adolescentes mantenían el micrófono encendido, al paso de esta se va reduciendo el sonido, después de un

minuto aproximadamente se escucha el silencio total. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 30/04/21)

La intensidad de la música también fue un elemento importante en la construcción del tacto pedagógico de *buentrato*. De manera inicial entre Andrea y yo definimos la altura del volumen que usaríamos en las actividades. Sin embargo, no contamos con las variaciones de sonido que se presentan en los ambientes virtuales, donde según el rol que desempeñes en la reunión se tiene una experiencia sonora diferente. También se presentaba una variación del sonido cuando se prendían al mismo tiempo los micrófonos.

Estas variaciones sonoras condujeron a que en algunos momentos al contrario de generar ambientes de *buentrato*, se construyeran momentos de caos y confusión. Ejemplo de ello, se observó en la segunda sesión, donde Andrea y yo teníamos diferente experiencia sonora. Ella escuchaba muy baja la música, mientras yo la escuchaba muy alta. Al final la música sobrepasaba mi voz y no se comprendían mis indicaciones. Algunos adolescentes como Saúl y Bruno activaron su micrófono y comenzaron a hablar, lo que dificultó aún más la comunicación.

Frente a esta situación solicité el apoyo de Bruno para que en un horario diferente al taller hiciéramos pruebas a partir de su experiencia sonora en lo virtual y poder modular el sonido a como las y los adolescentes lo escuchaban.

Considero que sí hubo una intención pedagógica de usar herramientas virtuales y físicas para promover ambientes de seguridad y confianza que motivaran a las y los adolescentes a experimentar las actividades corporales de *buentrato*. Sin embargo, fue difícil advertir si algunas aportaron a construir el ambiente deseado.

No obstante elementos como el ambiente sonoro y la construcción de un ambiente virtual sí tuvieron una influencia en el estar de las y los adolescentes en el taller, que se observó en el grado de participación en las actividades donde se usaron estas herramientas.

Para concluir este apartado, me parece primordial reconocer cómo las condiciones ambientales, tanto de mi espacio, como del espacio de las y los adolescentes, tuvo un impacto significativo en la disposición al aprendizaje. Los ambientes en los cuales construimos relaciones identitarias promueven sensaciones de confianza y calidez que indudablemente relajan y permiten la apertura.

3.2 Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo al movimiento libre de la danza

Las manos cuando tocan no son como los farmacéuticos o los bisturíes. Son como
linternas en un cuarto oscuro. La medicina que prevén es la auto-conciencia. Y para
muchas de nuestras afecciones dolorosas, ésta es la ayuda que más urgentemente se
requiere.
Juhan, Deane

La segunda categoría “Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo al cuerpo libre de la danza” surgió de la reflexión a la pregunta ¿cómo saber si las y los adolescentes tuvieron alguna experiencia corporal en el contexto en el que se desarrolló el taller? En esta reflexión, me apoyé en la lectura de Joly (2021), donde noté que hay una gran complejidad en advertir de las experiencias corporales, en este caso las que tuvieron las y los adolescentes en el taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia.

Joly explica que existe una amplia dificultad de mostrar el mundo de vida interno de una persona únicamente a través de la palabra, teniendo en cuenta que la experiencia comprende una amplia gama de sensaciones y percepciones que superan el lenguaje. “En la educación somática, el nivel más alto, el más importante, es el nivel de la experiencia y la experiencia no puede ser reducida a aquello que uno puede decir de ella.” (Joly, 2021, p.8). En el taller noté que incluso la expresión por medio de la palabra no se daba de manera igual en el grupo. Reconocí que el que las y los adolescentes pudieran expresar su experiencia a través de las palabras dependía de sus habilidades verbales y de su seguridad emocional para enunciarlas.

Inicialmente Andrea y yo previmos esta posibilidad definiendo algunos ejercicios de atestigüamiento como dibujos o gráficas. Sin embargo, la realización y expresión de estos ejercicios fue poca; la mayoría de las y los adolescentes no los mostraron, por tanto, desconocemos si lo hicieron o no.

Ante estas situaciones, decidí concentrarme en la pregunta: ¿cómo promover desde mi práctica educativa que las y los adolescentes habiten su cuerpo en la educación remota de emergencia? Esta pregunta me permitió reconocer cómo mi práctica de educadora de movimiento somático y danza apoyó a que las y los adolescentes construyeran experiencias corporales de *buentrato*. En este punto fue donde surgió la inquietud del presente apartado de análisis, en el cual busqué reconocer las intenciones y acciones que realicé en los campos del movimiento somático y la danza para aportar a este empeño.

Para describir estas intenciones y acciones usé el término de *habitar* como las disposiciones corporales y ambientales de morar, existir, vivir, en el cuerpo, el espacio y el movimiento en el tiempo presente. Es un estar ahí para que las experiencias sucedan.

Otra mirada que doy a la noción de *habitar* la retomé del momento coyuntural que se atravesó por el confinamiento por Sars Covid 19, periodo donde la restricción de movilidad por limitación de espacios, por falta de privacidad y por el cese de actividades físicas fuera de casa, promovieron un distanciamiento del cuerpo, y con ello, con muchas sensaciones y percepciones. En este contexto reconocí que muchos y muchas adolescentes se sumergieron en experiencias virtuales a través de juegos como *Free Fire* o *Fornite*⁴⁸, donde pasaban mayor tiempo habitando estos espacios que el mundo físico, con ello, su corporalidad. Incluso se asumían más como parte de esas realidades virtuales, más que del mundo físico.

En la experiencia lúdica inmersiva [...] al sumarle a la percepción audiovisual complementos y recursos multisensoriales y/o multimodales, la concepción misma sufre modificaciones para acercarse a la noción de *experiencia*: el sujeto, inmerso en el mundo virtual que se le presenta y dotado de diversos tipos de estímulos, ya no es un mero espectador, sino que forma parte, interviene activamente. (Pinotti, 2020 en Melina, 2021, p. 7)

Fue a través de las prácticas somáticas y de danza que busqué que las y los adolescentes se habitaran, se conectaran con su cuerpo y sus sensaciones. En principio tomé el concepto de cuerpo vivo, como *soma* desde la mirada de Thomas Hanna, quién lo describe como: “proceso en movimiento continuo que actúa con inteligencia, y que por tanto es una unidad de cuerpo y mente” (Hanna, 2003, en Ponce 2021, p. 17).

El *soma*, cuerpo vivo denota un proceso de inteligencia, porque a través de la toma de conciencia corporal, es que “el cuerpo vivo es capaz de sanarse y autorregularse porque el soma se percibe y toma decisiones, acercándose o alejándose de los estímulos en función de lo que sea mejor para su sobrevivencia” (Eddy, 2016, p. 16 en Ponce, 2021, p. 17). Junto con mi compañera Andrea, consideramos que esta inteligencia somática podría favorecer la autonomía de las y los adolescentes, dado que “la práctica de la educación

⁴⁸ *Free Fire* y *Fornite* son videojuegos que pueden descargarse en dispositivos móviles o equipos de cómputo. Son conocidos como Batlle royal (batalla real), donde el objetivo es sobrevivir en una isla una batalla entre hasta 50 participantes, para ello se adquiere equipo de guerra para tener mayores posibilidades de acabar con sus oponentes.

somática se apoya en la capacidad del o la practicante de sentir su propio cuerpo en movimiento [...] y de realizar una obra de educación según las estrategias propias a cada método” (Joly, 2021, p.4).

Aunado al concepto de cuerpo vivo, incorporé el concepto de cuerpo libre de la danza, enfocando la idea en los propios orígenes de la danza contemporánea donde se propone la ruptura de paradigmas de movimientos y se buscan nuevas posibilidades de expresión de la condición humana. Inicialmente, Andrea y yo definimos el uso de elementos del Lenguaje de la Danza como las cualidades de movimiento y las intenciones. Si bien, estos fueron usados como detonantes de movimiento, las actividades de danza estuvieron centradas en otros elementos de la danza contemporánea como: la expresión corporal y la construcción de secuencias corporales individuales y colectivas. Muestro dos ejemplos de ello en la cuarta sesión:

En el ejercicio de expresión corporal de la narración oral “la historia de los colores” que versa sobre la diversidad. Explico la dinámica de la actividad que consiste en personificar con movimiento de alguna parte del cuerpo, el color asignado. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 10, 21/05//21)

En el ejercicio de inteligencia corporal, les muestro tres veces la secuencia de movimiento completa, incluye un juego de pesos, un movimiento de equilibrio y un giro. Explico cada movimiento lentamente a través de imágenes por ejemplo digo – agarro, agarro, lo jalo hasta atrás, caigo, recojo lentamente, doy una patadita hacia enfrente y giro-. En este momento solo mi cámara esta encendida. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 14, 21/05//21)

Por otro lado, también relaciono la idea de cuerpo libre en el periodo de confinamiento como una opción de ser, de expresar las emociones y sensaciones a través de la amplitud y el uso de diversas posibilidades de movimiento.

A partir de los conceptos de cuerpo vivo y el cuerpo libre de la danza, en que en este apartado presento un análisis de tres elementos del taller de *buentrato* corporal que permitieron que las y los adolescentes se habitaran de manera consciente, estos son:

- Habitar el cuerpo poniéndole atención a las sensaciones.
- Habitar el cuerpo a través del movimiento consciente.
- Habitar el cuerpo a través del tacto consciente.

A la par que de este análisis doy cuenta de los momentos en los que se muestran estas intenciones de habitar el cuerpo, también intento hacer presente algunas de las respuestas de las y los adolescentes a ello. Me parece importante recuperar estas impresiones, teniendo en cuenta que, para la mayoría, estas fueron las primeras experiencias estéticas y corporales en torno a este tipo de movimiento y danza a las que tuvieron acceso.

3.2.1 Habitar el cuerpo, poniéndole atención a las sensaciones

Tomando como referencia a Berardi (2010), la generación post-alfa ha focalizado como sentido predominante de aprendizaje y comunicación a la vista, limitando las percepciones y sensaciones de los demás sentidos. Esta situación se incrementó durante el periodo de confinamiento donde se reforzó la vista como sentido dominante frente a los demás. El encuentro, la comunicación, el estudio, hasta el esparcimiento se concentró en la mirada e interacción con las pantallas de los dispositivos, promoviendo nuevas formas de ser y sentir que se alejaron del estar habitado en toda la gama de sensaciones y percepciones corporales.

Frente a ello, una forma de acompañar el habitar el cuerpo de las y los adolescentes que buscamos en el taller de *buentrato* corporal, fue el promover la atención consciente de las sensaciones corporales que se presentan en el cuerpo ante los diferentes estímulos sensoriales y emotivos.

El reconocimiento físico de las sensaciones estuvo presente en la mayoría de la mediación del taller, desde la primera sesión propusimos expandir los sentidos físicos el oído, el gusto, el olfato, como lo muestra la siguiente narración:

Propongo comenzar reconociendo la trayectoria del aire que ingresa por la nariz hasta llegar al estómago y de regreso, invito a reconocer la temperatura del aire, también pido que reconozcan el lugar a donde llega este. Después solicito que hagan respiraciones más profundas y lentas.

Sin abrir los ojos, pido reconozcan los olores del entorno más cercanos, invito a oler su cuerpo, cabello, su ropa, sus pies, mientras digo las instrucciones, aún con los ojos cerrados, voy oliendo las partes indicadas. Invito a ampliar el rango de olfato reconociendo los olores de casa. También pido que perciban qué es lo que sienten al oler lo que huelen.

Solicito percibir a qué sabe su boca, sus labios intentando darle un nombre, una palabra a lo que se están saboreando. Igualmente pido reconocer lo que sienten al reconocer los sabores. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 30/04/21)

En momentos posteriores propongo la atención en partes específicas del cuerpo como músculos, huesos o articulaciones:

Durante la relajación pido hacer un escaneo del cuerpo a través de su articulación, para ello explico qué es una articulación y modelo la actividad. Al finalizar doy tiempo de exploración, comento que a través del movimiento de las diferentes articulaciones pueden tomar conciencia de lugares donde sientan dolor. Al tiempo que realizo la actividad comparto mi experiencia de un malestar que percibo en ese momento en el coxis.

Al concluir esta actividad les pregunto ¿Cómo sintieron su cuerpo? Valeria contesta –Está lastimado–, Jerónimo y Alondra escriben –cansado–, Julio dice –Relajado–, Saúl responde –Bien– a lo que yo pregunto, ¿Cómo es bien? ¿Cansado, activo? Él responde: –Bien activo, como yo–. Pregunto directamente a las y los demás que no han respondido, solo Bruno comenta –Bien, solo con un dolor en el hombro derecho–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 9, 07/04/21)

Aunque en estos momentos, la mayoría de las y los adolescentes mantenían la cámara apagada, noté en sus respuestas que sí hubo una exploración que les permitió indagar en las sensaciones corporales, con ello reconocer su estado corporal para poder poner atención o modificarlo.

También observé que en mi mediación del reconocimiento de las sensaciones corporales físicas incluí el reconocimiento de las sensaciones somáticas, específicamente cinco de ellas: la propiocepción, la termopercepción, la nocipercepción, el equilibrio, y el tacto⁴⁹, este último por su grado de amplitud lo abordaré de manera más profunda en el apartado siguiente.

⁴⁹ Según Blakeslee, S. y Blakeslee, M. (2011), la propiocepción es el sentido que permite ubicar la dimensión de nuestro cuerpo con el entorno; la termopercepción es el sentido que diferencia diversos grados de calor y frío; la nocipercepción es el sentido que permiten reconocer tipos de dolor como: dolor penetrante, dolor térmico, dolor químico, dolor articular, dolor del tejido profundo, cosquilleo y picor; el equilibrio nos permite mantener la verticalidad en el espacio; y finalmente el tacto permite reconocer niveles de presión y textura a partir de todo el recubrimiento de piel de nuestro cuerpo.

De manera general ubiqué la mediación de los primeros tres sentidos somáticos en todos los momentos introductorios de movimiento somático que propongo. La propiocepción la encontré al solicitar que pusieran atención en su postura, su alineación y su relación con los objetos que había cerca. La termopercepción, al pedir que reconocieran de manera consciente la temperatura de los objetos que los sostenía como piso, tapete o cobija, también invité a reconocer la temperatura de su cuerpo en cada actividad. Finalmente, la nocipercepción la ubico, cuando les propuse percibir los dolores que se presentan en su cuerpo a través de la relajación corporal, la atención o el movimiento.

Abordé de manera específica alguno de estos sentidos en otros momentos: por ejemplo, la termopercepción, para reconocer la temperatura del cuerpo y sentir alguna emoción o algún recuerdo. También solicité explorarlo en las actividades donde se trabajó con objetos o materiales.

El sentido somático del equilibrio lo abordé en la sesión dedicada a la inteligencia corporal donde pedí intentar realizar la postura del árbol, levantando un pie, colocándolo a la altura del abductor contrario y manteniendo la postura sin caer. No obstante, en esta última actividad no enfatice la conciencia corporal al realizar el equilibrio.

En lo que respecta a habitar el cuerpo poniendo atención en la relación de las sensaciones y las emociones, ubiqué dos momentos: el primero fue el situar su sentir a través de las expresiones de otros; y el segundo fue el reconocimiento de las emociones en el propio cuerpo.

El situar su sentir a partir de los otros, lo planeamos en función de la presentación de videos de danza contemporánea donde pretendíamos que reconocieran emociones que expresaban otros cuerpos y posteriormente trasladaran la atención de las sensaciones en el propio cuerpo. A continuación, muestro un ejemplo de ello:

Al preguntarles ¿Qué emociones les detonó la danza en la segunda escena? ¿Qué emoción notaron en los movimientos? Bruno activa su micrófono y comenta lo que observó –El chavo se echó a correr, la chava fue detrás de él y luego se puso a bailar–, por su parte Saúl expresa –El chavo se echó a correr porque la señora le dijo cástate conmigo y él dijo yo no quiero estás bien fea y se echó a correr–. Ante ello, explico la diferencia entre observar, imaginar y sentir, focalizando la última en la actividad. Saúl vuelve a participar dice –Feliz y la señora enojada, triste, con un sentimiento de te voy a matar–. Cuando pregunto por la tercera escena, donde un joven baila en un peñasco de tierra, Bruno contesta de inmediato –Él se sintió que

ya era libre-, Saúl afirma –Sintió libertad–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 5, 14/05/21)

Como se aprecia en el fragmento, las y los adolescentes se concentraron en principio a un nivel descriptivo y narrativo. Fue importante la mediación pedagógica para que transitaran por niveles más profundos de análisis de la imagen y logaran hacer una lectura entre los movimientos y las emociones.

En la línea del reconocimiento personal de las emociones, en primer momento buscamos que las y los adolescentes ubicaran las zonas de su cuerpo donde se representaba alguna emoción particular y con ello notaran cómo esta emoción podía modificar su corporalidad como se muestra a continuación:

La actividad consiste en recordar emociones y ubicarlas en el cuerpo, al proponer la emoción del enojo y pedir que recuerden cuándo fue la última vez que sintieron enojo con quién, como sucedió y en qué parte del cuerpo lo sintieron, Valeria abre su micrófono y dice –Conmigo–, yo agradezco la participación y pido que reconozcan cómo se modifica su corporalidad al recordar este evento. Les solicito ubicar cómo es su respiración, su tono muscular, su temperatura corporal y su postura. (Relato, autoetnográfico visual, fragmento 11, 07/14/21)

El segundo momento fue ubicar cómo las emociones se hacen presentes en el funcionamiento de los órganos de nuestro cuerpo. En este caso abordamos la relación entre el sistema digestivo y las emociones. Para ello, planteé la narración de algunas escenas cotidianas en la vida de las y los adolescentes de su comunidad y del contexto coyuntural de pandemia y busqué que se hicieran conscientes de esta relación con preguntas como las siguientes: ¿Qué emoción sientes si imaginas que el día de mañana tienes que regresar a clases presenciales?, ¿En qué parte del cuerpo reconoces esa emoción? y ¿Cómo se modifica tu corporalidad al sentir esa emoción? He aquí una muestra de ello:

Al concluir la actividad pregunto si ubicaron alguna sensación en su cuerpo al escuchar las frases o recordar algunas situaciones similares en su vida. Jerónimo comentó –Sí, yo me sentí enojado cuando una vez me regañaron a mí y a mi hermana no, me dolió el estómago del enojo–. Momentos después, en la actividad en subgrupos el mismo adolescente expresó que al sentir la emoción del enojo,

podía imaginar que el estómago le pulsaba y se contraía. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 28/05/21)

En este fragmento advertí cómo a este adolescente le resonó la pregunta y pudo no solo recordar el momento en que sintió la emoción en su cuerpo, sino llevar su memoria hasta el movimiento, describiendo la sensación física.

Para cerrar este apartado, refiero cuatro acciones en mi práctica pedagógica que considero permitieron que las y los adolescentes profundizaran en la experiencia corporal:

- ✓ Ampliación del bagaje corporal. El mayor conocimiento de las áreas de su cuerpo permitió indagar con mayor precisión las diferentes partes de este, con ello de sus sensaciones y percepciones.
- ✓ Consignas específicas. Mientras más descriptivas fueron, mayor fue la posibilidad de estar presentes y vivir la amplitud de sensaciones.
- ✓ Preguntas constantes. Considero que en varios momentos estas, sembraron curiosidad por seguir indagando en sus sensaciones corporales y en sus percepciones de lo que sentían.
- ✓ Uso de situaciones de su contexto. Esta acción permitió ubicar con mayor facilidad las sensaciones encarnadas en la memoria corporal y así reconocer las emociones y estados físicos propios de su etapa de pubertad y adolescencia. También posibilitó reconocer el momento coyuntural que se presentaba frente al confinamiento por la pandemia de Sars Covid 19.

3.2.2 Habitar el cuerpo, a través del movimiento consciente

El periodo de confinamiento generó limitaciones en el movimiento; los cuerpos de las y los adolescentes se restringieron a estar sentados frente a su dispositivo móvil, realizando en gran parte tareas escolares, comunicándose con sus pares en redes sociales y jugando videojuegos⁵⁰. Estas limitaciones y cambios en la dinámica de vida transformaron

⁵⁰ Según la consulta #Infancias Encerradas, hecha por la Comisión Nacional de Derechos Humanos de la Ciudad de México, donde participaron niños, niñas y adolescentes, respecto a la pregunta ¿Cómo se desaburren? “nombran a los medios digitales como actividad lúdica no sólo individual sino también colaborativa a distancia. El uso de teléfonos celulares, tabletas, computadores o consolas son referidos con frecuencia. Lo anterior da cuenta de la relevancia de la tecnología en la provisión de entretenimiento y de arena de socialización” (Ramírez, 2020, p. 91).

su movilidad, sus rangos de movimiento eran más cortos, lo que definió en muchos casos amnesia sensoriomotriz⁵¹.

En el diseño del taller, consideramos que el movimiento somático podría ayudar a sanar la amnesia sensoriomotriz causada por el confinamiento. Los movimientos lentos y conscientes apoyarían a que las y los adolescentes reconocieran cómo se encontraba su cuerpo y su movilidad, y a través del mismo movimiento pudieran modificarlo para sanar, si así lo requerían. También pensamos que, dado que el movimiento somático no necesita una técnica específica de movimiento, sería más fácil que se permitieran explorarla.

No obstante, en la práctica fue difícil que se mostraran frente a la cámara realizando este tipo de movimientos. Era evidente que cuando comenzábamos una actividad de este tipo, aquellas personas que tenían la cámara prendida, la apagaban, como se muestra a continuación:

En la actividad somática de percepción sensorial, pido a las y los adolescentes prendan su cámara, coloquen sus manos en el abdomen y comiencen a respirar profundamente. Al inicio, solo Alberto tiene la cámara prendida, inclina su cabeza hacia su hombro simulando dormir, contrae un poco su cuerpo y lleva sus manos al torso. Después de unos minutos bosteza y estira su cuerpo, voltea a ver la pantalla, ahora tiene los ojos rojos y pequeños, en ese momento apaga la cámara. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 30/04/21)

Al ver acciones como esta, me generaba duda si al apagar la cámara continuaban con la exploración o se detenían. En algunos momentos me daba la impresión de que sí hacían los ejercicios porque en los tiempos de atestiguamiento sí respondían. Sin embargo, no existía la certeza de que respondieran a partir de su experiencia vivida en la actividad somática o desde lo que pensaban en el momento de atestiguamiento, como se muestra en el siguiente fragmento:

Al finalizar la exploración somática de los sentidos, donde todos y todas las adolescentes mantuvieron su cámara apagada, pido que se acerquen y escriban en

⁵¹ Según Hanna (2018), la amnesia sensorio motriz es la disminución de la capacidad de movimiento por inmovilidad. La autora refiere que esta pérdida del movimiento no tiene que ver con la edad y el envejecimiento, sino con las tensiones y los momentos traumáticos de la vida, por tanto, pueden generarse desde la infancia.

el chat como concluyen las frases a partir de su experiencia: yo huelo a.... [...] Saúl dice – A pescado –, Julio escribe – A nada – yo realizo gestos de asombro, abro los ojos ampliamente, muevo las manos y mostrando una sonrisa digo –Está interesante, ¿A qué huele la nada? – Bruno contesta – A aire-, Yadira escribe -Yo huelo a niña-, Alberto también escribe – A nada, después reescribe a hombre- Yo pregunto Alberto ¿Cómo huele un hombre? -, Bruno responde – A perfume –, Saúl dice – A Macho hombre, peludo –, Jerónimo dice – A trabajador –.

La siguiente frase que pido completar es: mi casa huele a... Alberto comenta – A aire puro-, Valeria dice – a pino –, Jerónimo dice –A comida –, Yadira escribe – A flores-. Pregunto directamente a Alan quien nombra –A flores-, Julio dice – A comida – y Andrés quien casi no participa, abre el micrófono y dice –A pera-. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 8, 30/04/21)

En principio, consideré que el motivo principal por el cual no se permitían realizar este tipo de movimientos era la falta de privacidad en casa, es decir, debido a la vergüenza de mostrarse en movimiento frente a sus familiares. Sin embargo, noté que esta no era la razón principal, ya que, en actividades posteriores de danza contemporánea, se mostraban con mayor facilidad. Ante ello, consideré que el otro motivo por el que no prendían sus cámaras era la vulnerabilidad que les generaba la disposición del cuerpo para hacer estas actividades (en su mayoría recostados y recostadas y con los ojos cerrados). Supongo que ello, les dejaba desprovistos de mirar lo que sucedía a su alrededor y sentirse blancos de señalamientos.

Frente a estas situaciones reflexioné individualmente y en conjunto con mi compañera Andrea sobre la importancia de pensar en un proceso gradual para que las y los adolescentes fueran sintiendo confianza para mostrarse de cuerpo completo realizando movimiento somático. La propuesta fue trabajar solo con alguna parte de su cuerpo, de inicio las manos y así poco a poco ampliar la extensión del movimiento de este. He aquí una muestra de ello:

Les pido que prendan sus cámaras para realizar un ejercicio con las manos, la música y las emociones. La consigna es realizar movimientos a partir de lo que el sonido les genere. Ángel, Valeria, Jerónimo e Irving la prenden. En la imagen se observa a Valeria, quien con una mano realiza la actividad y con la otra cubre su cabeza y su rostro; Ángel y Jerónimo también muestran sus manos y su rostro. Al

finalizar, inmediatamente casi todos los adolescentes apagan la cámara, exceptuando a Ángel a quién se le observa mirando a otro lado y quien sigue realizando movimientos con la mano. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 10, 30/04/21)

Otro momento fue durante la actividad de expresión de las emociones básicas a través del cuerpo. En la consigna mencioné que podrían realizar la actividad solo con alguna parte del cuerpo. Y este fue el resultado:

En la parte del enojo solo se apreció el dedo de Irving, en el que ha pintado una cara sonriente, se mueve aceleradamente de lado a lado. También se observaron algunos movimientos de la mano de Valeria, donde la abre y la cierra con velocidad rápida. En la exploración de tristeza, Saúl, Valeria, Jerónimo y Arturo prenden su cámara, este último muestra su mano donde se aprecia una cara dibujada con la expresión de tristeza moviéndose lentamente. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 15, 07/05/21)

Como se observa con esta nueva consigna las y los adolescentes participaron más. En las siguientes actividades traté de invitar a incorporar el movimiento de otras partes del cuerpo, para ello yo usaba nuevas secciones de este, como mis pies, como se observa a continuación:

En la actividad de la expresión de emociones básicas yo realizo los movimientos con mis pies y piernas a diferentes velocidades y con diferentes cualidades de movimiento según lo que cada emoción me remite. Mientras tanto los cuatro adolescentes que mantienen la cámara prendida solo usan sus manos, aunque su movimiento es más amplio que las veces anteriores. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 15, 07/05/21)

Como se puede mirar en este fragmento, la mayoría de las y los adolescentes accedieron a mostrarse haciendo la actividad. Esto me permitió deducir que habría una gran posibilidad de que sí realizaran los movimientos cuando tenían la cámara apagada. Sin embargo, aun frente a mi invitación, la expresión del movimiento somático estuvo limitado solo a las manos.

Una cosa que pude percibir en esta actividad fue el gusto de las y los adolescentes al incorporar música más rítmica y con velocidades mayores. Observé que adolescentes como Saúl concentraba más su atención y energía a diferencia del movimiento lento donde generalmente se mostraba más inquieto. Además, vi gestos de sonrisas y gestos de relajación.

Ante estas situaciones decidimos incluir pequeñas acciones de danza contemporánea, donde se hiciera presente la mayor amplitud de movimiento, velocidades más ágiles e impulsos más extensos. También considerando que esto podía aportar a que activaran su energía y rompieran con la pasividad corporal que enmarcaba el momento coyuntural⁵².

Al incorporar estos elementos, como ya mencioné, las y los adolescentes se presentaron más y mostraron mayores rangos y cualidades de movimiento como se muestra a continuación:

En la última actividad propongo realizar una secuencia de movimiento colectiva, donde se incluyan movimientos rápidos y lentos. [...] En la sala virtual les pido que propongan un movimiento, comienzo yo, realizo uno con todo mi cuerpo, es un desplazamiento lateral acompañado de brazos. Después Saúl pregunta –¿Quién sigue? – Contesto –Tú–, sin miramiento propone su movimiento, hace un giro con su puño sobre su cabeza. Yo integré su movimiento al mío: muevo los dos de pie, mostrando todo mi cuerpo.

Pido a Valeria que muestre su movimiento. Ella contesta –No puedo prender mi cámara porque estoy en pijama; yo le comento –No es necesario mostrar todo el cuerpo si no quieres, puedes hacer el movimiento con alguna sección de su cuerpo, como la mano–. Valeria no prende su cámara.

Solicito a Fernando muestre el suyo Saúl también lo motiva diciendo –Sin miedo al éxito–. Fernando prende su cámara y sin ningún apoyo realiza un movimiento valseado de lado a lado. Se observa de cuerpo completo. Yo prosigo a integrar los tres movimientos y modelarlo.

⁵² La consulta #Infancias encerradas 2020, arrojó que el estado de ánimo que predominó en niños, niñas y adolescentes en el periodo de pandemia fue el aburrimiento (Ramírez, 2020, p. 37).

Al finalizar vuelvo a invitar a Valeria a mostrarnos el suyo. Saúl activa su micrófono y le insiste que se muestre, aunque la llama vaporub como deformación del nombre, yo solo digo –No, no, no– en tono tranquilo.

Finalmente, Valeria prende su cámara, se muestra del torso hacia arriba, trae una chamarra negra con capucha de peluche que impide ver su complexión y su rostro. No menciono su presentación, pero me sorprende porque es la primera vez que se muestra de cuerpo completo. Después de varias solicitudes realiza el que yo hice como ejemplo para que pensara el suyo; la felicito por ejecutarlo.

Para integrar los cuatro movimientos los modelo de cuerpo completo y los amplio, también incluyo una transición para ligarlos. Al final les pido que realicen conmigo la secuencia. Valeria y Fernando la ejecutan, Saúl lo hace por momentos. (Relato autoetnográfico visual, relato 9, 14/04/21)

Si bien, este primer momento en donde se presentaron de cuerpo completo fue impulsado por la forma en que incorporé sus movimientos para hacer una secuencia corporal, resultó más sencillo motivarles a participar que en los ejercicios de movimiento somático. Tal vez, porque les resultaba más sencillo repetir una secuencia de movimiento a diferencia de la expresión libre que representaba el movimiento somático.

Puedo reconocer que este momento fue un parteaguas para que las y los adolescentes se permitieran moverse con mayor libertad y sobre todo para mostrarse. A partir de aquí la presencia fue un poco más constante, como se observa en el fragmento de una sesión posterior a esta:

En esta actividad trabajamos con la inteligencia corporal, para ello divido al grupo en dos partes. La consigna es que cada grupo realice una secuencia corporal de 16 tiempos que Andrea y yo les proponemos. En la sala en la que me encuentro pido que prendan su cámara y noto que en esta ocasión Valeria la enciende casi al instante, al igual que Jair, segundos después Bruno la activa. Los dos primeros adolescentes, se muestran de las rodillas al cuello y el tercero solo presenta su frente y su cabello [...]. En la presentación general, el grupo que yo acompañaba comienza: realizamos tres veces la secuencia. Jair y Valeria la hacen con movimientos amplios, a momentos se les observa sonriendo. Arturo prende su cámara y hace los movimientos con la mano. Bruno muestra su mano, pero no se mueve, se le mira concentrado observando a los demás; en su imagen también

aparece su hermano observando la pantalla del teléfono. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 14, 21/05/21)

Para cerrar este apartado, concluyo que en el taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia con adolescentes, la herramienta del movimiento libre de la danza contemporánea fue una herramienta más poderosa para habitar el cuerpo que el movimiento somático.

Considero que esto se debió a que, si bien el movimiento somático es una herramienta valiosa en la integración de la corporalidad de toda persona, con ello, de las y los adolescentes. Las condiciones de la modalidad de la educación remota de emergencia no eran propicias para estas actividades, puesto que implicaban mayor vulnerabilidad. Por un lado, las y los adolescentes no se encontraban solos en casa, lo que les cohibía y no les permitía concentrarse en las actividades frente a sus familiares. Por otro lado, las posiciones y gestos corporales inhibían su expresión.

En otra mirada, es que frente a la pasividad corporal en la que estaban inmersos las y los adolescentes, preferían el dinamismo y la amplitud de los movimientos que realizaban en las secuencias corporales de danza contemporánea. Finalmente, creo que la ejecución de estos movimientos también resultaba más sencilla ya que era una repetición que no implicaba acciones de improvisación como sucedía con las actividades de movimiento somático.

3.2.3 Habitar el cuerpo a través del tacto consciente

El tacto es el sentido somático más usado en nuestra vida diaria. A través de los receptores nerviosos que se encuentran a lo largo de los billones de células que conforman el órgano más grande del cuerpo humano, la piel, podemos conocer y experimentar el mundo. De manera consciente e inconsciente somos afectados por el ambiente, que en cada tacto nos modifica, nos constituye.

El tacto en la adolescencia es un sentido de suma importancia en el conocimiento del mundo, pero sobre todo brinda un conocimiento del otro, la otra y en esa relación hay un conocimiento de sí mismo.

A la edad de cinco o seis años, en nuestra sociedad, los niños comienzan a tocar y ser tocados cada vez menos, pero durante la pubertad parecen volverse

nuevamente ávidos de contacto físico, comenzando a hacerlo con amigos del mismo sexo y luego con el sexo opuesto. (Davis, 2004, p. 183)

El o la adolescente comienza a vincularse con las personas del sexo opuesto a través de juegos de tacto, caricias, a veces contactos bruscos; todo ello permite explorar parcelas inexploradas del cuerpo externo para llegar al propio cuerpo porque, de manera regular en nuestra sociedad, no se promueve la autoexploración, la seducción con el propio cuerpo o la caricia.

El periodo de confinamiento por pandemia retrasó este conocimiento del mundo, del otro, la otra y del propio cuerpo. El contacto se limitó al encuentro con objetos, más que con personas. También se redujeron zonas de contacto; este se concentró en las extremidades superiores y en la parte trasera del cuerpo, la espalda y glúteos por las posturas frente a las pantallas. Las y los adolescentes se encontraron en lo que nombran los investigadores del comportamiento en el libro de Flora Davis (2004), “hambre de piel”, como una necesidad de ser tocados, con ello, reconocidos y validados.

En mi práctica de educadora en el taller de *buentrato* corporal, reconocí el tacto como una herramienta muy poderosa en la toma de consciencia corporal obtenida a partir de la motivación del auto contacto, de objetos del ambiente y del tacto con el otro u otra. Para ello, busqué que profundizaran en sus sensaciones para impulsar experiencias corporales que dieran cuenta de un conocimiento de sí mismos, al tiempo que pudieran reconocerse y validar su sentir, su vivencia, la percepción de habitarse. Indudablemente el tacto con la otra, el otro se dio a partir de intenciones y acciones virtuales que presento al final del apartado.

3.2.4 Tacto con el propio cuerpo

En el taller de *buentrato* corporal, la mediación del tacto con el propio cuerpo estuvo orientada en cinco líneas: 1.- La ubicación de los estados físicos y emociones en el cuerpo de las y los adolescentes; 2.- El trabajo con el reconocimiento de sí y con ello de su corporalidad; 3.- El reconocimiento de los cambios corporales en la etapa de la adolescencia; 4.- El fortalecimiento del sistema nervioso, como recurso para atender las situaciones corporales generadas en el momento coyuntural de pandemia; y 5.- La validación del derecho a reconocerse y explorar su corporalidad a través del toque.

La primera línea; la ubicación de los estados físicos y emociones la trabajamos a partir de actividades de movimiento somático principalmente con acciones que implicaban

tocar, acariciar, frotar y sujetar partes del cuerpo y con ello reconocer su estado físico y en alguna medida la percepción de las emociones en el cuerpo.

La actividad final está orientada a las relaciones a través del contacto. Explico que comenzaremos a relacionarnos con nuestro propio cuerpo, al comentarlo Bruno apaga su cámara, Saúl comenta que tiene que irse y se despide.

Les pido que dispongamos el cuerpo haciendo un pequeño masaje suave en el cuerpo, Bruno enciende su audio y comenta –¿Esto para qué sirve? – Yo digo –Lo iremos sintiendo en la práctica–. Pido que ahora nos relacionaremos con nuestro cuerpo de manera más fuerte, solicito jalar, golpear, apretar algunas partes del cuerpo y percibir que siento el toque desde ambas intenciones. ((Relato autoetnográfico visual, fragmento 11, 18/06/21)

En la segunda línea, el trabajo con el reconocimiento de sí, con ello de su corporalidad, busqué ampliar el bagaje verbal y físico de partes y procesos corporales. Un fragmento que lo ejemplifica es el momento en donde les presenté un video del proceso de respiración. Lo expuse con la intención de mostrar a la respiración como una actividad de distensión corporal, como se muestra a continuación:

En este momento pido que toquen su estómago y sientan cómo me infla y desinfla -cada que inhalamos y exhalamos. Jerónimo comenta –También se siente el apéndice– yo le pregunto –¿Qué es el apéndice? – él comenta –Es como una bolsita que va de los intestinos– Saúl interviene y dice –Que asco–. Yo comento con voz de asombro, –Saúl el apéndice como cada parte del cuerpo nos permite vivir, estar presentes en este momento–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 5, 28/05/21)

La línea del reconocimiento de los cambios corporales en la etapa de la adolescencia la retomé tomando en consideración los cambios ligados a la pubertad. Para ello propusimos que ubicaran nuevas sensaciones y percepciones corporales como: el crecimiento de alguna parte de su cuerpo, la sensación de cambio en el tono muscular, la comezón o sudoración diferente, etc.

En la cuarta línea del fortalecimiento del sistema nervioso, como recurso para atender las situaciones corporales en el momento coyuntural de pandemia busqué proponer herramientas a través de diferentes tipos de contacto y velocidades corporales para activar

o relajar el sistema simpático y parasimpático de las y los adolescentes, como se muestra a continuación.

Explico el tema del día, nombro el cómo las velocidades de nuestros movimientos pueden modificar nuestro sentir corporal, con ello cómo nos sentimos emocionalmente. Propongo ponerse de pie y tocar su cuerpo a la velocidad de la música que se presenta, para ello invito a prender la cámara. De nuevo solo Bruno y Saúl la prenden, pero no realizan la actividad solicitada. A Saúl se le observa acostado, mostrando su cuarto, realiza gestos graciosos y muecas a la pantalla. Cuando la música toma velocidad, él prende su cámara y mueve su cabeza al ritmo, pero la apaga en el tiempo lento. Bruno muestra la parte superior de su cabeza y no hace el ejercicio. Al final pregunto ¿Quién pudo hacer la actividad? Y me dirijo a algunas personas. Jerónimo y Ángel contestan que sí. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 6, 21/05/21)

Finalmente, la validación del derecho a reconocerse y explorar su corporalidad a través del toque, lo retomamos en los momentos en que buscábamos explorar la sensación y percepción de su cuerpo. Para promover la confianza en tocarse, les solía recordar este derecho, como se observa a continuación:

Comento –Ahora, vamos a observar cómo nos sentimos a partir del toque de nuestro cuerpo–. Solicito comiencen a tocar suavemente su cabeza. Al tiempo que yo ejecuto el movimiento, mi toque es delicado y lento. En esta guía invito al autoconocimiento y la exploración de su cuerpo, comento ubicar sensaciones nuevas, dolores, incomodidades, sensación de comezón. Al momento de tocar los glúteos comento –Recordamos que es nuestro cuerpo y tenemos la libertad de tocarlo y sentirlo–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 4, 30/04/21)

Como se puede observar en estas actividades fue complejo que las y los adolescentes presentaran su imagen. Frente a ello, pude notar que en mi búsqueda de propiciar experiencias corporales en las y los adolescentes, forzaba las situaciones. En momentos no tenía en cuenta las condiciones de la educación remota de emergencia y pretendía que las y los adolescentes realizaran las actividades propuestas de movimiento somático mostrándose en cámara como tocar su propio cuerpo, lo cual podía ponerles en

situaciones de vulnerabilidad. Por mi necesidad de ver que algo sucedía detrás de las pantallas presionaba a prenderlas todo el tiempo para tener certeza de mi labor, pero con ello, tal vez negaba en alguna medida sus necesidades de seguridad y confianza.

En un momento dejé de presionarles porque veía que con ello no prendían las cámaras; fue hasta el momento en que revisé los videos que comprendí que probablemente estaba invadiendo su privacidad.

3.2.4.1 El tacto con objetos del ambiente. El tacto con objetos del ambiente lo planeamos con tres intenciones, que se aprecian en los diferentes momentos del taller. La primera fue como herramienta para el mejor desarrollo, sensación y percepción de las actividades; la segunda como herramienta de apoyo a la transición del movimiento; y la última, fue para trabajar con las intenciones del tacto en las relaciones humanas.

La intención de usar el tacto de los objetos para ampliar la sensibilidad y percepción la propuse desde el primer día del taller. Les invité a realizar el taller con los pies descalzos, de modo que el contacto entre sus pies y el suelo fuera más cercano. También solicité que ocuparan una superficie de contacto rígida para recostarse. Les pedí que usaran una cobija sobre el suelo en vez del uso de la cama o el sofá, teniendo presente que, en el tacto con una superficie dura como el piso, puede haber más sensibilidad y precisión al realizar los movimientos somáticos.

Sin embargo, aunque reiteraba estas propuestas, no estuve segura de si las seguían. Por ejemplo, nunca les observé recostados en el suelo; a Alberto lo vi realizando las actividades en un sofá, mientras que Saúl se mostraba de manera frecuente recostado en su cama. Otros adolescentes se presentaron sentados o sentadas frente al dispositivo móvil o equipo de cómputo sobre una silla.

La intención de usar el tacto de objetos para transitar al movimiento surgió de la reflexión de la primera sesión, donde observamos que sería difícil que las y los adolescentes se involucraran directamente con el movimiento libre al notar que, en sus intervenciones corporales, su movilidad era limitada. Para ello, propusimos el uso de objetos como apoyo de transición, donde el propósito era explorar movimiento con los materiales, para posteriormente retomar las sensaciones y percepciones de la manipulación con el material para retomarlos en el movimiento libre.

Esta intención pude observarla en la segunda, sexta y octava sesión; en la segunda, exploramos las emociones a través de diversos materiales que tenían en casa, como: cartón, bolsas de plástico y hojas de papel. La finalidad era la exploración de las diferentes

calidades físicas de los objetos reconociendo las sensaciones y percepciones que les generaban para después efectuarlos sin objeto. Propuse una situación similar en la sexta sesión, donde solicité la exploración con un objeto significativo para las y los adolescentes, buscando que reconocieran algunos movimientos que realizan frecuentemente con esos objetos, los fijaran y posteriormente realizaran una secuencia de movimiento con ellos.

Finalmente, la octava sesión estuvo enfocada a hacer presente cómo las intenciones de tacto con otras personas influyen en las respuestas corporales y el tipo de relaciones que construimos con ellas. He aquí un fragmento que lo ejemplifica:

Pido que acerquen una cobija o un peluche e imaginen que es un miembro de su familia, que lo toquen simulando que es esa persona. Que reconozcan cómo es la reacción corporal y lo representen en ese objeto.

Durante esta actividad solo mi pantalla permanece prendida, yo mantengo una relación con una cobija, la acaricio con mi mano, con la nariz, con la mejilla, beso la cobija, cierro los ojos. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 12, 18/06/21)

En estas actividades no se pudo apreciar la interacción con los materiales; a pesar de mi insistencia en prender la cámara, ningún adolescente lo hizo. Sin embargo, sí expresaron fragmentos de su movimiento sin objetos, generalmente era la representación de lo que el objeto les generaba. También se permitieron expresar algunas reflexiones sobre sus experiencias corporales que de alguna forma indican que sí realizaron las actividades. He aquí un ejemplo:

Les pido que reconozcan cómo es su intención de tacto con estas personas. Bruno contesta –Yo siempre estoy jugando con mi hermano a pegarle-, yo pregunto ¿Y cómo responde? –Igual, se ríe y luego me pega–. Pregunto directamente a Valeria ¿Cómo es la intención de tacto con la persona que imaginaste? ella comenta –La acaricia–, yo le pregunto ¿Y cómo reacciona esa persona? Ella contesta –Igual me acaricia–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 12, 18/06/21)

Al final de la sesión ocho, propuse una actividad de tacto con un material llamado *oobleck*⁵³, que se conforma con la mezcla de fécula de maíz y agua. Les solicite que exploraran las sensaciones y percepciones con diferentes intenciones de toque. Las respuestas de las y los adolescentes fueron muy positivas. En principio gran parte del grupo fue prendiendo la cámara sin necesidad de insistirles. Después, se permitieron explorar con amplitud las sensaciones y percepciones emitidas en el contacto con el material.

El *oobleck* permitió que las y los adolescentes exploraran de manera vívida, un ejemplo de una situación específica donde la intención de un toque suave, lento, es bien recibido por otro cuerpo, mientras que la dureza, la fuerza oponen resistencia. Algunas de sus expresiones fueron las siguientes:

Alberto: –Es como cuando agarras a alguien y se deja, pero cuando quieres tocarla a la fuerza no. Si la toco gentilmente sí se deja–.

Bruno: –Cuando lo hago con fuerza, la harina me va deteniendo, no deja y duele–. Es agua, pero no moja.

Valeria: –Su textura es agradable, te deja las manos suavecitas–. (Relato autoetnográfico visual, 18/04/21)

Si bien, comprendo que el toque, al igual que el movimiento tiene una diversidad de posibilidades que dan una riqueza a la sensibilidad y expresión humana, una de las intenciones del taller era que las y los adolescentes exploraran la suavidad y la lentitud, para ampliar sus rangos de sensaciones, dado que regularmente su tacto, contacto y relación en la etapa de la adolescencia es brusca y ruda. En este sentido considero que esta actividad cumplió su propósito.

También permitió que estos adolescentes exploraran el tacto a partir de este fluido con otros cuerpos, pues causó mucha curiosidad a las personas cercanas en casa, por lo que les invité a explorar el material y el contacto con las manos de sus familiares.

Dentro de mis intenciones de habitar el cuerpo, pienso que esta actividad fue la más significativa. Considero que realmente transitaron por experiencias corporales de lo sensible, hablaban ampliamente de sus sensaciones, sus percepciones, sus dudas, la conversación fluía sin forzarla, se escuchaban tonos de asombro, de sorpresa y felicidad.

⁵³ Este fluido se ubica como fluido newtoniano porque no tiene una viscosidad definida, al contacto con mucha presión, responde como sólido, pero al tacto una presión ligera el fluido reacciona de manera líquida.

Incluso la sesión duró 20 minutos más de lo esperado, pues la conversación en torno a las experiencias continuaba.

Para finalizar con esta última imagen puedo notar que una experiencia corporal sucede, no puede forzarse a ser. Es a partir del grado de significatividad que la persona le otorgue a la vivencia, como lo expone Dewey (2008), que se da “una experiencia”. Y fue en la manipulación del *obleck*, que pudo observarse como sin presionar la participación en la actividad, la conversación, la presencia en cámara, que las y los adolescentes se conectaron y hubo un vínculo entre lo cognitivo, lo emotivo y lo corporal, lo que dio pie a una experiencia. Pero además al tener una conciencia de la sensación y percepción puedo decir que su experiencia fue corporal.

3.2.4.2. El tacto con el otro, la otra. La práctica en la educación somática tiene una amplia gama de técnicas de facilitación a través del tacto; una de las más fructíferas es el trabajo en parejas, pues permite experimentar en otros cuerpos trazos, presiones, apoyos para equilibrar, modificar y relajar el sistema nervioso. En el taller realizado en la educación remota de emergencia, el tacto se vio limitado en las formas de encuentro mediadas por la pantalla. Sin embargo, tanto en la planeación como en mi práctica pedagógica busqué algunas herramientas virtuales para estimular el contacto. En principio para abordar el tema, utilizamos la técnica de danza-improvisación de contacto, donde en el caso virtual trabajamos a partir de las acciones-reacciones. Como primer momento propusimos un ejercicio de mímica. La idea era que un miembro del grupo realizara un movimiento y las demás personas lo repitieran con la intención de explorar movimientos diferentes a los suyos. El siguiente fragmento muestra un poco de esta intención:

Solicito que prendan la cámara, pero solo Saúl la mantiene encendida. Unos segundos después Gustavo la prende y la apaga velozmente; aprovecho para pedirle que realice un movimiento, pero no responde. En este momento explico que no es necesario mostrar todo el cuerpo para participar. Jerónimo enciende su micrófono y comenta que él quiere participar, pero su cámara no funciona, así que le pido que describa el movimiento y yo lo realizo, es un movimiento de manos.

La indicación de solo mostrar una parte del cuerpo resuena en Gustavo y prende su cámara, enseña una mano simulando un perrito o una pistola con un movimiento directo de arriba hacia abajo, pero los demás no prenden cámara, por consiguiente,

no lo imitan. Invito a participar directamente a Andrés, quien después de algunas llamadas prende su cámara y muestra ambas manos y da un aplauso.

Al solicitar a Irving que realice su movimiento envía dos emoticones⁵⁴; el primero un dedo pulgar hacia arriba; el segundo un aplauso. A la par escribe en el chat –Ese y después, este–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 5, 11/05/21)

Como se observa, la comunicación para hacer el ejercicio de acción-reacción corporal se vio limitado por las cámaras apagadas. Pero la incorporación que hizo Andrés de los emoticones abrió una nueva puerta de exploración de la relación en la virtualidad. Frente a esta acción, decidí tomar estos elementos para el trabajo de reacción- acción con el otro, la otra. He aquí el resultado:

Les solicito que cada uno tome un emoticón de la plataforma; comento que una vez elegido, una persona colocará la reacción que les genere y enseguida la de otra persona, quien deberá contestar con su reacción y la de otra, y así sucesivamente. Al principio los adolescentes reaccionaron tardíamente, pero poco a poco la dinámica va tomando agilidad hasta el punto en que las acciones-reacciones virtuales fluyen con ritmo. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 11/06/21)

Esta actividad dio pauta para que todos los adolescentes presentes en la sesión se permitieran participar, sin embargo, el aspecto corporal se vio reducido aún más. Además de que los emoticones de la plataforma de video conferencia eran muy pocos, lo que limitaba la expresión y la posibilidad de reaccionar de manera más detallada. Frente a ello, en la siguiente sesión propuse la actividad usando ahora el chat grupal de WhatsApp de adolescentes Rehilete. A continuación, muestro un fragmento del ejercicio:

Comento que, en el chat grupal de WhatsApp, colocaremos por turnos un *sticker*, las demás personas responderemos con otro *sticker* según lo que nos haga sentir el primero. Pido a Saúl que comience. Él hace un rostro de confusión y después, mueve la cabeza afirmativamente y apaga la cámara. Pasa alrededor de un minuto y le pregunto si requiere más tiempo o si desea que alguien más lo haga. Él no responde así que pido a Bruno envíe una imagen, Bruno lo hace y las y los demás

⁵⁴ Un emoticón o emoticono es una representación gráfica de un rostro humano que expresa diferentes emociones.

jóvenes responden en el chat. La actividad dura alrededor de cinco minutos, las y los demás adolescentes están inmersos. En mi imagen me observo de igual forma atenta a mi teléfono celular, de tanto en tanto pregunto por el contexto de los personajes que presentan y yo desconozco. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 3, 18/06/21)

Como se observa, el grupo de adolescentes participó más en actividades de acción-reacción que no implicaban mostrarse, lo cual pudo indicar la incomodidad que sentían frente a ello. Solamente Saúl, uno de los adolescentes que se presentaba en la pantalla con mayor recurrencia quiso participar en una actividad de danza-improvisación de contacto virtual. He aquí un fragmento del momento:

Le pido a Saúl, quién es la única persona con la cámara prendida, que me apoye a dar el ejemplo de danza-improvisación de contacto virtual, él accede. Yo comienzo realizando un movimiento con mi cabeza. Al principio lo sigue y continua con uno de manos, yo lo continuo y por alrededor de cuatro minutos interactuamos dando propuesta y respuesta de movimientos. En algunos momentos Saúl hace varios movimientos sin esperar el mío a lo que yo le dije –Pero Saúl, también escúchame– él recupera mis movimientos. En el ejercicio Saúl y yo sonreímos y como mi micrófono está abierto se escuchan mis carcajadas. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 7, 11/06/21)

Si bien en esta actividad solo participó Saúl, considero que permitió que las y los adolescentes comprendieran la idea de acción-reacción corporal. Esto posibilitó que en un ejercicio posterior comprendieran la implicación de la corporalidad en la relación con sus pares.

En esta actividad Andrea y yo realizamos diferentes posturas y movimientos corporales que consideramos describan algunas corporalidades de las adolescencias, esperando que el grupo pudiera reflexionar sobre la reacción que les hace sentir estas posturas, movimientos o gestos y en este sentido reflexionar sobre su propia corporalidad y la relación con otras personas. He aquí un fragmento:

Al final de la actividad les pido que comenten cuáles fueron las reacciones de las intenciones corporales que vieron. En el primer momento Bruno comenta –Me dan

ganas de pegarle-. Como nadie más comenta le pregunto directamente a Yadira, pero no responde. Les recuerdo que, si no quieren abrir el micrófono, también pueden escribir en el chat para no perder la comunicación. Después de unos segundos Yadira contesta por el chat –La miro igual-. La segunda postura que representaba la soberbia Arturo responde –Me dan ganas de ignorarlo-. En la cuarta intención donde Andrea se sentó desparpajada con las piernas abiertas, Bruno comentó –Sentí flojera-, en la siguiente acción Yadira escribió en el chat –Es una postura de alguien creída-. En la sexta donde se muestra una corporalidad que antepone la frente de manera súbita, Saúl dijo –Es de confrontación, sí alguien me hace así, lo mato-, yo pregunto ¿A qué te refieres con matarlo?, responde –Lo golpeo-. En la séptima intención de caminar mostrando los músculos de los brazos Bruno responde –Se cree mucho-. En octava intención donde se presenta un cuerpo encorvado el mismo chico comenta –Pues me dan ganas de preguntarle ¿Qué tiene? -. En la décima imagen Arturo comenta –Me generó entristecimiento-. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 8, 18/06/21)

Aunque las pantallas apagadas fueron una limitante para lograr llevar al cuerpo de las y los adolescentes a la reflexión en torno a la relación con el otro y la otra, considero que el uso de las corporalidades y movimiento de Andrea, de Saúl y la mía, sí permitieron que el grupo se permitiera repensar la relación entre las acciones y reacciones corporales. Sin embargo, me hubiera gustado que el grupo se permitiera más el uso del cuerpo, tanto por la temática del taller, pero sobre todo para desarrollar experiencias corporales redondas donde sentir, percibir, pensar, reflexionar y nombrar estuvieran presentes y con ello perduraran en su memoria.

3.3 Presencia pedagógica ante la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes

Vivir el momento presente significa, a la vez, vivir como si viéramos el mundo por última vez y por primera vez: conscientes de la finitud (la muerte y la provisionalidad de todo) y de nuestra condición de infantes que balbucean.
Bárcena, Fernando

La categoría presencia pedagógica en la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes, surgió tomando como referencia la mirada de la filosofía educativa de Fernando Bárcena, específicamente la noción de pedagogía de la presencia como elemento indispensable para favorecer el aprendizaje que se construye en el encuentro entre educador o docente y estudiante. Esta noción es confrontada con el momento coyuntural de la educación remota de emergencia a raíz de la pandemia por Sars Covid 19, donde adolescentes de diversos espacios educativos formales y no formales limitaron su presencia física, mostrándose ausentes en las clases.

En el campo educativo, a raíz de la pandemia se hicieron presentes las nociones de ausencia y presencia como formas de describir el estar de las y los alumnos frente a las nuevas condiciones que configuraron la educación remota de emergencia. Por ejemplo: la presencia de cuerpos segmentados en pantalla, la posibilidad de presentar o no su imagen, y el estar en diferentes actividades a la vez, con ello estar en presencia dividida. Estas nociones proponen repensar hasta qué punto puede existir una educación sin un cuerpo presente, teniendo en cuenta que “la presencia, [...] no tiene que ver con el simple estar, sino más bien, con el entregarse: es una figura del don. No es mero encontrarse es darse en el encuentro” (Gómez y Verzero, 2020^a, p. 102).

En la educación remota de emergencia se exacerbó la separación de mente y cuerpo. Por un lado, educadores y docentes concentraron el proceso de aprendizaje en la demanda excesiva de tareas y trabajos, lo que implicó más tiempo de estudio, de actividad mental y menos atención a lo corporal⁵⁵. “En la fractura de la virtualidad, el mundo no es el mundo del cuerpo, de los sentidos, sino de la abstracción. Se trata de un mundo virtual que no requiere del cuerpo, sino de la mente” (Barragán, García, Ossa y Zambrano 2020, s/p).

Además de esta exacerbación del uso de lo cognitivo por sobre lo corporal, se observó en este nuevo mundo un cuerpo ligado al reposo, negando la cualidad del

⁵⁵ Según adolescentes que participaron en el taller, en sus escuelas secundarias las asignaturas de educación física y danza se atendieron únicamente mediante la cognición, realizando trabajos y tareas escritas, por sobre la realización de los ejercicios corporales.

movimiento que lo define, por tanto, fueron menos las relaciones, las interacciones, los encuentros y con ello las experiencias.

Intentamos ser en la quietud, el reposo, renunciando al derecho de ser, de existir, al derecho de ejercer el movimiento inmanente de la vida [...] se nos invita a existir en el movimiento reducido de nuestras casas, del espacio reducido, y claro, juntarnos con los de siempre, la familia, sin lugar a lo exótico, el otro más allá de los muros, el otro que airea la vida. (Barragán, García, Ossa y Zambrano 2020, s/p)

Por otro lado, gran parte de los estudiantes adolescentes limitaron su presencia física en las clases, mantenían sus cámaras y micrófonos apagados, no interactuaban. Esta actitud impedía el encuentro con el docente o educador y con los demás compañeros y compañeras, no posibilitaba la comunicación.

En el taller de *buentrato* corporal, la ausencia de imagen estuvo presente en la mayoría de las sesiones y actividades, lo que detonó en mí, emociones de tristeza, preocupación y frustración. El manejo de estas emociones lo hice a veces en el mismo momento en que se suscitaban y otras veces a partir de las conversaciones pedagógicas con mi compañera Andrea, donde buscábamos nuevas formas y técnicas para que las y los adolescentes presentaran sus cuerpos de manera más constante y completa.

La preocupación tan constante de buscar la presencia se debió a dos situaciones: por un lado, desde la comprensión de que el cuerpo y el movimiento eran nuestro material de atención, acción y seguimiento y sin ellos no era posible comprender la repercusión del taller y de nuestra práctica. Por otro lado, había una constante inquietud de recabar material para realizar el análisis del taller en el marco de la presente investigación.

Es desde estas inquietudes que desarrollo la tercera categoría, donde me centro en mis acciones de presencia pedagógica para motivar la presencia al encuentro de las y los adolescentes. Para ello, retomo el texto de Marín-Alonso, Blanco y Sierra (2021), en él los autores exponen tres gestos pedagógicos para analizar la presencia pedagógica de una docente: invitar, estar ahí y retirarse. En este apartado busco analizar mi presencia pedagógica a partir de los dos primeros gestos mencionados, frente a los momentos donde las y los adolescentes muestran esta ausencia del cuerpo.

Al final del análisis de estos gestos propongo un apartado nombrado “Estar en todas partes, presencia dividida”, donde expongo las voces de dos adolescentes que participaron en el taller después de seis meses, donde cuentan las razones de su ausencia del cuerpo,

dando pie a nuevas reflexiones en torno a las posibilidades de encuentro en la virtualidad para generar experiencias educativas.

3.3.1 Intención de presencia pedagógica de invitar

Según Van Manen:

Invitar es un gesto que muestra a las y los alumnos la disponibilidad que se tiene al encuentro, la intención de conocer y escuchar a la otra persona para entablar una relación de confianza. No se trata entonces solo de estar disponibles, sino también de que el otro sienta esa disposición, de que está ahí para acompañarle. (1998, p. 48)

En todo tipo de educación, el gesto pedagógico de invitar resulta una tarea indispensable para promover un acercamiento y posteriormente un encuentro con cada persona y con el grupo. En la educación remota de emergencia, la presencia de las personas quedó reducida a un rostro en un recuadro, lo que limitó muchos gestos corporales y de movimiento que de manera presencial invitan al encuentro. Para solventar esta falta se buscaron o reforzaron alternativas en la virtualidad que permitieron invitar a las y los adolescentes a acercarse.

En el taller de *buentrato* corporal, en la educación remota de emergencia usé el gesto de invitar para que las y los adolescentes sintieran mi disposición de estar con ellas y ellos, mostrar que aún en la distancia estaba presente y buscaba también que ellos y ellas lo estuvieran. En este sentido me interesaba reflexionar la mirada de Freire, en una de sus “Cartas a quien pretende enseñar”, donde expresa que “el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (2008, p. 45).

Me importaba saber cómo estaban, cuál era el contexto familiar, académico, emocional que vivían estos adolescentes en pandemia. Reconocerles no solo como estudiantes, también como personas sentipensantes y con ello, poder comprender su actuar dentro del taller y las demás actividades del programa. También me importaba mostrarme como una persona más en su red de apoyo. Desde mi papel de educadora quería que supieran que podían contar conmigo y con la institución para atender sus situaciones académicas y emocionales frente al periodo de soledad por el que vivían el aislamiento.

Algunos de los gestos pedagógicos de invitar a la presencia que usé en el taller fueron: la invitación directa por varios medios a presentar su imagen en pantalla; la conversación, y finalmente mi propia presencia al mostrar parte de mi experiencia corporal a través de mi movimiento y mi gestualidad. En este apartado analizo cómo los llevé a cabo.

La invitación directa a la presencia, al encuentro mediante la imagen en la pantalla, fue una acción constante desde el inicio del taller. La presencia nos permitiría observar cómo realizaban las actividades de movimiento y danza, también tenía la intención de que el encuentro de nuestras presencias pudiera disminuir la distancia para construir relaciones cercanas seguridad y confianza para la libre expresión.

Teniendo en cuenta que en algunas otras actividades del programa las y los adolescentes no se mostraban, propuse que, si alguien no deseaba tener todo el tiempo la cámara prendida, podían activarla en momentos específicos que yo indicaría dónde era necesario apreciar cómo realizaban la actividad, lo que a mi parecer seguiría propiciando momentos de encuentro. Algunas de las solicitudes fueron estas:

En la introducción del primer día del taller comento –Al ser un taller corporal, pido de la manera más atenta, que en la medida de sus posibilidades prendan su cámara–, Saúl y Jerónimo la prenden. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1 30-04-2021)

En la novena sesión comento –Andrea guiará una actividad de danza contemporánea, les solicito que prendan su cámara, es importante porque haremos calentamiento y necesitamos observarles para ver que lo realicen correctamente y no se lastimen–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 3 24-06-2021)

Pese a las constantes invitaciones, la presencia en pantalla fue limitada, regularmente se mostraban los mismos adolescentes Saúl, Bruno y Alberto. Mi motivación para seguir invitando al encuentro con su presencia en imagen fue reduciendo, en ocasiones ya ni siquiera les recordaba hacerlo. Me resultaba menos incómodo que las cámaras estuvieran apagadas, porque así lo deseaban, que invitarles a prenderlas y que siguieran apagadas. Frente a esta sensación decidí invitar a la presencia del encuentro a través de la palabra en la conversación.

Si bien, en la educación presencial empleo la conversación informal para acercarme a las y los adolescentes, en la educación remota de emergencia me fue necesario hacer

mayor uso de ella, para invitar al encuentro con aquellas personas que no se comunicaban a través de su presencia física.

La invitación a partir de la conversación puede observarse de manera principal en los primeros minutos de cada sesión, donde además de saludar a cada persona por su nombre, suelo hacer plática del conocimiento que tengo de sus contextos, por ejemplo:

En la tercera sesión inicio saludando a cada uno de los diez adolescentes que ingresan; pregunto uno a uno cómo se encuentran. El primero en entrar es Bruno, quien tiene la cámara apagada. Cuando activa su micrófono, escucho la voz de su hermano mayor, muestro interés por él, le pregunto sobre su vida académica por alrededor de cinco minutos, al final le expreso –Me da gusto saber de ti– le invito a asistir al programa Rehilete. Él agradece. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1 14-05-2021)

En la quinta sesión, saludo uno a uno por su nombre y les pregunto sobre algo particular por ejemplo ¿Cómo te fue en Six Flags ¿Qué tal cómo va tu día? ¿Cómo estás? ¿Cómo vas en tus exámenes trimestrales? (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1 28-05-2021)

En la sexta sesión, minutos después de las doce, Jerónimo, Julio y Andrés ingresan con la cámara apagada, les saludo por su nombre y platico un poco con cada uno sobre la escuela y del cierre escolar trimestral. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 2 04/06/2021)

Esta forma de invitar tuvo eco en algunos adolescentes, de manera general en aquellos que solían ser más participativos, pero no en aquellas personas más cohibidas quienes contestaban a mi invitación con monosílabos o con palabras breves por el chat de la plataforma que no daban pauta a entablar conversación. Aunque continué a lo largo del taller con este gesto, las respuestas de las y los adolescentes eran desalentadoras, me desanimaban.

La indisposición del otro, en otras palabras, su dificultad o falta de disposición (Sabido, 2012) es el indicio de la fractura de la comunicación y gradualmente nuestro desgaste, nuestro cansancio. Y aunque intentemos convencernos de que el otro esté para nosotros, la realidad es que no lo está, o no puede estarlo. Tarde o

temprano hablarle a una pared, al vacío, nos cansa. (Barragán, García, Ossa y Zambrano 2020, s/p)

Frente a esta limitación de conversación, una acción de mi invitar fue promover la expresión de las y los adolescentes, a partir de motivarles a reconocer el valor de su palabra y la confianza para expresarla. He aquí un ejemplo:

Al finalizar la actividad pido opiniones de lo que observaron en el otro equipo, pregunto –¿Qué sintieron con las diferentes velocidades de movimiento?– Ángel contesta –Que estaban muy bien sincronizados–, Jerónimo explica que las velocidades eran medias. Bruno comenta –No vi a todos, porque en el teléfono no puedo ver a todos al mismo tiempo–. Después intenta decir algo, pero se traba y decide ya no nombrarlo; yo comento –Bruno recuerda que todas tus palabras son muy valiosas, te escuchamos–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 12, 14/05/21)

Finalmente, decidí que mi invitación al encuentro pedagógico y al taller sería a través de mi presencia corporal activa y comprometida en todas las actividades, invitar a explorar y experimentar aquello que yo hacía y que se veía podía ser disfrutable. Para ello, realicé cada ejercicio que proponía con mayor intención y amplitud. Tenía presente que, dado que estas eran sus primeras experiencias estéticas y corporales de este tipo, tal vez sentían vergüenza de realizarlas, por lo que nunca dejé vacía la pantalla. Esperaba que en cualquier momento pudieran prender la cámara y no sentirse inseguros de estar solos o solas en pantalla.

Para concluir el apartado pienso que, aunque no logré que todos los y las adolescentes se permitieran encuentros profundos conmigo o con el movimiento y la danza, no descarto que hubo momentos donde se sintieron reconocidos por mis intenciones del encuentro. Tampoco descarto que aun con cámaras apagadas hayan tenido momentos de apreciación estética que pueda detonar posteriormente un interés en este tipo de prácticas.

3.3.2 Gesto de presencia pedagógica de estar ahí

El segundo gesto, estar ahí, según Marín-Alonso, Blanco y Sierra (2021), “significa estar en el lugar adecuado para orientar al otro, acompañarle sin marcarle el camino; es estar lo suficientemente lejos para no imponerse, ni imponer, pero lo suficientemente cerca

para que podamos apoyar y orientar en lo que necesite” (p. 126). Mirado desde la educación remota de emergencia, el estar ahí lo analicé desde el estar en presencia, en atención a las necesidades que mostraron las y los adolescentes en las diferentes sesiones virtuales, algunas explícitas y otras intuitas.

En la educación presencial estar ahí para un grupo de aproximadamente 18 adolescentes es un reto, cada uno, cada una, con diversas necesidades, inquietudes, intereses, ánimos y motivaciones. En esta educación los gestos, los movimientos, las palabras, permiten ir trazando un camino del estar ahí de las y los adolescentes para poder acompañarles. Por el contrario, en la educación remota de emergencia estar ahí fue un reto mayor, sobre todo con aquellos y aquellas personas que no tenían presencia corporal. A ello se sumó la demanda de atención a las cuestiones tecnológicas que este tipo de educación requirió.

Durante este análisis traté de abordar por un lado cómo era mi estar ahí para quienes se mostraban físicamente presentes o ausentes; por otro lado, también indagué mi estar ahí en respuesta a la dinámica grupal.

En principio, intenté que mi estar ahí con las y los adolescentes físicamente presentes o ausentes en pantalla fuera equitativo, que mi atención no se concentrara solo en aquellas personas que veía y/o escuchaba. Tenía presente que, al ser las primeras experiencias estéticas y corporales para la mayoría de estos adolescentes, sería difícil que participaran abiertamente con su movimiento y por tanto tal vez no tendría muchos registros visuales, pero a través de mi palabra, de mi pregunta les haría presentes del encuentro. En las primeras sesiones intenté distribuir mi atención, procuraba hacer partícipes tanto a los y las adolescentes que observaba, como a las que tenían la cámara apagada. Sin embargo, fue una realidad que poco a poco mi estar ahí para las personas ausentes físicamente fue disminuyendo. Mi atención se orientó a los adolescentes más participativos como Saúl, Bruno, Alberto, Ángel y Jerónimo. Dado que la mayoría de ellos tenía una necesidad amplia de expresarse y ser escuchados. Recurrentemente el ambiente sonoro se llenaba de sus palabras.

También influyó que mi ánimo de solicitar la participación de otros adolescentes disminuyó. Si bien traté de pensar en ellos y ellas, intentando comprender las diversas razones por las que no participaban, era innegable que su ausencia de cuerpo también impactaba en mí, me producía sentimientos de desánimo, tristeza y frustración al no obtener respuestas de encuentro del otro lado de la pantalla. “El profesor no los siente, sabe que están allí (en ocasiones los ve en las cámaras, o se muestran conectados), pero intuye que

no están o no completamente. Un vacío lo abraza, una sensación de desconfianza, de simulacro” (Barragán, García, Ossa y Zambrano 2020, s/p).

Mi atención en las y los adolescentes físicamente presentes fue receptiva, procuraba atender sus preguntas, sus necesidades de expresión, de escucha, sus gestos, sus dudas, incluso sus chistes. A veces detenía la actividad o la explicación para dar atención a estas situaciones.

En la reproducción de los videos, noto también, momentos donde varios adolescentes hablan al mismo tiempo y pierdo mi estar ahí al intentar atender estas necesidades. Este es el caso de la tercera sesión, donde Saúl se despide cuatro veces, pero como varios adolescentes hablaban al mismo tiempo, no lo escucho, ni lo veo. Después de unos minutos logró ponerle atención y despedirme.

En las grabaciones, también pude observar cómo fue mi atención a la dinámica grupal⁵⁶. Pude apreciar que de manera general atendía las situaciones de agresión en el grupo. Principalmente nombraba a la persona que emitía la agresión y expresaba alguna frase que indicara que no estaba bien lo que se está haciendo, por ejemplo: –No Saúl, sin apodos, dile por su nombre–.

Sin embargo, también hubo ocasiones donde no atendí todo lo que pasa en la dinámica grupal y se produjeron agresiones. En algunos momentos esto se originó porque frente a las múltiples dinámicas que se suscitaban en pantalla, me fue difícil dar seguimiento a todo lo ocurrido. Este fue el caso donde Saúl le dijo a un compañero una grosería y yo, al estar dando las instrucciones no lo escuché, por tanto, no intervine. Fue hasta el momento en que revisé la grabación que reconocí lo ocurrido y comprendí que, aunque la situación no escaló, era importante intervenir como parte de la propuesta pedagógica de *buentrato*.

En la revisión de los videos también observé un momento de maltrato que el grupo hizo hacia Andrea y yo no lo mencioné en su momento por considerar que ella no era parte del grupo de adolescentes. La situación fue que en cada sesión ella activaba su micrófono al inicio de la sesión y saludaba amablemente al grupo, pero contrariamente a ello, nadie respondía. Presento un fragmento de lo sucedido:

En la primera sesión presento a Andrea, quien saluda de manera afectuosa diciendo –Hola, mucho gusto, voy a estar aquí apoyando a la maestra Angélica, muchas

⁵⁶ Entiendo por dinámica grupal al análisis de las fuerzas que interactúan en el interior del grupo, que permiten tener una comprensión de este.

gracias por compartir su tiempo con nosotras– nadie responde al saludo, yo no comento la situación. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 3, 30/05/21)

Al comenzar la segunda sesión Andrea escribe en el chat –Buenos días a todos– y prende su cámara, yo les recuerdo su presencia durante las sesiones de los viernes, nadie responde al saludo. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 2, 07/06/21)

En la cuarta sesión comienzo recordando que estamos en el taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza, recuerdo la presencia de Andrea, ella dice –Buenos días, chicos–, pero nadie contesta. Yo bromeo simulando una voz de adolescente digo –Buenos días, Andrea–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1, 21/05/21)

En la octava sesión les recuerdo que nos acompaña Andrea, ella prende el micrófono y dice – ¡Buen día chicos! – Nadie contesta. Yo digo –Buen día Andrea, con tono cantado–. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 1, 18/06/21)

En este fragmento pude observar que a partir de la cuarta sesión que comencé a responder por el grupo en atención a Andrea, sin embargo, nunca nombré la situación por no presionar al grupo, pero al tiempo considero que permití un maltrato hacia Andrea.

Considero que en estos momentos pierdo un valioso recurso de la mediación de grupos que es la atención al acontecimiento⁵⁷, que en estos casos se prestaba perfectamente para la reflexión del *buentrato*.

3.3.3 *Estar en todas partes, presencia dividida*

A lo largo de los tres apartados anteriores, he hablado de mi experiencia en la presencia pedagógica frente a la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes, de las emociones e impacto pedagógico frente a esta distancia. Ahora toca comprender desde una mirada complementaria lo que ocurrió en esta educación remota de emergencia, qué emociones y sensaciones transitaron por el ser y la corporalidad de las y los adolescentes.

En entrevista con dos de los adolescentes que participaron en el taller comprendí que la educación remota de emergencia no fue fácil para ellos. Su vivencia educativa en aislamiento, en la pasividad, en el encierro fue aburrida y tediosa, además de complicada.

⁵⁷ Un acontecimiento es cuando la realidad se desborda en su máxima desnudez (materialidad) devastando nuestra zona de confort, volviendo inútil cualquier intento de representación. Entonces la experiencia es la del descalce permanente, la de que ninguna representación podría estar a la altura, podría medirse convenientemente o dimensionar este real (Barría,2020, p.97).

Frente a la pregunta: ¿qué prefieren educación presencial o a distancia? Esta fue la respuesta:

Bruno. - Presencial

Ángel. - Presencial

Angélica. - ¿Por qué?

Bruno. - Porque yo entiendo mejor ahí presencial y convivo con personas.

Ángel. - Porque aprendemos mejor que las clases en línea.

Angélica. – Ok. Ayúdenme concluir esta frase, la educación a distancia fue:

Bruno. - Aburrida

Ángel. - Horrible

Angélica. - Ahora, la educación presencial es...

Bruno. - Más fácil y mejor entendible y divertida.

Ángel. - Más divertida de aprender.

Angélica. - ¿Y por qué creen que pasa esto? ¿por qué en la distancia es tan cansado, tan complicado?

Bruno. - Porque te tienes que levantar temprano, bueno en la secundaria también, pero ya cuando estás con las personas que convives, se te va.

Ángel. - Porque los profesores te mandan mucha tarea.

En estas respuestas pude observar cómo la dificultad que representa el estudio para estos adolescentes en la educación presencial disminuía frente al encuentro con sus compañeros y compañeras. “Los estudiantes [...] sostienen que la presencia es necesaria, pues no se sienten comprometidos, atrapados, conmovidos, incluso obligados. Dicen estar cansados, se ha vuelto una rutina. Al final saben que algo falta. Sostienen con honestidad y resignación es fácil distraerse [...]” (Barragán, 2020, s/p).

Una de las cosas que faltaba era el despliegue de todos los sentidos con ello, del cuerpo. “En la virtualidad [...] el cuerpo, es un cuerpo reducido, negado en su inmanencia, en su autoproducción y sensorialidad esto es, en su ser como cultura, como movimiento, como pasión. Así las cosas, en la virtualidad el cuerpo es un cuerpo desvalido en ausencia” (Barragán, 2020, s/p). Otra cosa fue la falta de convivencia con sus pares.

La desmotivación que experimentaron las y los estudiantes, les invitaba a la desatención de las clases y a la búsqueda de nuevos estímulos. La *World Wide Web*, la red informática mundial, el internet, al estar en el mismo dispositivo donde se tomaban las clases fue el elemento idóneo de atención. En la entrevista frente a la pregunta ¿qué sí les

gusto de las clases a distancia?, las respuestas en torno a este medio, no se dejaron esperar:

Angélica. - ¿Qué les gustó de las clases a distancia?

Ángel. - Los exámenes

Angélica. - ¿Por qué los exámenes?

Alan. - Porque es más fácil, abres otra pestaña y buscas las respuestas en Google.

Bruno. - Que podías estar oyendo y podía estar haciendo otra cosa.

Angélica. – Ah ok. eso te gustó ¿Qué otra cosa podías hacer cuando estabas en las clases a distancia?

Bruno. - Cuando me aburría, me ponía a jugar.

El encuentro en la experiencia educativa fue sustituido por el encuentro en los videojuegos de rol virtuales como *Free Fire* o *Fornite*, en su potencial interactivo, constituyeron la mayor posibilidad de acercarse a los y las amigas y compañeras en los momentos de confinamiento, les permitía hablar, comunicarse y observarse, aunque fuera a través del avatar que les representaba. Estos juegos estaban en sus pensamientos cotidianos y sus representaciones de vida. Esta idea se hace presente en la sexta sesión del taller, donde trabajando la relación del cuerpo y los objetos, propongo observar un video donde dos adolescentes interactúan con su teléfono celular, al tiempo que danzan y hacen acrobacias mientras observan sus dispositivos móviles. Cuando pregunto a las y los adolescentes sus impresiones de la danza, una de las repuestas fue esta:

Al preguntar ¿Qué interpretan? Jerónimo dice –Nada–, después se hace un silencio, nadie responde. Al preguntarle directamente a Arturo contesta –Que están todo el tiempo en el celular en el *Free Fire*, casi nunca hablan hasta que se les descompone el celular, pues ya empezaron a comunicarse–. Intento indagar sobre la percepción de los movimientos con la pregunta ¿Qué les parecieron los movimientos, eran amplios o cortos? Nadie contesta, modifico la pregunta ¿Les gustó la danza? Solo Jerónimo responde –Sí, bailaron muy bien--. (Relato autoetnográfico visual, fragmento 9, 04/06/ 2021)

En la entrevista realizada a los dos adolescentes, expresaron que de manera constante jugaban estos videojuegos mientras tomaba sus clases, tanto de la escuela secundaria como en las sesiones de Rehilete, de tal forma que la presencia estaba dividida, hacían varias cosas a la vez, con ello no estaban en presencia total en ninguna actividad, por tanto, no lograban tener experiencias significativas:

Angélica. - Ok bueno. Me comentan que a veces apagaban la cámara y hacían otras cosas ¿cuándo hacían esas otras cosas, se podían concentrar en lo que decían los profesores o se distraían?

Ángel. - Sí ponía atención.

Angélica. - ¿Qué cosas podías hacer juntas que no te distrajeran?

Ángel. - Jugar *Free* y estar en clase. Sí por el sonido también te guías, porque en *Free* le bajo todo el volumen y escucho lo que diga el maestro.

Angélica. - ¿Y podías concentrarte así?

Ángel. - Sí

Angélica. - ¿Tú Bruno?

Bruno. - Yo si me distraía un poco, pero sí podía poner atención.

La acción de jugar videojuegos en tiempos educativos representó para algunos y algunas adolescentes problemas familiares, situación que pudo ser representada en un ejercicio corporal del taller donde propuse que realizaran una secuencia con movimientos comunes de interacción con objetos que consideraran muy importantes en el momento coyuntural de confinamiento. En esta solicitud, la mayoría del grupo tomó como objeto su teléfono celular. En la secuencia que propuso Arturo se apreció lo siguiente:

Arturo sostiene el teléfono celular con ambas manos y mueve los dedos pulgares, simulando jugar videojuegos, después tomó el celular con ambas manos y con un movimiento súbito, lo dejó caer en los antebrazos de tal modo que la pantalla no se ve. Al final le pregunto ¿Qué representa este movimiento? A lo que Arturo responde – Es que mi mamá me regaña cuando estoy jugando y debería hacer tarea, por eso cuando creo que se acerca rápido bajo la pantalla para que no sepa qué hago—. Frente a este comentario, pregunto ¿Alguna vez has jugado mientras estás en alguna clase? Arturo respondió –A veces, cuando me aburro- (Relato autoetnográfico visual, fragmento 10, 04/06/21)

Frente a estas respuestas, inferí que la presencia de las y los adolescentes que mantenían la cámara apagada, incluso aquellos que la tenían prendida, estaba en muchos lados a la vez. Tener la cámara encendida, estar observando la pantalla, no reducía la posibilidad de estar en otros lados.

Esta presencia dividida, no solo se concentró en el internet y los videojuegos, también se ubicó en el estar en muchas actividades a la vez en casa, por ejemplo, a la interacción con otras personas al tiempo que las y los adolescentes tomaban sus clases. A continuación, muestro un claro ejemplo de la presencia dividida frente a la interacción con familiares que aconteció en la sesión final donde Andrea propuso una secuencia de movimiento, a partir del video de *Roses dants Roses* de Anne Teresa de Keersmaeker:

En este tiempo Ángel y Jerónimo mantienen su cámara prendida. Ángel realiza parcialmente los movimientos, en un momento se detiene y en vez del movimiento propuesto realiza uno de un video juego que consiste en intercalar los brazos por el frente y por detrás del torso, balanceando la cadera hacia enfrente y hacia atrás. También toma una manguera y la pateo, finalmente se aleja de la cámara y regresa con su hermano menor y lo coloca frente a la cámara. Yo comento –Si David, está bien colócate también–, sin embargo, Ángel se distrae más con su hermano menor, lo agarra, juega con él, lo carga y deja de poner atención a las indicaciones que comenta Andrea (Relato Auto etnográfico visual, fragmento 4, 24/06/2021)

A modo de conclusión de este apartado, considero que fue muy importante conocer las voces de las y los adolescentes para completar la mirada sobre la experiencia educativa que se dio lugar en el taller. Sin embargo, dadas las condiciones en las que se llevó a cabo el mismo y la diferencia de tiempo en la que se realizaron las entrevistas fue difícil recuperar las voces de todo el grupo que participó en esta experiencia.

Es importante reconocer que, si bien la presencia pedagógica puede motivar, invitar, seducir, siempre hay una respuesta que no solo depende del otro, sino de las condiciones personales, sociales y espaciales en las que se viva. También es necesario destacar que la educación remota implicó muchas habilidades de organización y autonomía que se requirieron desarrollar.

Estar en línea es mucho más que acceder a mundos digitales a través de un dispositivo electrónico. Estar en línea implica estar en salas de chat, en mensajes de WhatsApp, en comentarios de Facebook, en fotos de Instagram; significa ir de vínculo en vínculo. (Tellería, 2020, p. 136)

Finalmente, será importante nombrar que la experiencia de la educación remota de emergencia, al menos en el taller impartido, no logró incluir todos los sentidos para concretar “unas experiencias” y así hacer una educación más sentida. “Experiencias radicales del sentir, es decir, alteración de los sentidos, del cuerpo, no una idea, sino una experiencia: sudar, saborizar, oler, tocar y claro, ver, escuchar y sentir. Todo eso relacionado integra nuestra experiencia, nuestro ser, nuestra emoción” (Barragán, 2020, s/p). En este sentido, toca reflexionar si esta educación a distancia sin presencia corporal realmente es una opción educativa como acto social y humano y no solo como proceso cognitivo.

De manera personal concluyo que, aunque algunos autores, como Mauricio Barría (2020), afirman que la ausencia del cuerpo en las pantallas no definió una ausencia de presencia, solo la resignificó, en el caso específico del taller de *buentrato* corporal sí fue necesario tener la presencia del cuerpo para lograr las experiencias corporales, pues el cuerpo era el punto de partida y encuentro.

Pueden darse encuentros intensos, en los que nos conectamos, nos envolvemos en la palabra, y hacemos de ella una experiencia significativa [...] siempre hace falta el encuentro de los cuerpos, pues [...] es entre ellos que encarnamos la cultura, que somos nosotros mismos. (Barragán, 2020, s/p)

Por tanto, considero que una labor pedagógica en las prácticas educativas remotas seguirá siendo explorar y abrir nuevos caminos para el encuentro con las adolescencias y estudiantes en general para promover una presencia atenta de ambas partes del encuentro, un estar, un habitar en todos los sentidos el momento presente.

Finalmente, considero que la apuesta de realizar talleres corporales para adolescentes en la educación remota de emergencia puede ser un acierto, reconociendo la necesidad de habitar en tiempos de confinamiento. Sin embargo, frente a la ausencia del cuerpo que acompaña este tipo de educación, ante factores como la vergüenza de mostrarse tan cerca de pantalla, la vergüenza de exhibir la dinámica familiar, la timidez de

realizar actividades corporales poco exploradas, y la dispersión de atención frente a los diferentes estímulos del hogar y la virtualidad, existe una alta probabilidad de que las experiencias emergentes en estos talleres no desarrollen procesos concretos y profundos.

Considero que para que estas experiencias pedagógicas no se vivan en la frustración, la tristeza y el desánimo de los maestros será importante hacer uso de la actitud empática, como uno de los ingredientes en las intervenciones de enseñanza en procesos de crisis como el presente: "La empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos, problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales" (Reinoso y Vaggione, 2020, p. 287).

Para llevar a cabo esta empatía será necesario agudizar los sentidos, la percepción y la sensibilidad, a través del fortalecimiento de habilidades pedagógicas como el tacto pedagógico, la presencia pedagógica y las habilidades de mediación como la escucha activa.

Conclusiones

Para finalizar este trabajo, presento algunas ideas que concluyo a partir de la investigación realizada, cuyo título es *Habitar el cuerpo desde el buentrato. Una propuesta de movimiento y danza para adolescentes en la educación remota de emergencia*. Si bien, estas ideas son una forma de terminar la investigación en el periodo escolar, no representan conclusiones cerradas e inamovibles, sino invitaciones para seguir indagando y problematizando en ellas a partir de nuevas prácticas e investigaciones educativas.

Para exponer estas ideas, retomo las preguntas de investigación que guiaron este trabajo y al final presento una ruta de indagación que quedó al margen y que podrían abrir nuevos caminos de investigación.

¿Qué estrategias metodológicas del movimiento y danza pueden favorecer experiencias corporales de *buentrato*?

El concepto emergente de *buentrato*, parte desde una mirada psicológica que engloba elementos como: el autoconocimiento; el amar a nuestro propio cuerpo; el cuidar y dejarnos cuidar; la disponibilidad entrega y apertura; la conciencia personal del espacio; el reconocimiento de nuestras emociones y la capacidad de canalizarlas; el respetar nuestros límites; el saber pedir, decir sí, decir no; y el responsabilizarnos de la propia vida y el bienestar. No obstante, la propuesta aún no está desarrollada a un nivel filosófico o metodológico para implementarla en la práctica en el ámbito educativo.

En esta investigación usé la propuesta de los *conceptos viajeros* entre disciplinas de Mieke Bal (2002), como una forma de ampliar la comprensión y densificación del conocimiento en el ámbito educativo. Retomando el texto *Conceptos viajeros en las humanidades* en torno a la importancia de ampliar la producción intelectual a partir de la flexibilidad de los conceptos en contextos culturales específicos, considero que esta investigación proporciona elementos importantes al concepto de *buentrato* en lo educativo. Lo nutre en principio desde una mirada filosófica a partir de la pedagogía de la presencia y el tacto pedagógico, porque resignifican el proceso educativo desde un acto relacional afectivo.

En tanto a la parte metodológica en el diseño del taller de *buentrato* corporal, pude observar que los elementos del *buentrato* pueden desarrollarse desde una variedad de prácticas educativas y sobre todo a partir de los diversos lenguajes artísticos como se muestra a continuación.

La propuesta que hicimos en el taller fue a través del movimiento somático, elementos del LOD y de la danza contemporánea. Sin embargo, considero que algunos de estos, pudieron ser sustituidos tomando en cuenta las características en donde se desarrolló el taller, en este caso en su implementación en la educación remota de emergencia.

Respecto al incluir prácticas de movimiento somático en proyectos como el presente, pienso que favorece diversos procesos propios de la adolescencia como el reconocimiento de los cambios corporales, la valoración del propio cuerpo, el autocuidado y el cuidado corporales con sus pares. Esto a través de herramientas como la conciencia sensoriomotriz, el trabajo con el tacto, la sарcalidad, el trabajo somático en pares y la exploración del movimiento lento y consciente. Sin embargo, en el contexto de la educación remota de emergencia en el que se llevó a cabo el taller, frente a la diversidad de condiciones de casa y personales como; la vergüenza de mostrarse frente a cámara o mostrar a los demás miembros de su familia; las pocas experiencias de movimiento y danza de esta índole; o la posibilidad de distracción con los video juegos en internet.

En relación con el uso de los elementos del LOD para el propósito de trabajo del *buentrato* corporal con adolescentes, considero que pudo ser de gran aporte especialmente los conceptos y acciones relacionadas con el propósito o intención del movimiento: acercarse a, alejarse de, llegar a. Pues promueven la disponibilidad, entrega y apertura con las otras personas. También los conceptos y acciones de relación con personas y objetos: conciencia, sensación de presencia, dirigirse a, cercanía o proximidad, abarcar la cercanía, contacto, sujetar, cargar, cargar sujetando, entrelazar, porque permiten que las y los adolescentes tomen conciencia de cómo se relacionan con sus pares y cuáles son las sensaciones corporales que prefieren. Finalmente, los conceptos y acciones relacionados con la dinámica: peso, fuerza, acento, énfasis, aportan al trabajo con las formas, e intenciones con las que se establece las relaciones con sus pares.

Sin embargo, en el taller en la educación remota de emergencia nos resultó complejo abordar todos los conceptos y acciones directamente. En algunos casos consideramos que el medio virtual no ayudaba a percibir las intenciones con otras personas, por ejemplo, la cercanía o la lejanía, el cargar o el entrelazar. Por lo cual nos enfocamos a aquellos conceptos y acciones que daban posibilidad de relación con su propio cuerpo y los objetos del ambiente como el contacto, el tacto consigo mismos y mismas en sus diferentes dinámicas de fuerza, peso y acento. En mi opinión las actividades sí permitieron que las y los adolescentes indagaran las posibilidades de contacto como camino al autoconocimiento

y en alguna medida la reflexión en torno a las formas de relacionarse corporalmente con los y las otras personas.

En tanto al uso de elementos de danza contemporánea en un taller con estas características, permitió que la dinámica fuera más lúdica y activa, lo que favoreció diversos aspectos del desarrollo de las y los adolescentes en el contexto coyuntural de pandemia. En principio, a nivel físico ayudó el reencuentro con el cuerpo en tiempos de lejanía, también aportó al desarrollo de habilidades corporales como ritmo, coordinación, equilibrio y fuerza. A nivel emocional proporcionó formas liberadoras y sanas de externar sus emociones. También fortaleció el desarrollo de la confianza en sus capacidades corporales y en su seguridad para mostrarse.

¿Qué características asume el tacto pedagógico y la presencia pedagógica en la implementación de un taller de *buentrato* corporal para adolescentes?

En principio, concluyo que es necesario repensar los procesos educativos centrados únicamente en los aprendizajes comprendiendo que cualquier acto educativo tiene una dimensión social y humana, por ello es importante ubicar en un lugar predominante la relación pedagógica que se construye entre docentes o educadoras y alumnado. Afirmo, que la relación como elemento emotivo y afectivo constituye un espacio de encuentro para humanizar el proceso educativo.

En el caso particular del taller, tanto el tacto pedagógico de Max Van Manen (1998) y la pedagogía de la presencia de Fernando Bárcena (2012), fueron herramientas clave en la presente investigación que me permitieron poner un acento importante en la parte relacional, en el encuentro como acto humano que fortalece toda relación incluida la educativa.

El tacto pedagógico comprendido como un interés genuino por las infancias expresado en las formas de relacionarse con ellas, “que se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar” (Van Manen, 1998, p.159), engloba cuatro nociones principales: 1) la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y deseos interiores a través de gestos, comportamientos, expresiones, es decir del lenguaje corporal; 2) la destreza de descifrar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior; 3) un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, para saber en qué momento intervenir y a qué distancia hay que mantenerse; y 4) la intuición moral, para saber lo que hay que hacer y decir (Van Manen, 1998).

Desde este lugar y a partir del análisis que realicé de la categoría “Tacto pedagógico de *buentrato*” considero que la primera característica: la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y deseos interiores a través de gestos, comportamientos, expresiones, es decir del lenguaje corporal, fue una destreza importante para reconocer lo que aconteció en este caso en las y los adolescentes frente a la propuesta de *buentrato* a partir del movimiento y la danza, con ello la posibilidad de replantear lo pensado y/o planeado.

Esta habilidad la trabajé en principio con la herramienta de escritura de las bitácoras. Ahí pude advertir con mayor atención las respuestas del grupo ante las actividades, ante mi mediación y las circunstancias que vivían en casa las cuales les permitían o no ser partícipes del taller. Frente a ello, sesión a sesión modificábamos las planeaciones intentando dar respuesta a lo reflexionado. No obstante, mi mirada cambio sustancialmente al observar las grabaciones de cada sesión, ahí pude observar con mayor precisión las respuestas a las diferentes relaciones de las y los adolescentes con las actividades, el grupo, sus espacios y mi mediación, las cuales me dieron una amplitud mayor de comprensión de la vivencia de cada persona y el grupo en general. Dado que visualicé las grabaciones posteriormente a la intervención, ya no pude atender algunas dinámicas que acontecieron como gestos y actitudes de aburrimiento, desanimo, cansancio, y vergüenza. Sin embargo, ver los videos me permitió reflexionar y cultivar una atención más profunda en torno a mi práctica pedagógica. Posibilitó centrar mi atención en las posturas corporales, las participaciones, los tonos de voz, las interacciones grupales y la relación con sus propios espacios, para pensar en la pertinencia de la práctica educativa propuesta.

Después del análisis realizado a partir de estos videos, comprendí que algunas actividades del taller específicamente somáticas no fueron bien recibidas por las y los adolescentes. Lo concluí al observar que hubo poca participación en ellas; que las y los adolescentes mantenían por más tiempo las cámaras apagadas o las apagaban de inmediato en estas actividades; y porque había poca participación en los momentos de atestigüamiento, reflexión y comentarios de su experiencia corporal a diferencia de los momentos en actividades de danza contemporánea.

Respecto a la segunda característica del tacto pedagógico: la destreza de descifrar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior, considero que fue complejo comprender este mundo de vida, cuando únicamente hice uso de mi bitácora dado que las reflexiones estaban exclusivamente centradas en mi vivencia. En realidad, fue hasta la visualización de los videos y sobre todo en la entrevista a los adolescentes a seis

meses del taller que pude descifrar con mayor precisión como fue su experiencia. Fue vital no quedarme con solo mis interpretaciones y poder reconocer que para este grupo de adolescentes no fue fácil este tipo de educación, que más allá de los contenidos o las actividades, la modalidad educativa no era atractiva, limitaba la interacción que es una de las características que permite una vivencia más agradable en el entorno escolar, la convivencia, las amistades, el apoyo y la diversión.

En tanto a la tercera característica del tacto pedagógico: un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, para saber en qué momento intervenir y a qué distancia hay que mantener. Concluyo que si bien, mi intención de relación con las y los adolescentes siempre fue atenta, afectuosa, e interesada, me faltó ser empática a sus circunstancias coyunturales en la educación remota de emergencia. En ocasiones era más mi necesidad de que prendieran la cámara para poder atestiguar que realizaban las actividades, que el cómo se sentían frente a las actividades de *buentrato* de movimiento y danza en las condiciones que cada adolescente vivía en casa.

Finalmente, en la última característica del tacto pedagógico: la intuición moral para saber lo que hay que hacer y decir, puedo concluir que mi acción pedagógica tuvo diferentes reacciones. Algunas veces, observé en mi práctica respuestas asertivas a comportamientos disruptivos en el grupo como: poner atención a las necesidades del o la adolescente; abrir espacios y tiempos para atender sus necesidades; modular mi tono de voz y mis gestos. No obstante, en otras ocasiones también percibí que dejé pasar situaciones ofensivas hacia algún miembro del grupo por concentrarme en la continuidad de las actividades.

Respecto a la presencia pedagógica, Bárcena (2011), propone que es un ejercicio de verdad en el presente, que nos permite estar materialmente en lo que pensamos y en lo que hacemos. De manera concreta, es una invitación a estar, a vivir la experiencia educativa, el encuentro y los acontecimientos.

En el análisis de la intervención pedagógica ubiqué dos momentos principales donde percibí mi presencia. El primero, en mi hacer danza, en mis movimientos y gestos comprometidos con las actividades. Uno de estos gestos fue el de cerrar los ojos, que me permitió, por un lado, tener mayor conciencia corporal, habitarme, estar presente, compartir mi sentir y por el otro, mostrar mi disfrute con el movimiento e invitar al grupo al deseo de experimentar esas sensaciones.

El segundo momento fue mi apreciación estética. Esto sucedía cuando las y los adolescentes presentaban exploraciones, improvisaciones o secuencias de movimiento y yo observaba que disfrutaban el movimiento. En estos tiempos me detenía, apreciaba, tenía una experiencia estética que disfrutaba y compartía con la contemplación, el silencio, la inmovilidad.

En estos momentos mi presencia se concentra en el presente y en mi cuerpo se aprecia un estar en totalidad, como lo refiere Bárcena (2011), estar presente con el cuerpo, la mente, las emociones y los afectos en el tiempo y espacio actual para hacer una transformación del acontecimiento en experiencia.

En esta investigación se aprecia un esfuerzo en mi práctica por hacer presente tanto el tacto pedagógico como la presencia pedagógica, lo que promovió espacios y momentos de cercanía, confianza y afecto. Aunque no fue posible advertir si ello tuvo una influencia directa en el desarrollo de experticias estéticas y corporales.

Como reflexión final de esta pregunta considero que es indispensable que la educación actual recupere el cuerpo, lo corporal, como parte del proceso educativo, que reconozca al cuerpo como lugar de experiencia, inteligencia y aprendizaje. En este sentido es importante apostar por una pedagogía corporal en la cual dentro de las variadas reflexiones y prácticas donde se atienda la relevancia del cuerpo en la educación, esté presente la influencia del cuerpo propio y el de las y los otros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Donde exista una reflexión en torno a cómo el cuerpo de la educadora o del docente puede invitar o rechazar el encuentro, lo que permita reconocer que las palabras no son el único camino de comunicación y abrir con ello nuevas brechas hacia prácticas educativas más sensibles.

¿Qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes desarrollen experiencias corporales de *buentrato* a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia?

En principio es importante destacar que durante la intervención del taller resultó una prioridad que las y los adolescentes estuvieran presentes corporalmente en pantalla. Por un lado, desde la comprensión de que el cuerpo y el movimiento eran el material de atención, acción y seguimiento y sin ello no era posible comprender la pertinencia de la intervención y de mi práctica pedagógica para desarrollar experiencias corporales de *buentrato*. Por otro lado, había una constante inquietud de recabar material para realizar el análisis del taller en el marco de la presente investigación.

Me parecía complejo afirmar que las cámaras apagadas indicaran irreductiblemente que no realizaban las actividades. En este sentido es que en mi investigación analicé por un lado los gestos pedagógicos de mi práctica que buscaban que las y los adolescentes desarrollaran experiencias corporales de *buentrato*, pero, por otro lado, también analicé

gestos pedagógicos que promovieran que las y los adolescentes se mostraran en pantalla. Consideré que al lograr que prendieran sus cámaras habría más posibilidad de saber si realizan las actividades y de alguna forma mayor probabilidad de indagar en qué medida se propiciaban experiencias corporales.

Por tanto, me parece que es importante responder esta la pregunta de investigación en dos sentidos complementarios, por un lado ¿qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes se presenten o no en el taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia? y ¿qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes desarrollen experiencias corporales de *buentrato* corporal a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia?

Respecto a la primera pregunta sobre los gestos pedagógicos que aportaron a que las y los adolescentes se presentaran corporalmente en pantalla, inicio comentando que creo que, en cualquier práctica educativa, la seguridad y la confianza en el grupo, en la figura docente o educadora, el espacio y con uno o una misma promueven la posibilidad de mayor expresión.

Desde mi lugar como educadora, consideré que la seguridad y confianza podían construirse a partir de la relación con el grupo a través de mi presencia pedagógica, por un lado, y por otro desde mi relación con mi espacio en casa. Para analizar mi presencia pedagógica retomé dos gestos pedagógicos que proponen Marín-Alonso, Blanco y Sierra (2021), invitar y estar ahí. También incluí el gesto de tacto pedagógico en el ambiente propuesto por Max Van Manen.

El gesto de invitar es un “gesto que muestra a las y los alumnos la disponibilidad que se tiene al encuentro, la intención de conocer y escuchar a la otra persona para entablar una relación de confianza (Van Manen, 1998, p. 48)”. Para desarrollarlo, procuré estar dispuesta a interesarme en sus necesidades tanto del taller, como de su vivencia en el contexto de pandemia tanto en el área personal, educativa y familiar. Algunos de los gestos pedagógicos que a partir del análisis considero apoyaron la intención de invitar fueron la conversación y las formas e intenciones de nombrarles, lo que permitió con algunos adolescentes crear mayor seguridad y confianza con mi persona. No obstante, esto no fue suficiente para mostrarse en pantalla. A pesar de que les invitaba de manera directa a prender sus cámaras de manera reiterada, a medida que transcurrieron las sesiones, noté por un lado que no tenía mayor repercusión, pero que, además, este gesto tal vez negaba

en alguna medida sus necesidades de seguridad y confianza y que probablemente podían sentirse invadidos en su privacidad, por lo que dejé de hacerlo.

De manera general fueron dos gestos de invitar los que tuvieron más resonancia para mostrarse. El primero, fue la propuesta del trabajo paulatino para presentarse. Al notar que el grupo no mostraba la confianza de estar en cuerpo completo en pantalla, invité a presentar secciones de éste, para progresivamente ampliar el rango de presencia lo que permitió que algunos adolescentes mostraran poco a poco una imagen más completa.

El otro gesto fue el de la invitación a través de mi presencia corporal activa y comprometida en todas las actividades, invitar a explorar y experimentar aquello que yo hacía y que se veía podía ser disfrutable. Para lograrlo, realicé cada ejercicio que proponía con mayor intención y amplitud. Ocupe diferentes partes de mi cuerpo para mostrar las actividades. Trate de compartir mi vivencia, el gusto, alegría y libertad de realizar las prácticas. Ante ello, noté como al estar comprometida en la práctica, algunos y algunas adolescentes también se permitían a participar como una acción más natural.

Respecto al gesto de estar ahí que para Marín-Alonso, Blanco y Sierra (2021), “significa estar en el lugar adecuado para orientar al otro, acompañarle sin marcarle el camino; es estar lo suficientemente lejos para no imponerse, ni imponer, pero lo suficientemente cerca para que podamos apoyar y orientar en lo que necesite” (p. 126), lo utilicé considerando que aportaba de igual forma a la seguridad y confianza del grupo. Mirado desde la educación remota de emergencia, el estar ahí lo analicé desde el estar en presencia, en atención a las necesidades que mostraron las y los adolescentes en las diferentes sesiones virtuales, algunas explícitas y otras intuidas.

En la educación remota de emergencia estar ahí fue un gran reto, sobre todo con aquellos y aquellas personas que no tenían presencia corporal. A ello se sumó la demanda de atención a las cuestiones tecnológicas que este tipo de educación requirió. En inicio trate de estar de manera equitativa para todo el grupo, ya sea que tuvieran la cámara prendida o apagada. Sin embargo, ante los silencios o falta de respuesta frente a adolescentes con la cámara apagada fui concentrándome en aquellas personas que si mantenían una presencia ya sea en imagen o en voz. Era innegable que la ausencia del cuerpo de las y los adolescentes también impactaba en mí, me producía sentimientos de desánimo, tristeza y frustración al no obtener respuestas de encuentro del otro lado de la pantalla.

En este análisis del estar ahí también observé que en ocasiones no atendí todo lo que pasaba en la dinámica grupal donde se produjeron agresiones. En algunos momentos

esto se originó porque frente a las múltiples dinámicas que se suscitaban en pantalla, me era difícil dar seguimiento a todo lo que ocurría.

Desde estas respuestas considero que si bien, hubo una intención de estar ahí desde mi práctica pedagógica, las condiciones de la educación remota de emergencia si limitaron aportar en este gesto para promover la confianza y seguridad buscada para que las y los adolescentes se presentaran en cámara.

Finalmente, otro gesto pedagógico que utilicé con el objetivo de generar confianza y seguridad para mostrarse en pantalla fue el gesto de tacto pedagógico de *buentrato* en el ambiente. Para desarrollarlo hice varias acciones como compartir un área de mi hogar sin usar fondos de pantalla; hacer uso de objetos y materiales que de manera general se podían conseguir en casa como cobijas, mantas, cajas, etc.; procure realizar cada sesión del taller en el mismo sitio de la casa e invitarles a hacer lo mismo para generar la sensación del espacio identitario.

Mi intención era mostrar un poco de mí, de mi espacio privado, quería que reconocieran las similitudes que puede haber en los diferentes hogares y sentir la confianza para mostrarse sin temor a ser juzgadas o juzgados. Si bien, el grupo reconoció estas intenciones al reconocer mi espacio, no hubo herramientas que constataran que estos elementos promovieron el propósito deseado, pues no se observaron acciones directas ante ello.

Respondiendo a la pregunta ¿qué gestos pedagógicos, estrategias didácticas y metodológicas intervienen para que las y los adolescentes desarrollen experiencias corporales de *buentrato* a través del movimiento y la danza en la educación remota de emergencia? Concluyo a partir del análisis de la segunda categoría “Habitar el cuerpo en tiempos de pandemia: ser educadora del cuerpo vivo, al movimiento libre de la danza” que fueron dos las estrategias didácticas que utilizamos las que tuvieron mayor repercusión para que las y los adolescentes habiten su cuerpo. Por un lado, el trabajo con el movimiento consciente y por el otro, el trabajo con el tacto. También incluyo el gesto de tacto pedagógico de *buentrato* en el ambiente específicamente la parte orientada al ambiente sonoro.

El movimiento consciente lo abordamos desde dos líneas, la primera como cuerpo vivo, como *soma* desde la mirada de Thomas Hanna es un: “proceso en movimiento continuo que actúa con inteligencia, y que por tanto es una unidad de cuerpo y mente” (Hanna, 2003, en Ponce 2021, p. 17). En el diseño del taller, consideramos que el movimiento somático podría ayudar a sanar la amnesia sensoriomotriz causada por el

confinamiento. Los movimientos lentos y conscientes apoyarían a que las y los adolescentes reconocieran cómo se encontraba su cuerpo y su movilidad, y a través del mismo movimiento pudieran modificarlo para sanar, si así lo requerían. También pensamos que, dado que el movimiento somático no necesita una técnica específica de movimiento, sería más fácil que se permitieran explorarlo.

Al paso de las sesiones nos percatamos de que las y los adolescentes preferían movimientos más rítmicos y energéticos para ello incorporamos el concepto de cuerpo libre de la danza. En esta intención incluimos pequeñas acciones de danza contemporánea, donde se hicieran presentes mayores amplitudes de movimiento, velocidades más ágiles e impulsos más extensos, considerando que esto podía aportar a que activaran su energía y rompieran con la pasividad corporal que enmarcaba el momento coyuntural que vivían.

Considero que ambos movimientos se complementaban para habitar el cuerpo y tener experiencias corporales de *buentrato*. No obstante, en las actividades de movimiento somático hubo poca posibilidad de análisis, por la limitada presencia de las y los adolescentes. A veces, expresaban su experiencia oralmente o a través de ejercicios de atestigüamiento, sin embargo, estos fueron mínimos. Contrariamente a las propuestas de danza contemporánea donde algunos adolescentes se mostraron en pantalla realizando el movimiento con libertad y agrado, así mismo se permitían expresar con mayor soltura su vivencia.

Respecto al trabajo con el tacto, comprendido como un sentido de suma importancia en la adolescencia en el conocimiento del mundo, pero sobre todo un conocimiento propio y del otro, la otra, se propuso el trabajo en tres sentidos: el tacto con uno mismo; el tacto con el otro o la otra; y el tacto con materiales u objetos de su ambiente. La intención principal del tacto con uno mismo o una misma pretendía que se exploraran sensaciones lentas y suaves. Si bien, comprendíamos que el toque, al igual que el movimiento tiene una diversidad de posibilidades que dan una riqueza a la sensibilidad y expresión humana, una de las intenciones del taller era que las y los adolescentes exploraran la suavidad y la lentitud, para ampliar sus rangos de sensaciones, dado que regularmente su tacto, contacto y relación en la etapa de la adolescencia es brusca y ruda.

En torno al trabajo con el tacto con el otro o la otra, dadas la naturaleza de la modalidad educativa en la que se llevó a cabo el taller, intentamos realizar actividades virtuales con la idea de acción-reacción a partir de la danza de improvisación de contacto, pero solo un adolescente se permitió experimentar estas sensaciones corporalmente. Como alternativa promovimos actividades con el uso de emoticones en las aplicaciones de la

plataforma de video conferencia o de WhatsApp. También las ejemplificamos con actividades donde se hacía evidente el ejercicio de relación corporal, la presencia y el movimiento de Andrea y el mío, lo que permitió vivenciar la idea de acción-reacción. Estos momentos fueron atractivos para el grupo, en ellos la mayoría participó de manera activa, lo que permitió reconocer que había una presencia en el taller. Pero con esta propuesta se redujo de nuevo la participación corporal que pretendíamos desarrollar.

El tacto con materiales u objetos del ambiente lo propusimos como un momento de transición, donde el propósito era explorar el movimiento con los materiales, para posteriormente retomar las sensaciones y percepciones de la manipulación en el movimiento libre. En la mayoría de las ocasiones no se apreció el trabajo del material, menos aún la transición hacia el movimiento libre. Tan solo hubo una actividad con el manejo de un fluido llamado *oobleck* que permitió que las y los adolescentes exploraran de manera vívida un ejemplo de una situación específica donde la intención de un toque suave, lento, es bien recibido por otro cuerpo, mientras que la dureza, la fuerza oponen resistencia. En este momento la mayor parte del grupo prendió su cámara y se mostró en esta interacción. También fue importante que las y los adolescentes se permitieron hablar libremente de su experiencia corporal, incluso invitaron a otros miembros de la familia a la exploración del material.

Finalmente, los elementos como el ambiente sonoro fueron importantes en la motivación para que las y los adolescentes habitaran su cuerpo. Para ello fue importante ubicar el tipo de ambiente sonoro que pretendíamos generar en cada actividad del taller y proponer música en consecuencia. También fue importante tener en cuenta el volumen en que se reproducía la música, aunque el medio virtual de manera general puso en juego muchas variaciones del sonido dependiendo de la calidad de dispositivo y de la red de internet con la que se contaba. Otra situación que favoreció la sensación de confianza y seguridad fue el uso de música conocida y rítmica. Pudimos apreciar que en las secuencias de danza contemporánea hubo mayor participación cuando el grupo conocía o elegía la canción que cuando nosotras la proponíamos.

Algunas estrategias metodológicas concretas que utilicé para lograr la vivencia de experiencias corporales fueron las siguientes:

- ✓ Ampliación del bagaje corporal. El mayor conocimiento de las áreas de su cuerpo permitió indagar con mayor precisión las diferentes partes de este, con ello de sus sensaciones y percepciones.

- ✓ Consignas específicas. Mientras más descriptivas fueron, mayor fue la posibilidad de estar presentes y vivir la amplitud de sensaciones.
- ✓ Preguntas constantes. En varios momentos éstas sembraron curiosidad por seguir indagando en sus sensaciones corporales y en sus percepciones de lo que sentían.
- ✓ Uso de situaciones de su contexto. Esta acción permitió ubicar con mayor facilidad las sensaciones encarnadas en la memoria corporal y así reconocer las emociones y estados físicos propios de su etapa de pubertad y adolescencia. También posibilitó reconocer el momento coyuntural que se presentaba frente al confinamiento por la pandemia de Sars Covid 19.

¿Qué consideraciones se tienen que tomar en cuenta al implementar un taller corporal de movimiento y danza para adolescentes en la virtualidad?

En principio considero que al implementar un taller en la educación remota es importante reflexionar sobre el concepto de virtualidad que de manera recurrente es usado desde una mirada tecnológica como una aparente realidad. No obstante, desde su concepción filosófica tomada por Pierre Levy (1999), se comprende como una forma de expansión de la realidad, por tanto, una extensión de esta, un cambio de identidad. “Lo virtual podría entenderse como un proceso de transformación de un modo a otro; el paso a otras posibilidades de estar” (Ramírez, 2022, s.p.).

En esta mirada filosófica de la virtualidad, el cuerpo adquiere la posibilidad de expandirse en diferentes espacios, tiempos y narrativas, por lo que trasciende la noción de cuerpo hacia el concepto de corporalidad donde existe una multiplicidad de discursos que pueden ampliar la presencia aún sin la imagen del cuerpo físico. “La virtualización del cuerpo no es, por tanto, una desencarnación sino una reinención, una reencarnación, una multiplicación, una vectorización, una heterogénesis de lo humano” (Lévy, 1999, p. 24).

En mis referentes teóricos de investigación me posicioné en la mirada corporal, frente al cuerpo. No obstante, en mi intervención y análisis, se hizo muy presente mi necesidad de ver los cuerpos y los movimientos para observar, saber, indagar desde la materialización las respuestas corporales a mi práctica pedagógica y las actividades propuesta en el taller. En algunos momentos esta necesidad me llevó a considerar que no había posibilidad de hacer investigación corporal en esas condiciones y a presionar al grupo a prender sus cámaras para hacer presentes sus cuerpos. Sin embargo, a partir del material videograbado de donde pude retomar recortes del cuerpo; participaciones verbales;

ejercicios de atestigüamiento; pequeñas secuencias corporales de movimiento; reflexiones de su experiencia corporal, etc. pude concluir que durante el taller sí se hizo manifiesta la presencia de las y los adolescentes desde esta expansión de la dimensión corporal que se produce en la virtualidad. En este sentido:

Se hace visible el reto de la pedagogía de resignificar los usos y las concepciones de la educación en la virtualidad y, al mismo tiempo, de una educación corporal, específicamente centrada en no olvidar que, aún más allá de la materialidad, la educación en la virtualidad también es una construcción de identidades desde lo corporal: cómo estamos, qué experiencias tenemos hechas cuerpo y qué significados les damos para ser lo que somos. (Ramírez, 2022, s.p.)

Por otro lado, es importante mencionar las implicaciones que representaron diseñar e impartir un taller de movimiento y danza para adolescentes en la virtualidad, desde la comprensión que la relación generacional con los ambientes virtuales varía significativamente. Tomando como referencia a Franco Berardi, mejor conocido como Bifo en su texto *Generación post-alfa* (2010), considera que las adolescencias actuales pertenecen a la generación post-alfa que describe como aquellas personas que han nacido en una relación estrecha con la tecnología digital y virtual y han dejado de lado las narrativas alfabéticas, tanto orales como escritas y se han concentrado en las narrativas visuales, que configura nuevas formas de pensar y relacionarse con el mundo.

Esta relación tan estrecha con la tecnología digital y virtual supone una cierta configuración, que Bifo plantea en cuatro situaciones particulares: 1) la sobreinformación que impide que las personas la puedan comprender y procesar de manera íntegra. De tal modo que lo que se adquiere son solo pequeños fragmentos de ella; 2) la velocidad vertiginosa como la que se presenta la información, donde la exposición de la mente al mensaje video electrónico aumenta la volatilidad de la atención. Esta presentación vertiginosa de la información permite que las personas transiten de un lugar a otro, estar en diversos espacios y actividades a la vez. No obstante, esto que podría llamarse capacidad, también puede comprenderse como limitante para estar en una sola acción y/o pensamiento; y 3) la limitación relacional con personas cercanas, que en palabras de Bifo “promueven una devastación psíquica que golpea a las generaciones post-alfabéticas que se encuentran en el enrarecimiento del contacto corpóreo y afectivo, en la modificación [...] del ambiente comunicativo, en la aceleración de los estímulos a los que la mente es

sometida (Berardi, 2010, p. 75). En este punto Berardi, acentúa la necesidad del contacto corporal, no solo como acto de presencia, de afecto, sino enfatiza la mirada ética que se despliega en el desarrollo de la sensibilidad; 4) la concentración del proceso educativo en el aspecto mental, desligado de un cuerpo en movimiento.

Durante el taller, estas situaciones que describe Bifo en torno a la generación post-alfa se hicieron presentes. En principio, a las y los adolescentes les costó trabajo estar en medios digitales y virtuales en una sola actividad, lo que les impulsaba a abrir otras páginas de internet y hacer varias cosas a la vez, manteniendo una presencia dividida. Por otro lado, la relación con el otro, la otra, adquirió nuevas dimensiones de contacto corpóreo y afectivo. En las sesiones hubo poca comunicación y relación entre el grupo, pese a las propuestas de actividades en pares o grupales. Las y los adolescentes expresaron relacionarse con mayor soltura en los juegos de roles virtuales como *Free Fire*. Finalmente, fue complejo promover el movimiento en este ambiente educativo, las y los adolescentes se mostraban resistentes a moverse en sus contextos de casa.

Intentamos ser en la quietud, el reposo, renunciando al derecho de ser, de existir, al derecho de ejercer el movimiento inmanente de la vida [...] se nos invita a existir en el movimiento reducido de nuestras casas, del espacio reducido, y claro, juntarnos con los de siempre, la familia, sin lugar a lo exótico, el otro más allá de los muros, el otro que airea la vida. (Barragán, García, Ossa y Zambrano 2020, s/p)

En este sentido será importante considerar que el desarrollar e implementar un taller de *buentrato* corporal para adolescentes en la virtualidad, representa retos importantes. En principio frente a situaciones contextuales como las vividas en el momento coyuntural de pandemia como: la inseguridad de hacer presente su cuerpo y movimiento; la vergüenza a mostrar sus espacios, sus dinámicas familiares; así como la vulnerabilidad de pensarse grabados. Pero, por otro lado, será sustancial tener en cuenta que la relación que estas generaciones han construido con los medios digitales y virtuales tiene implicaciones importantes que no permiten un traslado íntegro de un taller o práctica educativa de la educación presencial a la educación remota.

Ante ello, es tarea educativa y pedagógica, por un lado, desarrollar altos grados de comprensión y empatía frente a estos fenómenos, pero también será una labor trascendental no perder de vista la integralidad del acto educativo y del sujeto mismo en

tanto ser sentipensante y no solo mental, por tanto, reconocer la implicación del trabajo y atención a lo corporal en todo proceso educativo.

¿Qué implicaciones tienen los ejercicios narrativos de práctica reflexiva desde la mirada autoetnográfica en la profesionalización de las prácticas educativas y pedagógicas?

La autoetnografía es una herramienta que pretende mostrar una diversidad de realidades y da un peso importante a la subjetividad, a lo emocional y la influencia del investigador en la indagación, así como a su relación efectiva con los miembros de la investigación. Ésta “se escribe en retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que derivan, o que fueron posibles, gracias a que son parte de una cultura o tienen una identidad cultural específica” (Ellis, 2019, p. 22).

En este trabajo de investigación fue trascendental usar la mirada autoetnográfica para analizar mi propia experiencia y práctica en el proyecto de intervención y posteriormente en el análisis de investigación con el grupo que tenía a mi cargo en el programa Rehilete. Retomar esta mirada me permitió reconocer una distancia como investigadora de un fenómeno en particular, pero también mostrar mi subjetividad en la relación con el grupo, con mi historia y experiencia al formar parte de esta comunidad llamada Proyecto Roberto Alonso Espinosa.

Como herramientas autoetnográficas me apoyé de la narrativa y la práctica reflexiva (PR), que según Domingo (2013), es “una práctica aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno, afectivo y que esta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 139). La cual requiere de la formación de hábitos como la curiosidad y la disciplina mental.

Desarrollé esta práctica en diferentes momentos, por un lado, a través del ejercicio de registro diario en la bitácora. En este tiempo pude rememorar la parte afectiva de la sesión por la cercanía del evento, reconocer cómo me sentía en los encuentros con las y los adolescentes y las actividades desarrolladas en la educación remota de emergencia. También pude notar donde y en quién concentraba mi atención.

Por otro lado, también trabajé esta mirada autoetnográfica en la visualización de manera reiterada de las grabaciones de los videos de las sesiones del taller. En estos momentos percibí que hay un mundo de situaciones que acontecen dentro de un aula o en este caso una sala virtual durante una hora con treinta minutos. Una situación significativa

al observarme constantemente fue reconocer mi narrativa desde otro lugar del que referí en la bitácora, poder contrastar mis sensaciones y percepciones con la coherencia o no de mis acciones y las respuestas corporales de las y los adolescentes, frente a mi práctica y las actividades del taller. En ellas, pude advertir la gran capacidad de expresión de mi cuerpo, de mi movimiento que en la parte del análisis apoyándome en la teoría, me permitió identificar elementos y acciones de mi corporalidad que aportaban o limitaban el encuentro con las y los adolescentes.

Durante el proceso de práctica reflexiva, pude notar un desarrollo de habilidades pedagógicas importante, que siguiendo a Domingo (2013), aporta al desarrollo de aprendizajes constructivistas porque se crea un conocimiento a través de la práctica y no a través del conocimiento previamente elaborado por terceros. En este sentido:

“El principio del movimiento del PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formar propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela” (Domingo, 2013, p. 156).

En conclusión, los ejercicios de práctica reflexiva son una importante herramienta en la formación de práctica pedagógica. Permiten reflexionar las acciones reconociendo los aspectos emocionales y corporales, que, al analizarlos con elementos teóricos, fortalecen la praxis educativa y permiten dar nuevos sentidos y significados a la experiencia actual y a las posteriores.

Finalmente presento una ruta de indagación que quedó en el tintero en esta investigación y que representa nuevos caminos de investigación:

Dado que la intervención del taller estuvo a cargo mi compañera Andrea Ruiz Fiallo y yo. Un aspecto metodológico que no analizamos fue el ejercicio de dupla docente. Si bien ella no impartió las sesiones, sí tuvo una participación importante en el diseño general de la planeación; en las reuniones de reflexión pedagógica que semana a semana tuvimos para planear las sesiones consecutivas a partir de lo observado; y en el seguimiento de las actividades en los grupos pequeños. En estos momentos su participación me permitió ampliar mi comprensión de lo que sucedía en las sesiones y aportó herramientas de la danza y el movimiento para impartir las actividades. Además, su acompañamiento

disminuyó la tensión causada por el aislamiento y la soledad que viví en mi práctica pedagógica en la educación remota de emergencia. Frente a ello, considero que sería importante que, en algún momento posterior, compartiéramos ambas investigaciones a modo de nutrir las miradas y los campos de análisis de ambas indagaciones.

Referencias

- Alfaro, A. Alonso, R. y Rodríguez B. (2017). Algunas consideraciones sobre los “Adolescentes difíciles” en *Qhalikay. Revista de Ciencias de la Salud* 2. pp. 82-93.
<https://doi.org/10.33936/qkracs.v1i2.767>
- Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Revista TRAMAS UAM-X* 36 pp. 177-208.
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/607>
- Bárcena, F. (2012). *Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica a la impostura pedagógica*. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25–57.
<https://doi.org/10.14201/10354>
- Bárcena, F. (2016). *La educación en busca de sentido*. Editorial Homosapiens.
- Barragán, B., García, J., Ossa, A. y Zumbrano, I. (2020). *Una educación sin cuerpo: Inicios e indicios de una crítica a la virtualidad*. *Revista Lectiva*. No 30.
https://www.academia.edu/45426780/Una_educaci%C3%B3n_sin_cuerpo_Inicios_e_indicios_de_una_cr%C3%ADtica_a_la_virtualidad
- Barría, M. (2020). Escuchas, pantallas, otros cuerpos, otra presencia. Resistir en tiempos de confinamiento en Gómez, P y Verzero, L. eds. (2020a). *Mutis por el Foro. Artes escénicas y política en tiempos de pandemia*. ASPO
https://www.academia.edu/46951229/Mutis_por_el_foro_Artes_esc%C3%A9nicas_y_pol%C3%ADtica_en_tiempos_de_pandemia
- Berardi, F. (2010). *Generación Post- Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón ediciones.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós
- Blakeslee, S. y Blakeslee, M. (2011). *El mandala del cuerpo*. Nirvana Libros.

- Buenfil, R.N. (2008). La categoría intermedia. En Pineda, O y Echavarría, L (coord.). *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis político del discurso* (pp. 29-40). Juan Pablos/Programa de Análisis Político del Discurso.
- 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>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* Universidad de Antioquia.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia. En busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 01, n. 01, pp. 14-30.
file:///C:/Users/52553/Documents/Maestr%C3%ADa/Tesis/RELATOS_DE_EXPERIENCIAEN_BUSCA_DE_UN_SABER_PEDAGO.pdf
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain C. (2012). *El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica*. Forum: Qualitative Social Research, 18(1). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/58053>
- Davis. F. (2004). *La comunicación no verbal*, Psicología Alianza Editorial.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J (2008). Cómo se tiene una experiencia. (p. 41-65). En *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades UAM-Xochimilco* 7 (13), 5-15.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/522>

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Editorial Paidós.
- Ellis, C., Adams, T., Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En Bénard, S. (coord.). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17- 41). Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis.
- Ferreiro, A. (2002). Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza, en Ramos S. y Cardona L., Patricia (dir.), *La danza en México. Visiones de cinco siglos. vol. 1. Ensayos históricos y analíticos*. Conaculta/INBA/Cenidi-Danza José Limón/Escenología.
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014). Antecedentes del Lenguaje de la danza y Reflexiones psicopedagógicas y educativas del Lenguaje de la danza. En Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza (pp. 19-50). Dirección de Asuntos Académicos de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Arte.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial siglo veintiuno.
- Fundación Amparo.
(2021). https://www.fundacionamparo.com/quienes_somos.html#mas_informacion
- González, T. (2003). Sociología fenomenológica y etnometodología. En Giner, S. (coord.), *Teoría sociológica moderna* (pp. 217-267). Barcelona: Ariel.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Morata.
- Gudmundstoir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En: McEwan, H. y K. Egan (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu editores.

- Guzmán, A (2016). *Revelación del cuerpo, la elocuencia del gesto*. Secretaria de Cultura. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Joly, Y. (2021). *La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el Método Feldenkrais® de Educación Somática*. IFF Academy Feldenkrais Research Journal 1 (2004).
- Hanna, T. (2018). *Conciencia corporal. Recuperar la flexibilidad y el control sobre su cuerpo por medio de las somática y anule los efectos de la tensión en el sistema neuromuscular*. Ediciones Anasuya.
- Le Breton, D. (1992). *La sociología del cuerpo*. Editorial Siruela.
- Lévy. P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Editorial Paidós.
- López, S. (2016). La emergencia de lo corporal en pedagogía. En Durán, N. (Ed.), *Pedagogía de lo corporal para el cuidado de la vida* (pp. 9-15). Editorial Los Reyes.
- Martín-Alonso, D, Blanco N. y Sierra E. (2021). *La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de educación primaria*. Revista Interuniversitaria Teoría de la educación. Vol. 33 Núm. 1 111–131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Melina, V. (2021). *Habitar el cuerpo, diseñar experiencias emersivas en tiempos de espejismos digitales*. Cuaderno 132 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2021/2022). pp 233-259 ISSN 1668-0227
- Olvera, F. (2003). Pedagogía de lo corporal en la formación de la identidad. Caso de niños en edad escolar. En Durán, N. (Ed.), *Pedagogía de lo corporal para el cuidado de la vida* (pp.118-125). Editorial Los Reyes.

- Peña, G. (2021). *Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia semejanzas y diferencias*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://www.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/2021/11/EV-vs-ERE-AV.pdf>
- Peral, F. (2017). Cuerpo, cognición y experiencia: embodiment, un cambio de paradigmas, *Revista Dimensión Antropológica*, Año 24, vol. 69, enero-abril, pp. 15-47. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=14036>
- Ponce, D. (s.f.) *Filosofía del cuerpo. Un panorama*. Cenidi-Danza, inédito.
- Ramírez, G. (2022) ¿Educar el cuerpo en la virtualidad? *Revista Nueva Época, Facultad de Filosofía y Letras UNAM*, sexto número. <http://revistafyl.filos.unam.mx/la-cura-en-goethe-y-heidegger/>
- Ramírez, N. (2020). Comisión Nacional de los Derechos Humanos de la Ciudad de México, *#Infancias Encerradas. Consulta a niños, niñas y adolescentes de la ciudad de México*.
- Ponce, M. (2021). *Un organismo que baila. Autoentografía sobre la relación entre la educación somática y la danza contemporánea*. Editorial Samsara.
- Ramírez, N. (2020). Comisión Nacional de los Derechos Humanos de la Ciudad de México, *#Infancias Encerradas. Consulta a niños, niñas y adolescentes de la ciudad de México*. <https://cdhcm.org.mx/infancias-encerradas/>
- Reinoso, G y Vaggione, A. comp. 2020.- *Escribid 2020 Reflexiones y escrituras en torno a la pandemia (s) y aislamiento (s). Entorno al acto de enseñar en tiempo de pandemia*. ISBN 978-950-33-1614-6

- Sánchez, J. (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea en *Revista Argumentos UAM X: "Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad"*. Núm. 62
<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/359>
- Sanz, F. (1995). *Los vínculos amorosos: Amar desde la identidad en la Terapia del reencuentro*. Editorial Kairós
- Sanz, Fina. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Editorial Kairós
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Pedagogía). 2-16
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, *Las artes en la educación básica*. SEP
- Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2017). Ecos desde la perspectiva narrativa en la forma de profesionales de la educación. *Revista del IIICE, (42)*, 9-24.
<https://doi.org/10.34096/riice.n42.5351>
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal, guía didáctica para el docente*. Ricordi Americana.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Telma, L. (2007). El protagonismo del cuerpo en la adolescencia. *Revista Psicoanálisis Vol. XXIX - N.º 2 pp. 377-391*.
<https://www.psicoanalisisapdeba.org/descriptores/subjetividad/el-protagonismo-del-cuerpo-en-la-adolescencia/>
- Turner, V. (2008). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia (pp. 89-102). En *Antropología del ritual*. Conaculta/INAH/ENAH

Telleria, N. (2020) ¿Dónde estoy? Situado en pandemia, reelaborando presencia, sintiendo a distancia en Gómez, P y Verzero, L. eds. (2020b). *Mutis por el Foro. Artes escénicas y política en tiempos de pandemia*. ASPO.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Idea Books.

Apartado especial de referencias

Álvarez, A. (2021). *Entrevista virtual a Iselda Delgado, historia del programa Rehilete*, no publicada.

Álvarez, A. (2020). *Entrevistas de contexto a padres y madres de familia del programa Rehilete*, no publicadas.

PRAE (2019 a). *Capítulo 1 Metodología y operación Propuesta educativa y de Desarrollo Comunitario*. Documento para uso Institucional no publicado.

PRAE (2019 b). *Capítulo 2 Propuesta educativa. Documento de uso Institucional no publicado*.

PRAE (2020). *Rubros de planeación*. Documento para uso Institucional no publicado.

Taylor, M. (2008). *Sistema Nervioso, manual para embodiment studies*. The Center for body-mind movement.

Anexos

Anexo 1 Propuesta de taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes.

Justificación

Este taller se fundamenta en una visión fenomenológica. Desde este lugar cobra notable importancia recuperar los significados que otorgan los jóvenes a las experiencias corporales, tanto las vividas antes del taller, como las propuestas somáticas y del Lenguaje de la Danza que se presentarán en el mismo. Para ello, se propondrán situaciones de aprendizaje que lleven a las y los adolescentes a tener experiencias corporales de *buentrato* para sí mismos y los otros por medio del movimiento y la relación con su cuerpo. Implementar el taller es importante para relacionarnos con los adolescentes y conocer su mundo de vida a través de sus palabras expresiones y movimientos

El taller se realizará de forma virtual debido al confinamiento por Sars Covid19. Frente a los inminentes retos que puede presentar un taller de movimiento en la virtualidad con adolescentes, se propondrán estrategias didácticas que vinculen su ser y actuar con las experiencias corporales de movimiento y danza de *buentrato*, a fin de motivarlos a realizar las actividades, lo que puede favorecer su seguridad personal.

En este sentido el taller constituye una herramienta de autoconocimiento y autoconciencia de la dimensión corporal, emocional y relacional, que en estos tiempos es tan necesaria. Además, les permitirá transitar por la etapa de la adolescencia donde existe un conflicto continuo con la relación consigo mismos a partir de los cambios corporales y su reciente ingreso al mundo social.

Objetivo General

Promover en los adolescentes experiencias corporales somáticas de *buentrato* para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y respeto a su corporalidad. Se espera que ello influya en la forma en que se relacionan con su entorno y los ayude a sustituir la inclinación hacia conductas y relaciones violentas, por el ejercicio de prácticas de cultura de paz.

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 con 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 *buentrato* hacia otras personas.

Contenidos

1. 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.

De manera general, el sistema nervioso se relaciona con nerviosismo, pero este sistema también 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).

2. 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 sólo alguno de ellos, alterando la presión arterial y generando con ello algunos padecimientos o formas agresivas de convivencia.

3. 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.

4. Relaciones

El taller concluirá con el tema de relaciones, abordadas desde la propuesta del LOD, estas acciones concientizan las diferentes intenciones, niveles y posibilidades de relacionarnos con otras personas. 1) conciencia, sensación de presencia, 2) dirigirse a, 3) acercarse a, alejarse de, 4) desplazamiento hacia, desplazamiento lejos de, 5) llegar a, 6) cercanía o proximidad, 7) abarcar la cercanía, 8) contacto, 9) sujetar, 10) cargar, 11) cargar sujetando y 12) entrelazar. (Ferreiro, A. y Lavalle, J., 2014).

Cronograma de los contenidos a abordar en el taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza para adolescentes.

- 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 cardiaco ¿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 10 decidir un día de entre el 28 de julio al 2 de mayo. Transformando mis experiencias corporales ¿qué significado han tenido las experiencias corporales de *buentrato* en la relación conmigo mismo y con los demás?

Enfoque pedagógico

Este taller se sustenta en dos propuestas pedagógicas. Por un lado, en el tacto pedagógico de Max Van Manen (1998) comprendido como un interés genuino por las infancias expresado en las formas de relacionarse con ellas, “que se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar” (Van Manen, 1998, p.159). Por otro lado, el taller se sustenta en la presencia pedagógica de Fernando Bárcena (2011), la propuesta del autor es poner el acento en la filosofía de la educación como presencia “una reflexión de la relación del encuentro y las transmisiones entre generaciones en la filiación del tiempo, y un pensamiento sobre las voces que nombran ese encuentro” (Bárcena, 2011, p. 120). Para Bárcena una pedagogía de la presencia en el ejercicio de verdad es el presente, que nos permite estar materialmente en lo que pensamos y en lo que hacemos (Bárcena, 2011).

Metodología

El taller de movimiento somático y danza se desarrollará en 10 sesiones de hora y media, una vez por semana por medios virtuales.

La metodología general de trabajo se sustentará en los principios básicos de la educación somática. Las herramientas que ocuparemos de esta educación son:

1. La consciencia 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, pueden 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 en cada movimiento que el individuo realice sea por medio de un autocontrol eficiente de la acción, pues es a través del movimiento intencional que se construye la experiencia, y tener el foco 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 utilizarán en el taller son: 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 (conciencia, 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 servirán de herramienta para trabajar las formas, intenciones y fuerzas con las que se establece una relación con otra persona.

Cada sesión comenzará con una actividad de sensibilización encaminada a explorar los aprendizajes previos vinculados a la sesión del día. Posteriormente, se presentarán actividades de exploración y experimentación a partir del uso de la visualización de imágenes (ideokinesis) y la estimulación de los sentidos. En las últimas sesiones se propondrán algunas secuencias sencillas de movimiento que estimulen la creación

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

Con el fin de conocer las experiencias corporales de las y los adolescentes, se propondrán ejercicios de atestiguamiento, para ello se usarán diversos lenguajes de expresión como: voz, color, dibujo, narración escrita, etcétera.

En las sesiones se presentarán imágenes, videos y/o audios para tener una mejor percepción idiokinética en los ejercicios de exploración corporal. Asimismo, se procurará presentar las actividades de forma lúdica como elemento de motivación.

La estructura de las sesiones del taller será la siguiente:

- Fase de sensibilización hacia las experiencias corporales previas.
- Fase de exploración corporal. Recuperación de atestiguamiento.
- Fase de experimentación de movimiento. Recuperación de atestiguamiento.
- Fase de composición colectiva.
- Cierre. Recuperación de atestiguamiento.

Referencias bibliográficas

Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Revista innovación Educativa. Cultura y educación para la paz*, 18(78), 73-91

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>

Chandlee, M. (2008). Sistema Nervioso, Manual para embodiment studies.
Center for body- mind movement.

Bárcena, F. (2012). *Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica a la impostura pedagógica*. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25–57.
<https://doi.org/10.14201/10354>

Eisner, E. (2004). Lo que la educación puede aprender de las artes. *El arte y la creación de la mente* (pp. 239-. 256). Paidós.

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*. Siglo veintiuno editores.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós

Anexo 2 Formulario diagnóstico del taller “*Buentrato corporal*”

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 *buentrato* 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?

Anexo 3 Fragmento de relato autoetnográfico visual

Tercera sesión

14-05-2021

Momentos de análisis	
<p>Fragmento 1</p> <p>Inicio la sesión saludando a cada uno de los diez jóvenes que ingresan, pregunto uno a uno cómo se encuentran. El primero en ingresar es Bruno, quien tiene la cámara apagada. Cuando activa su micrófono, escucho la voz de su hermano mayor, muestro interés por él, le pregunto sobre su vida académica y al final le expreso – Me da gusto saber de ti- y le invito a asistir al programa Rehilete. Él agradece.</p> <p>La segunda persona en entrar es Ángel, cuando activa su micrófono para contestar, se escucha una interferencia muy fuerte y molesta.</p> <p>La tercera persona a quien saludo es Saúl quién comenta –Ya vine familia- Yo respondo hola familia ¿Cómo estás? Y él contesta –Bien familia-</p> <p>Finalmente saludo a Jerónimo, Camila, Valeria, Abraham, Yadira, Julio y Fernando. Alguien más intenta ingresar, pero se observa que aún no configura su audio. Todas las personas ingresan con cámara apagada.</p>	<p>Llama mi atención este joven, ya que le conozco desde hace ocho años, a él y a dos miembros más de la familia. Les he acompañado de manera cercana creando vínculos con ellos.</p> <p>La interferencia en el audio de Ángel, dio pauta para que las y los jóvenes hablaran más alto y se generara mucho ruido auditivo.</p> <p>En este momento, las cámaras apagadas no me alteran porque las y los jóvenes responden a mi saludo.</p>
<p>Fragmento 2</p> <p>En la bienvenida se crea una dinámica compleja. Saúl activa su micrófono y hace bromas a partir de los saludos que hago a sus compañeros. Cuando digo - Doy la bienvenida- a Camila quien tenía tiempo que no se conectaba, Saúl expresa –Y se murió-, cuando menciono -Va ingresando Valeria- dice –Pásame una-, finalmente cuando saludo a Ángel y de su audio se genera un ruido molesto como de abejorro comenta –ya</p>	<p>De manera consciente, no intervengo en la dinámica, pues considero que las y los jóvenes participan poco en las sesiones y pienso que, al limitarles de maneras más tajantes, impedirán aún más su intervención.</p>

<p>apaga esa güevonada-. Por su parte, Bruno prende su audio, se escucha que plática con su hermano expresándose con groserías y de fondo se aprecia música de hip hop.</p> <p>Durante este tiempo mis movimientos son más rápidos, especialmente los de mis manos. En un inicio cuando el ruido del audio de Ángel es muy elevado intento explicarle como se escucha a través de la mímica de mis manos imitando el sonido, para ello realizo movimientos con mi dedo índice hacia arriba y hacia abajo simulando una oscilación veloz. Después, el sonido de mi voz es rebasado por ruido realizado entre los tres adolescentes, ahí utilizo el gesto cultural de “poco” acercando los dedos pulgar e índice y haciendo un movimiento descendente con el gesto.</p>	<p>No obstante, al observar el video, también comprendo que la dinámica se vuelve compleja con tanto ruido.</p>
<p>Fragmento 3</p> <p>Para iniciar la sesión, les recuerdo que la actividad es un taller corporal virtual de <i>buentrato</i>, por tanto, es importante que prendan sus cámaras, también les comento que intenten prenderla para saludarnos, Ángel, Bruno y Saúl la prenden y la apagan con insistencia y siguen bromeando entre ellos. Ante esta situación pido un poco de silencio, pero ellos continúan en la misma dinámica.</p>	<p>Solicito prender la cámara en momentos específicos.</p> <p>Mi intervención pedagógica para atender las expresiones de los jóvenes es nula.</p>
<p>Fragmento 4</p> <p>Para contextualizar al grupo, hago un recorrido temático del taller, narro las actividades de la primera sesión, al final pregunto ¿Alguien recuerda que hicimos en la segunda sesión? Bruno contesta -No me acuerdo- Saúl dice -Me acuerdo que estuvimos en el piso-, le comento que sí y prosigo a explicar del desarrollo del tema de esa sesión. En este momento Saúl prende su cámara y comienza a hacer gestos graciosos (hace ojos bizcos, aprieta la boca y acerca mucho la cámara a su rostro).</p>	<p>En la recopilación de la semana pasada hay muy pocos recuerdos y comentarios.</p> <p>Frente a esta situación, yo hago una síntesis de la sesión pasada.</p>

<p>Prosigo a preguntar ¿Qué actividades recuerdan que realizamos? Bruno dice –No, no me acuerdo-. No hay más respuesta, pero sí un poco de ruido entre Bruno y Saúl, le pregunto Jerónimo, directamente pero no responde, prosigo a nombrar lo que hicimos y continuar con el siguiente momento.</p>	
<p>Fragmento 5</p> <p>Les comento que para retomar el tema de emociones y lo corporal, les mostraremos un video de danza contemporánea donde observarán los movimientos de los bailarines y percibirán que emociones observan en ellos. Al concluir de ver los videos les pido que en el chat escriban qué emoción o emociones observaron en las tres escenas. Nadie escribe, pero dado que Bruno prende su micrófono le pregunto directamente, él duda mucho y al final dice – No se-. Ante ello pregunto directamente a Valeria, pero no responde. Como Saúl también prende su micrófono, le hago la misma pregunta él responde que observo felicidad.</p> <p>Al preguntar qué emociones les detono la segunda escena Bruno narro lo que sucedía en la escena, expreso – El chavo se echó a correr, la chava fue detrás de él y luego se puso a bailar-, Saúl interrumpe diciendo –El chavo se echó a correr porque la señora le dijo cástate conmigo y él dijo yo no quiero estas bien fea y se echó a correr- Ante ello, insisto en recuperar las emociones del chavo del video a lo que Saúl comenta – Él se sentía feliz y la señora enojada, triste, con un sentimiento de te voy a matar-. Al preguntar por la tercera escena Bruno contesta de inmediato –se sintió que ya era libre-, a lo que Saúl afirmó –libertad-. Los demás jóvenes están con las cámaras y micrófonos apagados, pregunto directamente a Fernando ¿Qué emoción observaste en la tercera escena? Responde –</p>	<p>No hay respuestas en la interpretación de las emociones que observaron en los videos de danza.</p> <p>A partir de la guía en la mediación Saúl y Bruno pudieron reconocer las emociones en los movimientos de las personas de los videos.</p> <p>Fernando mantiene la cámara apagada, pero responde al instante cuando le pregunto algo.</p>

<p>Tristeza, porque se arrepintió- Yo comento que está bien la interpretación que cada quién construya de lo que vio.</p>	
<p>Fragmento 6</p> <p>Explico el tema del día, nombro el cómo las velocidades de nuestros movimientos pueden modificar cómo nos sentimos. Propongo ponerse de pie y tocar su cuerpo a la velocidad de la música que se presenta, para ello invito a prender la cámara. De nuevo solo es Bruno y Saúl quienes la prenden, pero no realizan la actividad solicitada. A Saúl se le observa acostado, mostrando su cuarto, realiza gestos graciosos y muecas a la pantalla. Cuando la música toma velocidad él, prende su cámara y mueve su cabeza al ritmo, pero la apaga en el tiempo lento. Bruno muestra la parte superior de su cabeza, no realiza el ejercicio. Al final pregunto ¿Quién pudo hacer la actividad? Y me dirijo a algunas personas, Jerónimo y Ángel contestan que sí.</p> <p>Por mi parte realizó la actividad al tiempo que la voy describiendo.</p>	<p>Invito a prender la cámara en momentos específicos.</p> <p>Considero que Saúl busca nuestra atención realizando estos gestos, pero yo no reacciono ante ellos, para no alterar la dinámica de las actividades.</p>
<p>Fragmento 7</p> <p>En un momento donde Saúl tiene la cámara prendida, enfoca hacia su rostro, Bruno prende su micrófono y comenta – ¿Cómo no te da pena, mostrar tu cara tan cerca? –. Yo no escucho bien y pregunto –¿Cómo Bruno? – Él dice –nada–.</p>	<p>Pienso que la pregunta – ¿Cómo no te da pena, mostrar tu cara tan cerca? estaba referida a Saúl, quien se muestra sin que se le solicite.</p> <p>Durante este tiempo ha sido difícil para Bruno mostrarse, sí lo intenta, prende su cámara, pero no presenta el rostro completo, solo recortes.</p>
<p>Fragmento 8</p> <p>La siguiente actividad de este día es una gráfica de movimiento, para ello propongo hacer un recuento del tipo de movimiento que se tuvo el día anterior, les solicito que según mi guía vayan haciendo una gráfica de</p>	<p>Creo que Saúl no hizo la actividad, tomo su comentario como una broma, pero no se lo comento para no entrar en</p>

<p>frecuencia de sus movimientos en sus actividades cotidianas. En este momento todos los jóvenes mantienen sus cámaras apagadas, desconozco si realizan la actividad, Bruno y Saúl la prenden a ratos y la vuelven a apagar.</p> <p>Al finalizar Fernando, Bruno, Jerónimo muestran la gráfica que realizaron, en la de Bruno se observan principalmente movimientos rápidos y medios, en la de Fernando más tiempos lentos y pequeños picos de rápidos. En cada caso voy pidiendo me describan como son las velocidades de sus movimientos y me describan cómo se sintieron con ello.</p> <p>Pregunto a los demás si pudieron hacerla, Ángel comenta que no tuvo el material, Saúl dice que sí la hizo, pero al pedirle que la muestre enfoca su cámara hacia unas hojas, pero en ellas no dice nada, él comenta –Lo hice muy bajito por eso no se ven–, sin embargo, no se ve nada.</p>	<p>controversia y desviar la temática de la sesión.</p> <p>En las expresiones de sus velocidades de movimiento Fernando reconoce que cuando realiza movimientos lentos se siente tranquilo.</p>
<p>Fragmento 9</p> <p>En la última actividad propongo realizar una secuencia de movimiento colectiva, donde se incluya movimientos rápidos y lentos. Para ello, dividido al grupo aleatoriamente, uno de los grupos es mediado por Andrea y el otro por mí. En la sala virtual les pido que propongan un movimiento, comienzo yo, realizo un movimiento con todo mi cuerpo, es un desplazamiento lateral acompañado de brazos. Después Saúl pregunta – ¿Quién sigue? – Contesto que él, sin miramiento propone un movimiento pequeño, hace un círculo con su puño sobre su cabeza. Yo integro su movimiento al mío, realizó los dos de pie, mostrando todo mi cuerpo.</p> <p>Pido a Valeria que muestre su movimiento, ella contesta –No puedo prender mi cámara porque estoy en pijama-, yo le comento –No es necesario mostrar todo el cuerpo</p>	<p>Propongo yo primero el movimiento con la intención de motivar a las y los jóvenes. También propongo un movimiento que involucre todo mi cuerpo con la intención que ellos y ellas hagan lo mismo.</p> <p>La intención de ligar mi movimiento al suyo de pie es buscar que se muestren de cuerpo completo.</p> <p>No hago la precisión de que Saúl llame a Valeria por su nombre, en el momento no me parece una agresión grave, aunque en perspectiva creo</p>

<p>si no quieres, puedes hacer el movimiento con alguna sección de su cuerpo, como la mano—.</p> <p>Valeria no prende su cámara, pido a Fernando lo haga y muestre su movimiento, Saúl también lo motiva diciendo —Sin miedo al éxito- Fernando prende su cámara y sin ningún apoyo realiza un movimiento valseado de lado a lado, donde muestra su cuerpo completo. Prosigo a integrar los tres movimientos y modelarlo.</p> <p>Al finalizar vuelvo a invitar a Valeria a mostrarnos un movimiento. En este momento escucho que Saúl le insiste que se muestre, aunque la llama vaporub como deformación del nombre, yo solo digo —No, no, no—.</p> <p>Finalmente, Valeria prende su cámara, se muestra del torso hacia arriba, trae una chamarra negra que impide ver su complexión, también trae puesto la capucha de la chamarra que tiene un gran peluche el cual impide se le vea el rostro. Yo no hago mención de su presentación ya que es la primera vez que muestra su cuerpo completo. Después de varias solicitudes de mostrar su movimiento realiza el que yo hice como ejemplo para que pensara el suyo, le felicito por realizar su movimiento.</p> <p>Para integrar los cuatro movimientos yo los modelo de cuerpo completo, incluyo una transición para ligarlos. Les pido a los tres jóvenes que imiten el movimiento. Valeria y Fernando los realizan, Saúl lo hace por momentos.</p>	<p>que es importante señalar el uso correcto de los nombres como acto de <i>buentrato</i>.</p> <p>El movimiento que mostró Valeria es el que yo le propuse como ejemplo. No le pido que lo cambie porque de manera general expresa poca seguridad en sus procesos y considero que presentarse es un buen principio de auto reconocimiento corporal.</p> <p>Dada la complejidad, de que las y los jóvenes prendan su cámara, observo que el objetivo de la sesión va cambiando. Priorizo el que se muestren frente a cámara. Dentro de la propuesta corporal de <i>buentrato</i>, es un gran paso mostrarse como acto de autoconocimiento y autoaceptación.</p>
<p>Fragmento 10</p> <p>En la sesión grupal completa, las y los jóvenes con quienes trabajé, presentan primero porque Saúl comenta que tiene que irse a comer, después de unos segundos de pedirles que prendan sus cámaras, los tres lo hacen. Fernando y Valeria se muestran de cuerpo</p>	<p>Tres jóvenes se muestran de cuerpo completo realizando la secuencia corporal, con diferentes velocidades.</p> <p>Considero que la elección de la música influyó para que las y</p>

<p>completo, aunque ella solo se presenta de cuello hacia abajo, mientras que Saúl se observa recostado.</p> <p>Pido a Andrea que nos apoye con música, ella reproduce una canción muy rítmica de Michael Jackson. Pido a las y los jóvenes del otro grupo apagar la cámara y al grupo que acompañaba prenderla.</p> <p>...</p> <p>Realizamos la secuencia las cuatro personas, la repetimos tres veces, dos rápidas y una lenta, Fernando y Valeria se muestran muy comprometidos realizándola, Saúl la hace solo con las manos, se observa en su rostro una sonrisa al ver a la pantalla. Por mi parte me muestro contenta y activa, abro los ojos y muevo la cabeza para indicar el ritmo y sonrió durante la secuencia</p>	<p>los jóvenes se comprometieran al realizar el movimiento.</p> <p>Creo que presentarse con la cámara apagada de sus compañeros puede dar mayor seguridad, al no observar que los miran.</p>
<p>Fragmento 11</p> <p>En la repetición final, comento que Fernando y Saúl realizaran la secuencia rápido, mientras Valeria y yo la hacemos lento. En ese momento Saúl se pone de pie y se muestra igual que sus compañeros de cuerpo completo, hace parcialmente los movimientos propuestos e incorpora otros. Se le observa contento, mueve la cadera y brazos rítmicamente. Al final Saúl se queda moviéndose libremente, yo le acompaño en una danza libre y espontánea de unos segundos, ambos reímos, mientras Fernando se balancea de un lado a otro y Valeria permanece parada.</p> <p>En el turno de presentar del otro grupo, Bruno y Jerónimo realizan movimientos con el puño, también mueven el celular al ritmo de la música.</p>	<p>Observo que, en este momento, los tres jóvenes se muestran contentos y comprometidos al realizar la actividad, sonríen, se mueven libremente. Yo también me observo contenta.</p>
<p>Fragmento 12</p> <p>Al finalizar la actividad pido opiniones de lo que observaron en el otro equipo, qué sintieron con las diferentes velocidades de movimiento. Ángel contesta – Que estaban muy bien sincronizados-, Jerónimo explica</p>	<p>Todos los jóvenes presentes emitieron comentarios de la actividad.</p>

que las velocidades eran medias. Bruno comenta que no vio a todos, porque en el teléfono no puedes ver a todos al mismo tiempo. Después intenta decir algo, pero se traba y decide ya no nombrarlo, yo comento –Bruno recuerda que todas tus palabras son muy valiosas-. Finalmente, Jerónimo concluye, se veían muy felices. Valeria y Fernando comentaron que los movimientos del otro equipo fueron muy relajados.

Anexo 4 Entrevista grupal final

Presento la entrevista final del taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza, está elaborada desde la propuesta etnográfica porque la realicé en conjunto con mi compañera Andrea. Dejé los nombres reales de los adolescentes porque noté en mis expresiones verbales variantes de sus nombres, que muestran cierta intencionalidad afectiva.

Entrevistadoras: Andrea y Angélica

Entrevistados: Sebastián, Juan Carlos, Gabriel, Luis y Chucho

2 de Julio 2021

Angélica: A ver, déjenme, voy a escribir al grupo para ver si alguien más se va a conectar. Ujum, ujum, ujum, Sebastián también comentó que sí, pero no ha llegado. Bueno, ahí tengo una duda, porque, este, es el mismo teléfono el de Sebas y el de su mamá. Y entonces, no sé quién me contesta a veces. [Angélica se toma un tiempo para escribir] Ok, pues ya les escribí. Entonces, dos minutitos más, y ya veremos que sucede. ¿Sale? [después de unos diez segundos.] Ok, Juan Carlos ya entró. Ok. Hola Juan Carlos.

Juan Carlos: [Con su cámara apagada] Perdón Angie, es que se me olvidó.

Angélica: ¿Se te olvidó? Am, eso es lo que temo con los demás compañeros y compañeras. Que se les haya olvidado. Pero bueno. Lo bueno es que ya estás acá Juan Carlos. Todo bien. Y, pues le comentaba a Brayan, ¿les parece que esperamos unos dos últimos minutitos más para ver si alguien más se conecta? Y si no, ya comenzamos. ¿Sale? Es este una, ay, [Angélica acomoda sus audífonos]. La idea es una, este, plática. Una plática, respecto a algunas de las actividades que hicimos en Rehilete. Muy bien, Gabo, ya también se conectó. Ujum. Es algo muy, este, pues muy informal. ¿Sale? Solo es una pequeña charla. Pero... ¿qué tal? Hola Gabo ¿cómo estás? [Gabo no responde] Gabo, Gabo ¿estás allí Gabo? [Gabo no responde] Yo digo que sí. Juan Carlos, eh, ¿qué tal? ¿cómo está el frío por allá? [Juan Carlos dice algo que no se entiende]. ¿Ah, bastante? ¿está bueno cómo para salir a hacer ejercicio? [Juan Carlos abre su micrófono, pero no se entiende que dice. Angélica sonrío]. No sé, por alguna razón cuando hace frío, me gusta salir a correr. Bueno, como para calentar mi cuerpo. Porque de otra manera, solo bañándome. Y así, pero si no, no se me quita. Bueno, ajá, ayer, ¿qué fue ayer, qué día fue? El martes, el martes fui por allá arriba, si, el martes fui y, este, estuvo chispeando todo el tiempo. Y dije, ¡hay!, que complicado ahorita el frío por acá. Pero bueno, este, escribí al grupo para ver si alguien

más se conectaba. Y, nada más déjenme ver si alguien contestó, y si no, pues vamos comenzando. ¿No? Ujum. Pues yo creo que vamos a ir comenzando, ¿sale? Entonces bueno, pues, antes que nada, Brayan, Juan Carlos, Gabo, les agradezco, les agradecemos mucho su participación a esta pequeña reunión. Como les comentaba es, este, algo así, súper informal. La idea es sólo que platiquemos de algunas de las actividades que hicimos en Rehilete. Específicamente los viernes. Bueno, y el último, el jueves, en el taller, eh, de *buentrato* corporal a través del movimiento y la danza. Y a lo mejor ustedes dicen, hójole, que fue lo que hicimos, no me acuerdo, pues porque hicimos muchas cosas en las demás, este, sesiones, ¿no? Pues, justo para, para ello, este, por acá vamos a presentar un pequeño videíto, en el que van a ver algunas actividades que hicimos, eh, en este taller. Y después vamos a charlar en torno a ellas. ¿Les parece? ¿sí Brayan, sí Juan Carlos, sí Gabo?

Juan Carlos: Sí [Sin abrir su cámara].

Angélica: Vale, ok. Bueno, pues entonces vamos a preparar. [Brayan abre su audio y dice algo que no se entiende]. Ok, de nuevo. Entonces, eh, esta pequeña reunión es solamente, eh, una reunión en la que nos gustaría que ustedes nos comentaran, em, sobre las actividades, algunas de las actividades que hicimos en Rehilete, que son específicamente las del taller de *buentrato* corporal a partir del movimiento y la danza; que fueron las del viernes. Entonces, eh, pensando en que tal vez en este momento, eh, después de cuatro días de vacaciones ya hemos olvidado un poquito lo que hicimos, este, se preparó por acá un vídeo, para que ustedes, este, recuerden un poquito y después de verlo podamos charlar en torno a estas, eh, eh, actividades. ¿Ahora sí Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Sí.

Angélica: Perfecto. Oki doki. Bueno. Pues entonces vamos a observar atentamente este video.

Andrea: Se los presento chicos. Buenos días, [Andrea sonrío] a todos. Gracias por estar aquí. [Brayan tiene su micrófono abierto y su cámara apagada y se escucha que bosteza].

Angélica: [Sonríe] ¿Ahí ya lo ven verdad?

Angélica: Sí [Comienza el video].

Lapso de tiempo en el video:

21min, 02s – 39min, 26s

Angélica: Ok. Hola Luis ¿cómo estás? Bienvenido por acá.

Luis: Hola [sin abrir su cámara].

Angélica: [Sonríe] Hola. Bueno, pues, este, te comento un poquito la intención de la sesión. Bueno, no la sesión, más bien esta pequeña charla. Este, justo le, les comentaba a tus compañeros que la intención de esta charla es que, pues conversemos un poquito de cómo nos parecieron estas actividades, eh, estas que acabamos de presentar, que son las del taller de *buentrato* corporal a través del movimiento y la danza. Entonces, justo como pensando que después de cuatro días de vacaciones. Bueno, al menos de Rehilete, ¿verdad? Todavía no salen de la escuela. Pues tal vez, este, ya habían olvidado un poquito, es que presentamos este videíto para recordar un poco de lo que hicimos y así traer a nuestra memoria, este, corporal y a nuestra memoria [señala a su cabeza.] aquí en el cerebro, eh, un poquito de esta experiencia, ¿no? Este, bueno, les vamos a hacer, eh, por allí, algunas notitas y ojalá puedan como, contestarnos sobre su experiencia, ¿no? Eh, creo que ahorita, si me, si ya, regresó Juan Carlos. Se había ido, pero todo bien. Bueno, en principio, este, me gustaría que pudieran comentar, cada uno, libremente, qué les parecieron las actividades de este taller, las actividades que observaron ahorita. ¿Qué les parecieron?

Brayan: Muy bien [sin abrir su cámara].

Juan Carlos: Ajá, muy bien [sin abrir su cámara].

Angélica: Ok. Muy bien. Por acá, este, Juan Carlos comentas que muy bien. ¿Cuentas Brayan?

Brayan: Igual [sin abrir su cámara].

Angélica: Ok, vale. Este, Luis, Gabo. No sé si quisieran participar. ¿Qué les parecieron las actividades de este taller? ¿creen que estas actividades les pudieran gustar a otros adolescentes como ustedes? [nadie contesta en ocho segundos]. ¿Qué me dicen por allí? [nadie contesta en seis segundos]. Bueno, bueno [Luis contesta con un sticker de pulgar arriba]. Dice Luis chido, ok. Luis [Angélica sonríe y levanta su pulgar a la cámara] bueno. Oigan, y específicamente, em, qué actividad les gustó. O sea, que digan, ah yo me acuerdo de esta, y me gustó, este, realizarla, me gustó lo que sentía, eh, no sé qué actividad recuerdan que les haya gustado. O de las que vieron ahorita que, que volvieron a recordar. ¿Cuál les gustó, este, tal vez ver o cuál les gustó haber hecho?

Juan Carlos: Todas [sin abrir su cámara].

Angélica: ¿Todas? ¿no hubo alguna así Juan Carlos que dijeras, ah esta, está interesante que se vuelva a repetir?

Juan Carlos: Mm. No [sin abrir su cámara].

Angélica: [Luis escribe en el chat de zoom: el kahoot, xd. Angélica sonrío] Luis, la del kahoot, la del kahoot es de mates Luis. Está divertido el kahoot, pero esta, esa es de mates. Ok. Juan Carlos dice entonces que de manera general todas. Eh, a ti Brayan, ¿hubo algunas actividades que te llamaron más la atención, que te gustaran por lo que sentiste, por lo que viviste o por lo que observaste?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Pues todas estaban bien. Bueno, me gustaron a mí.

Angélica: Y de estas que observaste, ¿hubo alguna ahorita que dijeras, ah esa estuvo padre haberla hecho?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Este, mm, pues, uno que hicieron de baile. Pero, yo no prendí, bueno, sí prendí mi cámara, pero me parece que no vi a la pantalla.

Angélica: Ah, ok, ok, sí. Creo recordar dónde estabas con Juan Carlos y con Ángel, ¿no? ok. Sí, estuvo, este, sí estuvo, estuvo padre. Eh, y bueno, ligado un poquito a lo que comentó Brayan, esto de no prender, eh, la pantalla. ¿Qué fue como las, om, qué fue lo que sintieron, qué sentían, cuando teníamos que prender nuestra pantalla y mostrar nuestro cuerpo? ¿por qué a veces no se podía? ¿qué, o por qué se imaginan que sus otros compañeros no podían prenderla? ¿qué creen que pasaba allí? [Brayan ha mantenido su audio abierto y se escucha que intenta decir algo]. ¿Puedes hablar de tu experiencia Brayan o de lo que te imaginas el por qué los otros no la prendían? O las otras chicas ¿tú qué crees Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Ah, pues, no sé ¿qué tal si no, les da pena o así?

Angélica: Ok. Tal vez les podría dar pena. Muy bien.

Brayan: [Sin abrir su cámara] O no podían. O no podían--.

Angélica: Ándale, y por qué, por qué crees que no, ¿cuáles serían como las razones para no poder prender la cámara?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Eh, eh. No sé [sonríe].

Angélica: [Angélica sonrío] Ok. Las demás, digo, los demás, son puros hombres, ¿verdad? Los demás, eh, respecto a esto que comenta Brayan, ¿cuál creen que hayan sido como algunos, eh, factores, o sean factores para que ahorita los chicos y las chicas no quieran prender su cámara? Y específicamente en este taller. ¿Qué creen que pudieron haber sentido ellos o ustedes mismos? [se observa que Brayan dice algo que no se entiende] ¿pena? ok. Muy bien. Y, y Juan Carlos, ¿tú qué crees, que la pena sea como de mostrar el rostro, el cuerpo o por qué, por qué crees que es la pena? ¿te imaginas algo?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] No sé.

Angélica: Ok. Tú de manera general, este, pudiste prender la cámara, ¿verdad?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] Según yo, sí.

Angélica: ¿Sí? Ok. ¿Y en algún momento sentiste esta parte de la pena?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] Am, sí.

Angélica: ¿Sí? ¿y cómo le hiciste Juan Carlos para, como para soltar la pena y poder prender tu cámara? ¿cómo qué herramientas utilizaste?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] Pues, nada.

Angélica: ¿Nada? Así lo hiciste y, ¿y listo [el micrófono de Brayan sigue abierto y al parecer dice: y ya? Luego se escuchan risas]. Ok. Sí, creo que sería como importante, ¿no? Saber cómo podemos hacerle, este, pues esto, ¿no? Ah sí, tengo mucha pena. ¿Cómo le hago? Así como, te acuerdas Brayan, que el último día esta, Aura te comentaba cómo ella trabajaba su pena.

Brayan: Este, ajá.

Angélica: ¿Cómo qué herramientas podríamos tener para poder prender nuestra cámara? ¿tú qué dices Brayan? ¿qué te imaginas que podríamos hacer?

Brayan: [Sin abrir su cámara] pues, tranquilizarse ¿no?

Angélica: Ok Nos tranquilizarnos.

Brayan: [Sin abrir su cámara] No sé, respirar hondo.

Angélica: Respirar hondo. Bien. Y... [al parecer Brayan iba a decir algo más.] ay perdón, te interrumpí [Brayan no contesta en seis segundos] ¿nos ibas a comentar algo más Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] no.

Angélica: Ibas a decir, [Angélica imita el sonido realizado por Brayan cuando al parecer iba a comenzar un comentario]. Ah, es que escuché así. [Angélica sonrío]. Bueno, eh, Luis, Gabo, ¿cómo ven? eh, ¿cómo ven esta parte? no, que, ¿qué emociones pasaron por ustedes o creen que pasaron por sus compañeros al realizar estas actividades? También se vale escribir en el chat ¿vale? Si alguien dice, hójole, es que, como que no, se vale también [Luis escribe en el chat: felicidad] felicidad. Ok, ¿tu viste, tu viste Luis en alguno de los, este, ahorita de los videos, algún momento de felicidad? [Luis escribe en el chat: no jaja. Angélica sonrío]. Eres terrible. No jaja, jaja. Y entonces, ¿qué si viste? ¿qué si viste o qué si percibiste Luis? Algo que digas, sí yo creo que sí, ellos sentían, no sé, o yo sentí. [Luis escribe en el chat: cansancio]. Cansancio, cansancio de hacer las actividades, este, como ¿corporales? [Luis escribe en el chat: :) sí]. Ok, ok. Si, pues es muy válido Luis. Seguramente, ¿no? También, este, pudo haber pasado. Ok, bueno. Oigan, ¿cuáles fueron como las, em, sensaciones que recuerdan que experimentaron? O sea, sensaciones tiene que ver con las, con los sentidos. ¿Recuerdan el uso de los sentidos en las actividades?

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Uso de los sentidos?

Angélica: Ajá. De los sentidos, de los cinco sentidos que tenemos, el tacto, la vista, el olfato, el oído, el gusto.

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Cómo?

Angélica: Ajá ¿utilizaron estos sentidos en algún momento durante las actividades?

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Cuáles eran los sentidos?

Angélica: [Angélica sonríe] El olfato, el gusto, este, la vista, eh, ...

Brayan: [Sin abrir su cámara] Ah, ese sí. Respirar

Angélica: Para respirar, ok. ¿Te acuerdas cómo de esa actividad en la que, bueno, los momentos en que respirábamos Brayan?

Brayan: Ajá [sin abrir su cámara].

Angélica: Ok. ¿Qué te pareció en esos momentos? ¿cómo te sentías en ellos? Por ejemplo...

Angélica: ¿Si te sentías relajado? Ok. Los demás ¿cómo se sentían cuando trabajábamos esta parte de las respiraciones? Por allí, Luis, Gabo, Juan Carlos ¿no? Bueno, no se preocupen, no se preocupen. [Brayan dice algo que no se entiende] ¿cómo Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] nada.

Angélica: ¿Nada? Ok. Bueno, oigan, otra cosa, este, ¿ustedes, mm, percibieron, notaron algún cambio, o sea, en su relación con su propio cuerpo? Eh, antes de realizar estas actividades del taller y después, o sea, ¿hay algo que digan, eh, ahora hubo un cambio? No sé, yo observo, este, no sé, que ahora estoy más consciente de alguna parte de mi cuerpo, o ahora estoy como más atento. O sea, ¿ustedes observan algún cambio?

Juan Carlos: [sin abrir su cámara] no.

Angélica: Juan Carlos no. Ok. ¿Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] No sé.

Angélica: No sabes. Ok. ¿Crees que, eh, tu idea sobre, no sé, sobre moverte, cambió, o es lo mismo? O sea, ¿tu cuerpo sigue en la misma disposición o algo sucedió con él?

Brayan: [Sin abrir su cámara] pues yo creo que sigue con lo mismo.

Angélica: Sigue con lo mismo. Ok. Bueno, pues, creo que más o menos por aquí va la primera parte de las, este, pues un poquito de las ideas que queríamos plantearles. Ahora Andrea les va a comentar algunas otras.

Andrea: Gracias. Sí. Bueno chicos, simplemente, bueno, quisiéramos saber si dentro de, precisamente ligado a esta pregunta que les hacía Angélica, Angie, eh, en sus actividades diarias, eh, notaron como si, si su cuerpo, eh, se volvió un poco más inteligente, aunado a

esta temática de dónde se aloja la inteligencia, ¿no? en el cuerpo o han notado dónde pueden aplicar esta inteligencia corporal en sus actividades diarias. En su día a día. ¿Dónde, dónde se localizan esta inteligencia corporal? mm, no sé, por ahí va esta pregunta. Si la han localizado o en alguna parte del cuerpo reacciona diferente, ¿no? en su día a día. En los juegos que, que tal vez, si salen a jugar futbol o algo así, no sé, si han localizado esta inteligencia corporal, en alguna actividad. [Nadie responde en doce segundos]. Mm, Brayan. Es que veo que tienes encendido tu micrófono.

Brayan: [Sin abrir su cámara] Ah, según yo lo apagué.

Andrea: O Luis o Gabo.

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Qué tengo que decir o qué? [sonríe].

Andrea: [Andrea sonríe] Si has localizado en tus actividades diarias, en tu día a día, que, si hay algún tipo de inteligencia corporal, eh, aunado a esta temática que veíamos. Que a veces el cuerpo, la inteligencia no sólo se localiza en el cerebro, o arriba, ¿no? Si no también en el cuerpo. No sé, en tu día a día si has localizado alguna reacción, alguna...–

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Algo diferente?

Andrea: Ajá. En tu cuerpo. Tal vez alguna actividad localizaste que, que reaccionó diferente mi cuerpo y pude resolver, ¿no? ¿alguna actividad?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Mm, no pues no sé.

Andrea: Ok. Gracias. Mm, Juan Carlos, Luis. ¿No? [nadie responde en ocho segundos.] Bueno, entonces, en cuanto a, a estas a, em, actividades que vieron que realizamos en el taller, eh, y tal vez, no sé, el hecho de compararlo un poco con algunas otras actividades que anteriormente hacían. ¿Qué les pareció el mover su cuerpo? ¿cómo lo experimentaron?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Normal, ¿no?

Andrea: Normal, Ok. ¿Hubo algunos movimientos, Brayan, que te hayan gustado más realizar? Que a lo mejor no habías hecho antes. [Brayan iba a decir algo y se detiene] Ay, perdón.

Brayan: [Sin abrir su cámara] Mm, no [Sonríe].

Andrea: O tal vez, bueno, no sé, fue esta parte que le decías a Angie, eh, que moviste tu celular, [Brayan dice: Ajá] que estuviste con Ángel. No sé, hay algún movimiento que te hubiera, que te gustara que focalizaras, en específico.

Brayan: [Sin abrir su cámara] Eh, no. No sé [sonríe].

Andrea: ¿Juan Carlos? Gracias Brayan. ¿Algún movimiento que localizaras que te gustó? O qué te pareció moverte de diferente forma tal vez. [Juan Carlos abre y cierra su micrófono]

en tres ocasiones, pero no responde] ¿sí? ¿no ibas a decirnos nada Juan Carlos? [Pasan cinco segundos y no responde] no. O Gabo, Luis, algún movimiento que les gustara. O, ¿cuál fue su experiencia de moverse en, en estas actividades que vieron?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Perdón, se me fue el internet.

Andrea: ¿A ti te gustó moverte de esta forma Brayan? Así como con música, con algunas, algunos pasos.

Brayan: [Sin abrir su cámara] Pues.

Andrea: ¿O no te gustó, te pareció extraño? [Brayan responde, pero se corta su audio y no se entiende] Ay, creo que se fue, te cortaste.

Brayan: [Sin abrir su cámara] A veces si me, me, me movía y a veces no.

Andrea: Ok. ¿Y qué te hacía hacer, no hacerlo? O sea, ¿por qué no lo, por qué no te gustó? ¿qué crees que no te gustó?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Este, este bueno, ahí no tengo, bueno sí tenía espacio, pero tenía frío [Angélica y Andrea sonríen].

Andrea: Ok, gracias. Y bueno, aunado como a estos, mm, videos, no sé, qué, que les mostrábamos después de alguna coreografía, y así, eh, y que eran de danza, ¿no? Les comentaba Angie que, que era un tipo de danza, a veces era contemporánea, a veces *contact improvisation* y me parece que al finalizar la última sesión les mostró varios videos, eh. En cuanto a eso, mm, en qué, a partir de esto, ¿qué les interesaría hacer o explorar de la danza? No sé, si algún movimiento, algo les gustaría explorar o hacer de la danza. ¿Les gustaría?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] A mí no.

Andrea: No, ¿por qué no Juan Carlos?

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] Pues porque, no sé, no me interesa.

Andrea: Ok, [Angelica y Andrea asienten con la cabeza] ¿Se te hace como extraño o se te hace difícil, o, o no sé, ¿por qué crees que no? aparte de que no te interesa, claro, no sé.

Juan Carlos: [Sin abrir su cámara] No me gusta, no me gusta tanto.

Andrea: Ah, ok. [Sonríe] Gracias. ¿Y a ti Brayan?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Jejeje [sonríe].

Andrea: ¿Te gustaría hacer o explorar algún tipo de estas mmm, manifestaciones de la danza?

Brayan: [Sin abrir su cámara] Eh, pues, sí.

Andrea: ¡Si! [asiente con la cabeza]. Ok [sonríe]. ¿Cómo cuáles? Recuerdo que, ¡ah!, pues creo que tú nos habías comentado ¿no? que, ¿qué practicabas parkour con tu, con tu

hermano, me parece o tu primo? A parte de esa ¿alguna otra que identifiques?, o, o ¿qué describas?, no sé, tal vez en video te, luego dicen, método, o este video qué hablaba sobre tal. ¿Cómo cuáles, crees?

Brayan: [Sin abrir su cámara, parece que intenta decir algo].

Andrea: ¿Por qué hacían este movimiento? [Pasan cuatro segundos sin respuesta]. Bueno, que recuerdes [Pasan siete segundos sin respuesta]. Si quieres piénsalo, y, y ahorita nos dices. Em, Gabo o Luis, ¿alguna, no sé, ¿alguna manifestación de la danza que les gustaría explorar? [El micrófono de Brayan permanece encendido y logra escucharse algo, pero no es claro] ¿O si les gustaría explorar? ¿o si les gustaría hacerlo? primero. [Pasan seis segundos sin respuesta] ¿no? [sonríe, pasan nueve segundos sin respuesta] ahora sí Brayan, ¿cuál crees? O ¿cuál te gustaría explorar o hacer? [Pasan cuatro segundos sin respuesta]. No recuerdas cual en específico [Se escucha algo no muy claro] Ok.

Brayan: [Sin abrir su cámara] No, no [sonríe].

Andrea: Ok [sonríe], y bueno emm, y regresando como a todas las actividades que realizamos y así en el taller, o que ahorita alcanzaron a ver, y tal vez les recordó, cómo ¿cuáles creen que serían los, los beneficios, que tal vez estas actividades les darían en el taller, en su día a día, a ustedes? ¿qué beneficios creen que, que estas actividades, les traerían a ustedes en el taller, del taller pues? ¿localizan alguna? Si Brayan.

Brayan: [Sin abrir su cámara] ¿Cómo?

Andrea: Si eh, emm, estas actividades que, que acaban de ver y de las que recuerdan, también, que tal vez que no parecieron en el video, eeehh, ¿qué beneficios, los, los, les trae a su, a su día a día? [Se integra Chucho a la reunión] ¿O cuáles creen que sean esos beneficios que les traerían a su día o sus actividades? Tal vez ahh, bueno, por mencionar alguna ehh, ee, eso que mencionabas, de respirar profundo ¿no? Esta parte eh, de estas herramientas para, para calmar la pena, esa podría ser una ¿no? Así tipo, ¿qué actividades, o que otros ejercicios les ayudan en su día a día, a ustedes? O que ustedes identifican, ustedes creen que esta actividad, la podría aplicar aquí, porque me ayuda o me hace sentir mejor, o, me gusto, ¿no? Y entonces, lo puedo incluir en mi día, no sé, ubican alguna [Angelica hace una señal en la pantalla, dando a entender que necesita tiempo para intervenir] Hola Chucho. [Simultáneamente también saluda Angélica] ¡Ay!

Angélica: Justo este, ibas a saludar. [Andrea asiente por la pantalla] Hola Chucho eeeh, buen día, ¿cómo estás?

Chucho: Bien, ¿y tú?

Angélica: –Hola Chucho, bien gracias, oye una disculpa, este mmmm no, es que como no estás en el grupo se me fue la onda informarte que hoy teníamos una reunión por eso ahorita le escribí a Katy, esta es una pequeña charla Chucho, es algo como muy este, informal, sólo para que nos compartas un poquito de la experiencia que tuviste, ennn el taller de buen trato corporal a partir del movimiento y la danza que tuvimos los viernes, sale, entonces Andrea ahorita está planteando algunas preguntas, ojala nos pudieras compartir tu experiencia ¿sale?

Chucho: Ok

Angélica: Gracias

Andrea: Gracias [sonríe] Si bueno, eeehh, retomo la pregunta, creo que Brayan y Juan Carlos iban a contestar, sino bueno más bien los, ¿qué beneficios ustedes ubican sobre las actividades que vimos en el taller? ¿qué beneficios creen que les traiga a su día a día estas actividades? Si, si ubican alguna actividad en específico que se vio durante, durante el taller los viernes, eeehh, que puedan incluir en su día a día, o que les traiga algún beneficio, o así.

Juan Carlos: No sé.

Andrea: Ok, gracias [Angélica y Andrea sonrían] Gabo o Luis o Chucho si ya identificaste alguna, actividad que te, que crees que puedes incluir en tu día a día, que te puede ayudar [seis segundos en espera de respuesta] Les, les comentaba que era, mm, como es bueno, hacer [interrumpe Chucho].

Chucho: Bueno Angie yo no veo las preguntas, ¿dónde me las mando? [sonríe Andrea].

Angélica: No, no, no no, las está planteando ahorita Andrea [Angelica y Andrea sonrían].

Brayan: [Se ríe].

Chucho: ¡Aah;

Angélica: Gracias Chucho [sonriendo]

Andrea: Para que nos contesten ahorita [se ríe], si, ahorita se las estamos haciendo en vivo [Brayan ríe de nuevo], ¿tú ya ubicaste otra Brayan? A parte de la que mencionaste hace. [Brayan tiene el micrófono abierto, pero no dice algo claro] Mmmm [Andrea se lleva el dedo cerca de la boca, en señal de pensar]. ¿O en qué situaciones pueden aplicarlas en su día a día?, no sé, en la relación con algún otro compañero, la escuela, en la relación con su familia, con algún miembro de su familia, ¿dónde creen que podrían aplicar, alguna actividad de las que vimos?

Chucho: Pues yo, realmente en mi día a día, pues, siempre echo la flojera [Andrea y Angelica sonrían].

Andrea: ¡Si! Ok [sonriendo] ¿Y crees que alguna de estas actividades pueda aplicarse, dentro de eso? [Se espera respuesta por nueve segundos] ¿O no? [Se espera diez segundos sin respuesta] –Gabo, ¿No está ahí?, él no ha contestado alguna, Gabo si, si gustas compartir algo o ¿Si te gustaron las actividades?, ¿o cuál fue...– [Interrumpe Chucho].

Chucho: La verdad, a mi si me gustaron.

Andrea: Ok, y cuáles, ¿ubicas alguna que te haya gustado mucho?

Chucho: La de la, de los escritores de la libertad.

Andrea: Creo esa es de... [se ríe].

Angélica: Si, esa es deeee, habilidades para él, digo, de lenguaje y comunicación, [a la par Andrea dice que si, si], si está muy buena la película, pero, si, no te preocupes. Este, digamos que está...

Brayan: [Dice algo que no se entiende]

Angélica: ¿Cómo?

Brayan: Nada

Angélica: Ajah, eehh, las actividades que hacíamos los viernes, este, Chucho, eeh qué en la mayoría de ellas buscábamos, como el movimiento, no sé si ese sea como un referente para recordar.

Chucho: Pues no me acuerdo mucho, pero estuvo chido de todo lo que practicamos [esto lo dice como si fuera un comercial] informativo y formándome y me preparan para mi futuro.

Andrea: [Andrea ríe y Angelica sonrío] Ok, o bueno, no sé si sea viable, eeeeh, le transmitimos un cachito del, del video para que se, lo recuerda, aunque sea poquito, no todo [Angélica asiente por la pantalla].

Angélica: Si, vamos a poner unos tres minutitos Chucho para que eeh, recuerdes de qué estamos como, charlando ¡zaz!

Andrea: Para que lo ubiques [Andrea se enlista para vincular la pantalla del video].

Chucho: ¡Ok! [Angélica hace una señal con su pulgar mirando hacia arriba, Chucho deja abierto su micrófono y se oyen los sonidos que hay en su ambiente].

Angélica: ¿Ahora si Chucho?

Andrea: Mas o menos.

Chucho: ¡Si!

Andrea: Bueno, entonces, a lo mejor, así ya puedes un poquito retomar o recordar ¿no? De las actividades que hacíamos los viernes, donde de hecho era la única en donde yo estaba.

[Andrea ríe] Donde yo aparecía, entonces, eeh, pues si, en ese, tomando como base estas imágenes y tus recuerdos, como, ¿ubicabas alguna actividad que te haya gustado, que te haya agradado? En específico.

Chucho: Pues la verdad me gustó en la de, estábamos hablando en eso de las emociones.

Andrea: Ok, la que vimos como en el principio ¿no? [Andrea y Angélica asienten en la pantalla] Eeehhh, y ¿qué sensaciones más o menos, ubicabas?, ¿qué sentiste?

Chucho: ¡Aaahh! no sé, sentí varias cosas, no, no las puedo explicar con palabras.

Andrea: Ok [Andrea sonríe]. Y bueno, estas actividades te, retomando ¿no?, la pregunta que hacía hace un momento, ¿crees que las pudieras aplicar o utilizar, en, en tu día a día?... ¿Crees que te puedan servir? En algún momento, en algún momento en que te relaciones con tus amigos, con tu familia. [Se espera cuatro segundos la respuesta] ¿O no, no crees que te sirva? [Brayan sale de la reunión, se espera diez segundos a alguna respuesta] Luis o Gabo, Juan Carlos, si tal vez, ahora ya ubicaron, o sea, alguna, alguna actividad o situación en la que pudieran aplicar algunas de estas actividades del taller [se dan doce segundos de espera para la respuesta].

Angélica: Pues bueno, [Andrea ríe], pues bueno, este, pues nada chicossss, eh, pues agradecerles que, que hayan estado acá, también, me gustaría preguntales algo, pero ya es fuera, fuera del taller específicamente, de este taller, y no sé, a ustedes ¿qué les ha parecido esta, esta, virtualidad?, o sea más bien, tener nuestras sesiones así de rehilete, ha sido como, para ustedes eh, ¿muy complicado? o creen que, eeh, les ha gustado un poco, que, ¿qué piensan de ello?, yo entiendo que la mayoría, bueno, todos queremos como conocernos y así ¿no?, o sea, es algo, que, que es muy importante, pero que piensan de, de, de esta virtualidad, por ejemplo si continuáramos el siguiente ciclo, ustedes ¿qué preferirían ya, así totalmente presencial o algunos días virtualidad o así, cómo lo, cómo se imaginan? ¿cómo les gustaría, más bien? [cuatro segundos en espera de respuesta]. Por ahí Chucho, Juan Carlos, Luisito, Gabo, ¿qué piensan? [pasan tres segundos sin respuesta] pues ya nos abandonaron, no me digan eso. [Andrea sonríe y Juan Carlos abre su micrófono] a ver Juan Carlos.

Juan Carlos: Pues...

Chucho: Ya, ya, ya ya ya [Angelica sonríe].

Angélica: ¿Eeh?, Ok, primero Juan Carlos y luego Chucho ¿vale?, ¿cómo ves Juan Carlos?

Juan Carlos: ¿De qué?

Angélica: –Ajá, de esta mm, esta forma, así en la virtualidad ¿Para ti fue muy compleja, o hay cosas rescatables de esto? –.

Juan Carlos: [Pasan tres segundos en responder] –No sé–.

Angélica: Sabes, ¿a ti qué te pareció?, se te hizo así, este bueno, ahí más o menos o se te hizo cansado, ¿cómo se te hace esto de estar frente la pantalla, tomando las sesiones?

Juan Carlos: Normal

Angélica: ¡Normal!, Ay ya te estas acostumbrando, [Andrea hace un sonido suave mientras sonrío] Ok, está bien, está bien, ok, bueno vamos a escuchar a Chucho. A ti ¿qué te pareció Chucho?, ¿qué piensas de ello?, tú que ya tuviste la oportunidad de estar como en Rehilete de manera presencial y ahora en esta virtualidad, ¿cómo lo has vivido?

Chucho: Pues, bieeen, la verdad, no he sentido cambios, desde que estuvimos en cuarentena.

Angélica: ¿No has sentido ningún cambio?

Chucho: No

Angélica: Ok, tal vez solo la, desmañada que antes tenías, o ¿te paras igual?, a la misma hora.

Chucho: [Pasan tres segundos antes de responder] Puees, es que no sé cómo explicarlo

Angélica: Ok, bueno, bueno, sí, sí comprendo que a veces hay cosas que no es como tan fácil, como nombrarlas ¿no?, pero bueno, eh, por ahí ¿Luisito, Gabo, tiene algo que compartirnos? [Pasan cuatro segundos de espera] ¿no?, ok, pues nada, este, yo agradezco eehh, agradecemos eehh, su participación [Andrea sonrío]. Tanto en Rehilete como en este taller, ha sido muy, muy valioso y muy enriquecedor y divertido convivir con ustedes, aprendemos también mucho de cada uno de ustedes, aunque, por ejemplo: Gabo, que no has participado tanto, aun así Gabo, ehh, aprendo eeh bastante de ti, eeeh en tus aportaciones, en el estar, y bueno, pues yo eeh, les invito a, a que se inscriban al curso de verano, vamos a hacer unas actividades un poco este, diferentes, les voy platicando, la idea es un actividad sobre tecnología, ya sea de edición, de video o de música, eeh, también una actividad de acuarelas, para trabajar sobre el color que ya veníamos [Angélica niega con la cabeza]. Del dibujo que veníamos trabajando, ahora va a ser sobre el color, este, y bueno, tambiéneen, tendremos por ahí alguna actividad, que me parece en este momento que, de alebrijes, alguna actividad sobre, este, emociones. Y, finalmente, bueno también actividades físicas, ya saben que estamos este, en un momento en el que necesitamos eeeh, pues tener mucha atención con nuestro cuerpo porque casi no lo estamos moviendo, entonces por ahí va a haber la posibilidad de que tomemos, este, que elijamos una actividad, ya sea activación física, estamos pensando en fútbol, específicamente en dominadas, por el espacio que tenemos, y por ahí una actividad de, de danzas polinesias.

¿no? entonces, este eso, para que si les interesa nos manden un mensajito, y ya los vamos inscribiendo y también pueden invitar a otros chicos, y otras chicas, ¿sale?, vamos a están en conjunto con los chicos de segundo que en este momento Luisisto y, y este ¡aaah! Y también Gabo, Gabo Luisisto y Chucho, eh, pasan a segundo ciclo, este, van a pasar ahora con July, les voy a extrañar mucho, pero eh, pues nada, seguiremos este, mirándonos ¿sale? Y en el curso de verano, vamos a estar todos juntos, todos los chicos que estaban con July y los que, bueno, los que se inscriban y los que se inscriban del primer ciclo también, ¿sale? Entonces, pues eso, es la invitación y nada, agradecerles mucho su participación, y pues por acá ya saben que cualquier cosa que necesiten, aunque sea todavía, aunque, este, sean vacaciones, pueden eh, comunicarse, mijum, y pues eso sería todo [Angélica se despide con ambas manos en la pantalla] ¡Gracias! [Angélica con ambas manos levanta sus dos pulgares].

Andrea: Muchas gracias, chicos por su tiempo, y por haber participado con nosotros, estar disponibles para las actividades, que realizamos, muchas gracias, chicos [Andrea sonríe y Angelica asiente con la cabeza en pantalla].

Angélica: Ok, nada, adiosito, [Andrea se despide con la mano] Gabo, ¿no sé si alguien quiere decir algo?... y si no, nos vamos con el sonido del silencio [Andrea ríe], ¿sale? bueno, cuídense mucho, que tengan bonita semana este, terminen sus trabajos, ya es lo último, ¡animos! y pues por acá andamos, ¿sale? [nuevamente Angélica se despide con la mano en pantalla y Andrea sonríe], adiosito Juan Carlos, adiosito Luis, adiós, Chucho, adiós, Gabo, y...

Luis: Adiós

Andrea y Angélica: Adiós [simultáneamente].

Chucho: ¡Adiós Angy!

Angélica: Adiós Chucho [Luis salió de la sesión].

Andrea: Cuídense mucho [Juan Carlos sale de la sesión].

Angélica: Adiós, bye bye [sale, Chucho de la sesión] adiós, ¡ahí ¡Va llegando Brayan [Andrea hace una leve exclamación y Gabo permanece conectado].

Andrea: Bueno, nos despedimos de él [Andrea y Angelica juntas terminas la frase y sonríen].

Angélica: Hola Brayan, ¿se te fue tu internet?

Brayan: Hola, sí [Andrea y Angelica sonríen].

Angélica: Mm, [Angélica sonríe] Fíjate que ya estábamos despidiéndonos, ya salieron tus demás compañeritos, ya solamente se les estábamos, bueno, estaba invitando al curso de

verano, el lunes ya le explico bien a tu mami y pues nada, por acá andamos, eh, ya sé que son, bueno, terminamos con Rehilete, pero si necesitas cualquier cosa puedes comunicarte, este.. ahí al Whats ¿Vale?

Brayan: Si, gracias.

Angélica: Bueno, pues [simultáneamente Andrea dice bueno] Pues entonces, aquí andamos [Angélica se despide con la mano], Cuídense mucho y bye.

Andrea: Cuídate mucho Brayan y muchas gracias, por tus participaciones.

Brayan: Besos, [sonríe] Je, gracias.

Andrea: [Sonríe] Muchas gracias.

Angélica: [Hace una seña con su mano con el dedo índice y medio] ¡Bye!, adiós Gabo—.

Brayan: ¿Entonces, ya me puedo salir? Ja.

Angélica: [Se ríe] Si puedes [Andrea y Angélica asienten ambas con la cabeza mientras sonríen, a la par Andrea dice: Si] Ves que luego no puedes, pero si puedes, sí. Vale chaito Brayan.

Brayan: ¿Va a ver otra reunión así, o ya no?

Angélica: No, esté, eehh ya no, yaaa es, esta semana, la que sigue libre y ya comenzamos el curso de verano, ¿Zaz?

Brayan: Si, ok [Angélica ríe y Andrea sonríe].

Angélica: Bueno, pues, cuídate mucho [Se despide con la mano].

Brayan: Gracias, igual.

Angélica: Bye

Andrea: Hasta luego.

Angélica: Chao [Brayan sale de la sesión], ¿colgamos, cierto? [Andrea asiente por la pantalla] Adiós Gabo.

Andrea: Adiós

Finaliza la sesión. Duración: 1hr, 03 min, 50 s.

Anexo 5 Entrevista a dos adolescentes que participaron en el taller de *buentrato* corporal en la educación remota de emergencia, seis meses después en educación híbrida.

Entrevistadora. - Angélica Álvarez Martínez

Entrevistados: Bruno y Ángel usuarios del programa Rehilete y participantes del taller *buentrato* corporal.

Angélica: Bruno, Ángel ¿Qué prefieren las clases de la escuela presenciales o a distancia?

Bruno: Presenciales

Ángel: Presenciales

Angélica: ¿Por qué?

Bruno: Porque yo por qué entiendo mejor ahí presencial y convivo con unas personas .

Ángel: Porque aprendemos mejor que las clases en línea oh ok ok.

Angélica: ¿Qué si les gusto de las clases a distancia?

Ángel: Los exámenes

Angélica: ¿Porque los exámenes?

Ángel: Porque es más fácil, abres otra pestaña y buscas las respuestas Google.

Bruno: Que podías estar oyendo y podía estar haciendo otra cosa.

Angélica: Ahh ok eso te gusto ¿qué otra cosa podías hacer cuando estabas en las clases a distancia?

Bruno: Cuando me aburría me ponía a jugar.

Ángel: Comía o me dormía.

Ángel: ¿Te dormía? ¿Alguna vez te llegaste a dormir en las clases? ¿tanto en las de la escuela como en las de Rehilete?

Ángel: Sí

Angélica: Ok. Ayúdame concluir esta frase la Educación a Distancia fue:

Bruno: Aburrida

Ángel: Horrible

Angélica: Ahora, la educación presencial es...

Bruno: Más fácil y mejor entendible y divertida.

Ángel: Mas divertida de aprender.

Angélica: Ok, bien. Cuando ustedes tomaban sus clases en la distancia ¿cómo están su cuerpo? ¿Están sentados, acostados, parados? ¿cómo toman su clase?

Bruno: Sentado

Ángel: Yo como caiga, si tengo sueño me duermo.

Angélica: Ok. Oigan y ¿en el espacio donde toman sus clases, están otras personas o solo están ustedes? no pues depende porque yo donde tomo mis clases es en la sala y está la tele, al lado está el comedor y a veces están ahí o a veces se van a sus cuartos.

Ángel: Yo estoy solo siempre.

Angélica: Y ¿dónde las tomas?

Ángel: En mi cuarto.

Angélica: Oigan... ¿cuál es la principal emoción que ustedes sienten detener las cámaras prendidas y que se vea su rostro?

Ángel: Qué tal si pasa alguien de tu familia.

Angélica: Okey te da pena que alguien pase detrás de ti ¿cómo quién?

Ángel: Cómo mi hermano, no se.

Bruno: Mi hermana, mi abuelita Mariana.

Angélica: ¿Les da pena que alguien de su familia se observe? ¿por qué?

Ángel: Porque luego hay personas que discriminan mucho por la familia que tenemos

Angélica: Ok. vale. ¿Entonces lo que lo que te da pena es pase alguien detrás de ti?

Bueno alguien de tu familia, que se vea.

Ángel: Sí

Angélica: Y ¿qué sienten al tener la cámara prendida y que se vea su rostro? ¿sienten algo?

Ángel: No

Bruno: No

Angélica: ¿Les gusta?

Ángel: Pues es normal, pues si me ven en clases normales.

Angélica: ¿Tu que sientes BRUNO de tener la cámara prendida?

Bruno: Nada, me da igual.

Angélica: ¿Qué sienten de tener que mostrar el cuerpo frente a la cámara? Como cuando hacíamos el taller del año pasado cuando hacíamos movimiento danza ¿Qué sentías de tener que mostrar el cuerpo?

Ángel: Nada es normales, es como estar en clases presenciales

Angélica: Tu Bruno ¿en activación física tenías clases así?

Bruno: ¿En la escuela? No

Angélica: ¿No hacías educación física?

Ángel: No hacíamos, solo teníamos que escribir las preguntas y responder

Angélica: Bruno ¿tú tampoco tuviste clase de educación física?

Bruno: Solo teníamos que escribir las preguntas

Ángel: Solo tenemos que ver los videos y responder las preguntas

Angélica: Ahh ok no tuvieron actividad física

Angélica: Bueno, una pregunta ¿qué les motivaba a apagar las cámaras? ¿por qué apagar las cámaras?

Ángel: Para que no te pregunten

Bruno: Luego cuando estaba despeinado así todo, mejor me ponía una gorra o apagaba mi cámara

Angélica: Ah ok porque estaba despeinado ok y ¿ustedes cuando tomaban sus clases se preparaban, se bañaban para ellas o las tomaban, así como al despertar?

Ángel: Así como caiga

Bruno: De la escuela, sí me bañaba. Pero a veces contigo ya estoy bañado, nada más me cambiaba.

Ángel: Yo prefiero bañarme en la noche porque se siento que duermo mejor

Bruno: Si se siente mejor

Angélica: Ok bueno. Me comentan que a veces apagaban la cámara y hacían otras cosas ¿cuándo hacían esas otras cosas, se podían concentrar en lo que decían los profesores o los distraía?

Ángel: Si ponías atención

Angélica: ¿Qué cosas podías hacer juntas que no te distrajeran?

Ángel: Jugar free y estar en clase. Sí por el sonido también te guías, porque en free le bajo todo el volumen y escucha lo que diga el maestro.

Angélica: ¿Y si podías concentrarte así?

Ángel: Sí

Angélica: ¿Tu Bruno?

Bruno: Yo si me distraía un poco, pero si podía poner atención

Angélica: Oigan.. sienten que hicieron amigos en esta virtualidad

Ángel: Mas o menos

Bruno: Naa

Angélica: ¿Tu no Bruno?

Bruno: Pues como me juntaba con Alexis y otro amigo, hay no la pasamos jugando ene le celular

Angélica: Y digamos ¿si estaban en clase se comunicaba con....? bueno ¿tomaban sus clases por Zoom o por Meet?

Angélica: Meet

Bruno: Meet

Angélica: Ok. ¿han visto que en Zoom podrías mandar mensajes directos, privados y en Meet no? ¿Y cuando estaban en Zoom, se comunicaban con otros compañeritos?

Bruno: A veces con Alexis

Angélica: ¿Y en Meet?

Ángel: Yo me comunicaba por WhatsApp.

Angélica: Ahh ya, buscaban las formas de comunicarse.

Ángel: Sino todo se veía en tu conversación y así que chiste.

Bruno: Como yo tengo el Samsun nada más le pucho, le digo que me mande mensaje y le pucho donde está el mensaje, agarro la ventanita y la hago chiquita y ahí puedes ir escribiendo.

Angélica: Ok. ¿Qué otras formas de comunicarse con sus compañeros buscaron o inventaron para tener contacto con amigos?

Ángel: Tener la pantalla doble en el celular.

Angélica: ¿Cómo es eso?

Ángel: En la mayoría de los celulares se puede.

Ángel: ¿Pero ¿qué pasa?

Ángel: En la misma pantalla puedes abrir dos aplicaciones.

Angélica: ¿A sí? ¿y en una pantalla puedes estar en la clase y en otra haciendo algo?

Bruno: Si

Angélica: Ahhh ¿y eso pasa en todos los teléfonos?

Ángel: Bueno no en todos, como yo tengo un moto solo le doy en ventana y le dejo presionado hasta que vibra o se siente algo y ya.

Angélica: Woooo eso no lo conocía. Oigan imagínense que la pandemia continuara

Bruno: Sigue

Angélica: Bueno si sigue, pero que regresáramos, tuviéramos que regresar de nuevo a la educación a distancia.

Ángel: Me jubilo

Angélica: (Sonriendo) Te jubilarías de la escuela.

Bruno: Me aburriría.

Angélica: ¿Qué propondrían para que esa educación fuera más agradable?

Ángel: Decirle a todas las personas que usen cubrebocas porque como no están hartos, pero los demás sí.

Angélica.- Pero digamos ya es evidente de nuevo regresamos a la educación a distancia ¿qué le podrían por ejemplo a sugerir a los profesores o a la escuela o a Rehilete, para que sea más atractiva esa educación en línea?

Ángel: Que un día vayan cinco del salón y luego otros cinco y así.

Angélica: Ósea ustedes dicen la educación a distancia ya no, para nada ¿ya no? ¿tú tampoco Bruno?

Bruno: No, me aburriría eso.

Ángel: Es mejor en presencial, aprendes más rápido.

Bruno: Se te graban más las cosas más rápido que...

Ángel: Y puedes tomarle foto al pizarrón porque en meet si lo borran... ya valió.

Angélica: ¿Y por qué creen que pasa esto? ¿Por qué en la distancia es tan cansado tan complicado?

Bruno: Porque te tienes que levantar temprano, bueno en la secundaria también, pero ya cuando estas con las personas que convives, se te va.

Ángel: Porque los profesores te mandan mucha tarea.

Angélica: ¿Creen que los compañeros y las compañeras fungen o el estar con ellas motiva al estudio? ¿o motiva a que no te aburras en la escuela?

Ángel: Sí, puede ser.

Bruno: Sí, porque luego voy a buscar así estamos como hay un pasillo, y hay unas escaleras, siempre bajamos para ver si los maestros no vienen y nos echamos a correr si ya vienen.

Angélica: (Sonríe) Osea que se divierten en la escuela, ahh ok, muy bien. Bueno pues eso sería todo chicos, muchas gracias.