



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DANZA SENSO-NARRATIVA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA
DESARROLLAR EXPRESIVIDAD EN PRIMARIA.

REFLEXIONES FENOMENOLÓGICAS Y HERMENÉUTICAS SOBRE UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

GUADALUPE TONANTZIN NAVA SOLIS

ASESOR: DRA. ALMA DEA GLORIA CERDÁ MICHEL

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DEL CONAHCYT Y FORMA PARTE DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA, MISMA QUE SE IMPARTE EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO
NACIONAL DE LAS ARTES (CONVENIO UPN-CNA:2002)

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2024



Ciudad de México, a 18 de octubre de 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **NAVA SOLIS GUADALUPE TONANTZIN** con matrícula **220927078**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**DANZA SENSO-NARRATIVA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR EXPRESIVIDAD EN PRIMARIA. REFLEXIONES FENOMENOLÓGICAS Y HERMENÉUTICAS SOBRE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ALEJANDRA FERREIRO PEREZ
Secretario	DRA. ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL
Vocal	MTRA. LUCIA RAMIREZ ESCOBAR
Suplente 1	DR. MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ
Suplente 2	MTRO. DAVID ORTEGA CAMARILLO

Con fundamento al acuerdo tomado por los sinodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el martes 05 de noviembre de 2024 a las 4:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

||286|2024-10-18 15:56:17|092|220927078|NAVA SOLIS GUADALUPE TONANTZIN|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|3|13|DANZA SENSO-NARRATIVA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR EXPRESIVIDAD EN PRIMARIA. REFLEXIONES FENOMENOLÓGICAS Y HERMENÉUTICAS SOBRE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA|DRA.|ALEJANDRA FERREIRO PEREZ|DRA.|ALMA DEA GLORIA CERDA MICHEL|MTRA.|LUCIA RAMIREZ ESCOBAR|DR.|MANUEL FRANCISCO GONZALEZ HERNANDEZ|MTRO.|DAVID ORTEGA CAMARILLO|2024-11-05|16:00|1313|0|hcdkaHUsrX||

Firma Electrónica:

fcohd4OuQZPiYggWuPk5AQIMefCMIRgP8uq789W++533SrGs4duD5greMfV5H9YKP6HiL9it+VDpfaY//YsrHJXaX4fg5r0o6Z+abyG9wyK87Fwj3OwODVINXF/KC/HFxAsUEHpfQvc4cBLi7Q5DBOWgLfufyJqifdF/V2RTfUub+tZiOdwZImOCwrl79rluvPe0w5ZnxiHH3QOjyKKRw43TOYyqvG4dHgX9Hf5ehaIQYmLo8UkGAaOIONfMD6s0yLXE81R5pPbBOLfwY+P9CYRTsxyU6wXC1kfNICj50JbAru3OVuVIOJQTSIS3kKcSB7w9IO4Ji9VYSRz6YeOsbU5+DJz6NRRKLgOnCoRHEeLkY595vYurfuHr78P9IOHu0WJZluixJeyBAdpEHXE0luHQWIIHJLXMc6SbMACo/uACKizs+1RdIOVEKta/2DOJfM08vYsWFOsLzADbmWDokoJ7iZ8r2f7RC4eNYHDQjO8DVoiCWWKlids2flgwuxYqGGgf m2b4CndJk3pd8mr7lkdh/fqi8bxNRp8JvnnvRTPKoawHD8JpYtYVTx4XyRD2414TntDXF6ctH9PtaB+zjrSreTG2BCqbMq50q3ZDZBnD9F S129rZJ4UXCU83RNcPsv0UliNcfvBDFrdJlamleGWQytfbPYWryHjUM=

Fecha Sello:





2024-10-18 15:56:18

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Resumen

La pandemia por COVID-19 impactó en las escuelas, al ser estas cerradas y ser llevadas de manera virtual a los hogares de las y los alumnos. Al regresar a clases presenciales en la escuela donde laboro como docente de Educación Física que se ubica en la Ciudad de México, observé que había conductas conflictivas y cambios en la interacción de los alumnos de quinto grado en las clases, si las comparaba con lo habitual antes de la pandemia, además de una disminución en la expresión corporal y en la exploración creativa. Por ello diseñé una intervención educativa basada en la danza, la sensopercepción y la narración, en la que se implicaron conceptos como la corporeidad de Alicia Grasso, la danza educativa, la expresión corporal y elementos para crear narrativas; a esta propuesta la denominé Danza senso-narrativa.

La presente investigación, de manera cualitativa, buscó conocer qué experiencias y procesos se propiciaron en relación con la expresión corporal, la interacción dialógica con el otro y la creación de narrativas al aplicar la propuesta con dos grupos de quinto grado; identificar las aportaciones de la propuesta en el ámbito post pandémico; y reflexionar sobre los aportes de la metodología fenomenológica-hermenéutica en la observación de procesos educativos, particularmente en la comprensión de las experiencias educativas de las y los alumnos.

A partir de la reflexión sobre los diarios de campo, se construyeron las categorías: Brillo del ser, Narrativas, Corporeidad y Danza narrativa, con las cuales se busca comprender procesos que se identificaron en lo ocurrido durante las sesiones. Dentro de la metodología se propone “el salto del charco”, que de manera metafórica ilustra cómo se realizó el análisis, con el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen, en el cual se retoman elementos del mundo de vida, tales como: cuerpo, tiempo, espacio y relacionalidad vividos.

Agradecimientos Institucionales

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco 092 y al Centro Nacional de las Artes por brindarme la oportunidad de cursar la maestría.

A la escuela primaria “Fernando Montes de Oca” y la Autoridad Federal Educativa de la Ciudad de México, por permitirme realizar el taller de Danza senso-narrativa.

Por su apoyo económico a:

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT), con número de CVU: 1229466

Agradecimientos a título personal

Pensar en cada persona que contribuyó a que esta tesis fuera realizada y terminada, es reconocer que no estuve sola y que por ello doy gracias a la vida de permitirme compartir esta experiencia.

Agradezco a:

Mi madre Isabel, quién cada día buscó la forma de apoyarme, fuera con mi lunch, con conversaciones, palabras de aliento y en otras ocasiones para reubicarme. Gracias por enseñarme a no ceder, culminar lo que inicio y a sobreponerme a las adversidades. Te amo.

Mi hermano Uriel, quién es una persona que me inspira a investigar, conocer y dialogar. Gracias por escuchar mis planteamientos, ampliar mis ideas, además de ser un apoyo emocional en esta etapa un tanto estresante. Me mostraste caminos que no creí caminar, y por los cuales me acompañaste como lo has hecho desde que nací.

A mi asesora Alma Dea Cerdá Michel, quién me acercó al mundo de la investigación. Entre risas y momentos un tanto estresantes pude reencontrar otra parte de mi corporeidad que había quedado sesgada. Gracias por ayudarme a acotar mi proyecto de tesis, por escucharme, no solo en el área académica, también en las experiencias que construyen los mundos de vida, y que pude compartirle. Fue un placer escribir esta tesis con usted.

A mis lectores de tesis: Dra. Alejandra Ferreiro Pérez, Mtra. Lucía Ramírez Escobar, Dr. Manuel Francisco González Hernández y el Mtro. David Ortega Camarillo; sus aportaciones,

perspectivas y consideraciones en este trabajo me hacen pensar en que hay diversas trayectorias que se cruzan y coinciden, como fue en este caso. Muchas gracias.

A algunos de los docentes de la maestría, quienes en este trayecto me ayudaron a ver otras perspectivas para fortalecer mi proyecto de investigación, así como su retroalimentación, la cual contribuyó en sobremanera: Dr. Andrés Lozano Medina, Dra. María Luisa Murga Meler, Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra y Dra. Amalia Nivon Bolan, agradezco haber coincidido con ustedes.

A los padres de familia de mis alumnos y compañeros docentes de la primaria, por permitirme realizar la investigación de campo, llevar la danza a la escuela, vivir experiencias únicas y conocer parte de sus mundos de vida. Muchas gracias a los alumnos de 5° por las reflexiones, risas, ideas, ocurrencias y momentos en los que se me pusieron a prueba, además de darme la confianza para conocer parte de sus mundos de vida y sus creaciones dancísticas, las cuales recordaré por mucho tiempo.

A mi novio Daniel Rocha quien, con su escucha, su atención, su apoyo tanto en espacios de estudio como en momentos emotivos me ayudó a centrar mi mente en este proyecto de tesis. Gracias por siempre estar, quererme tal y como soy, además de vivir juntos esta experiencia.

A lo largo de este trayecto en la Maestría conocí personas excepcionales a las cuales les doy gracias por motivarme a continuar con las clases, coincidir en espacios de creación artística y experiencias que las llevaré por el resto de mi vida, también por mostrarme la fuerza de un colectivo: Anareli, Brenda, Jaleddy, Lupita, Miguel, Paulina y Renata, mi más profundo agradecimiento.

A mi profesor Miguel Antonio Hernández Aguilar ya que, aunque pueda desconocer el impacto que tuvo en este proyecto, sepa que cada clase de ballet, cada enseñanza y conversación dejaron algo a reflexionar, y algunas de esas epifanías que surgieron dentro y fuera del salón están plasmadas en esta tesis. Muchas gracias por permitir un espacio de aprendizaje y reflexión sobre la danza.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a mi abuela quien, a pesar de no estar presente físicamente, estuvo en cada sesión del taller de Danza senso-narrativa, en momentos donde no sabía qué hacer, y su recuerdo me ayudó a comprender que todo iba a su tiempo. Le prometí que trataría de ser mejor persona, de disfrutar los días, y honrarla cada día de mi existencia.

Gracias por haber sido parte de mi mundo de vida, de mi espacio, tiempo, cuerpo y relacionalidad vivida, de mostrarme que los momentos malos pasan, pero lo que perdura es el amor, el ayudar a los demás y el ser-estar-bien.

Espero este trabajo abra otras posibilidades de reflexión en los procesos educativos en los que la corporeidad se expresa, se transmite, se impregna y permanece.

Índice

Introducción	12
Capítulo 1. La cancha: el contexto de la investigación	17
1.1. Caracterización del centro escolar	18
1.1.1. Caracterización sociocultural del entorno escolar	19
1.2. La pandemia: un freno a la educación	20
1.2.1. Inicio de la pandemia	21
1.2.2. Ciclo escolar 2019-2020: el viaje sin retorno	22
1.2.3. Ciclo escolar 2020-2021: se ponen a prueba las habilidades tecnológicas del S.XXI	24
1.2.4. Ciclo escolar 2021-2022: la montaña rusa	27
1.2.5. Ciclo escolar 2022-2023: una sorpresa después de un pequeño receso	29
1.3. Caracterización de los grupos de quinto grado de primaria	30
1.4. Contexto curricular: correlación de las Artes y la Educación Física en primaria	39
1.4.1. Punto de encuentro entre la Educación Artística y la Educación Física desde 1920	40
1.4.2. Puntos convergentes y divergentes de la Danza y la Educación Física (Plan de estudios 2017)	44
Capítulo 2. Las reglas del juego: el taller de Danza senso-narrativa	52
2.1. Danza senso-narrativa: antecedentes y construcción del concepto	53
2.2. Estructura y diseño de la intervención de Danza senso-narrativa	64
2.3. Puesta en marcha	69
Puesta en marcha en el grupo de 5°A	70
Puesta en marcha en el grupo de 5°B	71

Capítulo 3. ¿Listos? ¡A jugar! Marco teórico-metodológico	74
3.1. ¿Por qué como estudio de caso?	74
3.2. ¿Por qué se retoma la perspectiva fenomenológica hermenéutica?	77
3.3. Ruta metodológica	79
3.4. Categorización	82
Capítulo 4. Saltando charcos. Análisis.	86
4.1. Brillo del ser	87
4.2. Narrativas	93
4.2.1. Microrrelatos	100
Microrrelatos expresivos	100
Microrrelatos lúdicos	108
4.2.2. Macrorrelatos	111
Macrorrelatos de experiencias de vida	112
Microrrelatos de fantasía	115
4.3. Corporeidad	117
4.3.1. Cuerpo imitación	119
Cuerpo imitación de tipo relacional	121
Resonancias	122
Reverberaciones	126
Cuerpo imitación de tipo morpha	128
4.3.2. Cuerpo imaginativo	131
Cuerpo imaginativo externo	134
Cuerpo imaginativo interno	136
4.3.3. Cuerpo-aura-objeto	140
Cuerpo-Aura	143
Cuerpo-objeto	145

4.4. Danza narrativa	149
Danza mimética	156
Danza metafórica	160
Reflexiones finales	164
Referencias	175

Índice de figuras

Figura 1. Croquis de la escuela	18
Figura 2. Gráfica de diagnóstico de 5°A	37
Figura 3. Gráfica de diagnóstico de 5°B	38
Figura 4. Diagrama de componentes curriculares del Plan 2017	45
Figura 5. Ideograma de puntos convergentes entre Educación Física y Artes	48
Figura 6. Diagrama de articulación de contenidos de la Danza senso-narrativa	53
Figura 7. Movimiento abstracto y figurativo	58
Figura 8. Ideograma de Marta Castañer	61
Figura 9. Esquema de la ruta metodológica	81
Figura 10. Estructura de las categorías de análisis	83
Figura 11. Fragmento de esquema de categorización: narrativas	93
Figura 12. Fragmento de esquema de categorización: corporeidad	117
Figura 13. Fragmento de esquema de categorización: danza narrativa	149

Índice de Tablas

Tabla 1. Aprendizajes clave considerados en el diagnóstico	34
Tabla 2. Indicadores de logro	35
Tabla 3. Propósitos de Artes y Educación Física, Plan 2017	46
Tabla 4. Estructura de las sesiones del taller de Danza senso-narrativa	66
Tabla 5. Diseño de las unidades didácticas	67

Microrrelatos expresivos

Tabla 6. La marioneta	101
Tabla 7. Los cuatro elementos	102
Tabla 8. El circuito sensorial expresivo	104

Microrrelatos lúdicos

Tabla 9. Imagen móvil del mesero	108
----------------------------------	-----

Tabla 10. El dragón	109
Tabla 11. Circuito de elementos	110
Microrrelatos de experiencias de vida	
Tabla 12. Los pulmones	113
Tabla 13. Las botellas de plástico	114
Microrrelatos de fantasía	
Tabla 14. Zombi	115
Tabla 15. Los útiles escolares vivientes	116
Resonancias	
Tabla 16. Resonancia entre pares	122
Tabla 17. Resonancia de la araña y el árbol	123
Tabla 18. Chanseo	125
Reverberaciones	
Tabla 19. Cada uno a su paso	126
Tabla 20. Los gustos son diferentes	127
Cuerpo imitación de tipo morpha	
Tabla 21. Personajes favoritos	128
Tabla 22. Morpha de la naturaleza	129
Cuerpo imaginativo externo	
Tabla 23. Mi postura corre	134
Tabla 24. Hulk	135
Cuerpo imaginativo interno	
Tabla 25. La escucha y mi interior	137
Tabla 26. El bosque	139
Cuerpo-Aura	
Tabla 27. El salón de usos múltiples	143
Tabla 28. El patio chico	144
Cuerpo-objeto	
Tabla 29. Sonidos que resuenan	146

Tabla 30. La tarjeta de posturas	147
Danza mimética	
Tabla 31. Batalla de baile	157
Tabla 32. La contaminación	159
Danza metafórica	
Tabla 33. Los colores que le dan vida a las emociones	160
Tabla 34. Dibujos de las danzas metafóricas	162

Introducción

En la escuela primaria “Fernando Montes de Oca”, donde laboro como docente de Educación Física desde 2017, se me asignan grupos de primero a sexto grado para darles clases de la asignatura durante todo el ciclo escolar y cubrir esta área curricular además de aplicar el plan de estudios vigente.

Después de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2, que causó una enfermedad respiratoria, y que después se conoció más bajo el nombre de COVID-19¹ (síndrome respiratorio agudo causado por un coronavirus), regresar a la normalidad en los centros escolares, en el ciclo escolar 2022-2023 implicó un *recuento de los daños*: rezago académico, desarrollo mermado de habilidades, ansiedad en los alumnos², conductas conflictivas y cambios en la interacción de los alumnos en las clases, además de una disminución en la expresión corporal y en la exploración creativa. Estas observaciones detonaron preocupaciones en los docentes, ya que antes del confinamiento se habían registrado avances tanto en el aprendizaje de contenidos como en la interacción social dentro de cada grupo; al integrarse nuevamente a clases presenciales los actores educativos (alumnos, padres de familia, docentes, directivos, personal de intendencia) trajeron consigo vivencias difíciles, que cambiaron la cotidianidad.

Yo, particularmente, me encontré con algunas dificultades en los alumnos de quinto grado que me generaron incertidumbre y preocupación, principalmente al realizar actividades que involucraban la expresión corporal y la danza para abordar la integración de la corporeidad (uno de los componentes pedagógico-didácticos planteado en el Plan 2017 Aprendizajes Clave), en las que se requería la cooperación, la interacción y mostrarse a los otros, movimientos creativos y secuencias rítmicas. Por otra parte, durante las sesiones de Educación Física, en los grupos se presentaron conductas disruptivas (desde burlas hasta

¹ COVID-19 se ocupará durante todo el documento para referir a la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2.

² Utilizaré el término *alumnos* para referirme a ambos géneros, como se hace en español. Ello no implica una discriminación de género.

agresiones físicas como empujar y pegar) que no sucedían en los ciclos anteriores, y que no permitían un ambiente favorable para la expresión corporal y dancística.

Esto me llevó a diseñar una intervención educativa que pudiera favorecer en los alumnos su expresión creativa e interacción con los otros, a partir de una propuesta metodológica que conjuntara la danza, la sensopercepción y la narración.

La pregunta de investigación fue la siguiente:

- ¿Qué experiencias y procesos se propiciaron con la Danza senso-narrativa en relación con la expresión corporal, la interacción dialógica con el otro y la creación de narrativas?

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Observar e identificar las experiencias y los procesos que detona la Danza senso-narrativa en relación con la expresión corporal, la interacción dialógica con el otro y la creación de narrativas.
- Investigar las aportaciones de la Danza senso-narrativa en el ámbito educativo post pandémico, con la finalidad de analizar su pertinencia en la creación de narrativas, la expresión corporal y la interacción con los otros, en los alumnos de quinto grado de primaria.
- Identificar los aportes de la metodología fenomenológica-hermenéutica en la observación de procesos educativos, particularmente en la comprensión de las experiencias educativas de los alumnos.

Esta intervención consistió en un taller de danza senso-narrativa de once sesiones, una por semana, del 16 de enero al 30 de marzo del 2023, con los grupos de 5°A y 5°B, dentro de los espacios de la escuela (patio escolar, salón de usos múltiples y el aula de cada grupo). Previamente, el 13 de enero se citó a los padres de familia de ambos grupos, en horarios distintos, para informarles sobre el taller y solicitarles su autorización.

A fin de documentar y analizar lo ocurrido durante la intervención, elaboré un

dispositivo de indagación con una perspectiva metodológica cualitativa, centrada en el estudio de caso, y se recuperaron algunos principios de la etnografía y la perspectiva fenomenológica hermenéutica.

Para documentar la intervención se recopilaron las experiencias por medio de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario a los docentes de quinto grado con la finalidad de indagar su opinión sobre el taller de danza senso-narrativa
- Diario de campo: Descripción escrita de los acontecimientos que surgieron durante la aplicación.
- Recopilación de evidencias a manera de dibujos y escritos hechos por los alumnos.
- Método de visualización: Los alumnos realizaron una narrativa o esquema de lo que sintieron después de algunas actividades consideradas clave, también se incluyeron sus observaciones como espectadores de los productos generados por sus compañeros.

En la presente tesis, el enfoque temático del capitulado está relacionado con el aspecto lúdico que estuvo presente en las sesiones. El primero se titula **Capítulo 1. La cancha. Contexto de la investigación**, ya que cada juego se realiza en un espacio que tiene características específicas, como un tablero o una cancha, donde se desarrollará cada toma de decisión, acción, rol, y que es imperante conocerlo. De esta manera, equiparo la cancha con el contexto donde se realizó la intervención alrededor de la cual se hizo la investigación: contexto espacio temporal en relación con las repercusiones de la pandemia que se observaron al regresar a clases presenciales, la caracterización de la escuela, la caracterización de los grupos de quinto grado donde se aplicó el taller de danza senso-narrativa y el contexto curricular en el que se esboza la convergencia entre Educación Artística y Educación Física, contenidos y algunos elementos que se retoman de acuerdo a la autonomía curricular que se propone en el Plan de Estudios 2017 Aprendizajes Clave para ese grado escolar.

El segundo capítulo se llama **Capítulo 2. Las reglas del juego: el taller de danza**

sensu-narrativa, refiriéndome a que al iniciar un juego primero se deben conocer las reglas (pautas) para conocer de qué se trata, cómo se juega, qué rol escoger, así como el diálogo entre quienes participan. Estos elementos los retomé de una sesión en la que los alumnos no pudieron escuchar las instrucciones de un juego del taller debido al volumen alto de un ensayo en el patio, lo que dificultó la comprensión de la actividad. En este sentido, si no hay claridad con las acciones que se realizaron, cómo se estructuró la intervención propuesta, y qué sucedió durante su aplicación, la investigación no se comprende del todo y por lo tanto pueden tomarse decisiones poco adecuadas en el tratamiento de los datos.

En este capítulo se explica la estructuración y diseño de la propuesta didáctica además de la puesta en marcha de dicho taller.

Estos dos primeros capítulos son la antesala del juego, que trasladándose al ámbito investigativo de una intervención educativa, si no se conoce la cancha (el contexto espacio temporal, las características de la escuela y la población, el currículo, el marco referencial) y las reglas del juego (el diseño de la propuesta y su intencionalidad), es posible que el investigador tenga dificultades en el análisis.

El tercer capítulo se titula: **Capítulo 3. ¿Listos? ¡A jugar!: Marco teórico-metodológico**, ya que una vez recopilada la documentación de la intervención educativa, como son los registros escritos, los dibujos y otras evidencias, además de las respuestas de las docentes frente a grupo, la investigación ya tenía los elementos para comenzar con el juego del análisis. Este momento tiene un carácter lúdico en el investigador, ya que comienza a construir, acomodar, quitar, decidir e imaginar posibilidades para armar el rompecabezas, que lo lleva a un mundo de teorías que se contrastan a las realidades humanas. Para ello, se describe y se justifica la utilización de las perspectivas de la investigación cualitativa que se escogieron por su pertinencia con la naturaleza del objeto de investigación: El estudio de caso y la fenomenología hermenéutica. Por otra parte, se detalla la categorización planteada para el análisis de lo sucedido durante la intervención.

El cuarto capítulo se llama **Saltando charcos: el análisis**. Se eligió llamarlo así por

inspiración de una acción espontánea de los alumnos durante una de las sesiones, donde se les indicó que saltaran en el patio de manera libre, y comenzaron a jugar a saltar charcos. De manera metafórica, al analizar lo sucedido en la intervención educativa por medio del enfoque fenomenológico-hermenéutico, la investigación tomó una característica lúdica al retomar sucesos y clasificarlos en cada una de las categorías. Con los charcos sucede que, de acuerdo con el largo o ancho, será el salto a realizar (a veces se prefiere no saltar de lo amplio que es). Por otra parte, *saltar charcos* nos lleva con un impulso a otro lugar. En prácticas educativas donde se involucra al cuerpo para expresar, puede pasar que solo la observación se queda en el lugar de la interpretación inmediata como son los logros o aspectos que requieren apoyo, y no se ahonda en la comprensión de lo sucedido: la interpretación profunda. Saltar, por lo tanto, significó para mí ese impulso a profundizar la expresión dancística y corporal generada con la intervención, y hallar conceptos que favorecieron mi interpretación (espero le sea útil a otros docentes que trabajan con el cuerpo, las artes y la Educación Física).

Capítulo 1. La cancha: el contexto de la investigación

Cuando estudié la licenciatura en Educación Física en la ESEF³, en cada práctica dentro de las escuelas era importante conocer los alrededores de la escuela, su ubicación, su contexto sociocultural, las características de la escuela y su población, para tomar decisiones con respecto a las intervenciones didácticas en las clases de Educación Física.

Al llevar a cabo el reconocimiento de estos elementos que conforman *la cancha* durante el diagnóstico inicial del ciclo escolar 2022-2023, pretendo brindar un panorama sobre las condiciones que influyeron en las interacciones de los alumnos y en su expresividad corporal.

En este capítulo se abordan los aspectos contextuales, por medio de los siguientes apartados:

- 1.1. Caracterización del centro escolar. En este apartado describo las características físicas de la escuela, la estructura del personal y las particularidades socioculturales del centro escolar.
- 1.2. La pandemia: un freno a la educación. En este apartado explico de manera general lo sucedido durante los ciclos escolares anteriores en relación con el impacto del confinamiento en las infancias, cómo se llevó a cabo la atención a la necesidad educativa emergente y qué observe en el ciclo escolar 2021-2022 al regresar de manera presencial a la escuela primaria.
- 1.3. Caracterización de los grupos de quinto grado de primaria. En este apartado se describen las características de los grupos, así como el diagnóstico que se realizó y los resultados que detonaron la necesidad de construir la intervención educativa de la Danza senso-narrativa
- 1.4. Contexto curricular: correlación de las Artes y la Educación Física en primaria. En este apartado se hace una aproximación a algunos contenidos de las Artes y la Educación Física en el Plan 2017 de Aprendizajes Clave, además de la descripción

³ Escuela Superior de Educación Física, en la Ciudad de México.

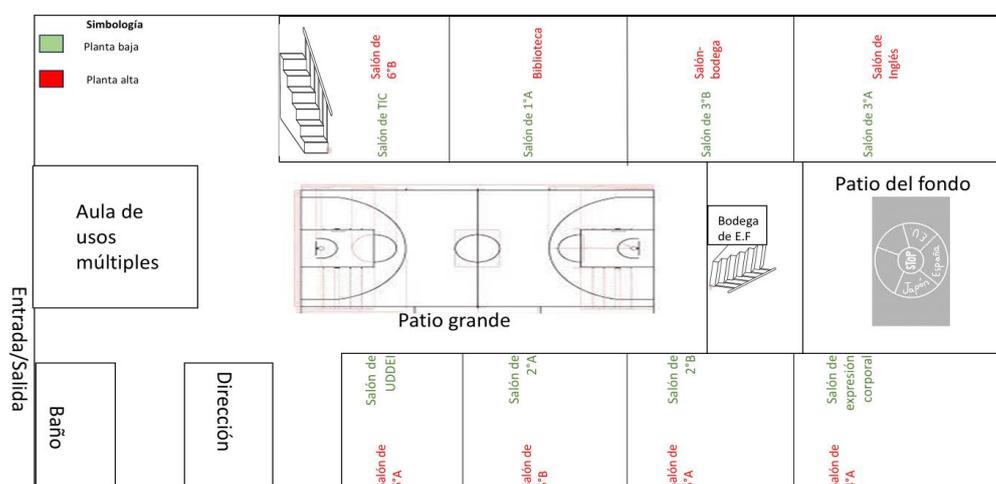
de la autonomía curricular y su relación con la propuesta de Danza senso-narrativa, como un espacio dentro de la jornada escolar que apela al desarrollo personal y social. El propósito de este apartado es poner el antecedente y la interrelación que existen entre ambas áreas, las cuales tienden a cruzarse. La propuesta de Danza senso-narrativa es una propuesta interdisciplinaria entre Artes y Educación Física.

1.1. Caracterización del centro escolar

La escuela es pequeña. Cuenta con 17 salones, de los cuales 10 son para los grupos de los diferentes grados (dos grados tienen un grupo único y los demás son dos), uno para Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), uno para Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), uno de Expresión corporal el cual cuenta con un espejo y su piso es de duela, uno para Inglés, uno para biblioteca, uno que funciona como bodega de materiales para darlos de baja en el sistema (desecho), uno para usos múltiples; la bodega de Educación Física que se encuentra debajo de las escaleras, la dirección del plantel y los baños. El edificio tiene dos vías de acceso y dos patios escolares: uno del tamaño de una cancha de basquetbol, el otro es más pequeño y se encuentra al fondo de la escuela. La escuela es de jornada ampliada, con un horario de 8:00 a 14:30 horas.

Figura 1

Croquis de la escuela



Fuente: elaboración propia.

La plantilla docente estaba conformada por diez profesores titulares de grupo, un profesor de Educación Física, ya que la otra profesora (yo) se encontraba de licencia por artículo 43 sindical, dos docentes de Inglés, una docente de UDEEI, el subdirector académico, la subdirectora administrativa y dos trabajadores de intendencia. Durante la investigación, la directora del plantel fue removida de su cargo, por lo que la escuela quedó a cargo del supervisor de la zona escolar 101, a la que pertenece la escuela, durante la investigación y puesta en marcha del taller de Danza senso-narrativa.

Tanto en la asignatura de Inglés como en la de Educación Física, al tener dos docentes titulares, se reparten los grupos entre dichos profesores.

La Escuela tenía una población de 270 alumnos, los cuales eran 170 niños y 100 niñas.

1.1.1. Caracterización sociocultural del entorno escolar

La escuela primaria “Fernando Montes de Oca” se encuentra ubicada en la alcaldía Azcapotzalco en la Ciudad de México, en la colonia Francisco Villa.

Esta zona tiene un índice alto de delincuencia y drogadicción, por lo que hay programas sociales como PILARES⁴. Además, se han habilitado zonas de recreación para la población como es el parque de la Torre de Agua donde hay juegos, un gimnasio al aire libre y canchas de basquetbol y fútbol, donde suelen ir los alumnos a jugar.

También cerca de la escuela se encuentra el Parque Tezozómoc, y hay muchas zonas arboladas en las que los habitantes pueden asistir en los tiempos libres.

Algunas familias se dedican al comercio, a trabajos de oficina, al magisterio, entre otras actividades, por lo que es diverso el nivel económico de los alumnos.

Este centro escolar se encontró afectado por la pandemia por COVID-19 de una manera particular, ya que se localiza cerca de zonas que fueron foco rojo de contagios además de que se encuentra en la misma cuadra que el hospital Materno Infantil

⁴ Programa social denominado “Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes que buscan disminuir la desigualdad social, cultural y económica en cada una de las alcaldías de la Ciudad de México.” (Citado en <http://www.redcapitalmx.com/tiene-cdmx-solidos-pilares/30095/>)

Dr. Nicolás M. Cedillo Soriano, donde se realizaban pruebas para detectar esta enfermedad.

Durante el confinamiento y al regreso a clases presenciales, algunas familias expresaron la pérdida de familiares, trabajo y otras reportaron situaciones conflictivas y violentas. Lo anterior se vio reflejado en el rezago educativo, debido a que faltaban a las clases virtuales como consecuencia de falta de recursos económicos, ya que algunas familias tenían trabajos de comercio y debido al confinamiento se vieron afectados económicamente⁵.

1.2. La pandemia: Un freno a la educación

Cuando regresamos a clases presenciales en el ciclo escolar 2021-2022 (el cual tuvo cambios de modalidad debido a que su inicio fue virtual y la presencialidad fue escalonada), noté en mis diagnósticos, que más adelante se describen, rezagos que me preocuparon con respecto a la motricidad, la expresión corporal y la interacción la cual tendía al conflicto y la falta de escucha al otro, en los grupos de quinto grado. A los alumnos, en ciclos anteriores, no se les dificultaba usar su cuerpo para expresarse, y su interacción era menos conflictiva, pues no había golpes o burlas. Esto me llevó a preguntarme cuál fue el impacto del confinamiento por la pandemia por COVID-19, qué relación habría entre la situación de mis grupos y los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁶, y si fue una causal del estado anímico y la forma de interactuar y expresar de los alumnos de quinto grado.

A continuación, para comprender lo que sucedió en relación con la pandemia y su impacto en la escuela, describiré cronológicamente los sucesos a partir del 23 de marzo 2020, cuando se declaró el confinamiento emergente debido al aumento de contagios por COVID-19, las implicaciones que tuvo en la modificación de prácticas pedagógicas en la

⁵ Esta información fue obtenida de juntas de Consejo Técnico, en donde se comentaban algunas situaciones que les eran comunicadas a los docentes, con la finalidad de considerar como justificante esas inasistencias y buscar alternativas para apoyarlos.

⁶ Se hablará de estos informes en el apartado siguiente.

escuela, y cómo se trataron las eventualidades durante el alargamiento de las clases a distancia.

1.2.1. Inicio de la pandemia.

En el año 2020, el COVID-19 llegó a México y trajo consigo tanto normas de higiene como fueron: el uso del cubrebocas, el lavado de manos constante y el uso de gel antibacterial, así como aislamiento social por medio del confinamiento.

El 23 de marzo de ese año, tras el aumento de contagios de COVID-19 en la Ciudad de México, se declaró un confinamiento total, lo que significó el cierre de las escuelas en todos los niveles escolares.

La UNESCO en su documento: *Informe COVID. La educación en tiempos de pandemia COVID-19* plantea que hubo un impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa, por el confinamiento provocado por la pandemia de COVID19:

Las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un periodo prolongado, lo que tiene graves implicaciones para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe-UNESCO, 2020, p.13).

Esto se observó en la escuela “Fernando Montes de Oca”, la cual realizó el plan estratégico para trabajar a distancia con los alumnos, el cual incluyó lo siguiente: Paquetes pedagógicos (guías de actividades), apertura de comunicación con los padres de familia por correo electrónico y vía Whatsapp; así como la utilización de la transmisión televisiva, por Youtube y por radio, del programa denominado *Aprende en Casa*⁷.

⁷ Aprende en Casa es “una estrategia [emergente] nacional de aprendizaje a distancia, que tiene el objetivo de brindar el servicio de educación básica a través de televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación.” (Secretaría de Educación Pública, s.f.)

Durante esta época los alumnos realizaron las actividades académicas bajo las condiciones en las que vivían: algunos residían en departamentos pequeños o casas de la zona; las familias no contaban con suficientes dispositivos para que todos los niños tomaran clases en línea; llegaban a tomar las sesiones en áreas comunes familiares como la sala o el comedor junto con sus familiares; entre otras situaciones que no eran condiciones que fueran facilitadoras para el aprendizaje. En cuanto a los requerimientos de la asignatura de Educación Física, debido a los espacios y materiales, había restricciones que mermaban la exploración sensorial y motora. La interacción social con los pares se vio imposibilitada, y a pesar de los esfuerzos por incorporar a los familiares en las actividades, no se lograba satisfactoriamente debido a condiciones tanto laborales como de organización interna familiar, por lo que los alumnos solían realizar las actividades solos. La educación a distancia representó una interacción diferente y poco explorada en la educación básica pública en México.

A continuación, se desglosan los hechos que ocurrieron en relación con la pandemia por Covid-19 y la forma de trabajo pedagógico que se llevó a cabo, así como ciertas observaciones sobre el impacto del confinamiento durante los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022. Cabe mencionar que la mirada se enfoca en los alumnos de 5to grado, que son los grupos donde se implementó la intervención.

1.2.2. Ciclo escolar 2019-2020: el viaje sin retorno.

El 26 de agosto del 2019 inició el ciclo escolar, después de un receso comprendido del 8 de julio al 25 de agosto de ese mismo año.

Se dieron gradualmente, como en ciclos anteriores, los contenidos del plan de estudios del 2017 “Aprendizajes Clave”, y se retomó el trabajo de los clubes de Autonomía Curricular, en un espacio de 11:30 a 12:30 de lunes a viernes, en los cuales los alumnos se dividían en primaria baja (1°, 2° y 3°) y primaria alta (4°, 5° y 6°). Se llevaron a cabo clubes como *Huertos urbanos*, *Formando campeones* e *Inglés viajero*, entre otros. Esto último se retomó solo en el primer trimestre del ciclo escolar, debido a que en una junta de Consejo

Técnico en la cual la Autoridad Educativa sugirió evaluar la pertinencia de continuar con la Autonomía Curricular o bien, utilizar ese tiempo para abordar otros contenidos que se consideraran de relevancia, se determinó finalizar los clubes.

En diciembre se dio la noticia de una enfermedad nueva detectada en China: COVID-19, una enfermedad respiratoria, que se desconocía su tratamiento médico y con un índice de mortalidad bajo, pero con secuelas que más tarde dieron datos alarmantes en la población.

El 23 de marzo del 2020, la indicación de confinamiento significó el inicio de una época virtual, en la cual la computadora, la televisión y otras apps fueron utilizadas como medios facilitadores para la enseñanza, el aprendizaje y la vida misma. Al principio se elaboraron paquetes didácticos donde se describían las actividades a realizar, así como la consigna de ver el programa *Aprende en Casa*, y enviar evidencias por medio del correo electrónico o de WhatsApp. Conforme pasaban los días, noté que las evidencias de los alumnos eran cada vez más escuetas, lo que me llevó a interpretar que había hastío en relación con los trabajos que les enviaba en la guía. Tanto algunos padres de familia como algunos alumnos me comentaron que tenían las otras asignaturas donde trabajaban con las mismas actividades (preguntas, dibujos, redacciones, etc.), además de que en la transmisión de *Aprende en casa* no se sentían cómodos, ni vinculados con los conductores y les aburrían las actividades. Por lo tanto, tomé la decisión de realizar videos por cuenta propia y subirlos a la plataforma de Youtube para que los alumnos observaran las actividades a realizar, lo que generó una respuesta positiva, ya que los alumnos cambiaron sus evidencias: mostraban en algunos dibujos sonrisas, e incluso comentarios dentro de las tareas que referían a que era bonito verme en los videos. Algunos padres de familia me enviaron mensajes en los que comentaban que había un cambio en el comportamiento de sus hijos, el cual era más participativo al verme en los videos a diferencia de los de *Aprende en casa*. Esto me llevó a interpretar que les motivaban los videos que yo realizaba porque me conocían y se sentían identificados además de acompañados en la distancia: la escuela se teletransportó a sus casas.

Terminamos el ciclo escolar a distancia, mientras la pandemia seguía acechándonos, y el semáforo epidemiológico ⁸continuó en rojo. La zona de la escuela permanecía en zona de alto riesgo de contagio, y nos fuimos enterando de fallecimientos, hospitalizaciones, situaciones económicas muy difíciles, falta de empleo y, sobre todo, de la crisis emocional que había en las familias, que afectaba a los alumnos en su día a día.

1.2.3. Ciclo escolar 2020-2021: se ponen a prueba las habilidades tecnológicas del S.XXI.

Las actividades del Consejo Técnico Escolar⁹ iniciaron con cursos de plataformas para el aprendizaje virtual: Classroom, Microsoft Teams, Google Meet, Nearpod; asimismo, se llevaron a cabo asesorías sobre el diseño de sesiones sincrónicas por Google Meet, además de la asignación de un correo institucional a cada docente por parte de la Autoridad Federal Educativa.

Para todos los docentes fue un reto comprender cómo funcionaban estas plataformas y convertirlas en espacios de aprendizaje. En el caso de Educación Física fue complejo, ya que es una clase que trabaja con el cuerpo en movimiento; en la búsqueda de soluciones se diseñaron sesiones en las que solo se utilizaban materiales que se encontraban fácilmente en casa (vasos de plástico, botellas, almohadas, calcetines rellenos de semillas, etc.), además de solicitarles a las familias que acondicionaran un espacio

⁸ “Se estableció un sistema de evaluación regionalizada de la epidemia que deriva en un esquema gradual de apertura de actividades laborales, sociales y educativas” (Secretaría de Salud, 2020) El rojo indica riesgo alto de contagio y por lo tanto la medida preventiva era el confinamiento total; en el color naranja era un confinamiento parcial en el que solo se podía salir para realizar actividades necesarias, el amarillo indica un riesgo menor donde no hay un confinamiento total, pero si el uso de cubrebocas y medidas de higiene; el verde indica poca o nula probabilidad de riesgo epidemiológico.

⁹ Reuniones que se realizan antes de cada ciclo escolar (una o dos semanas de antelación) y los últimos viernes de cada mes, para plantear la forma cómo se va a trabajar, así como los asuntos a atender que se observaron en el ciclo escolar anterior (como situaciones que ponen en riesgo la escolaridad), y dar seguimiento de logros o necesidades tanto de la escuela como de los alumnos en el ámbito pedagógico.

dentro de sus hogares para que los alumnos tuvieran un espacio adecuado para realizar las actividades (un lugar libre de objetos para realizar movimientos con el cuerpo).

Uno de los problemas al momento de organizar las asignaturas y horarios fue la consideración de la economía de las familias, ya que en algunos casos había más de un hijo inscrito en la escuela y no contaban con dispositivos suficientes; adicionalmente, había que considerar que los horarios no se empalmaran entre los grupos donde se sabía que había hermanos en varios grados escolares, y la notificación de situaciones económicas difíciles.

En este ciclo escolar continuó la transmisión de *Aprende en Casa*, la cual tuvo mejoras en su segunda temporada, ya que estaba apegada a los planes y programas de estudio, además de ser diseñada con la colaboración de docentes de las escuelas de educación básica en México, a diferencia de la primera temporada en la que algunas sesiones eran de otros países como Chile, lo que generó que los alumnos tuvieran una mayor identificación con la transmisión: lenguaje y referentes culturales.

En las juntas sincrónicas con los alumnos y padres de familia se les dio asesoría para que los alumnos pudieran acceder a las clases virtuales y utilizar las plataformas. También se les informó sobre la distribución de las asignaturas durante la semana y la forma de trabajo: A Educación Física se le asignaron dos clases a la semana de 30 minutos, a Inglés una sesión de una hora semanal, y los docentes titulares de grupo trabajaban las otras asignaturas en distintos horarios. Se trató de hacer sesiones cortas para que no se ocuparan por mucho tiempo los dispositivos, ya que se sabía que algunas familias tenían más de un hijo que los utilizaba, además de que algunos padres de familia trabajaban en casa.

En mis clases con los alumnos, para optimizar tiempos, les publicaba en el Classroom los materiales a utilizar, la liga de Google Meet y algunas tareas. Trataba de integrar a los padres de familia o familiares para hacer de la sesión un espacio de convivencia familiar. Mi aula era mi recámara, la cual preparaba día a día con adornos y reubicación de los muebles.

La mayoría de los alumnos vivían, como yo, en departamentos o espacios muy pequeños, por lo que las actividades se trataban de adecuarlas al espacio, más eran limitadas en el movimiento.

Por otra parte, en diciembre del año 2020 fue postulada Delfina Gómez Álvarez como secretaria de Educación Pública, y al ser ratificado Esteban Moctezuma Barragán como embajador en Estados Unidos, dejó el puesto de secretario de la Secretaría de Educación Pública, por lo que Delfina Gómez Álvarez lo asumió el día 21 de febrero del 2021. Con ella entró una serie de cambios para el ciclo escolar siguiente.

El 24 de diciembre del 2020 comenzó la vacunación en México, la cual inició con la aplicación a los trabajadores de salud. De febrero a abril del 2021 se continuó con la vacunación, referida como etapa dos, al personal restante de salud y personas mayores de 60 años, la etapa tres fue de abril a mayo del 2021 y se vacunaron personas de 50 a 59 años, la etapa cuatro comprendió de mayo a junio para vacunar a personas de 40 a 49 años, así como al sector educativo y de junio del 2021 a marzo del 2022, al resto de la población¹⁰.

La decisión de vacunar al sector educativo en mayo del 2021 fue con la finalidad de culminar el ciclo de forma presencial. Sin embargo, en nuestro contexto la dirección de la escuela junto con los docentes frente a grupo realizó entrevistas a padres de familia para conocer su postura con respecto a regresar a clases presenciales, así como las condiciones en las que se encontraban. Las respuestas, así como el análisis de la zona, arrojaron que la comunidad escolar seguía siendo vulnerable debido a su ubicación (estar junto a un hospital, el cual realizaba pruebas para Covid-19), por lo que se tomó la determinación de no regresar y terminar el ciclo escolar a distancia.

Así transcurrió el ciclo escolar 2020-2021, en confinamiento, con trabajo a distancia: sesiones sincrónicas y asincrónicas, además de publicaciones de videos por medio de una liga a mi canal de Youtube, que enviaba por medio del correo institucional. Se realizaron

¹⁰ Esta información se puede encontrar con mayor detalle en la página <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=6270>

muchas adecuaciones con el objetivo de brindar acompañamiento a la mayor parte de los alumnos y que pudieran tener acceso a la educación. El ciclo escolar finalizó el 9 de julio del 2021.

1.2.4. Ciclo escolar 2021-2022: la montaña rusa

Se comenzó con la noticia de que sería un ciclo escolar de 200 días, lo que fue sorprendente ya que en ciclos escolares anteriores la temporalidad era de 190 días, y esto implicó que el periodo de receso de un ciclo a otro fuera más corto para los docentes, ya que se solicitó regresar para Consejo técnico Intensivo el 22 de agosto del 2021, y el inicio del ciclo escolar siguiente fue el 29 de agosto del 2021. La justificación para alargar el calendario dos semanas fue combatir el rezago educativo en las escuelas, con la premisa de que lo antes posible se regresara a las aulas de forma presencial. Se inició el ciclo escolar el 30 de agosto del 2021 para culminar el 28 de julio del 2022.

A pesar de las instrucciones de la SEP sobre regresar a la presencialidad, en la escuela Primaria “Fernando Montes de Oca” se tomó la decisión de continuar a distancia, debido al peligro que seguía latente en relación con la enfermedad por Covid-19. Las clases de Educación Física continuaron con dos sesiones semanales de 30 minutos. Los alumnos ya estaban muy familiarizados con el trabajo, debido a que se asignaron los grupos a los mismos docentes titulares, de Educación Física e Inglés del ciclo escolar anterior, para un seguimiento.

En el mes de octubre Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México dio la indicación del regreso a clases presenciales de forma escalonada, y para atender la situación facilitó una guía con respecto a los protocolos de higiene y al uso de materiales como gel antibacterial, cubrebocas y jabón, así como mantener la sana distancia. Se solicitó a los padres de familia un kit de higiene por alumno, con la finalidad de evitar algún posible contagio al compartir el jabón o papel sanitario.

Con relación al regreso a la presencialidad de forma escalonada, la escuela optó por

dividir a cada grupo en dos agrupaciones (uno y dos) para que cada agrupación asistiera solo tres horas de la jornada escolar. Se asignó a la agrupación uno el horario de 8:00 a 11:00 horas; y a la dos, el de 11:30 a 14:30 horas de lunes a viernes. La justificación para establecer esta organización fue brindar a los alumnos el servicio educativo diario, mantener las condiciones de distanciamiento preventivo (ya que el espacio de las aulas no permitía la sana distancia con la asistencia de los grupos enteros durante toda la jornada), y proteger a los docentes frente a grupo ante posibles contagios. En el caso de las asignaturas de Educación Física e Inglés, se integraron a las clases presenciales con una sesión de una hora a la semana para cada agrupación.

Se notó que en algunos grupos asistía la mayoría de los alumnos, mientras que en otros no, por lo que fue intermitente la asistencia. Cabe mencionar que algunos tenían faltas constantes, mientras otros eran de manera esporádica. En enero de 2022, hubo un nuevo brote con una cepa de COVID-19 denominada Ómicron, que causó un incremento de contagios, así como la presencia de otras enfermedades respiratorias por la época de frío. Algunos docentes, alumnos y padres de familia regresaron al confinamiento debido a que se enfermaron, lo que mermó la asistencia en los grupos y hubo necesidad de realizar estrategias imprevistas, como guías de tareas, mas no regresó el trabajo a la virtualidad.

A finales de abril, la Autoridad Federal Educativa de la Ciudad de México dio la indicación tajante de que todos los alumnos debían asistir de manera presencial a toda la jornada escolar, con ingesta de alimentos en el recreo. Esta medida llevó a adaptar tanto los salones como las clases y que, al momento del regreso, hubiera un periodo de integración con las agrupaciones uno y dos de cada grupo. En el caso de los grupos de quinto grado hubo tensiones al integrarlos en un solo horario, pues habían dejado de verse: en un inicio no se reconocían ya que habían cambiado. Otra de las situaciones fue que los alumnos presentaron actitudes de ansiedad, violencia entre ellos, miedo por estar con los "otros"; pero también de emoción por volverse a ver y por conocer a nuevos compañeros que se habían integrado durante el confinamiento.

En el mes de julio hubo muchas inasistencias, los alumnos ya no iban con

regularidad, pues ya se habían realizado las evaluaciones y hubo otro brote de contagios que afectaba a los niños, por no estar vacunados.

Se finalizó el ciclo escolar el 28 de julio del 2022, con ceremonias escalonadas para evitar las conglomeraciones.

1.2.5. Ciclo 2022-2023: una sorpresa después de un pequeño receso

Como en el ciclo anterior, el receso escolar continuó siendo corto, ya que mientras para los alumnos fueron cuatro semanas de vacaciones, para los docentes fueron solo tres, debido a la indicación de presentarse al Consejo Técnico Escolar y al Taller Intensivo de Formación Continua para docentes del nuevo Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana. Se regresó a una calendarización con 190 días.

Ahora bien, el 29 de agosto 2022, el inicio del ciclo escolar con clases presenciales sin restricciones, -ya que el semáforo epidemiológico se colocó en color verde lo que significó que si bien aún debía haber uso de cubrebocas y mantener las medidas de higiene como lavado de manos y uso de gel antibacterial-, provocó pensar que la presencialidad total estaba de regreso en las escuelas.

Al haber tenido un periodo corto de receso escolar se observó que los alumnos expresaban emociones desbordadas como enojo, gritos, ansiedad y nervios, además de una percepción de que no hubo un receso escolar largo.

En el mes de septiembre, los padres de familia cerraron la escuela para solicitar la destitución de la directora, lo cual generó su remoción del cargo, por lo que la escuela quedó a cargo del supervisor de la zona escolar, en espera de la llegada de un nuevo directivo. En las mismas fechas, una de las docentes de Educación Física (yo) inició su licencia para estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, lo que repercutió en que el otro docente de la misma asignatura fuera titular de todos los grupos de la escuela.

1.3. Caracterización de los grupos de quinto grado de primaria

La primaria “Fernando Montes de Oca”, durante el ciclo escolar 2022-2023 tuvo dos grupos de quinto grado (5°A y 5°B). El grupo de 5°A se conformaba de 12 niñas y 14 niños, y el grupo de 5°B de 14 niñas y 12 niños. Dentro de algunas condiciones de ambos grupos, dos alumnos requerían apoyo por parte de UDEEI, un alumno tenía conductas que no le permitían tener una buena interacción con sus demás compañeros y, en lo que se refiere al resto de los dos grupos, no había mayor observación con respecto a sus procesos de aprendizaje.

La trayectoria escolar de ambos grupos fue intermitente debido a la pandemia por COVID-19: Cursaron el primer grado de forma regular en el ciclo escolar 2018-2019; el segundo grado se interrumpió cuando se declaró el confinamiento total el 23 de marzo del 2020 y, como ya se explicó, a consecuencia de ello los alumnos se vieron obligados a terminar el ciclo escolar bajo estrategias emergentes como guías de actividades para realizar en sus hogares y ver el programa de *Aprende en Casa*.

El confinamiento se extendió más de lo previsto, por lo que el tercer grado (2020-2021) lo cursaron de manera remota con clases en línea y, en el caso de mi clase, de no poder conectarse en las sesiones sincrónicas se les daban dos opciones: ver el video de Youtube de la sesión o la programación de *Aprende en Casa* y realizar la entrega de trabajos por medio del Classroom. Como ya mencioné, al observar dónde realizaban las actividades me percaté de que muchos vivían en espacios pequeños, otros tenían que salir al pasillo del edificio o a la calle además de que los espacios que destinaban las familias para que realizaran las clases a veces eran compartidos con otros familiares; o bien estaban en una recámara o en la sala, con muchos muebles y objetos a los lados. Estas condiciones dificultaban los movimientos corporales amplios o el uso de implementos como pelotas de vinil o cuerdas para saltar. Por lo tanto, se intentó que se preparara el área y se despejara, además de tener a la mano los materiales con los que se iba a trabajar para que la sesión fuera continua y no se perdiera tiempo en la búsqueda de materiales. Se priorizó

la condición física, el baile y los juegos con material alternativo como objetos de plástico de la cocina (como vasos y botellas), hojas de papel, almohadas y ropa, entre otros objetos.

Durante las clases virtuales que impartí noté que, aunque participaban y entregaban las evidencias solicitadas en las cuales podía observar que adquirían los conocimientos de las sesiones, algunos alumnos ya presentaban cierta apatía porque querían regresar a la escuela (lo llegaron a expresar varias veces). Durante las sesiones sincrónicas por Google Meet, del grupo A asistía la mayoría de los alumnos, mientras que con el grupo B había intermitencia en la asistencia: solo eran 12 alumnos los que se conectaban con regularidad. En ambos grupos se presentaron las siguientes problemáticas: algunos padres de familia expresaron que se les dificultaba la asistencia por situaciones económicas (no había suficientes dispositivos y accesibilidad a internet), o espacio- temporales (el horario de las clases se empalmaba con las actividades de otros miembros de la familia y no había un lugar donde realizar actividades físicas); con otros alumnos (cabe señalar que pocos) hubo poca o nula comunicación a pesar de haber establecido contacto por medio de correo ya que no tenían la accesibilidad e incluso en otras materias tampoco asistían. Con el tiempo, ya al regresar a la presencialidad conocimos las situaciones por las que no pudieron mantener comunicación constante, entre las cuales era dificultad económica, uso de dispositivos o fallecimientos de familiares. Otra situación fue que algunos no prendían la cámara, por lo que yo como docente no podía observar qué realizaban. Los alumnos que asistían a las clases o veían la programación de *Aprende en Casa* obtuvieron medianamente los aprendizajes esperados. De esto me di cuenta con la entrega de las evidencias que elaboraron los alumnos.

Por otra parte, como no tenían espacios adecuados en sus hogares para realizar actividades motrices, me vi obligada a planear actividades que requerían solo de desplazamientos mínimos, y me enfoqué en otros aspectos como: coordinación fina, baile y utilización de objetos, como bolas de papel u objetos de la casa. La virtualidad, si bien permitió desarrollar habilidades para el uso de las tecnologías, las

cuales los alumnos comenzaron a manejar muy bien como es el uso de la cámara, el chat, conectarse en las sesiones por medio de las ligas y subir evidencias al classroom, con relación a la motricidad fina, gruesa, coordinación motriz, habilidades como lanzar y cachar, no se podía observar por completo, debido a la limitante de la pantalla y la cámara. También hubo quienes no asistieron a clases virtuales ni mantuvieron una comunicación con los docentes, por lo que desconocíamos en qué problemáticas se encontraban.

Llegó el 4to grado, en el periodo 2021-2022, y con ello un ciclo escolar con muchos cambios, ya que el inicio fue a distancia, con las clases en línea y estrategias educativas para el confinamiento. En el mes de octubre del 2021 se inició un regreso escalonado a clases presenciales, por lo que ambos grupos fueron insertándose a la presencialidad de manera paulatina.

La población tuvo cambios en relación con el 2019, pues hubo un aumento de alumnos con sobrepeso u obesidad y varios alumnos afectados por pérdidas familiares; también se detectó que muchos alumnos no pudieron concretar los aprendizajes de matemáticas y lectoescritura. Además, en relación con la condición física, al realizar actividades al aire libre, y con el uso de cubrebocas, había un rápido agotamiento.

En relación con la convivencia, esta se vio afectada por la estrategia de dividir a los grupos en las agrupaciones uno y dos. Los grupos no desarrollaron una cohesión social entre ellos, como en anteriores ocasiones en épocas prepandémicas, en las cuales los grupos construían una identidad. Al haber sido divididos se habían creado ciertas rivalidades entre los subgrupos, debido a que competían por saber cuál era la mejor agrupación en las actividades académicas. Esta rivalidad y falta de cohesión grupal se observó cuando en el mes de abril del 2022 se incorporaron todos los alumnos en todo el horario escolar (de 8:00 a 14:30), lo que implicó una convivencia con todo el grupo en el mismo salón: había conductas violentas (golpes, gritos, faltas de respeto, segregación social hacia algunos compañeros), poca integración grupal, distanciamientos y escasa comunicación con los de la otra agrupación.

Estas situaciones continuaron en 5to grado de primaria, en el ciclo 2022-2023, al regresar a un horario normal, con semáforo epidemiológico en color verde, y sin restricciones, salvo el uso de cubrebocas durante la jornada escolar. Los alumnos tenían dificultades en la interacción de unos con otros, una disminución en su expresión corporal y poca creatividad al momento de estar en actividades que requirieron del uso de la imaginación y la participación propositiva.

Las observaciones anteriores surgieron al realizar diagnósticos por medio de actividades de expresión corporal y ritmo. Al ser docente de Educación Física, detecté que los alumnos mostraban desconocimiento con relación a cómo ocupar su cuerpo para expresarse, al estar frente a otros tenían timidez, y sus movimientos eran cortos y contenidos. Por otra parte, al realizar actividades colaborativas, no había una interacción dialógica: en ocasiones hacían lo que proponía un alumno líder, no podían concretar las ideas e incluso había faltas de respeto.

En las primeras dos semanas del ciclo escolar 2022-2023, antes de irme de licencia para estudiar la maestría, realicé la fase diagnóstica. Para ello diseñé actividades donde se involucró el ritmo, la danza para movimientos coordinativos y la expresión corporal, para saber por dónde comenzar a trabajar el eje pedagógico de la Integración de la corporeidad del Plan de estudios 2017.

En los Aprendizajes clave del programa de 5to grado, las artes se enfocaban en el teatro, mientras que en Educación Física se retomaban acciones expresivas y el ritmo. En el instrumento de evaluación diagnóstica se retomaron algunos de los Aprendizajes Clave de quinto grado que estaban vinculados con las artes, la corporeidad y convivencia, con el fin de hacer un vínculo entre las Artes y la Educación Física. Más adelante, en el siguiente apartado me detendré más detalladamente en el currículo, sobre todo en las convergencias entre la Educación Física y las Artes dentro del componente curricular de Desarrollo Personal y Social, así como en la Autonomía Curricular por medio de clubes. En la *Tabla 1*.

Aprendizajes clave considerados en el diagnóstico, se muestran los aprendizajes clave que tomé en cuenta para el diseño de las actividades diagnósticas y en el instrumento de evaluación.

Tabla 1

Aprendizajes clave considerados en el diagnóstico

Ejes pedagógicos	Educación Física	Artes
Integración de la corporeidad	<ul style="list-style-type: none"> Realiza secuencias rítmicas corporales en situaciones expresivas Explora sus movimientos a través de diferentes ritmos 	
Creatividad en la acción motriz	<ul style="list-style-type: none"> Propone espacios de aprendizaje cooperativo 	
Elementos básicos de las artes: cuerpo -espacio- tiempo		<ul style="list-style-type: none"> Organiza y combina de manera intencional el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes ficticios.

Fuente: elaboración propia. Aprendizajes retomados del plan de estudios 2017

El diseño de la fase diagnóstica para observar qué conocían sobre los aprendizajes descritos anteriormente, se enfocó en preguntas abiertas antes de iniciar la sesión de aplicación del diagnóstico, así como actividades de baile (seguir secuencias de movimientos con música), un juego en el cual debían proponer en equipo cómo resolver consignas (adivina quién soy) y de expresión corporal, en las cuales había que representar con su cuerpo objetos, animales o cosas.

Para poder evaluar sus conocimientos, se realizó una rúbrica de semáforo, en la cual se establecieron parámetros de índices de logro, por medio de la observación, participación y respuestas a las preguntas de los alumnos. La evaluación se basó en lo siguiente:

- 10, 9 y 8= aprendizaje consolidado.
- 7 y 6= aprendizaje en proceso de consolidación
- 5= requiere apoyo para la consolidación del aprendizaje

Los criterios para asignar la calificación y por ende el proceso en el que se encontraban los alumnos en los aprendizajes fueron los siguientes:

Tabla 2
Indicadores de logro

Indicador Aprendizaje	Requiere apoyo para la consolidación (5)	En proceso de consolidación (7 y 6)	Aprendizaje consolidado (10, 9 y 8)
Realiza secuencias rítmicas corporales en situaciones expresivas	No puede coordinar acciones motrices con la música en las secuencias	Ejecuta con cierta dificultad coordinación entre acciones motrices y la música en las secuencias.	Ejecuta con facilidad coordinación entre las acciones motrices y la música en las secuencias
Explora sus movimientos a través de diferentes ritmos	Realiza pocas o nulas exploraciones, ya que no logra coordinar el movimiento con el ritmo.	Comienza a mostrar exploraciones de movimiento, además algunas coordinaciones con ritmos distintos, aún muestra dificultad en la conexión de movimiento corporal y ritmo.	Los movimientos que explora con los distintos ritmos muestran creatividad e intencionalidad expresiva, logrando una conexión entre el movimiento corporal y el ritmo.
Propone espacios de aprendizaje cooperativo	No dialoga ni participa en las actividades cooperativas. Se aísla.	Conversa con los otros, pero en ocasiones se limita a expresar sus ideas o muestra conflicto ante diferencias.	Dialoga y propone movimientos corporales y expresivos con otros compañeros, mostrando respeto.
Organiza y combina de manera intencional el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes ficticios	No realiza expresión corporal, por lo tanto, no logra comunicar y representar con su cuerpo.	La expresión corporal es limitada, pero logra comunicar y representar.	Realiza expresión corporal utilizando elementos del espacio y el tiempo, además de poder darse a entender con los demás por medio de sus gestos.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, en esta tabla lo que se consideró durante la fase diagnóstica fueron los indicadores de logro, si el alumno lograba realizar o no las actividades, su disposición en el trabajo colaborativo y lo que conocía sobre el tema, es

decir, se consideraban los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para cuantificarlos en una evaluación del 5 al 10, con el propósito de conocer en qué momento del proceso se encontraban los alumnos.

La forma de evaluar en las áreas de desarrollo personal y social eran por medio de niveles de logro, los cuales equivalían a una escala numérica. En el acuerdo 12/05/18 publicado en el Diario Oficial de la Federación, se describieron las normas para evaluar, acreditar, regular, promover y certificar a los alumnos. En el artículo 10, en relación con las áreas de desarrollo personal y social de Artes y Educación Física, se establecieron 4 niveles de logro:

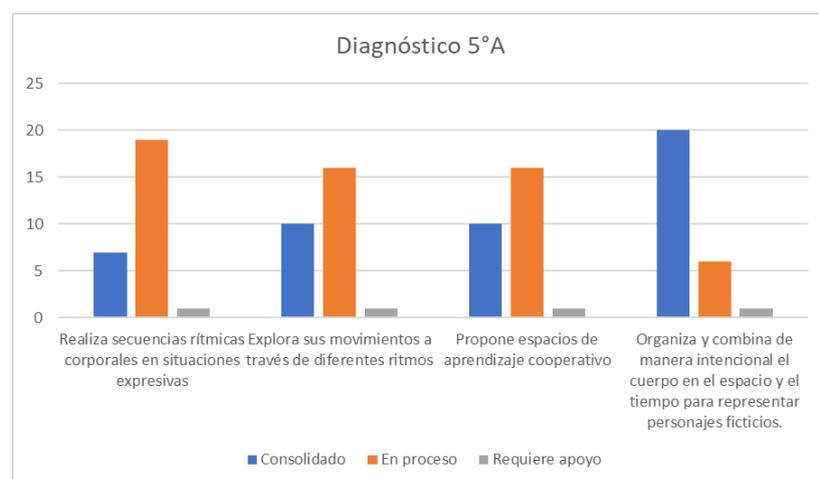
- a) Nivel IV (N-IV). Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con una calificación aprobatoria de 10.
- b) Nivel III (N-III). Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con las calificaciones aprobatorias de 8 y 9.
- c) Nivel II (N-II). Indica dominio básico de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con las calificaciones aprobatorias de 6 y 7.
- d) Nivel I (N-I). Indica dominio insuficiente de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con una calificación reprobatoria de 5. (ACUERDO 12/05/18, 2018)

Si bien, la rúbrica contempla los cuatro niveles de logro en donde los niveles IV y III se encuentran en verde, nivel II en amarillo y nivel I en rojo, cabe mencionar que es una visión que busca tener un rango amplio con respecto al desempeño. En dos semanas de aplicación, y al ser un número considerable de alumnos, llegó a ser complejo establecer solo con la participación el nivel de logro de cada alumno, aunque se retomó lo actitudinal y conceptual para tener mayor certeza, y conocer a partir de donde abordar el diseño de la intervención.

Al finalizar los diagnósticos de estos aprendizajes se encontró lo siguiente:

Figura 2

Gráfica del diagnóstico de 5ºA

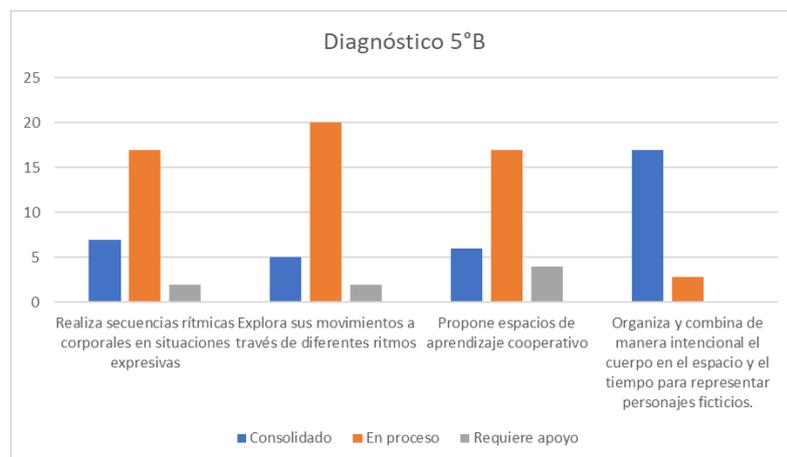


Fuente: elaboración propia

En el grupo de 5ºA se observa que en los primeros tres aprendizajes la mayoría del grupo se encontraba en proceso de consolidación; sin embargo, también había un buen porcentaje de alumnos que ya los tenía consolidados; en el aprendizaje de *organiza y combina de manera intencional el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes ficticios*, la mayor parte del grupo tenía consolidado el representar personajes ficticios. Solo un alumno requería apoyo para consolidar los aprendizajes.

Figura 3

Gráfica del diagnóstico de 5°B



Fuente: elaboración propia.

En el grupo de 5°B se observa que en los tres primeros aprendizajes la mayoría de los alumnos se encontraban en proceso de consolidación, un porcentaje menor tenían consolidados los aprendizajes, y de dos a cuatro alumnos requerían un apoyo para llegar a adquirirlos; en el caso del aprendizaje *organiza y combina de manera intencional el cuerpo en el espacio y el tiempo para representar personajes ficticios* hubo un muestreo muy distinto, ya que la gran mayoría presentaba una disposición y cierta experiencia en representar y expresar con su cuerpo. No hubo alumnos que requieran un apoyo.

Por lo que ambos grupos con relación a las secuencias rítmicas, los movimientos y la cooperación se encontraban en proceso, mientras que el representar personajes ficticios les resultaba más sencillo.

Estos resultados generaron preguntas como: ¿Qué experiencias tuvieron los alumnos durante la pandemia con su cuerpo? ¿Por qué su interacción con los otros se tornó violenta, y cómo podría generarse un ambiente de aprendizaje por medio del diálogo? ¿Cómo el confinamiento influyó en que las habilidades sociales, creativas y expresivas no se desarrollaran adecuadamente? ¿Cómo puedo contribuir para que desarrollen habilidades motrices, sociales y artísticas? ¿Cuáles experiencias y procesos

podrían detonarse en los alumnos con la danza senso-narrativa? ¿A partir de qué puedo comenzar?

Con relación a la última pregunta, con base en los diagnósticos realizados para la asignatura de Educación Física, pero ya con la inquietud de tomar en cuenta su vinculación con las artes, a continuación, plasmo el contexto curricular que vivieron los alumnos en su trayectoria escolar, y en la cual pude orientarme para construir la propuesta de intervención educativa de danza senso-narrativa.

1.4. Contexto curricular: correlación de las Artes y la Educación Física en primaria

En los diseños curriculares, los cuales han cambiado constantemente en los últimos sexenios del gobierno de México, encuentro que las Artes, particularmente la danza, y la Educación Física tienden a tocarse, es decir, que estas áreas llegan a tener puntos de convergencia o posibilidades de articulación, ya que hay propósitos y contenidos comunes de estas asignaturas en relación con el cuerpo y el movimiento.

Es así que en esta investigación se articularon elementos de estas dos áreas de conocimiento, las cuales yo como investigadora-docente encuentro que me han atravesado desde mi formación académica y personal hasta la práctica como profesora frente a grupo en educación primaria.

En este apartado se desarrollan primero los puntos de encuentro que se han establecido en distintos momentos de la historia entre la danza y la Educación física en México desde 1920; después se continúa con la descripción de puntos nodales y divergentes entre la danza y la Educación Física, los cuales permean el sentido de la intervención educativa de la danza senso-narrativa, que es de carácter interdisciplinar, además de algunos fundamentos fenomenológicos; posteriormente se describe el contexto del plan de estudios vigente al tiempo de la investigación, es decir Plan 2017 Aprendizajes Clave. Cabe señalar que, si bien la intervención no se dirigió a una articulación de contenidos curriculares de las Artes y la Educación Física, sí tuvo cabida dentro de los espacios de Autonomía Curricular que plantea el plan de estudios, en los cuales una de las

finalidades era explorar y desarrollar habilidades sociales, motrices, creativas y expresivas además de conocer otros contenidos en espacios distintos a los cotidianos, con la mirada puesta en los intereses e inquietudes de los alumnos: un lugar distinto para aprender. En el caso del taller de danza senso-narrativa, se pretendió facilitar un ambiente de aprendizaje para la libre expresión, en el cual los alumnos exploraran con su cuerpo elementos de la danza, así como sensaciones, además de cómo contar algo con el cuerpo, para propiciar formas de colaborar y dialogar con los otros.

1.4.1. Punto de encuentro entre la Educación Artística y la Educación Física desde 1920

En la historia de la Educación Pública en México, hubo visiones de algunos personajes a cargo de la Educación, que consideraron importante el abordaje de las Artes y la Educación Física. En el proceso de institucionalización de estos campos de conocimiento, encuentro ciertas similitudes no solo en las temporalidades en las que fueron creados los Departamentos de cada área de conocimiento, también en la visión que se tenían de ellas al momento de considerarlas como campos formativos, y que me permiten comprender por qué la danza y la Educación Física se miran y son equidistantes: se mueven en forma de órbitas que se cruzan en algunos puntos, con sus trayectorias propias.

Para exponer someramente lo anterior, parto de la década de 1920-1930, en la cual hubo cambios en la visión de la educación en México, con José Vasconcelos en 1921 fungiendo como secretario de Educación Pública, quien en su gestión organizó los departamentos de la Secretaría:

El Departamento de Bellas Artes tenía a su cargo varias dependencias organizadas en dos secciones: en una se coordinaban la Academia de Bellas Artes, la Escuela Nacional de Música, los Museos Nacionales de Arqueología, Historia y Etnología, la Exposición de Arte Popular y la Inspección de Monumentos Artísticos; en la otra

sección se coordinaban la Dirección de Educación Física y la Dirección de Dibujo y Trabajos manuales. (Chávez, 2012, p. 69).

En este ejemplo se observa que Educación Física y Artes formaban parte de una visión vasconcelista que puntualizó como “importante fomentar la educación estética y/o artística” (Chávez, 2012, p. 70), además de higienista.

Si bien había actividades educativas formales y no formales en relación con el deporte, el ejercicio y las artes, así como festivales y eventos que promovían dichas prácticas, en esa época se institucionalizaron estas áreas, lo que dio pauta a que posteriormente fueran parte de las jornadas escolares de educación básica.

Meneses (1986) señala dentro de la visión de Vasconcelos lo siguiente:

Desde la cultura física y el deporte, y aun antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por afán de la salud o de equilibrio natural sino por el goce de la transfiguración que se opera en el arte.

El entrenamiento físico, concebido en un sentido estético, atiende al mismo tiempo al hombre físico y al espiritual. (citado por Chávez, 2012, p.70)

La perspectiva que planteó José Vasconcelos sobre la estética permeó la visión de las Artes y la Educación Física. Por ejemplo:

[E]l ministro promovió la disciplina del cuerpo y la elevación del alma. A través de los festivales al aire libre buscó que la población ejercitara y dominara su cuerpo para que pudieran alcanzar la serenidad de la contemplación. En su concepto, los ejercicios colectivos, la música, la danza, preparan para las largas meditaciones en las que el alma se impone pruebas a sí misma. (Rodríguez, s.f., p. 2)

En este párrafo encuentro un comienzo de la descripción de la experiencia estética al realizar actividades de índole física, lúdica y expresiva. Si bien en ese momento no se explicita, en los planes y programas de estudio más recientes se da énfasis a que el alumno desarrolle no solo habilidades y conocimientos de índole mental, también las otras áreas que constituyen a la persona, a su corporeidad.

Para continuar con la idea anterior retomo el concepto de conocimiento de la obra de José Vasconcelos de su libro *Estética*, en el cual encuentro otra vinculación entre Danza y Educación Física, además de la razón por la que se establecieron los departamentos de Artes y Educación Física, suceso que dio pauta para que fueran parte de la educación básica:

El conocimiento se inicia en el ser con el principio de identidad, se organiza en seguida [sic] en las funciones intelectuales, se descompone en sensaciones, formas, ideas; en seguida [sic] se vuelve impulso y se dispersa en los apetitos y los quererres; finalmente, en la estética, que es el dintel de la mística, el conocer retorna al ser, y así se cierra el ciclo trino. (Vasconcelos, 1935, citado por Garcés, 2022, p. 33)

En la cita anterior, la cual da énfasis al *ser*, los aspectos personales como los intereses, el contexto cultural y la construcción permanente de la personalidad de quien está en el proceso de conocer, marca la pauta de las sensaciones, las ideas y pensamientos. En la danza, la música y los movimientos propician que el *ser*, después de identificar el ritmo, los instrumentos, e incluso algún referente de algún género dancístico, comience a explorar y querer probar otras posibilidades con el cuerpo para expresar; en Educación Física sucede algo similar en los deportes y los juegos motrices en los que el *ser* se ve implicado en la toma de decisiones, el manejo corporal e involucramiento durante el momento lúdico o competitivo. Aunque las disposiciones e intencionalidades del cuerpo son diferentes, ya que en la danza se busca la expresión después de un proceso de interiorización, y en Educación

Física es el lograr habilidades y destrezas motrices, los intereses, impulsos y emociones se ven implicados, lo que puede favorecer a la construcción de la corporeidad.

Posteriormente, en 1996, en un ámbito internacional, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, surgió el documento titulado *La educación encierra un tesoro*, en el que se plantearon los cuatro pilares de la educación para el aprendizaje permanente, además de la idea de que el ser humano puede aprender a lo largo de su vida. Delors, (1996), los menciona como:

[L]os pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.96)

A partir de este informe, donde se dan recomendaciones y visiones educativas, que pudieran potenciar las habilidades y saberes para el S. XXI, es que se da una mirada de la educación artística, insertada en este pilar de la educación.

Edgar Faure (1972), con respecto Aprender a ser, plantea:

[...]no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor uno mismo. (Faure, 1972, citado por Delors, 1996, p. 23)

Y a lo que refiere a un aspecto individual, el Aprender a ser es un Pilar en donde se busca que:

[a] florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar... (Delors, 1996, p. 109)

En este último pilar nuevamente se considera a las artes, porque en ellas se puede observar la expresión del ser. También la Educación Física se encuentra dentro de este pilar, por razones similares, ya que se mencionan las habilidades y capacidades físicas.

1.4.2. Puntos convergentes y divergentes de la Danza y la Educación Física (Plan de estudios 2017)

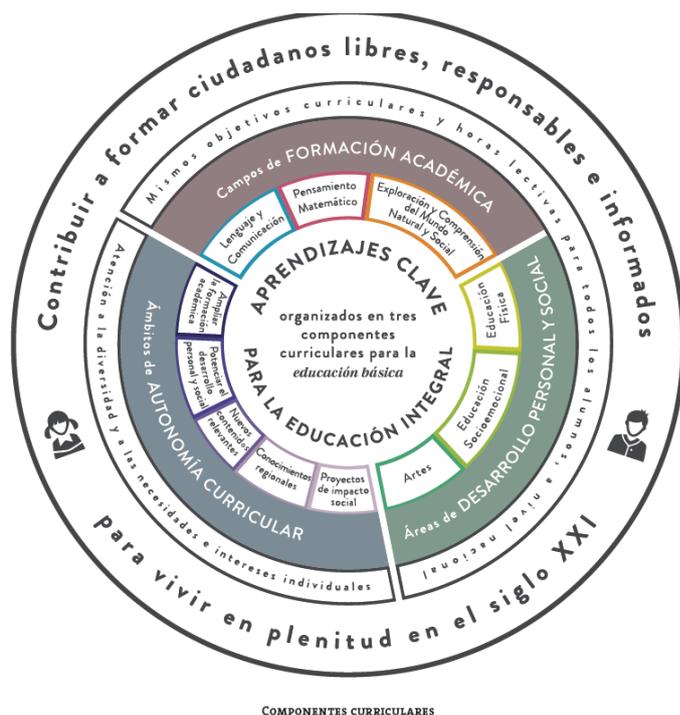
En el Plan de estudios 2017 *Aprendizajes Clave*, que se encontraba vigente durante la aplicación del taller de Danza senso-narrativa, tenía una organización curricular específica.

Las asignaturas se articularon por componentes curriculares, los cuales eran:

- Campos de Formación Académica: lenguajes y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Áreas de Desarrollo Personal y Social: Artes, Educación socioemocional y Educación Física.
- Ámbitos de Autonomía Curricular: Clubes para ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos y proyectos regionales.

Figura 4

Diagrama de componentes curriculares del Plan 2017.



Fuente: Plan de Estudios 2017, Aprendizajes Clave para educación básica nivel primaria. (SEP, 2017, p. 109)

Como es de notarse, Artes y Educación Física, además de Educación socioemocional, fueron piezas que armaron el rubro de Desarrollo Personal y Social. Uno de los fundamentos de esta articulación fue que estas “tres áreas aportan al desarrollo integral del educando y, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2017, p. 112).

Estas Áreas de Desarrollo Personal y Social se catalogan como espacios dentro de la jornada escolar, los cuales son “un proceso gradual en el que el estudiante explora identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma de conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses, y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva” (SEP, 2017, p.159). Si bien retomo de lo curricular el concepto de las Áreas de Desarrollo Personal y Social, también resulta importante enfatizar que son Áreas de conocimiento que priorizan actividades donde el alumno puede explorar su cuerpo, interactuar con otros no desde una silla, también con el

movimiento y el juego, lo que los lleva a develar aspectos de su personalidad, su identidad y contexto, es decir, de sus *mundos de vida*. Por lo tanto, son áreas que tienen puntos convergentes en relación con aspectos de la personalidad y la convivencia, en las que se desarrollan otros canales de aprendizaje en torno a lo social y cultural.

Ahora bien, en los últimos planes y programas de estudio de Educación Básica, desde la RIEB¹¹ donde se elaboró el programa de primaria en el 2009, hasta Aprendizajes Clave 2017, se observa una articulación no sólo entre los niveles educativos, también entre los campos académicos, en donde encuentro una estrecha relación entre los planteamientos de la Educación Artística y los de la Educación Física.

En la siguiente tabla expongo los propósitos de las Artes y la Educación Física en el nivel primaria, donde observo contenidos convergentes:

Tabla 3

Propósitos de Artes y Educación Física en nivel primaria, Plan 2017

Puntos Áreas convergentes	Artes	Educación Física
Expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes. • Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canalizar y demostrar su potencial expresivo y motriz al participar y diseñar juegos y actividades donde requieren comunicarse e interactuar con sus compañeros.
La creatividad para resolución y construcción de propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver y construir retos mediante el pensamiento estratégico y uso creativo de su motricidad, tanto de

¹¹ Reforma Integral de la Educación Básica. “Uno de los elementos centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica” (SEP, 2009, p. 9). Esta surgió derivada del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

	creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario.	manera individual como colectiva.
Convivencia con respeto y comunicación (diálogo)	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir y percibir actitudes asertivas y valores que favorecen la convivencia sana y pacífica, y el respeto a los demás en situaciones de juego e ignición deportiva.

Fuente: Propósitos tomados del Plan de estudios 2017 (SEP, 2017, p. 469 y SEP, 2017, [Educación Física], p.162)

En el punto convergente de *la expresión y la comunicación*, ambas áreas buscan generar espacios favorables para que los alumnos puedan explorar, experimentar y reconocer formas diversas de utilizar el cuerpo para comunicarse con otros (lo que pudiera generar un inicio de conciencia corporal). La divergencia en estos propósitos está relacionada con los aspectos de cada una de las disciplinas: en las Artes se busca que esa expresión y comunicación desarrollen el pensamiento artístico, además de explorar las posibilidades expresivas y comunicativas con elementos básicos de los diferentes lenguajes artísticos (visual, danza, teatro y música); en el caso de Educación Física, se trabaja la expresión y comunicación para la interacción con los otros.

En el punto convergente *La creatividad para resolución y construcción de propuestas*, las Artes y la Educación Física propician momentos en los que la imaginación se desarrolla y funciona como un elemento para la búsqueda de nuevas formas de resolver alguna consigna o situación. En este sentido, la creatividad y resolución de problemas se encuentran implícitas durante la exploración individual y colectiva de las actividades de estas disciplinas. La divergencia es que en Educación Física se busca la creatividad y el pensamiento estratégico para el juego, con la mirada de que al ser más creativo se pueda llegar a otras formas de proponer posibles soluciones en las actividades lúdicas por medio de habilidades y destrezas motrices. En el caso de las Artes, esta creatividad no solo es

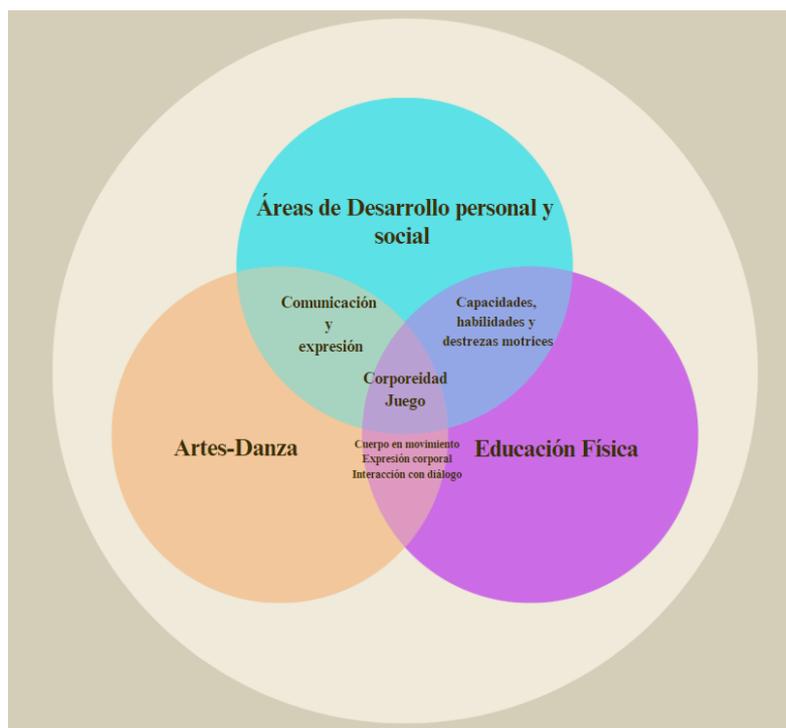
vista para resolver problemas, también es implicada en los procesos creativos, con la imaginación y la expresión.

Por último, el tercer punto convergente *Convivencia con respeto y comunicación (diálogo)* tanto en las Artes como en la Educación Física, se busca que sean espacios para desarrollar actitudes y valores como el respeto y la comunicación asertiva, que llamaría diálogo, porque son áreas donde se interactúa de manera corporal, actitudinal y con expresiones diversas. En el ejercicio de comunicar a otros por medio de la voz, o la expresión corporal, el alumno puede desarrollar habilidades de estas áreas al sentirse en un ambiente de confianza. Si bien, se busca que estas habilidades sociales se viertan en cada una de las áreas, observo que este punto nodal se articula en las tres áreas de desarrollo personal y social.

En el siguiente esquema articulo los puntos convergentes y divergentes de ambas áreas:

Figura 5

Ideograma de puntos convergentes entre Educación Física y Artes



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el ideograma, las artes buscan que el alumno, sin aras de crear artistas consumados, tenga un espacio donde puedan explorar y experimentar procesos creativos al poner en juego la imaginación, las ideas y las emociones que se detonan en las actividades artísticas. Se ocupan elementos como “cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color” (SEP, 2017, p. 467).

En relación con la danza, según Wiener y Lidstone (1972), uno de sus propósitos es “conocer el cuerpo” (citados por García, 2003, p. 31) a través de gestos y movimientos corporales secuenciados, que sean acompañados de música, la mayoría de las veces. Esta exploración corporal conlleva una interiorización de significados y memorias (visuales y kinestésicas) que pueden detonar emociones. Un concepto de danza que articula estos aspectos es el siguiente: “la danza [es] la unidad formada por dos elementos esenciales, el motriz y el expresivo, que interactúan con unos elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y estéticos determinados y se conforman a través de elementos espaciales, temporales y rítmicos” (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p.43).

Por otra parte, la Educación Física si bien utiliza el juego y desarrolla la corporeidad, lo hace para el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas motrices, en las que el alumno se pone a prueba, explora y experimenta con su cuerpo posibilidades, además de que la creatividad y la comunicación se utilizan en la resolución de problemas o en la realización de estrategias dentro de los juegos y deportes. Según Dávila (2016), la Educación Física es:

[U]na forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social, reconoce su quehacer a través de la motricidad-corporeidad del sujeto y de sus más diversas manifestaciones: en el juego motor, la expresión, las prácticas para mejorar la salud, el uso adecuado del tiempo libre, la iniciación deportiva y el deporte escolar, así como en aquellas diseñadas para darle sentido y fortaleza a su motricidad. (p. 22)

En los conceptos anteriores los aspectos motrices, expresivos, y sociales son puntos convergentes en los que se cruzan la danza y la Educación Física: la interacción por medio del diálogo para resolver acuerdos, la expresión corporal como medio para los fines propios de la danza y la Educación Física, la motricidad vista desde lo coordinativo y lo sensorial, que puede encaminar a la conciencia corporal y que es un elemento de la corporeidad.

A pesar de ser dos áreas que tienen propósitos distintos, los elementos antes mencionados hacen que se puedan articular propuestas interdisciplinarias que desarrollan elementos para ambas disciplinas, además de permitir que exploren formas distintas para llegar a apropiarse de conocimientos como los elementos básicos de las Artes, habilidades y destrezas motrices, así como desarrollar conciencia corporal y explorar formas de comprensión de la corporeidad no solo hacia los demás, también a sí mismos como individuos, como parte de colectivos, dentro de una cultura-contexto determinado.

Para implementar la interdisciplina entre las Áreas de Desarrollo Personal y Social con los campos de formación académica, se diseñaron dentro del plan espacios para aplicar Clubes, o bien talleres, en los que había articulación entre una disciplina y otra. Por ejemplo: el proyecto de *arte-máticas*, en el que se trabajaron elementos de las artes visuales y la escultura con la geometría, se articularon elementos de ambas áreas para que el alumno expresara por medio de la escultura, además de que pusiera en práctica conocimientos de geometría. Cada uno de los proyectos de Autonomía Curricular tenía un manual en el cual se describían los propósitos y la consecución de actividades ya diseñadas para la implementación. Esta última consistió en espacios dentro de la jornada escolar en la que se tomaba algún ámbito¹² de acuerdo con las características e intereses de la población estudiantil para poner en marcha los talleres.

¹² La estructura de la Autonomía Curricular se componía de cinco ámbitos: “1. Ampliar la formación académica, 2. Potenciar el desarrollo personal y social, 3. Nuevos contenidos relevantes, 4. Conocimientos regionales, 5. Proyectos de impacto social.” (SEP, 2017, p. 620)

Había talleres interdisciplinarios, en los cuales se veían más de dos disciplinas para cumplir con alguno de los ámbitos. No se abarcaban contenidos curriculares, se enfocaban en que el alumno pudiera explorar otros conocimientos y desarrollar habilidades de acuerdo con sus intereses y necesidades.

En el ámbito de potenciar el desarrollo personal y social, el Plan 2017 pretendía lo siguiente:

[S]e buscaba favorecer el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal, la comprensión y regulación de las emociones e igualmente a la capacidad para establecer relaciones interpersonales [...]; aprendizajes que les permitan adquirir conciencia de sí, mejorar sus desempeños motores, canalizar su potencial creativo y promover el cuidado de su cuerpo. (SEP, 2017, P. 622)

En este sentido, al construir el taller de Danza senso-narrativa se observa que tenía elementos para pertenecer a la Autonomía Curricular en el ámbito de potenciar el desarrollo personal y social, por la cita mencionada en el párrafo anterior. Al observar que cumplía con ciertos parámetros de los clubes, y que buscaba propiciar procesos que contribuyeran al desenvolvimiento expresivo con el cuerpo, pudo insertarse dentro de la jornada escolar.

Cabe mencionar que en la escuela primaria “Fernando Montes de Oca” observamos bondades en relación con la Autonomía Curricular, la cual permitió que tanto alumnos como docentes experimentáramos otras maneras de planear y abordar contenidos, pero también llegó a ser un respiro en el cual nos abrimos a posibilidades para la creatividad y para conocer a los alumnos desde otro lugar. Al seguir esta línea de articulación, el taller de Danza senso-narrativa pudo colocarse dentro de un espacio de Autonomía Curricular, el cual articuló de manera interdisciplinar con la danza y la Educación Física. A continuación, se describe con más detalle la propuesta.

Capítulo 2. Las reglas del juego: el taller de Danza senso-narrativa

Como en la mayoría de las investigaciones donde se realizan intervenciones educativas, una parte fundamental que enmarca la investigación además de la cancha o tablero de algún juego es la propuesta didáctica que genera las reglas y pautas, de la que más adelante, en el capítulo 4, se analizan sus efectos en los alumnos.

Como punto de partida retomé la danza educativa, la cual se propone como una forma de acercar este lenguaje artístico a un espacio escolar, no con la intención de hacer bailarines, sino de brindar un espacio para que los alumnos exploren con su cuerpo la expresión del movimiento con la música.

Al pensar en construir un taller dancístico en un contexto escolar post pandémico en el que se detectaron en los alumnos la falta de expresividad y la dificultad de convivir entre ellos, me pregunté qué elementos que se viven al danzar pudieran permitir a los alumnos de quinto grado expresar y conocer su cuerpo en un espacio dentro de la escuela, además de propiciar un ambiente en el que concientizaran sobre los otros y que pudieran conocer otra forma de resolver conflictos entre ellos. Dentro de los elementos que consideré, en primer lugar, estuvo la sensopercepción, en el sentido de sensibilizar a los alumnos por medio de elementos del entorno (la música, el espacio, la relación con los otros) las sensopercepciones interoceptivas, como los latidos del corazón o respirar y la propiocepción. En segundo lugar, se contemplaron elementos como el ritmo en los desplazamientos y movimientos libres o estructurados para guiarlos a los dancísticos. En tercer lugar, se retomó la expresión corporal, con la finalidad de que exploraran posibilidades comunicativas con el cuerpo, lo que me llevó a pensar en la narrativa dentro de procesos creativos en el arte que, si bien no todos tienden a un carácter narrativo, en la danza encuentro facilidad para componer historias, contar sucesos o anécdotas, por medio de la expresión corporal que se ocupa en danza. Por ejemplo, en la danza folclórica mexicana, que permea el contexto cultural escolar en México, hay danzas que representan situaciones cotidianas: se imitan animales como en la danza del venado en la cual se cuenta la historia de la caza y muerte; y en las propuestas de nuevas tendencias del folclor

se arman historias, como las bodas. El movimiento del cuerpo busca hilar sentidos e intencionalidades, que ayudan a una interpretación de quien observa la danza.

Un último elemento para considerar fue la corporeidad, la cual consideré importante debido a que al estar en confinamiento la construcción del *ser* fue distinta por la poca o nula exploración de otras posibilidades para conocerse a sí mismos, realizar movimientos corporales e interactuar con los otros, ya que se priorizó la utilización de dispositivos electrónicos para el aprendizaje.

A continuación, se explica desde qué referentes teóricos se construyó el taller de Danza senso-narrativa.

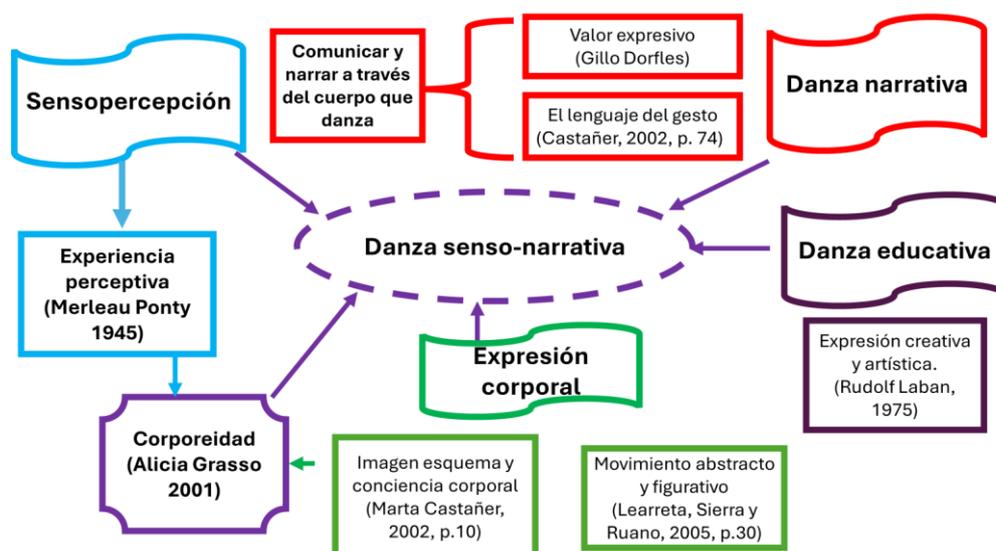
2.1. Danza senso-narrativa: antecedentes y construcción del concepto

La noción de Danza senso-narrativa, nace a partir de la articulación de los elementos antes mencionados: la sensopercepción, la expresión corporal, la danza narrativa, la corporeidad y la danza educativa.

En el siguiente diagrama se muestra la articulación y relación de los conceptos con la noción de Danza senso-narrativa.

Figura 6.

Diagrama de articulación de contenidos de la Danza senso-narrativa



Fuente: elaboración propia

A continuación, se explica cada uno de los conceptos y los elementos que se ocuparon para construir el término de Danza senso-narrativa. Se iniciará con la sensopercepción, después la expresión corporal, se explicará el concepto de corporeidad desde la perspectiva de Alicia Grasso y se culmina esta articulación con la danza senso-narrativa.

Como primer elemento, se considera la sensopercepción. Se parte de la premisa de que la sensación y la percepción se encuentran ligadas, es decir, son parte la una de la otra. Este proceso es clave en la construcción del conocimiento, ya que generan habilidades cognitivas (aprendizaje), conocimiento de sí mismo y desarrollo de la creatividad e imaginación. Según Castañer y Oleguer (2001), es a través de lo sensorial, que el alumno tiene la posibilidad de vivir una “baraja de procesos de interacción, asimilación, adaptación, regulación, y equilibración, con el fin de poner en marcha las formas de creación y expresión propias de cada niño” (citado por Dávila, 2011, p. 87).

Por medio de los sentidos se percibe el entorno, es decir, como lo aborda Merleau-Ponty (1993): “Podría, en principio, entender por sensación la manera como algo me afecta y la vivencia de un estado de mí mismo” (p. 25). Esta referencia nos lleva a que la sensación está ligada a algo que le llama “experiencia perceptiva” (Merleau-Ponty, 1945, p. 26), la cual alude a un proceso relacional: “el algo perceptivo está siempre en el contexto de algo más” (Merleau-Ponty, 1945, p. 26). Si bien la sensorialidad (a través de los sentidos como vista, olfato, gusto, tacto y oído) genera un primer contacto con estímulos exteriores, la percepción entra en acción al momento de significar aquello que sentimos, porque el contexto en el que se vive enseña a interpretar, a darle nombre. Se obtienen experiencias que ayudan a identificar las emociones y a constituir progresivamente una identidad y personalidad, por ejemplo: con el sentido del gusto identificamos qué sabores nos agradan y cuáles no, ya que por medio de la experiencia que tengamos al probar algún alimento lo asociamos con el suceso vivido y le damos significado a los alimentos favoritos, por ejemplo. Cada sentido nos da una referencia del entorno y por medio de la percepción llegamos a clasificar cada sensación, que también tiene una asociación emocional.

La sensopercepción es un canal que nos transporta al aquí y ahora, a las necesidades que tenemos y sobre todo a sensibilizarnos ante lo otro. Este proceso es una primera interpretación que, otorgándole un significado, les da un sentido a las experiencias. Shiffman (2004) involucra algo más: “la percepción se refiere al producto de procesos psicológicos en los que están implicados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, la experiencia pasada y la memoria” (p.2). Al retomar sensopercepción en la propuesta, se buscó que por medio de las actividades del taller los alumnos tuvieran una forma distinta de interacción entre ellos, además de construir cierta conciencia corporal y del entorno, para mover lo percibido y aprendido de la pandemia, o sea, transformar el distanciamiento. Dentro de las actividades se diseñaron algunas sobre la ubicación espacial, como desplazarse de forma libre en el patio sin chocar con otros compañeros, o escuchar sonidos del ambiente, entre otras exploraciones que se retomaron en la construcción de la primera fase de las sesiones. Otro aspecto de la sensopercepción que se tomó en cuenta fue la propiocepción que es “la información sobre posturas y colocación de diferentes segmentos corporales, ubicados en los músculos, tendones, articulaciones y aparato vestibular” (Rigal, 1987 citado por Dávila, 2011, p. 87); se diseñaron actividades en las que los alumnos exploraron y experimentaron con movimientos y posturas, además de gestos y expresión corporal, con la finalidad de propiciar conciencia de su propio cuerpo al momento de probar nuevas posibilidades que tiene el cuerpo en su colocación y expresión.

Al pensar en una manera de trabajar la sensopercepción con la danza, se identificó que la expresión corporal podía ser un elemento que ayudara a complementar la propuesta didáctica, como lo explica Raquel Guido (2014):

La técnica de base de la Expresión Corporal es la Sensopercepción. Una técnica sensorial para la danza centrada en las percepciones del propio cuerpo que nos ubican en el aquí y ahora al que se refiere la filosofía de Merleau-Ponty (...). Como técnica de la Expresión Corporal trabaja sobre los entrenamientos sensibles-motores y expresivos para la danza, basados en la conciencia corporal, postural y kinestésica

centradas en las percepciones del propio cuerpo en relaciones diversas con la fuerza de gravedad, con el espacio, con la energía, con la temporalidad, con el otro, es decir, estableciendo relaciones sensoriales con el medio vincular y vital por medio del cuerpo y la exploración lúdico creativa del movimiento sensible consciente (p. 184 y 186).

Parte de la convivencia y relación que los seres humanos tienen con el entorno es la interacción social, la cual se da por la comunicación, que es una de las herramientas para establecer relaciones sociales: los individuos se conectan por medio del lenguaje, que genera una representación simbólica de la realidad, y permite comprender lo que ve el otro y su interpretación del mundo.

Esta comunicación con el otro se produce en ámbitos diferentes: de forma escrita, oral y también corporal. En esta última, según Ortiz y Titone (2002 y 2004) el individuo tiene “la intención de ser comprendido por los demás, así como de comprender, por lo que resulta necesario interpretar el movimiento del otro y generar un movimiento perceptible” (Learreta et al., 2005, p.29).

En las artes, los distintos lenguajes van encaminados a construir nuevas formas de pensar, percibir y expresar; también puede guiar un diálogo entre quien expresa y quien lo observa. Con respecto a esto, Javier Abad (2009) nos comenta que: “la educación artística posee también una función eminentemente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida” (citado por Jiménez, et al., 2009, p.21). Cabe mencionar que no solo la narrativa alude a contar historias, también sucesos y experiencias.

En el taller de danza senso-narrativa, al diseñar actividades en las que crearon narrativas colectivas, se pretendió que los alumnos conversaran y llegaran a acuerdos a partir de aportaciones de cada uno de los integrantes del equipo en relación con lo que querían expresar. Cada individuo estructura sus formas de comunicarse de acuerdo con su

memoria sensoperceptiva, que construye a partir de la interacción tanto con los otros como con su entorno.

La Educación Básica en México suele dar prioridad a la comunicación verbal y escrita, por encima de la comunicación y expresión corporal, las cuales tienen su propio proceso de desarrollo y aprendizaje que se relacionan con la sensopercepción y conciencia corporal: “Expresarse es aceptar la propia realidad corporal, exponerse, asumirse con una forma de moverse propia y auténtica. Implica tomar conciencia de lo que sucede en nosotros, de cómo reaccionamos ante lo que vivimos y cómo lo vivimos” (Learreta et al., 2005, p. 28-29).

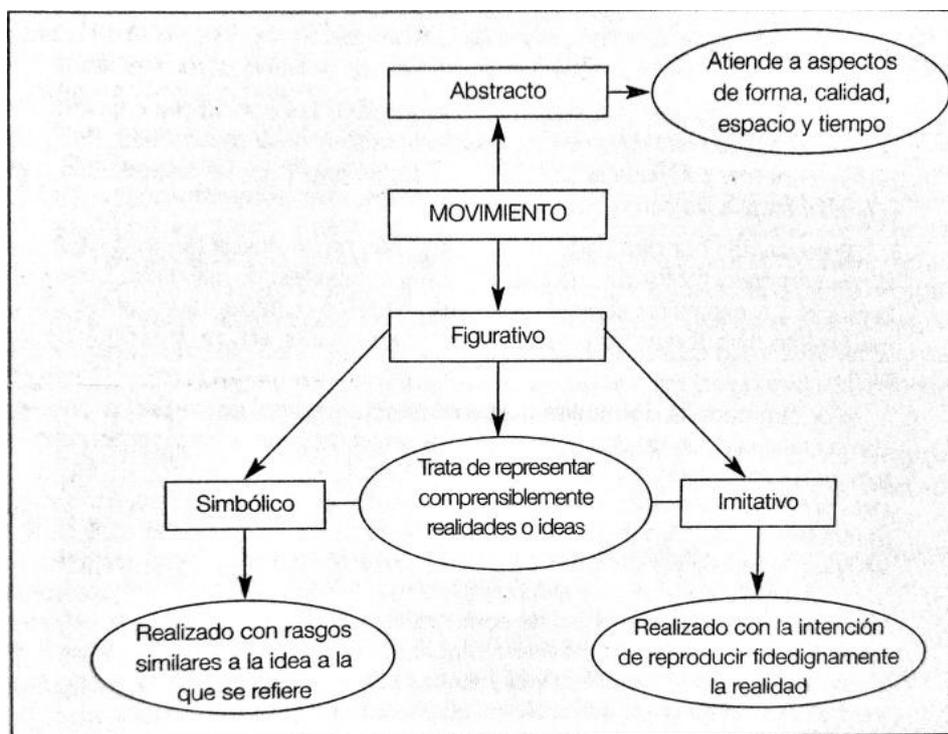
Es decir, la comunicación y la expresión corporal son otras posibilidades que contribuyen a dar sentido a lo que se quiere decir, reconocer y aprender, tanto de experiencias propias como de los otros, ya que es de tipo visual-kinestésico, lo que implica hilar movimiento con sentidos y significaciones.

Por medio de los gestos y los movimientos al entablar una conversación (o al no hablar y que el cuerpo continúa con la acción de comunicar), se pueden comprender las realidades y mundos de vida de quién se expresa, lo que puede ocasionar una relación con quien observa. En la cotidianidad del sujeto, este vive en un contexto que está lleno de gestos que tienen significación. Schinca (s.f.), explica que “todos los seres humanos enviamos y recibimos mensajes corporales a través del gesto, el modo de movernos y las posturas que adoptamos, incluso aunque no seamos conscientes de ello” (p.12). Al trasladarlo a la vida diaria del alumno, éste arma su bagaje de cómo usar el cuerpo para comunicarse, al acompañar las palabras o al expresar emociones al momento de convivir en su contexto cultural. En este sentido, diseñar un espacio didáctico en el que los alumnos realicen expresión corporal, es brindar una oportunidad de que el alumno tenga otra manera de comunicarse con los otros, con quienes comparte gestos y significados de movimientos por estar en un mismo grupo, en una misma comunidad escolar, con referentes similares (programas de televisión, videojuegos, videos de internet, contexto cultural). En estos

ejercicios de comunicación con el cuerpo, puede haber distintos tipos de interacciones. A continuación, se muestra el esquema:

Figura 7.

Movimiento abstracto y figurativo



Fuente: Learreta, Sierra y Ruano, 2005, p. 30.

En este esquema, el análisis que proponen los autores Learreta, Sierra y Ruano (2005) hace énfasis en que hay dos tipos de movimiento durante las interacciones comunicativas: el movimiento abstracto y el movimiento figurativo. El primero trata de “atender solo a los elementos de forma, calidad, espacio y tiempo” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005, p. 29), es decir, no busca imitar objetos, animales o ideas, solo un mensaje.

En el caso del segundo tipo de movimiento, “trata de representar de forma comprensible realidades o ideas. Se opone al abstracto” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005, p. 29), su función comunicativa es la de simbolizar e imitar ideas o formas de percibir el mundo. Este segundo tipo de movimiento lo tomé como punto de partida para trabajar en

las sesiones, y encaminar a un lenguaje en el que además de expresiones corporales miméticas, también hubiera otras de carácter simbólico, con analogías o metáforas.

Durante la expresión corporal, que es la relación del cuerpo y el lenguaje, se implica la corporalidad, la cual Marta Castañer (2002) propone que se compone de lo siguiente:

La corporalidad se compone de:

Imagen corporal: (nivel cualitativo) condicionada por los caracteres físicos de la persona. Ello implica tener una concepción subjetiva del propio cuerpo que va paralela a la concepción objetiva que los demás tienen de nuestro cuerpo.

Esquema corporal: (nivel cuantitativo): Es el tipo de adaptación que se establece entre la estructura ósea y los grados de tensión muscular de todos y cada uno de los segmentos del cuerpo. Ello hace posible la percepción global y de dichos segmentos.

Conciencia corporal: Viene a ser la combinación o suma continuada de los dos conceptos anteriores. (p. 10).

Con respecto a la conciencia corporal, consiste en comprenderse a partir de los cambios durante el ciclo de vida; considerar lo que *nos hace diferentes, nos identifica y hace únicos*.

Esto último me llevó a abordar el concepto de corporeidad. Para comprenderlo, dentro de la teorización de este término se hace una aproximación de la educación somática, la cual considera el soma que, según Joly (2007), "es cuerpo viviente, conciencia del ser, moverse y actuar en el contexto" (Joly et. al. 2007, p.315). Al ligar varios aspectos que utiliza el ser humano para conformar su identidad, los cuales en su mayoría vivencia encuentro una relación estrecha con las experiencias que obtienen los alumnos dentro y fuera del entorno escolar que hacen única su construcción personal. Alicia Grasso construye un concepto del cuerpo a la que llama corporeidad, y nos dice que "[e]s una construcción permanente de la unidad psicofísica - espiritual - motora - afectiva - social -

intelectual, es decir, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad. (Grasso, 2001, p. 19); este concepto tiene una aproximación fenomenológica, en el que Grasso (2007) refiere que *mi cuerpo es mi vida*.

El reconocimiento de la corporeidad en los alumnos es importante, y su construcción permanente está influenciada por las vivencias tanto en su contexto social y familiar como en la escuela. En actividades de educación artística encuentro que puede detonar procesos que sean parte de la construcción de la corporeidad a partir de experiencias con los diversos lenguajes artísticos.

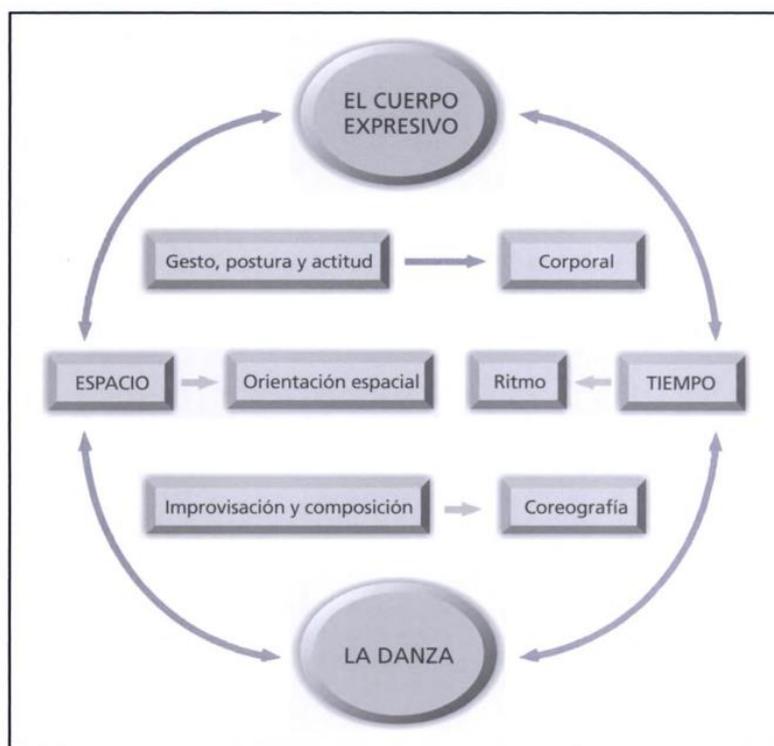
La danza contribuye a la construcción de la corporeidad, por medio del movimiento en armonía con algún ritmo, genera una expresión, comunicación, representación y simbolización. En relación con esto, Dallal (2007) dice que “[e]l arte de la danza consiste en mover el cuerpo dominando y guardando una relación consciente con el espacio e impregnando de significación el acto o la acción que los movimientos desatan.” (p.20). Por lo que en el diseño de la propuesta didáctica se retomaron elementos dancísticos para que los alumnos pudieran experimentar una forma de expresión distinta a la propia en la cotidianidad.

El taller de danza senso-narrativa se inspiró en los conceptos que propone Marta Castañer (2002), para un proceso dancístico entre cuerpo expresivo y danza, los cuales se muestran en la *Figura 7. Movimiento abstracto y figurativo* (que se encuentra en la página 58). La corporalidad se pone en juego a partir del gesto, la postura y la actitud además de que se mueve dentro de un espacio-tiempo el cual involucra la orientación espacial (dónde me ubico y hacia dónde me muevo con respecto a los objetos que hay en el espacio) y el ritmo (la percepción, la consciencia y la ejecución del ritmo).

Dentro de este cuerpo expresivo se encuentra la improvisación y composición en lo coreográfico, adentrándonos en la danza, que para Castañer (2002) es “el lenguaje del gesto corporal” (p. 74)

Figura 8

Ideograma de danza de Marta Castañer



Fuente: Marta Castañer (2002, p.12)

En relación con el diagrama anterior, en Educación física y en danza se pretende desarrollar las capacidades perceptivo-motrices, las cuales tienen elementos que Castañer y Camerino (2001) mencionan: espacialidad, en la que se encuentran la orientación espacial y la lateralidad; y la temporalidad en la cual están la orientación temporal y el ritmo. En relación con lo rítmico, Benito (2001) se refiere “[a]l modo cómo transcurre la acción en el tiempo” (Benito, 2001, p. 64). En la propuesta didáctica se abordaron el ritmo interno (respiración y pulsaciones del corazón), y el ritmo externo (la música y otros sonidos rítmicos), como detonadores para guiar al movimiento.

Otros elementos de la expresión corporal, los cuales se pueden vincular con algunos conceptos de Castañer y Camerino (2001), son los que refiere Marta Schinca:

Tanto el movimiento como la postura pueden convertirse en signos, es decir, cargarse de contenido. [...] su fuerza expresiva depende de cómo se modulen los

elementos: intensidad (tono), temporalidad (tiempo, ritmo, fluir de la energía)
 espacialidad (uso del espacio, diseño, amplitud, proyección) e intencionalidad.
 (Schinca, s.f., p. 12)

Estos elementos se relacionan con lo dancístico: las calidades de movimiento (espacio, tiempo, gravedad y tensión muscular¹³), elementos de esfuerzo (firme-liviano, directo-flexible, dirigido-libre, súbito-sostenido¹⁴). Al conjugar la expresión corporal y las características de los movimientos se podrían hacer danzas. Al pensar en esta articulación, Stokoe y Harf (1992), dicen lo siguiente: “Entendemos por danza una respuesta corporal a determinadas motivaciones [...] en forma organizada y rítmica con un fin expresivo y comunicativo determinado” (p. 14). Por ejemplo, la respuesta corporal a caminar puede ser interpretada como un desplazamiento cotidiano, un patrón básico de movimiento para llegar de un lugar a otro. Cambia a ser danza cuando se le da la intencionalidad de expresar, por ejemplo, el estrés de llegar pronto y se realiza con cualidades rítmicas y estructura expresiva. Entonces se convierte en un caminado danzado o una danza caminada.

En este entramado, dentro de la investigación conceptual encontré la siguiente definición: “Definimos danza como la unidad formada por dos elementos esenciales, el motriz y el expresivo, que interactúan con unos elementos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y estéticos determinados y se conforman a través de elementos espaciales, temporales y rítmicos.” (Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p.43). Considero que este concepto se relaciona con la corporeidad, ya que involucra los aspectos mencionados que la conforman, pero además coloca a la danza como un constructo que va más allá de movimientos y expresión corporal.

¹³ Learreta, Sierra y Ruano (2005) conceptualizan a las calidades de movimiento como “características, condiciones, matices, particularidades, o rasgos que adquiere el movimiento como resultado de combinar las manifestaciones de los elementos implicados en las acciones corporales”. (p.257)

¹⁴ Rudolf Laban (1993) afirma que “[l]a expresión de un movimiento depende, por consiguiente, de numerosos factores: ubicación espacial, incluyendo forma, y contenido dinámico, incluyendo esfuerzo” (p. 52). En este sentido, describe las oposiciones mencionadas en el texto para clasificar los movimientos.

Otro de los contenidos para estructurar la danza senso-narrativa fue la danza educativa. Para Laban (1975) un fundamento importante es que “el valor expresivo de la danza es prioritario a la belleza de la forma o la perfección técnica y aboga por la incorporación de la danza a la educación para preservar la espontaneidad innata del ser humano y fomentar su expresión creativa y artística” (Pastor-Prada et al., 2022, p. 80), por lo que la danza puede detonar procesos de aprendizaje del cuerpo además de la imaginación y la creatividad. En el mismo orden de ideas, Rudolf Laban (1978) dice que “uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia” (citado por Nicolás et al., 2010, p. 44), lo que conduce a la necesidad de propiciar situaciones educativas en la que los alumnos puedan relacionarse con los otros, con el espacio y con el tiempo, de maneras que coadyuven a impulsar la creatividad y a construir una corporeidad que trascenderá los límites del aula. Ahora bien, dentro del mundo de la danza, existe la narrativa, que realiza una interdisciplinariedad entre el lenguaje dancístico y estructurar narraciones, para que el espectador tenga una experiencia estética por medio de la apreciación de secuencias de movimientos que comunican algo: el cuerpo que danza. Por lo tanto, la danza reúne la comunicación de sentimientos y pensamientos, por medio del cuerpo, para dar sentido a una construcción escénica motriz, a partir de la cual el espectador “lee” la historia o narración del bailarín. Para relacionar la danza y la narrativa, me apoyé en algunas nociones de Hilda Islas, dentro de las cuales se encuentra la visión de Dorfles con el valor del medio expresivo de la danza:

[U]n arte que se vale de un elemento primario basado en el cuerpo humano, y que se sirve de representaciones correspondientes a la temporalidad y a la espacialidad y que, dentro de un espacio tridimensional, desarrolla figuras, ritmos, formas plásticas, expresadas dinámicamente. (Dorfles, s.f., citado en Ponce, 2010, p.17).

En este sentido, Dorfles veía en la danza un medio para expresar, más que solo ejecutar movimientos coordinados, ideas, representaciones, significados, sentidos de vida y la relación espacio temporal, entre otros elementos.

Después de hacer este breve recorrido de conceptualización se propone configurar la danza senso-narrativa a partir de la conjugación de la danza narrativa y la sensopercepción; la cual, en la perspectiva de la corporeidad, busca una exploración de la expresión corporal que permita interactuar con el otro y establecer un diálogo, no con palabras sino con el cuerpo mismo. Este espacio de comunicación genera una narrativa abordada desde y para la danza: comunicar y narrar a través del cuerpo que danza.

2.2. Estructura y diseño de la intervención de Danza senso-narrativa

En el diseño se abordaron de manera secuencial los siguientes contenidos de la Danza senso-narrativa: expresión corporal, movimientos rítmicos y sonoros, estimulación sensorial por medio de música, sensopercepciones con el cuerpo e interacción con los otros de manera sana y pacífica además de trabajar movimientos coordinativos y creación de narrativas (historias y leyendas).

El objetivo de la intervención didáctica fue el siguiente: que los alumnos desarrollen expresión corporal e interacción sana con los otros, por medio de un espacio de danza senso-narrativa, con la finalidad de brindarles un espacio de libertad expresiva.

Para la estructura de las sesiones, se construyeron con la noción de unidades didácticas, de Viciano (2002), quien nos dice: " [e]s la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido de sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforman un todo más global que es la programación del aula. (Dávila, 2011, p. 138).

Se diseñaron dos unidades didácticas cuyos propósitos fueron los siguientes:

- Unidad 1. Danzando y expresando mi corporeidad: Se pretende que los alumnos experimenten con su cuerpo formas de expresión corporal, que interactúen con otros y realicen creaciones colectivas por medio de la Danza senso-narrativa.

- Unidad 2. Danzado y narrando mi historia: Se pretende que los alumnos creen narrativas a partir de la expresión corporal e interacción con otros por medio de Danza senso-narrativa, con la finalidad de contar experiencias.

Para estructurar las unidades didácticas me basé en cinco de las nociones expuestas por Alicia Grasso en su libro *Arte y corporeidad*. Las expongo a continuación:

- Los cuerpos de la corporeidad. La corporeidad “es una unidad de cuerpos materiales, visibles y de cuerpos sutiles, inmateriales” (Grasso,2012, p. 21).
- Interacción corporal. Se refiere a aspectos de la corporeidad que se conectan: físico, mental y emocional. (Grasso, 2012).
- El cuerpo expresado. Durante la interacción “[l]o que pienso de mi cuerpo lo digo en mi cuerpo y con mi cuerpo, a partir de un idioma corporal que es personal y también universal” (Grasso, 2012, p. 33).
- El cuerpo vivido. En este rubro se refiere a que “[l]a percepción del tiempo de nuestra corporeidad es una sensación que nada tiene que ver con el tiempo definido y comprendido en unidades mensurables” (Grasso, 2012, p. 41). Se retoman las memorias de vida.
- El cuerpo prolongado. “La corporeidad se extiende en los objetos y sujetos en los que me corporizo” (Grasso 2012, p. 49), por ejemplo, la forma como alguien estructura un escrito.

Los cuerpos de la corporeidad, la interacción corporal y el cuerpo expresado se articularon en la Unidad I; las nociones de cuerpo vivido y cuerpo prolongado se abordaron en la Unidad II. Cabe mencionar que, aunque se priorizó cada una de las nociones de corporeidad en la unidad correspondiente, todas estuvieron presentes de manera transversal en el diseño y aplicación de las sesiones.

Cada unidad constó de cinco sesiones, y se elaboró una secuencia didáctica para cada una de ellas. Estas tuvieron una estructura de tres fases, cada una se construyó con la inspiración del diagrama de Marta Castañer (2002) en relación con el cuerpo expresivo y la danza. Si bien se mantuvieron las fases tradicionales de la planeación (inicial, medular y de

cierre), se articularon momentos dentro de estas fases para dar énfasis a ciertos contenidos de la Danza senso-narrativa:

Tabla 4

Estructura de las sesiones del taller de Danza senso-narrativa

Fase	Momento	Descripción
Inicial	Motivador	Actividad introductoria, que busca interesar al participante en la secuencia: una pregunta, una obra (visual, plástica, sonora).
Medular	Libertad corporal/sensorial	Actividades que generan exploración con el cuerpo y favorecen la estimulación sensorial (auditiva, kinestésica, visual).
	Cooperación creativa	Espacio donde el participante crea, a partir de su cuerpo y los materiales de la sesión, explora propuestas expresivas en parejas o en equipos.
	Creación narrativa	En pareja o en equipos, se comparten improvisaciones y composiciones para hacer una creación en conjunto.
Cierre	Reflexión	Lluvia de ideas o retroalimentación sobre lo vivido en la sesión como cierre. Se realizan dibujos o respuestas a preguntas sobre la sesión.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5*Diseño de las unidades didácticas*

Unidad 1. Danzando y expresando mi corporeidad	
Nombre: Guadalupe Tonantzin Nava Solis	Escuela: Primaria "Fernando Montes de Oca"
Temporalidad: 16 de enero al 17 de febrero de marzo 2023	Duración por sesión: 60 minutos
Modalidad: Presencial	Población: Alumnos de 5°A y 5°B
<p>Propósito:</p> <p>En esta unidad se pretende que los alumnos experimenten con su cuerpo formas de expresión corporal, movimientos corporales dancísticos e interacción con otros, para realizar creaciones colectivas por medio de danza senso-narrativa.</p>	<p>Descripción:</p> <p>La unidad está inspirada en tres de las ideas de Alicia Grasso sobre la corporeidad, que son las siguientes: Los cuerpos de la corporeidad, interacción corporal y el cuerpo expresado. Estas ideas permean las secuencias didácticas.</p> <p>La secuencia 1, a realizar en la primera sesión, consistirá en actividades introductorias de danza senso-narrativa, donde se priorizará la exploración sensorial y corporal.</p> <p>En las sesiones 2, 3 y 4 se realizarán actividades de danza senso-narrativa para la exploración sensitiva, perceptiva y expresiva, dando espacios para interactuar con los otros y crear, ya sea con su cuerpo o con materiales diversos (hojas de periódico, hojas de colores, pelotas pequeñas de plástico, etc).</p> <p>En la secuencia 5 se dará cierre de la unidad con actividades principalmente dedicadas a creaciones colectivas.</p>

Unidad 2. Danzando y narrando mi historia	
Nombre: Guadalupe Tonantzin Nava Solis	Escuela: Primaria "Fernando Montes de Oca"
Temporalidad: 20 de febrero al 24 de marzo del 2023	Duración por sesión: 60 minutos
Modalidad: Presencial	Población: Alumnos de 5°A y 5°B
Propósito: En esta unidad se pretende que los alumnos, a partir de la expresión corporal, interacción con otros y movimientos de carácter dancístico, se encaminen a un proceso de creación de danzas narrativas	Descripción: La unidad está inspirada en las ideas de Alicia Grasso, que son las siguientes: El cuerpo vivido y el cuerpo prolongado. Estas ideas permean las secuencias didácticas. La secuencia uno consistirá en actividades introductorias a la creación de narrativas y cómo se estructuran. En las sesiones 2, 3, y 4 se realizarán actividades de danza senso-narrativa donde a partir de algún escenario imaginario crearán una danza narrativa de forma individual, en parejas o en equipos. En la quinta sesión, con la secuencia 5, se dará cierre de la unidad, principalmente con actividades colectivas de creación, que presentarán al grupo.

Fuente: elaboración propia

Por último, se planeó una sesión para culminar el taller, donde se realizó una clase muestra con los padres de familia.

Por otra parte, el taller tuvo como base la perspectiva sociocultural de Vigotsky, sobre todo, su planteamiento sobre la zona de desarrollo proximal. Vigotsky (1979) dice:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (citado por Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43)

En la intervención didáctica se buscó que los alumnos desarrollaran la interacción con los otros de una forma conversacional, la exploración y expresión corporal, y la creatividad. A partir de la zona de desarrollo proximal, se pretendió generar en los alumnos habilidades artísticas al interactuar, observar y participar con otros; por ejemplo: un alumno al que se le dificultó la expresión corporal (ya sea por timidez o por no saber cómo usar su cuerpo para comunicar algo), al observar a otro compañero que tenía mayor facilidad pudo aprender de él y ampliar su exploración corporal al ser motivado por el mismo compañero, e imitar, compartir e interactuar con el otro.

2.3. Puesta en marcha

Esta intervención se llevó a cabo del 16 de enero al 30 de marzo del 2023. Se impartieron 11 sesiones (una sesión por semana) a cada uno de los grupos de quinto grado (A y B), dentro de los espacios de la escuela (patio escolar, salón de usos múltiples y aulas de los grupos).

La última sesión se realizó con la presencia de los padres de familia, en la semana del 27 al 30 de marzo del 2023.

Previamente, el 13 de enero, se citó a los padres de familia de ambos grupos, en horarios distintos, para informarles sobre el taller y solicitarles su autorización.

A continuación, se esboza una descripción de lo que ocurrió en cada uno de los grupos al vivir el taller de danza senso-narrativa.

2.3.1. Puesta en marcha en el grupo de 5°A

En el grupo de 5°A, la mayoría del grupo en la primera sesión participaba con dificultad ante las actividades de expresión corporal y no todos interactuaron entre sí, además de que se presentaron algunas conductas conflictivas. Presentaron timidez al expresarse frente al otro, y parecía que tenían poco bagaje de movimientos, ya que decían expresiones como: “¡No sé qué hacer!”, en la sesión. Al notar esto, en las siguientes sesiones hice énfasis en motivarlos a explorar, durante la fase de libertad sensorial/corporal, distintos movimientos con premisas de escenarios imaginarios que aludieron a la imitación, para que dentro de ese escenario escogieran algo que les incentivara a realizar expresión corporal, además de involucrarme en las actividades, al ser otro participante, lo que generó que los alumnos se desinhibieran y experimentaran con su cuerpo otras posibilidades. Al ser un taller de carácter lúdico, pudieron jugar a ser algo o alguien, e integrarse con otros compañeros. Al llegar a la sesión cuatro, después de haber explorado el ritmo, la expresión corporal (animales, objetos y cosas), y cómo estructurar narraciones, noté que las creaciones colectivas no eran de danza ya que actuaban e interpretaban personajes, pero los movimientos no eran dancísticos¹⁵. Tomé la decisión de cambiar las sesiones siguientes para trabajar el alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson Guest¹⁶ y elementos propioceptivos que los encaminaran a lo dancístico. Dentro de los elementos que aportó este alfabeto de movimiento fue que los alumnos reconocieron la flexión, extensión, rotación, balance y la pausa, además de algunas calidades de movimiento como la fluidez, la levedad y lo pesado. En las sesiones siguientes las creaciones colectivas y las narrativas ya no eran imitativas, había un desplazamiento a realizar danza para contar algo. Algo que

¹⁵ *Movimiento dancístico*, en esta tesis, se refiere a todo gesto motor ya sea para desplazamiento o en el mismo lugar (estático), que tiene un ritmo, una intencionalidad de expresar y comunicar. Para Humphrey (1965), “los cuatro elementos del movimiento en la danza son pues el diseño, la dinámica, el ritmo y la motivación” (p. 47).

¹⁶En el Alfabeto del movimiento propuesto por Ann Hutchinson Guest, quien retoma conceptos de Rudolf Laban, por medio de símbolos se representan “las acciones básicas que el ser humano puede realizar desde diferentes perspectivas: como posibilidades anatómicas o como ideas de movimiento, que pueden ser modificadas y cualificadas, a la vez que permiten diversas interpretaciones.” (Ferreiro, 2007, p. 26).

los alumnos expresaron fue que el ocupar materiales como paliacates, pelotas de papel, o listones les facilitaba la expresión corporal.

Las primeras dos sesiones se impartieron en el aula de usos múltiples, la sesión tres en el aula del grupo, las sesiones cuatro, cinco, seis, siete y ocho en el patio grande de la escuela, la sesión nueve en el patio chico, la sesión diez en el aula de UDEEI y la sesión de cierre en el patio grande a. Al realizarse en distintos lugares de la escuela, los alumnos vivieron experiencias diversificadas con su cuerpo, tanto en salones como en espacios abiertos, lo que permitió exploraciones con el cuerpo distintas de una sesión a otra.

En la sesión de cierre, con los padres de familia (asistió la mayoría), percibí el cambio que transitaban los alumnos, que ya lo notaba en el transcurso del taller, pero lo pude constatar en esta última, ya que además de una participación activa y propositiva, ya no había timidez, hubo procesos creativos con los padres de familia y los alumnos (hubo quienes no fueron sus padres/madres, pero trabajaron con otros compañeros), en los que las narrativas que eran sobre el tema del amor fueron danzadas. Los alumnos les mostraron a sus familiares cómo hacer de un movimiento o postura tipo mimética a una con cualidad dancística.

Uno de los comentarios finales de la docente de grupo fue el siguiente: “existió una mejor interacción sana y pacífica con los que los rodean, lograron expresarse artísticamente” (docente frente a grupo de 5°A).

2.3.2. Puesta en marcha en el grupo de 5°B

En el grupo de 5°B, desde la primera sesión mostraron gusto y facilidad para la expresión corporal, por lo que las actividades les eran sencillas y crearon otras alternativas para complejizarlas, como fue el caso de una narrativa dancística, en la que uno de los equipos cantó una canción mientras hacían un ritmo con las pisadas y se movían de lugar.

Sus compañeros relacionaron la creación del equipo con una canción que en ese momento estaba de moda, y después de cantarla se colocaron en posturas expresivas que simulaban un grupo de rock.

Sin embargo, en este grupo se les dificultó la interacción armoniosa con los otros, ya que se pegaban, se gritaban, y no les era fácil convivir con otros que no fueran sus amigos. En algunas sesiones de la primera unidad, en las fases de libertar sensorial/corporal y en las creaciones cooperativas que se realizaban de forma individual o por parejas tendían a ser muy propositivos, sin embargo cuando se les reunía en equipos con mayor cantidad de integrantes tendían a pelearse o se tardaban mucho para ponerse de acuerdo. Por lo tanto, el énfasis fue hacer equipos en los que convivieran con otros, además de darles indicaciones o consejos durante el proceso creativo de narrativas cuando se suscitan conflictos.

Al igual que en 5°A, se modificó la intervención ya que actuaban e interpretaban personajes, pero no había danza, por lo que se trabajó el alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson como en el otro quinto. Esto cambió, al ser nuevo para todos propició que comenzaran a apoyarse para jugar con lo dancístico. Cuando ocupaban materiales, hubo ocasiones en que los compañeros que tenían alguna experiencia previa les enseñaban a los otros lo que sabían hacer, como el caso de los listones que utilizó una alumna para moverlos en forma de espiral enseñarle cómo hacerlo a otra de sus compañeras con la que casi no convivía.

Las sesiones del taller se realizaron en distintos lugares de la escuela: las dos primeras sesiones en el aula de usos múltiples, las sesiones tres, cuatro, cinco, seis y siete sucedieron en el patio chico de la escuela, la sesión ocho en el patio grande y las sesiones diez y once en el salón de UDEEI. Cabe mencionar que la sesión nueve no se pudo realizar por suspensión de clases, ya que el taller se les daba los lunes y en una ocasión coincidió con un día feriado. Al aplicar la mayoría de las sesiones en espacios de la escuela no tan amplios, no limitó la exploración, y propició una relación con el otro más cuidadosa, como no chocar al realizar desplazamientos libres.

En la sesión de cierre con los padres de familia hubo poca afluencia. Cabe mencionar que se realizaron ajustes en algunas actividades pues al darse en el salón de usos múltiples debido a que hubo contingencia ambiental, limitaba la exploración corporal

que se había pensado para esa última sesión. Durante las actividades se observó un cambio radical, ya que en las sesiones anteriores hacían mucho ruido, se expresaban con voz de volumen alto y había cierta dispersión, pero al estar presentes algunos padres de familia, los alumnos permanecieron la mayor parte de la sesión en silencio, mas no influyó en las creaciones narrativas ya que lograron danzar y contar su relación con sus familiares o con sus compañeros. Al igual que en 5°A hubo un desplazamiento de lo actuado y mimético a lo dancístico y metafórico.

En el capítulo 4 se analizan algunas experiencias que vivieron los alumnos en las sesiones, pero antes, se explicará en el capítulo tres el marco teórico-metodológico.

Capítulo 3. ¿Listos? ¡A jugar!

Marco teórico-metodológico

En este capítulo titulado *¿Listos? ¡A jugar!*, se plantean dentro de la perspectiva cualitativa los enfoques teórico-metodológicos que se ocuparon para analizar los registros, los escritos narrativos, los dibujos, las respuestas de los alumnos y las docentes durante el taller. En este punto de la investigación, que lo manejo desde un carácter lúdico, se tienen las piezas para armar, acomodar o mover de lugar la perspectiva del fenómeno, así como establecer las categorías en las que se encajarán las piezas.

Para realizar la investigación sobre el proyecto de intervención educativa del taller de Danza senso-narrativa, tomé como punto de partida la investigación cualitativa con estudio de caso desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, lo que me permitió acercarme a la comprensión de las experiencias y procesos que se vivieron durante las sesiones del taller. Estas cuestiones se abordarán en los apartados que siguen.

3.1. ¿Por qué como estudio de caso?

Robert E. Stake (1999), en su libro *Investigación con estudio de casos*, expone que la investigación de un caso puede justificarse debido a su interés intrínseco, con el propósito de “aprender sobre ese caso en particular”. (p. 16)

Esta investigación se definió como caso, debido a que se dirigió a recuperar lo ocurrido en un contexto específico y analizarlo: cómo la propuesta educativa favorecía los procesos de expresión corporal, interacción con los demás y la creación de narrativas además de la implicación de la corporeidad, en el contexto post pandémico, en la escuela primaria “Fernando Montes de Oca” con los grupos de 5to. Parte del interés intrínseco fue que se pre seleccionó tanto la intervención, el lugar de aplicación así como lo que se iba a indagar sobre los procesos que detonaría la intervención del taller de Danza senso-narrativa en una época post pandémica. Por ejemplo: en la intervención de Danza senso-narrativa, se seleccionó la población con la cual se iba a aplicar el taller, después de algunas observaciones a inicios del ciclo escolar 2022-2023 con los alumnos de 5to grado.

Dentro de las características del estudio de caso intrínseco, se reconocen las interpretaciones de los participantes de la investigación, más que la observación de quien indaga, sin embargo la tallerista también forma parte del grupo participante, por lo que se retoman las propias interpretaciones. Con respecto a esto, Stake retoma la postura de Erickson quien plantea que “las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto de estudio” (1986, citado por Stake, 1999, p. 20). A partir de esta idea, por medio del enfoque fenomenológico-hermenéutico, se construyeron las categorías. La mirada se enfocó en lo que sucedió durante las actividades propuestas de la danza senso-narrativa, en las experiencias que se detonaron en las sesiones e interacciones entre pares y en la recuperación de la voz de los alumnos por medio de sus acciones, expresiones orales, dancísticas y dibujos.

Durante el proceso de observación y análisis me he percatado que al tratar de llegar a identificar los *asertos*¹⁷ a los que se refiere Erickson, no aparecían con claridad hasta el momento de escuchar y mirar de otra manera los procesos durante la intervención, sin evaluar o juzgar, solo ver y describir lo que sucedía, lo que me permitió construir las primeras categorías planteadas.

Durante el proceso de ir y venir en los diarios, los dibujos y breves escritos de los alumnos, algunos *asertos* comenzaron a estructurarse a partir de la búsqueda de significados, lo que permitió la construcción de categorías para la comprensión de los sucesos durante las sesiones. En esta determinación se reconocen “los problemas explícitos en la interacción humana” (Stake, 1999, p. 26). Algunos de estos problemas, a los que denominaré **tensiones**, estaban presentes en la vida escolar cotidiana, y de alguna forma sobresalieron en las sesiones del taller de Danza senso-narrativa. Por ejemplo: la sesión ocho con 5°B coincidió con ensayos para el día de la primavera, y los grupos iban a bailar una canción. Como se trata de una escuela pequeña, la música en volumen alto

¹⁷ Conclusiones que se construyen a partir de los datos y observaciones durante la indagación. “A menudo el proceso lógico para llegar a los asertos no aparece con claridad ni al lector ni a los propios investigadores”. (Stake, 1999, p. 23)

interfirió con otras clases, y en esta sesión la música del ensayo invadió el ambiente del taller, lo que provocó distracción y poca escucha de las instrucciones: derivado de esto tomé la decisión de interrumpir la sesión y regresar el grupo al salón. Al preguntarle a los alumnos por qué no se pudieron realizar las actividades, algunos comentaron que no comprendieron las instrucciones por la música tan alta del ensayo del otro grupo.

Dentro del marco de la investigación de casos, se “intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.” (Stake, 1999, p. 23). Esto implicó que al momento de hacer los diarios se describieron los procesos, vivencias y experiencias que los alumnos expresaron, además de la observación de mi parte para describir su realidad. Un ejemplo de ello fue la contradicción del uso de cubrebocas: mientras en la escuela se mantenían los protocolos de higiene y uso permanente del cubrebocas, fuera del centro escolar ya no había restricciones, por lo que algunos alumnos al pedirles que lo usaran alegaban que en sus casas ya no lo realizaban, y expresaban su desacuerdo a continuar con estas medidas preventivas en la escuela. Entre sus reclamos, expresaban que no se podían escuchar ni entender los diálogos orales ni los gestos faciales, porque tenían el cubrebocas que les tapaba la boca.

Conforme se interpretó lo que sucedía durante las sesiones del taller, se ocuparon dos estrategias para formular las categorías. Stake, (1999), las menciona: “la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (p.69). Al releer los diarios de campo, observar los dibujos y otros textos que elaboraron los alumnos, se hizo una interpretación que permitió identificar sus características: si eran ejemplos de narrativas, si se relacionaban a la interacción social o a su corporeidad, si tenían elementos de danza, entre otras. Después de hacer esta interpretación directa se analizaron semejanzas y diferencias entre cada uno de los ejemplos escogidos. Posteriormente, al ver que había una suma de patrones parecidos, se clasificaron en conjunto como categorías, con el fin de tener una comprensión más clara de los procesos, expresiones, creaciones dancísticas, narrativas y efectos de las actividades.

Entender el objeto de estudio como un caso, enmarcado en un contexto temporal-espacial específico, favoreció el análisis y la comprensión de los procesos, las expresiones y las experiencias vividas de los alumnos.

3.2. ¿Por qué se retoma la perspectiva fenomenológica hermenéutica?

Al construir la propuesta de intervención educativa, una vez focalizado lo que se quería desarrollar en los alumnos, algunas de las preguntas en el transcurso de la investigación giraron en torno a qué vivencias se detonarían, cómo se involucraría la corporeidad en las actividades, qué experiencias previas traerían a las sesiones y cómo las utilizarían para construir danzas narrativas, y el proceso de pasar de movimientos corporales actuados a movimientos dancísticos, además de cómo comprender a la población de alumnos que tuvieron una trayectoria en la primaria con diferentes formas de tomar clases (presencial y a distancia).

Según Dilthey “Nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender” (Dilthey, 1976, citado por van Manen, 2003, p. 22). En este sentido, al buscar maneras de explicar cómo funcionaba la propuesta para favorecer el desarrollo del alumno, al principio tenía un enfoque funcional, es decir, qué era útil y qué no, qué lograban los alumnos en relación con los parámetros de la psicomotricidad, noté que mi *lente* era en relación con los índices de logro de los aprendizajes. Esta mirada cerraba la comprensión de las vivencias de los alumnos: lo que los alumnos construían en un espacio escolar distinto a lo enmarcado en el currículo; lo cual limitaba la lectura de los *textos* que creaban los alumnos y por ende la comprensión de lo que sucedía: veía qué funcionaba y qué no de las actividades, en vez de mirar lo que vivían los alumnos con las actividades. Cuando empecé a cuestionarme esta aproximación, consideré el enfoque fenomenológico hermenéutico para analizar las experiencias vividas por los alumnos.

Al ser una investigación en la que se buscaba conocer qué procesos y experiencias vivieron los alumnos con el taller de Danza senso-narrativa, la mirada se orientó a la comprensión de los significados de los *textos* que los alumnos creaban, cómo dialogaban,

desde donde construían las danzas y narrativas, cuáles referentes culturales tenían para expresar algo (animales, objetos o situaciones de la vida cotidiana). Por lo tanto, la perspectiva fenomenológica hermenéutica cobró sentido para la comprensión de lo sucedido: leer la esencia de las expresiones corporales y dancísticas.

Por una parte, Max van Manen (2003), quien retoma ideas de Husserl, menciona lo siguiente: “la fenomenología es el estudio del mundo de vida, [de] cómo lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo¹⁸” (Husserl 1970, van Manen 2003, p. 27).

El ser humano construye formas de percibir y entender la naturaleza de la vida, en este sentido, toma aspectos que lo conforman como un alguien que le permite interactuar con el entorno. En este proceso, conforma significados de las experiencias que tiene en su día a día. Según van Manen (2003) “[l]a fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (van Manen, 2003, p. 27).

Al abordar el término de *mundo de vida*, que es un concepto de E. Husserl y se refiere a todo el conjunto de experiencias que vive un sujeto y con las que configura su forma de percibir y conocer su entorno, los temas existenciales que propone Max van Manen como guía para el análisis y la reflexión durante la investigación, cobraron sentido en distintos momentos de la lectura de los textos y al leer el diario de campo, el cual fue un recordatorio de esos momentos de existir de los alumnos de quinto grado en el taller de Danza senso-narrativa: “*el espacio vivido* o espacialidad; *el cuerpo vivido* o corporeidad, *el tiempo vivido* o temporalidad y *la relación humana vivida* o relacionalidad, también llamada *comunalidad*.” (Van Manen, 2003, p.119). Al tomar en cuenta estos temas existenciales, las categorías se tejieron con cada situación, comentario, palabra, expresión corporal, danza, historia, relato, gesto, emoción, tensión y diálogo de cada una de las sesiones, con la intención de develar la esencia del fenómeno.

¹⁸ El término prerreflexivo alude a “todo el conjunto de prácticas, opiniones y creencias o certezas originarias, que constituyen el suelo de nuestra experiencia vital y que son previas a toda reflexión o elaboración conceptual” (Monteagudo, 1999, p. 245)

En los registros al ser descriptivos, no había un juicio, una interpretación o explicación previa, lo que permitió hacer el acto hermenéutico. Dentro de las interpretaciones de las experiencias de vida de mis alumnos, identifiqué frases que no tenían un significado literal, sino figurativo, y que al vivir en el mismo contexto podía entender las situaciones cotidianas en las que se veían envueltos. No sólo eran expresadas oralmente, también señas o expresiones corporales como juntar las manos, colocarlas en un cachete e inclinar la cabeza para hacer alusión a dormir o flexionar y estirar los dedos de las manos para simbolizar la lluvia.

Es así como la hermenéutica toma su rol en la investigación: contribuye a hallar los significados de los textos.

3.3. Ruta metodológica

Al ser un taller en el que se propiciaron diversas experiencias (con el cuerpo, el espacio, el tiempo y relaciones) en las que hubo expresiones anecdóticas y de diálogo que se detonaron con las actividades propuestas de la Danza senso-narrativa, la metodología fenomenológica hermenéutica propuesta por Max van Manen me permitió interpretar parte de los mundos de vida dentro y fuera de la escuela, además de hallar procesos que se propiciaron con la Danza senso-narrativa en relación con la expresión corporal, la interacción dialógica con el otro y la creación de narrativas, o sea, encontrar algunas respuestas a la pregunta de investigación.

La ruta metodológica que se realizó se plasma en la *Figura 8. Esquema de la ruta metodológica*. En dicho esquema, se organizan los elementos que conformaron la ruta para el análisis: En un primer momento, por tratarse de un estudio de caso, se realiza la descripción y análisis del contexto espacio temporal -al cual denomino *la cancha*-, que abarca las características de la escuela, los alumnos y el plan curricular. Asimismo, se considera el diseño de la intervención educativa del taller de Danza senso-narrativa -que planteo como *reglas del juego*-; durante la *puesta en marcha* se observaron los procesos y experiencias que los alumnos vivieron. Durante la intervención se recuperaron las

experiencias de los alumnos, por medio del diario de campo y la recolección de sus comentarios, sus escritos, y dibujos.

Para el análisis, me basé en la fenomenología hermenéutica, sobre todo en la propuesta de Max van Manen, quien plantea que “la pedagogía exige una cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida, como son, por ejemplo, las realidades y el mundo de vida de los niños” (van Manen, 2003, p. 20). De acuerdo con lo anterior, mi aproximación se dirigió a conocer e interpretar cómo los alumnos vivieron la propuesta, además de observar cómo involucraron en ella sus mundos de vida y su corporeidad, a partir de las evidencias recogidas. Juntamente con lo anterior, analicé cómo los elementos de la propuesta de Danza senso-narrativa influyeron o no en la exploración de elementos de expresión corporal, danza e interacción entre los alumnos. A partir de la integración de estos dos elementos, se construyeron tres categorías: Narrativas, Corporeidad, y Danza narrativa, de las cuales se derivan algunas subcategorías, las cuales se describirán más adelante.

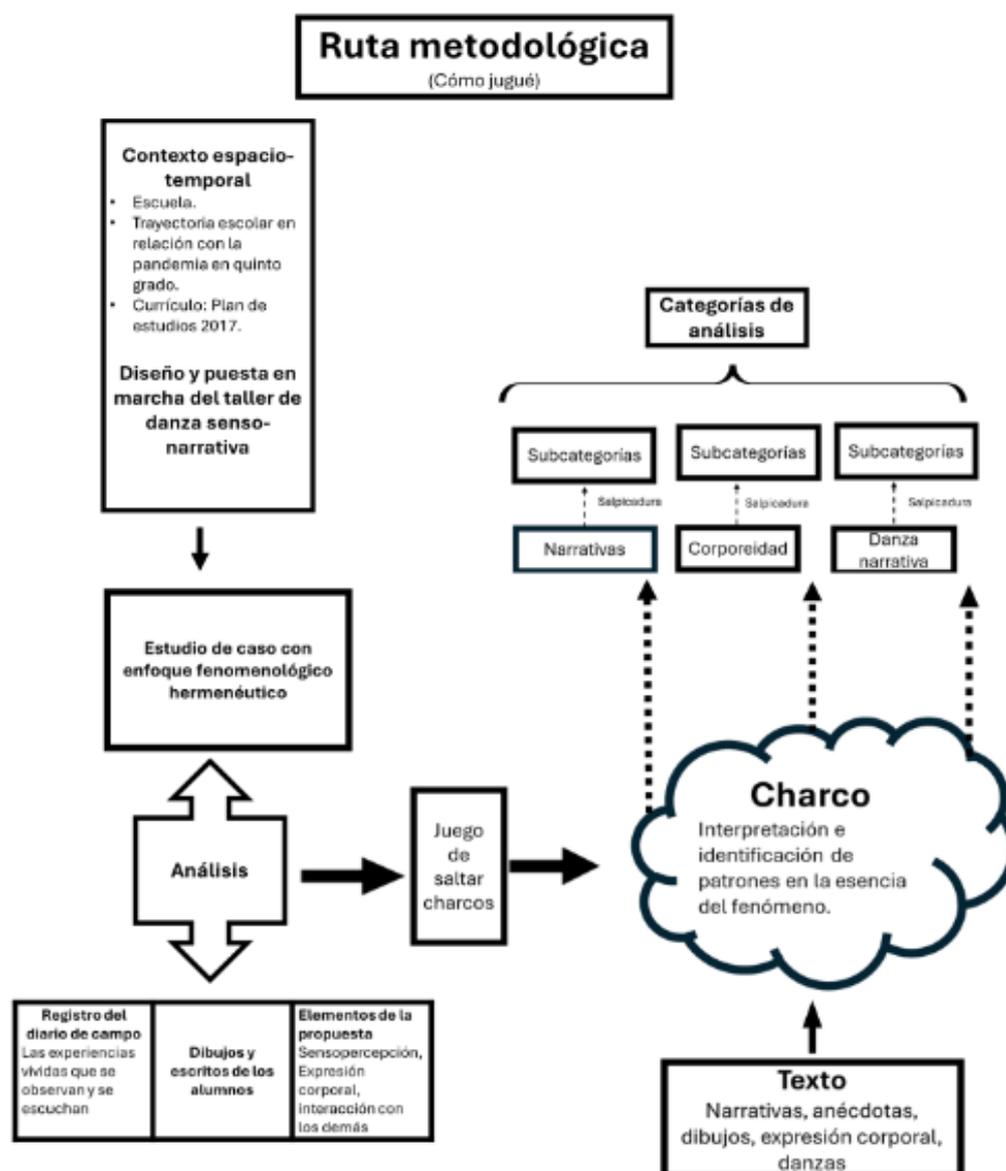
Después de esta interpretación, se realizó algo a lo que le llamo “juego de saltar charcos”, inspirado en una de las experiencias vividas por los alumnos, que se expresó durante una actividad. Para explicar esta analogía hace falta un rodeo: la noción de *texto* se maneja de acuerdo con la hermenéutica analógica, es decir: “el texto es una categoría que posee diversas formas de expresión, que jerárquica y proporcionalmente tiene el potencial para comunicar algo a alguien [...] se amplía a toda forma de expresión que permita la comunicación y el diálogo” (Álvarez, 2019, en Primero y Beuchot, 2019, p. 69). En este sentido, el texto abarca el diario de campo, las narrativas por medio de la expresión corporal y dancística, los dibujos y las anécdotas habladas, los cuales son los medios para mirar *los charcos*, que tienen características distintas, y revelan la esencia de la experiencia vivida, lo que permite saber cómo realizar *el salto* a las categorías: de acuerdo con las características del charco es la forma de salto. Esto me permitió que, más que hacer una identificación de palabras, fueran las expresiones de las andanzas corporales, los escritos y dibujos los que me llevaran a la identificación de patrones.

Si bien Gadamer (1975) plantea que “el método de la fenomenología y la hermenéutica consiste en que no hay método” (citado por Van Manen, 2003, p. 48), el libro *Investigación educativa y experiencia de vida*, de Max van Manen me dio una perspectiva para formular la ruta metodológica que me ayudó a comprender los textos generados en la intervención de la Danza senso-narrativa.

A continuación, se muestra el esquema de la ruta metodológica:

Figura 9

Esquema de la ruta metodológica.



Fuente: elaboración propia

3.4. Categorización

La categorización surgió de la lectura, con una perspectiva fenomenológica hermenéutica, de los diarios en los cuales se habían registrado las observaciones de lo sucedido durante las sesiones del taller. Durante el proceso de análisis, se hallaron tres categorías: Narrativas, Corporeidad y Danza narrativa. De cada una de ellas se desprendieron subcategorías, que caracterizan particularidades del fenómeno, además de clasificar procesos que se observaron en los alumnos en respuesta a las actividades propuestas y los ambientes de las sesiones.

La perspectiva fenomenológica hermenéutica me permitió analizar lo sucedido en las sesiones, ya que se “orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia” (Ayala, 2008, p. 409).

A continuación, se define cada una de las categorías, a la vez se muestra el entrecruzamiento de los tres aspectos que se utilizaron para diseñar la propuesta: la sensopercepción, la interacción con otros y la expresión corporal, con las categorías que surgieron al analizar los diarios de campo: narrativas, corporeidad y danza narrativa. Cabe mencionar que este entrecruzamiento tiene la intención de enfocar la mirada del análisis en cómo influyeron las intencionalidades de la propuesta en lo surgido de las sesiones, para comprender e interpretar las experiencias vividas de los alumnos durante el taller de Danza senso-narrativa.

Figura 10

Estructura de las categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

Las cuatro grandes categorías que se construyeron son:

- Brillo del ser: esta categoría se encontró en varios momentos, y consiste en momentos como el asombro, las significaciones y destellos del ser, en los que se mostraron experiencias, emociones, percepciones, y el *ser* de los alumnos.
- Narrativas: durante las sesiones los alumnos contaron y crearon historias, ya fuera de manera espontánea o por las actividades, las cuales se relacionaron con sus mundos de vida. Se observaron dos tipos de relatos: *microrrelatos* que se dividen en *expresivos* y *lúdicos*; y *macrorrelatos* en los cuales se involucraron *experiencias de vida* o había elementos de *fantasía*.
- Corporeidad: se hace una inferencia sobre la construcción de la corporeidad de los alumnos, a partir de observaciones, registradas en el diario de campo, de lo que realizaban los alumnos además de lo que expresaban durante las sesiones. Pude interpretar sus acciones, y proponer tres tipos de cuerpo para comprender cómo se relacionaron en las sesiones. Esta categoría se divide en tres subcategorías. La

primera es *cuerpo imitación*, en el que encontré dos tipos de manifestación que son: *relacional* y *morfa*. En el *cuerpo imitación relacional* a su vez encontré dos tipos: la *resonancia*, en la cual había momentos de *chanceo*, y la *reverberación*, en la que *hago alusión a aquello que rebota y no es absorbido (aceptado) por otros*.

La otra subcategoría es el *cuerpo imaginativo*, el cual se relaciona a procesos en los que se expresó la imaginación, y se divide en externo e interno.

La tercera y última subcategoría es el *cuerpo-cuerpo* el cual se fracciona en *aura* y *otro con otro*.

- Danza narrativa: en el transitar de los alumnos durante la exploración, experimentación y creación de movimientos dancísticos en los que se expresaron historias y relatos, se observaron dos maneras de construcción de las danzas: la *danza mimética* y la *danza metafórica*.

En el capítulo 4. *Saltar charcos: Análisis*, se explican con profundidad las cuatro categorías. Para realizar la sistematización y análisis de los diarios de campo, se hizo un rastreo de los sucesos descritos para encontrar características y patrones, además de identificar e interpretar las esencias de cada una de las experiencias y expresiones, lo que generó la construcción de las categorías antes mencionadas.

La intervención constó de once sesiones, de las cuales se escogieron cinco que muestran algún cambio en los alumnos o tenían más ejemplos de las categorías y reflejaban el proceso al que se llegó con cada uno de los grupos. En la sesión dos y cuatro que pertenecen a la primera unidad hubo actividades en las que se detonaron exploraciones y expresiones que me permitieron identificar narrativas además de algunas subcategorías de la corporeidad. En el caso de la sesión siete y nueve que forman parte de la segunda unidad hubo construcciones de las narrativas que me parecieron importantes para analizar, ya que se observaron danzas narrativas miméticas y metafóricas, además de que al ser sesiones que estaban en la parte medular y final de la intervención, pude comprender cómo vivieron los alumnos su trayecto en el taller. La sesión diez, antes del cierre, es la sesión

que tomo como final, las actividades estaban dirigidas a culminar el proceso del taller, por lo que también la considere para comparar el inicio y qué cambió en los grupos.

Capítulo 4. Saltar charcos.

Análisis

Al pensar en realizar el análisis de lo sucedido en el taller de Danza senso-narrativa, fue inevitable acordarme de los procesos que vivieron los alumnos, en los cuales imaginaron y expresaron posibilidades diversas además de exponer algunas experiencias vividas que les eran significativas al momento de jugar y danzar historias.

Una de tantas fue durante una sesión en la que les di la indicación de saltar de manera libre en el patio como parte del calentamiento, un alumno dijo: “¡Vamos a saltar charcos!”, y varios alumnos se unieron a esta narrativa lúdica. Noté que de acuerdo con cómo imaginaban el charco, era la forma del salto: si era grande se impulsaban; si era pequeño, el salto era corto y sin mayor requerimiento de impulso, si estaba adelante la trayectoria del salto era de forma lineal; si estaba atrás, implicaba medio giro y una trayectoria curva, lo que guiaba a dónde querían llegar. Cuando recordé esta experiencia pensé en las trayectorias que se forman al categorizar cada suceso que conformó el fenómeno, y que cada uno de los textos (anécdotas, narrativas, gestos corporales, danzas, juegos) que hicieron los alumnos, tenían características propias: formas, colores, volumen, sonido, anchura, textura, intencionalidades, emociones, entre otras particularidades, que al ser interpretadas y analizadas por medio de los conceptos teórico-metodológicos, se construyeron las categorías.

La imagen del *salto de charcos* me facilitó comprender que cada suceso de las sesiones tenía características particulares, que implicaba una interpretación cuidadosa de cómo debía saltar y hacia qué categoría ir, de lo contrario podría pisar el charco y provocar que se deformara o perdiera su esencia en el análisis. También, en esta metáfora pude observar algo: el salto necesita un impulso para llegar de un lugar a otro, es decir, los textos requieren de una interpretación, la cual depende del investigador y ese impulso, con una mirada y perspectiva, cataliza el análisis, y aterriza el salto.

A continuación, se explican las categorías planteadas en el capítulo anterior, así como algunos ejemplos tomados tanto del diario como de los dibujos y textos realizados por los alumnos. En la descripción de las categorías incluyo el planteamiento de algunos cruces con los conceptos que guiaron el diseño e implementación de la intervención: sensopercepción, expresión corporal e interacción con otros.

En cada ejemplo que ilustra los procesos identificados hay una interpretación fenomenológica hermenéutica, la cual se basó en las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió en la actividad? ¿Cuáles expresiones, sensaciones, interacciones y significados se detonaron y/o jugaron durante la actividad? ¿A partir de qué referentes los alumnos construyeron los microrrelatos, macrorrelatos o las danzas narrativas? También se toman en cuenta los temas existenciales del mundo de vida que describe Max van Manen: “espacio vivido, cuerpo vivido, tiempo vivido y relación humana vivida” (van Manen, 2003, p 119).

4.1. Brillo del ser ¹⁹

Las expresiones en las actividades del taller de Danza senso-narrativa con los alumnos me permitieron acercarme a sus formas de ser y estar en la cotidianidad no solo escolar, también fuera de ella. A través de sus creaciones dancísticas con intencionalidad narrativa, pude contemplar un poco cómo estructuran su mundo, qué los atraviesa y lo que influye en su toma de decisiones con relación a los procesos creativos, colectivos o individuales.

Esto me llevó a pensar en el *Dasein* (*ser ahí*) propuesto por Martín Heidegger, el cual “se refiere al hombre como arrojado a la existencia, ser que existe en el mundo y actúa sobre las cosas que tienen el sentido de instrumentos del *Dasein* y del ser ahí” (Estrada, 2017, p. 125). En este sentido, el *Dasein* puede interpretarse como la forma en la que actúa, percibe y coexiste el sujeto en relación con los otros, su entorno y él mismo, al momento de

¹⁹ Esta categoría surgió durante el análisis de las otras categorías. No tiene un desarrollo tan extenso porque está presente en ejemplos de otras categorías, además que se considera como un bosquejo que puede ampliarse en futuras investigaciones.

tener experiencias con el mundo que lo rodea.

A partir de esta idea considero que hay acciones, expresiones y textos en los cuales se manifiestan las particularidades propias de cada uno de los alumnos en un momento determinado, a ello lo nombro el *brillo del ser*. En la identificación de los momentos que se relacionan con esta categoría, se retoman los temas existenciales del mundo de vida, que propone Max van Manen (2003) sobre cuerpo, tiempo, espacio y relacionalidad vivida, los cuales se pueden relacionar al Dasein en las interacciones que tienen los alumnos con su entorno (familia, amigos, docentes, objetos, espacios, medios de comunicación, tiempo, lugares como la escuela y su hogar). Los momentos del brillo del ser son: el asombro, las significaciones y los destellos, que se describirán a continuación.

Identifico el *asombro* como aquellas acciones, ideas, expresiones o textos que emergen durante las actividades de manera inesperada y causan un efecto contrario a la anticipación, que es la sorpresa. En este sentido, los alumnos descubrieron por medio de las actividades, las acciones, las ideas comentadas en el grupo y contribuyó en la construcción de una conciencia corporal.

Un ejemplo de ello fue en la sesión ocho, con el grupo de 5°A. El tema fue la leyenda mexicana del sol y la luna. En una de las exploraciones, al colocarse en parejas y simular el sol y la luna, sucedió lo siguiente:

Les puse la música y comenzaron a bailar, con movimientos de rotación como giros, movimientos circulares de brazos entre otros. Algunos se colocaron frente a frente e hicieron la simulación de girar, otros representaron el conejo de la luna, y otros se perseguían para representar el movimiento de los astros.

Una de las parejas me dijo que contaban el día y la noche con los movimientos, otra pareja realizó el movimiento *agachado*, como si simularan que eran el sol y la luna con su forma esférica, y realizaron movimientos giratorios mientras avanzaban. Fue muy creativo y noté que uno de ellos estaba fascinado con la propuesta de su compañero.

Durante la actividad, la cual se realizó en el patio, el grupo de 3°A llegó formado a su salón que estaba junto al patio. Me saludaron la titular de grupo y los alumnos.

Esto no impidió que los alumnos de 5°A continuaran con la exploración y creación dancística.

El asombro en este ejemplo se identifica en el momento que realizaron movimientos giratorios de manera agachada, y que tanto para los alumnos como para la docente nos fue una posibilidad inesperada. Uno de los compañeros que realizaba la acción, al momento de aceptar la propuesta del compañero y experimentarla, exploró otra posibilidad expresiva y de movimiento que podía realizar con su cuerpo, lo que le generó sorpresa. Por otra parte, en relación con el ser-ahí, al interactuar entre sí y hallar esta posibilidad crearon una nueva experiencia expresiva que incorporaron a su corporeidad. El brillo del ser que se identifica en este momento fue la propuesta particular de uno de los compañeros, que fue distinta a las acciones de los otros equipos.

En relación con las *significaciones*, comenzaré por mencionar que para Max van Manen (2003), “la fenomenología intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra experiencia cotidiana” (p. 29). En este sentido, al analizar lo ocurrido durante las sesiones, y encontrar las experiencias que vivieron los alumnos y yo como tallerista, encontré significados que pertenecían a su interacción con su contexto (familiar, escolar, cultural). De acuerdo con lo experimentado, los alumnos asocian lo que sintieron, interactuaron, emociones que surgieron, así como acciones, con las que generaron significaciones. Cabe señalar, que estas tienden a ser individuales, pero se entienden en el marco colectivo.

En relación con lo anterior, van Manen (2003) dice lo siguiente:

Significa que el ser humano es visto y estudiado como “persona”, en el sentido más pleno de esta palabra; una persona que es un creador de vivencias en carne y hueso. El ser humano es una persona que “significa”, es decir, que da significado a

las “cosas” del mundo y deriva significados de ellas. [...] las cosas del mundo se experimentan significativamente y es sobre esa base que se plantean y tratan estas cosas. (p. 32)

Durante las construcciones dancísticas en el taller, los alumnos trajeron sus vivencias y referentes (culturales, familiares y conceptuales), al explorar las actividades y la elaboración de sus danzas narrativas. Confeccionaron ciertas experiencias, asociaciones, aprendizajes, emociones, e ideas que participaron en la construcción de significados.

Las significaciones, que pudieran incluir ciertas convenciones culturales, también se relacionan con el cuerpo, el espacio, el tiempo y la relacionalidad vivida, por lo que tienden a ser personales, e influyeron en las acciones, toma de decisiones, expresiones y creaciones de las danzas narrativas. En el diario de campo, identifiqué aquellos significados que compartieron los alumnos entre sí y conmigo, los esbozos, palabras y expresiones que les interesaba mostrar dentro de las danzas narrativas, lo que me permitió comprender parte de lo que vivían y por qué actuaron de determinada forma en las actividades. Cuando ocurre tal develación considero que hay un momento de brillo del ser.

Por ejemplo, en la descripción anterior sobre lo ocurrido con la leyenda del sol y la luna, los alumnos tenían referentes en relación con los astros, como la forma esférica y que rotan en su propio eje; a partir de ello pensaron en cómo colocar su cuerpo para representar el sol y la luna: algunos lo hicieron agachados, otros de pie con los brazos extendidos además de girar, entre otras formas de realizar con su cuerpo una danza narrativa. Estas expresiones develaron parte de su ser en las interpretaciones y percepciones que tuvieron con su entorno y que forman parte de su existencia.

Con relación al momento de los *destellos del ser*, se manifestó cierta conciencia corporal e intencionalidades que mostraban la corporeidad de los alumnos: ya sea por las características físicas, ideas, roles dentro del grupo e incluso transformaciones de conciencia que obtuvieron en las sesiones con relación a qué podían ser capaces de hacer o inventar, lo que los conducía a tomar decisiones individuales o colectivas en las

creaciones dancísticas. Estas tomas de decisiones, expresiones espontáneas o elaboradas, aparecieron como *destellos del ser* de los alumnos, por medio de expresiones tanto orales como corporales en las que reconocían sus características particulares (físicas, motrices, emocionales, expresivas), es decir, se hacía presente la personalidad de cada uno.

Un ejemplo de lo anterior fue el siguiente:

En la sesión seis, les di a cada alumno una imagen de algún animal, fenómeno natural (lluvia, viento), insectos u objetos. les indiqué que se reunieran en equipos, para explorar con las imágenes que tenía cada uno, qué danza narrativa podrían realizar, es decir, crear una narrativa. Comencé a observar que el equipo B se había colocado en círculo. El alumno X estaba en medio del círculo, mientras que los otros integrantes realizaron movimientos con los brazos para simular la lluvia. El alumno X era un oso (eso lo noté por las expresiones corporales y los gruñidos). Cuando terminaron de hacer “la lluvia”, los alumnos corrieron, mientras el alumno X los perseguía. Utilizaron el ritmo de la música para hacer los movimientos y se sorprendieron de coordinarse para hacer el movimiento de la lluvia.

Los alumnos de ese equipo me comentaron que el alumno X (quien por lo regular se mantenía ajeno a la expresión corporal) quiso ser el oso, y mientras me lo contaban uno de ellos gesticuló con su cara asombro, ya que también comentaron que lo hizo muy bien. El alumno X me comentó, mientras sonreía, que le había gustado ser el oso, y que había logrado atrapar a uno de sus compañeros.

En la descripción anterior, hubo un destello del ser del alumno X, quien se propuso para ser el oso, porque quería ser el protagonista de la historia. Aunque en otras sesiones no mostraba interés o había cierta apatía en algunas actividades, al dar la oportunidad de construir la narrativa en equipo y escoger roles, él mostró lo que le interesaba. Este es un momento de destello que observé como docente, es decir desde fuera. Los alumnos del equipo también observaron el destello, pues reconocieron que X tomó el rol y lo hiciera muy

bien. Con relación a lo que vivió el alumno, fue una experiencia en la que sintió su propio destello, no solo al lograr atrapar al otro, también explorar otras posibilidades con su cuerpo, y el ser aceptado por los otros integrantes.

Las narrativas dancísticas y las exploraciones sensitivas previas contribuyeron a la construcción de experiencias, procesos creativos, además de una interacción dialógica entre los alumnos, la cual implicó la participación activa no solo corporal, sino también de mundos de vida, donde los *reflectores*²⁰ iluminaron lo que el ser del sujeto expresaba, proponía, jugaba o representaba en las actividades propuestas y en el ambiente generado por los grupos, lo que permitió la no-ocultación de la que habla Heidegger (2002): “[l]a contemplación de la obra no aísla al hombre de sus vivencias, sino que las inserta en la obra, y así funda el ser-uno-para-otro y el ser-uno-con-otro como el histórico soportar el existente por la relación con la no-ocultación” (p. 106). En relación con la no-ocultación, comprendo todas aquellas expresiones donde el ser no se oculta tras un velo, sino que se expone con naturalidad. Este concepto me permitió observar momentos en los que emergió el ser-uno-para y ser uno-con-otro, cuando los alumnos contaron y expresaron con sus gestos y danzas.

Cabe mencionar que este *brillo del ser* se hace presente en las otras categorías, ya que en cada una de ellas se identificaron momentos de brillantez y presencia del ser de los alumnos. Es por ello por lo que en el esquema de la *Figura 10. Estructura de las categorías*, que está en la página 83, se coloca en ese sitio, ya que estuvo presente en varios momentos, y surgió a partir de las experiencias de los alumnos en las actividades del taller de Danza senso-narrativa.

²⁰ Metáfora que se refiere a esos momentos de exposición del alumno a los otros durante las danzas narrativas.

4.2. Narrativas

“En sus acciones y en su práctica, como en sus ficciones,
el hombre es esencialmente un animal que narra.”

(MacIntyre, 1981 citado por McEwan y Egan, 1999, p.33)

Figura 11

Fragmento de esquema de categorización: narrativas



Fuente: elaboración propia.

En las prácticas educativas que se relacionan con procesos de expresión y danza, los alumnos elaboran relatos relacionados con la imaginación, la cual puede ser fantástica o remitir a sus mundos de vida. Para Vigotsky (1964): “La fantasía se construye siempre con materiales tomados del mundo real” (p. 5), es decir, los alumnos recurren a fragmentos de sus experiencias previas y las ponen en juego para crear realidades distintas donde exploran posibilidades que no tienen en la cotidianidad.

Durante la exploración en las narrativas, la imaginación tiene un papel importante, ya que al recurrir a experiencias vividas y proponer sucesos fantásticos, no se ocupan los sentidos sino las memorias para hacer algo nuevo. La narrativa “invita a atender más a la imaginación, que justamente es más patente en la composición de narrativas y en la construcción de posibilidades” (McEwan y Egan, 1999, p. 44). En este sentido, las narrativas que se identificaron y que eran expresadas por los alumnos eran su modo de participar, de estar en la actividad, y de estar en el grupo.

En las historias hechas durante la sesión, los alumnos contaron algo con el cuerpo

por medio de la expresión corporal. Entre estas narrativas destacaron sucesos que les había ocurrido, descripciones y representaciones.

Harountunian-Gordon nos dice que encuentra a la narrativa como doble actividad: “por un lado contar historias de uno mismo o de otras personas que uno conoce directa o indirectamente y por otro lado, referirse a historias parcialmente formuladas para detectar un punto” (Harountunian-Gordon, citado por McEwan y Egan, 1999, p. 150). Esta concepción sobre la narrativa me permite observar y comprender lo que sucedió durante las sesiones, en las que encuentro distintas formas en que los alumnos expresan historias, lo que categorizo como microrrelatos y macrorrelatos. Más adelante se hablará de ello.

Otra característica de las narrativas es lo que nos dice Alasdair MacIntyre en relación con la interacción entre los sujetos a través de lo que cuentan: “la capacidad de comprender relatos se relaciona con la capacidad de comprender la experiencia humana, porque nuestra vida sólo es inteligible dentro de las narrativas”. (citado por McEwan y Egan, 1999, p. 33).

El lenguaje tiene un rol importante en la comunicación ya que, por medio de él, se expresan las narrativas. La forma de dialogar es por medio de la voz en la mayor parte de las interacciones sociales, pero también hay movimiento y gestos corporales, es decir, expresión corporal, la cual es influenciada por el contexto (familiar, escolar, habitacional) donde vive el sujeto. En el entorno social las interacciones se dan por medio de códigos que establecen las redes sociales de comunicación, y éstas influyen en las palabras y en la expresión con el cuerpo. Por lo tanto, quien escucha y observa puede comprender lo que el otro le dice y viceversa, lo que permite que las narrativas puedan compartirse con otros, generar un ir y venir de formas de pensar, y por consiguiente el conocer al otro. Lo anterior me permitió comprender lo que dice Benjamín (1969) “[e]l relato es la capacidad de intercambiar experiencias” (citado por McEwan y Egan, 1999, p.34).

Durante la construcción de las narrativas sucedían dos cosas: en primer lugar, quien realizaba la expresión exploraba con movimientos intencionados, lo que podía generarle una mayor exploración de movimientos para externar lo que hilaba en su pensamiento²¹; en segundo lugar, al utilizar el cuerpo para expresar experiencias personales, quien observaba comprendía la expresión de sus compañeros; en tercer lugar, al imitar los movimientos del otro e incorporarlos en el propio cuerpo, percibían y podían interpretar la historia que se les comunicaba. Por lo tanto, se acercaban a la comprensión de lo que el otro vivía, además de encontrar similitudes y diferencias con sus memorias de vida, es decir, los observadores podían acercarse “a pensar y a sentir lo que sería hacer de esas cualidades parte de [ellos]” (McEwan y Egan, 1999, p.34).

En este sentido, al analizar el cruce con el elemento de la sensopercepción comprendí que la forma como cada persona comprende el mundo se vincula con el contexto cultural y las experiencias que se obtengan, las cuales se les da un significado.

Uno de los aportes de la sensopercepción en la composición de las narrativas es que al tener un bagaje de memorias (sensoriales y experienciales) los alumnos tenían elementos con los cuales construir relatos. Algunas de las narrativas eran expresiones que se vincularon a recuerdos, otras se detonaron por los movimientos y expresiones corporales que se exploraron, en los que observaron las interpretaciones de los otros con relación a lo que contaban con su cuerpo.

Con respecto a lo anterior, observé que los alumnos jugaban con elementos que habían construido a través de la sensopercepción, y al recordar memorias de vida, o al ser motivados por el ambiente o la actividad, también relacionaban lo que sentían con otras formas de hacer acciones, además de contar de manera lúdica sus experiencias. En cuanto a los materiales, al momento de tocarlos, moverlos, explorar movimientos, formas, sonidos y

²¹ Un ejemplo de la exploración intencionada para externar el pensamiento fue el caso de una alumna de 5ºA, quien en la exploración de movimientos buscó los que representaran el capullo de una mariposa y cómo crecía para después volar. Mientras pensaba en la narrativa, la alumna jugó con posibles posturas, gestos y movimientos hasta que escogió aquellos que consideró significativos.

cómo podrían utilizarlos para las narrativas, les hacía recordar algunas interacciones previas que compartían con los otros.

El juego fue un elemento importante en los relatos tanto micro como macro. Para conceptualizarlo, partí de la teoría sociocultural, en la cual Vigotsky (1984) nos dice que:

El juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras. (citado por Sánchez-Domínguez et al., 2020, p.4)

La noción de escenario, que mencionó Vigotsky, implica un imaginario, donde los jugadores, para sentir placer, construyen acciones, reglas y formas durante el juego mismo.

De acuerdo con esto, Huizinga (2000) nos dice que la acción lúdica “[n]o surge del juego, como un fruto vivo que se desprende del seno materno, sino que se desarrolla en el juego y como juego” (citado por Rivero, 2016, p. 52), lo que puede generar una fantasía que encamine a nuevas posibilidades en la realidad del sujeto, una vez exploradas en el acto lúdico. Durante las sesiones no solo hubo juego dirigido, también se detonaron otras formas lúdicas producidas y exploradas por los alumnos, lo que pude relacionar con lo que menciona Huizinga sobre la acción lúdica ya que surgía dentro de los juegos y no por el juego/actividad en sí misma.

Para continuar con el hilo del sentido de jugar, retomo a Caillois, quien define el juego de la siguiente forma: “un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada alegría” (Caillois, 1958 citado por Rivero, 2016, p. 59).

Algo que sucedía y que ilustra lo anterior fue que al construir narrativas los alumnos propusieron, dentro de sus historias, algún acto lúdico, como la persecución; o, al utilizar los materiales, después de improvisar formas de utilizarlos, divertirse e incluso proponer formas

turbulentas (lanzar pelotas de papel entre sí, por ejemplo) con ellos, retomaban alguna de esas exploraciones para las construcciones colectivas.

Esto último se relaciona con el entrecruzamiento entre la categoría de *narrativas* y el elemento de la planeación de *interacción con los demás*. Al momento de hacer micro o macrorrelatos, se ponía en juego la forma de acordar, respetar, escuchar al otro (voz y cuerpo), y de interactuar por medio de las experiencias que traían al aula: conocer al otro, lo que realiza en su cotidianidad, o saber de su contexto, si hay afinidades o no; pero también había conflictos en los cuales el reto era la resolución y toma de decisiones. Las narrativas implicaron un ejercicio de colectividad, fueran dirigidas o espontáneas, por ejemplo: en los microrrelatos, había quienes al jugar y expresar creaban un *vínculo lúdico*²² en el momento, pues resonaban con el otro. Un ejemplo de ello fue en una actividad en equipo en el grupo de 5°B, en la que se les solicitó que vincularan las distintas imágenes de animales y cosas para producir una narrativa. Los integrantes pudieron relacionar los dibujos a representar con una acción lúdica que fue el colgarse de un árbol y para ello utilizaron un poste. Una de las alumnas expresó lo siguiente:

Yo - ¿Cómo pudieron unir las posturas de sus compañeros con la suya?

D- [...] porque todas las posturas (de los animales y objetos de las imágenes) podían estar colgadas de un árbol.

Una de las situaciones que sucedió en relación con las narrativas fueron las *historias de vida*. Los alumnos contaban sucesos entre ellos al igual que a mí también, con respecto a situaciones fuera de lo común que vivieron en sus casas e incluso dentro de las aulas, algo que me permitió escuchar sus formas de expresar las historias:

²² Con *vínculo lúdico* me refiero a la relación que se da en un espacio temporal de juego.

X- Maestra, le quiero contar que no podré venir la siguiente semana, ya que iré de vacaciones a Puerto Vallarta con mi familia, pues les dieron vacaciones en su trabajo y por eso faltaré. Irán mis hermanas, mi tía. A ver si no me quemo mucho.

El entrecruzamiento de la categoría de narrativa con la de interacción con los demás fue constante, de acuerdo con lo observado y analizado, los dos grupos presentaron una interacción de índole lúdica, además de que al momento de comunicar ideas y realizar expresiones con el cuerpo, se desplazaron a distintos tipos de convivencia: conexiones que armonizan e incitan a conocer al otro.

Por otra parte, en relación con el entrecruzamiento entre *Narrativas y expresión corporal*, identifiqué que no solo hablamos con las palabras, que en la comunicación también se involucran los gestos corporales, los cuales contribuyen en la producción con el sentido de lo que se dice. En danza, la expresión corporal es constante ya que busca generar, por medio del movimiento con el cuerpo, una comunicación con el espectador. Esto no es sencillo ya que, dentro de las expresiones corporales, hay distintos significados. Sin embargo, cuando son grupos con contextos similares puede suceder que tengan códigos parecidos con respecto a la expresión corporal. De esto me di cuenta cuando, en 5°A, al pedirles un ejemplo de cómo iniciaría una historia sin hablar, pasó lo siguiente:

Yo- ¿Quién me puede decir cómo iniciaría una historia?

5°A -Hace muchos, muchos años...

Yo- ¿Y cómo lo representarían con su cuerpo?

Z- Así, aunque también podría entenderse como vete para allá o que estoy loca.

(Mientras decía lo anterior, colocó una de las manos a la altura de la cabeza, y con ellas realizó un movimiento en círculos, parecía como si dibujara una espiral en el aire).

Al asignarles distintos significados a un gesto de movimiento, como en el ejemplo anterior, hay algo que es importante tomar en cuenta: el contexto en el que se expresa ese gesto. Si bien la alumna al principio lo realizó porque surgió de una pregunta, y a varios de sus compañeros les significó lo mismo, es cierto también que en otras situaciones podrían otorgarse otros significados, como los propuestos por Z.

Un ejemplo de lo contextual en la expresión corporal narrativa fue en una de las actividades en las que debían crear un relato a partir de una imagen de un órgano. Sucedió lo siguiente:

Un equipo comenzó su narrativa con una compañera acostada. Los demás compañeros del equipo se acercaron a ella y realizaron un movimiento como si abrieran su cabeza y le sacaran el cerebro. Acto seguido, la alumna colocaba sus brazos a la altura de los hombros y hacia enfrente, además de caminar despacio. Los otros compañeros huían. La mayoría de los que apreciaron la narrativa entendieron que se trataba de un zombi que perseguía a los otros. Se les preguntó de qué imagen se trataba y supieron que era del cerebro.

Los compañeros del grupo de 5°B tenían referencias similares con respecto a personajes como el zombi, y la expresión corporal fue tan clara que supieron de qué trataba la historia, sin tener que hacer uso de la voz.

Como puede apreciarse, la expresión corporal atravesó la forma de establecer comunicación y conocer nuevas formas de estructurar narrativas; además, se puso en juego la imaginación al utilizar el cuerpo en los diálogos.

A continuación, se muestran los microrrelatos y macrorrelatos con sus ejemplos y análisis respectivos.

4.2.1. Microrrelatos

Esta subcategoría de las narrativas hace referencia a todas las creaciones que los alumnos realizaron de forma individual o colectiva, en las que contaban pequeños sucesos cotidianos: ya sea de manera verbal o con el gesto expresivo del cuerpo, jugaron con elementos de la cotidianidad, para inventar o traer a la clase vivencias obtenidas fuera y dentro de la escuela. En este tipo de narrativas, lo que se ponderó fue hacer visibles experiencias de los alumnos puestas en juego en las actividades, en las que los relatos eran cortos, hayan sido inducidos por las indicaciones de la actividad o de manera espontánea e improvisada.

Los microrrelatos, en su mayoría espontáneos, son historias cortas de experiencias de vida de los alumnos con respecto a su entorno; algunas son rescatadas de la sensación de la acción motriz que les remite a la memoria corporal y les permite dar sentido e intencionalidad a lo que se realiza.

Se dividen en *expresivos*, los cuales se relacionaron con sus historias de vida y tenían una intención al ser expresados al grupo, e incluso fueron visibles en el *chisme* que se contaban entre ellos (muchos de estos se dieron durante la fase de la sesión de libertad sensorial-corporal). Para los alumnos los *microrrelatos expresivos* fueron detonados en su mayoría por las indicaciones de actividades.

En el caso de los microrrelatos **lúdicos** implicaron juego e interacción con otros, y no se buscaba una expresividad emocional o de vida. A pesar de haber una indicación, surgían como *hilos* espontáneos que *entretajeron* algunas improvisaciones y formas jugadas.

A continuación, se muestran ejemplos de los dos tipos de microrrelatos.

Microrrelatos expresivos

Se analizan tres ejemplos. Los primeros dos fueron expresiones de los alumnos de manera oral o corporal, de ambos grupos. En el tercero se muestran dibujos elaborados por los alumnos en otra de las actividades.

Tabla 6*La marioneta*

Sesión 4
<p>Objetivo de la sesión: que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: cuerpo expresado y los cuerpos de la corporeidad (mental, físico y emocional).</p> <p>Descripción de la actividad: se colocaron en parejas, uno frente al otro. Uno de la pareja indicaría qué movimientos realizar con la mímica de titiritero, y el otro sería la marioneta para mover. Dentro de las indicaciones se les comentó que trataran de contar algo que quisieran compartir sobre la escuela o fuera de ella. También se les dio la instrucción de que cambiaran de rol y continuaran con acciones de su historia.</p> <p>Se reprodujo música con la finalidad de que exploraran movimientos que fueran en armonía con la canción.</p> <p>¿Qué ocurrió?: en el grupo de 5ºA: hubo dos formas en las que los alumnos realizaron la actividad. Una de ellas fue que los que eran marionetas trataron de imitar y copiar los movimientos de quien era el titiritero, es decir, como si fuera un espejo. Otros ocuparon hilos imaginarios para mover a quien era la marioneta. En ambos casos trataron de contar una historia. Mas cabe mencionar que la fluidez de la historia era distinta de quien imitaba los movimientos del marionetero y quien era guiado por medio de los hilos, ya que en el caso de la segunda era difícil porque había más preocupación de mover a la marioneta que de la intención narrativa. Al quedarse quietos me indicaban que ya habían terminado la actividad.</p> <p>Dentro de las historias, al preguntarles después sobre lo que expresaron con sus compañeros, me comentaron que las historias eran sobre la llegada a la escuela, en la que expresaban que se les hacía tarde, o que llegaban en bicicleta, o que caminaban con sus padres.</p> <p>En el grupo de 5ºB los alumnos que eran titiriteros guiaban con los hilos a los otros para que expresaran lo que querían contar de su cotidianidad, antes de llegar a la escuela o después de ella, otros utilizaban movimientos miméticos para que les copiaran los que eran marionetas y expresar y/o contar. Dentro de los cuales había expresiones de jugar fútbol, caminar, dormir, usar la computadora o ver la televisión.</p> <p>En ambos grupos ocurrieron las dos formas de realizar la actividad, y algunos microrrelatos expresivos coincidían.</p>

Fuente: elaboración propia.

En este primer ejemplo se observó que la actividad de la marioneta en ambos grupos detonó que recordaran experiencias vividas en lo cotidiano, como la rutina que hacen antes de ir a la escuela, o actividades que realizan dentro de las aulas, entre otras.

Por otra parte, otro de los recuerdos que se detonó fue el personaje de Pinocho, ya que vincularon la palabra *marioneta* con ese cuento. Esta imagen los hizo pensar en cómo son y cómo funcionan las marionetas y los títeres.

Los microrrelatos se tornaron como memorias de sus mundos de vida, en los que por medio de la expresión corporal jugaban con elementos que les eran significativos como

el caminar de su casa a la escuela, escribir en sus cuadernos, quedarse dormidos y al despertar correr para no llegar tarde a la escuela, jugar en las tardes fuera de su casa o ver televisión. Estas piezas narrativas develan vivencias significativas o rutinarias, las cuales en su momento pudieron compartirlas y encontrar en sus compañeros similitudes o diferencias de lo que perciben o aprecian en su día a día.

Los encuentro como microrrelatos expresivos porque hacen alusión a la historia de vida de cada uno, y son pequeños fragmentos escogidos con lo que jugaron y probaron posibilidades de expresión corporal.

También en este sentido se encontraron destellos del *brillo del ser* de algunos alumnos, ya que en momentos de la actividad escogieron qué y cómo expresar con su cuerpo. Los que eran marionetas, si bien realizaban movimientos miméticos, no eran iguales, ya que las corporalidades y las intencionalidades eran distintas. Por otra parte, contar algo al otro implicó que dieran a conocer su ser-estar ya sea en su casa, en la escuela o en otros espacios donde se desenvuelven.

Si bien, esta actividad fue en la segunda sesión del taller, inició el comienzo de explorar la expresión corporal y utilizar el cuerpo para representar alguna situación.

Tabla 7

Los cuatro elementos

Sesión 7
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos utilizando objetos, para generar otro tipo de sensaciones y expresiones corporales, por medio de actividades exploratorias utilizando la voz, la música y la cooperación grupal.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: el inicio de la sesión fue observar un video en el cual había una danza que representaba los cuatro elementos de la naturaleza (agua, aire, fuego y tierra). En ella cada uno de los bailarines era un elemento, y con movimientos de danza contemporánea imitaron características del elemento que les tocó. Después, al salir al patio, en la fase de libertad sensorial/corporal, exploraron movimientos corporales en los que involucraron la rotación, la extensión y la flexión del cuerpo, con la intención de simular ser los elementos. En un primer momento la exploración fue individual, y después en parejas. Se puso música de samba para detonar un ritmo.</p> <p>¿Qué ocurrió? en el grupo de 5ºA, me llamó la atención que algunos realizaban movimientos de giro y se estiraban durante la exploración, con la intención de imitar cualidades de los cuatro elementos, sobre todo del aire y el fuego. Una de las alumnas</p>

comenzó a realizar movimientos de ballet con el sentido de representar el aire y el agua. Después de la actividad me comentó que iba a clases de danza. En el grupo de 5°B los alumnos comenzaron a realizar movimientos de rotación, flexión y extensión, incluyendo sonidos como shhhhhhh para simular el agua, movimientos con los brazos y el cuerpo de forma zigzagueante. También, dentro de las expresiones jugaron a ser el *Avatar* y realizaron movimientos imitativos de la serie para “controlar” los cuatro elementos.

Fuente: elaboración propia.

En este segundo ejemplo, al explorar posibilidades de movimiento en grupo, después de observar el video de danza, surgió un microrrelato expresivo en el cual una alumna dio a conocer sus experiencias con los cuatro elementos, pero también con la danza.

La alumna al realizar movimientos de ballet que había practicado en clases fuera de la escuela comunicó a otros que tomaba clases de danza y que de cierta forma consideraba que eran movimientos que podían relacionarse a los cuatro elementos. Una de las motivaciones que encontré para que la alumna realizara este microrrelato expresivo fue el video al inicio de la sesión, ya que, aunque era danza contemporánea, había cualidades del movimiento como la levedad que podían relacionarse con el ballet.

Por otra parte, en el ejemplo de 5°B, en la misma actividad, sucedió que los alumnos tenían dentro de sus referencias la serie del *Avatar*.²³ En la sesión imitaban los movimientos de la serie, y me comentaron que ver los cuatro elementos les recordó los movimientos que hacían los personajes para controlar los elementos de la naturaleza. Es un microrrelato expresivo ya que fue algo espontáneo que me dio a conocer lo que miraban fuera de la escuela, qué les gustaba y lo incorporaron a la sesión. Algunos alumnos que veían la serie encontraron puntos en común y jugaron a ser el Avatar.

En las otras exploraciones, los alumnos también ocuparon conocimientos sobre cómo son los cuatro elementos, cómo se escuchaban, y uno de los microrrelatos expresivos que surgieron fue que el agua hacía un sonido de *Shh* y se movía en forma de zigzag, ya

²³*Avatar: la leyenda de Aang*, es una serie caricaturizada creada por Michael Dante DiMartino y Bryan Konietzko, con Aaron Ehasz de escritor, la cual trata de las aventuras de Aang que es el avatar, el cual controla, por medio de movimientos corporales, los cuatro elementos (tierra, agua, aire y fuego). Esta serie estuvo de moda en los momentos en que se escribe esta tesis.

que habían visto cómo se movían los ríos o el agua al salir de una manguera. En estas piezas narrativas los alumnos comparten conocimientos además de experiencias de vida: cómo vivían los cuatro elementos.

Tabla 8

El circuito sensorial expresivo

Sesión 8

Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos narrativos, a partir de estimulaciones sensoriales.

Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.

Descripción de la actividad: se dividió al grupo en tres equipos. Los materiales de las estaciones ya se encontraban instalados: los papeles de color celofán, así como las telas transparentes se colgaron con una cuerda, como una especie de tendedero, y los aros se colocaron en otra zona dispersos en el piso.

- Colores: Se utilizará el papel celofán colgado de poste a poste. Los alumnos del equipo se distribuirán en ambos lados del papel. Jugarán con formas y movimientos que observen a través de él.
- Telas: pasarán por unas telas colocadas en hilera al aire. Pasarán por ellas con movimiento pausado, además de evitar ser tocados por las mismas.
- Aros: utilizarán los aros para exploración de balance y rotación.

En esta actividad además de explorar los materiales, debían proponer movimientos dancísticos. Para ello se les puso música de diferentes géneros: samba, son veracruzano, música percusiva.

¿Qué ocurrió?: durante el transitar de los equipos en el circuito sucedió lo siguiente:

En los papeles de celofán de colores, cada color les significaba una emoción, y al interactuar con los otros y ver cómo se veían a través del papel transparente, comentaron que se convertían en emociones. Uno de los referentes sociales era la película *Intensamente*, de la industria de Pixar, en la cual cada emoción la relacionaba con algún color.

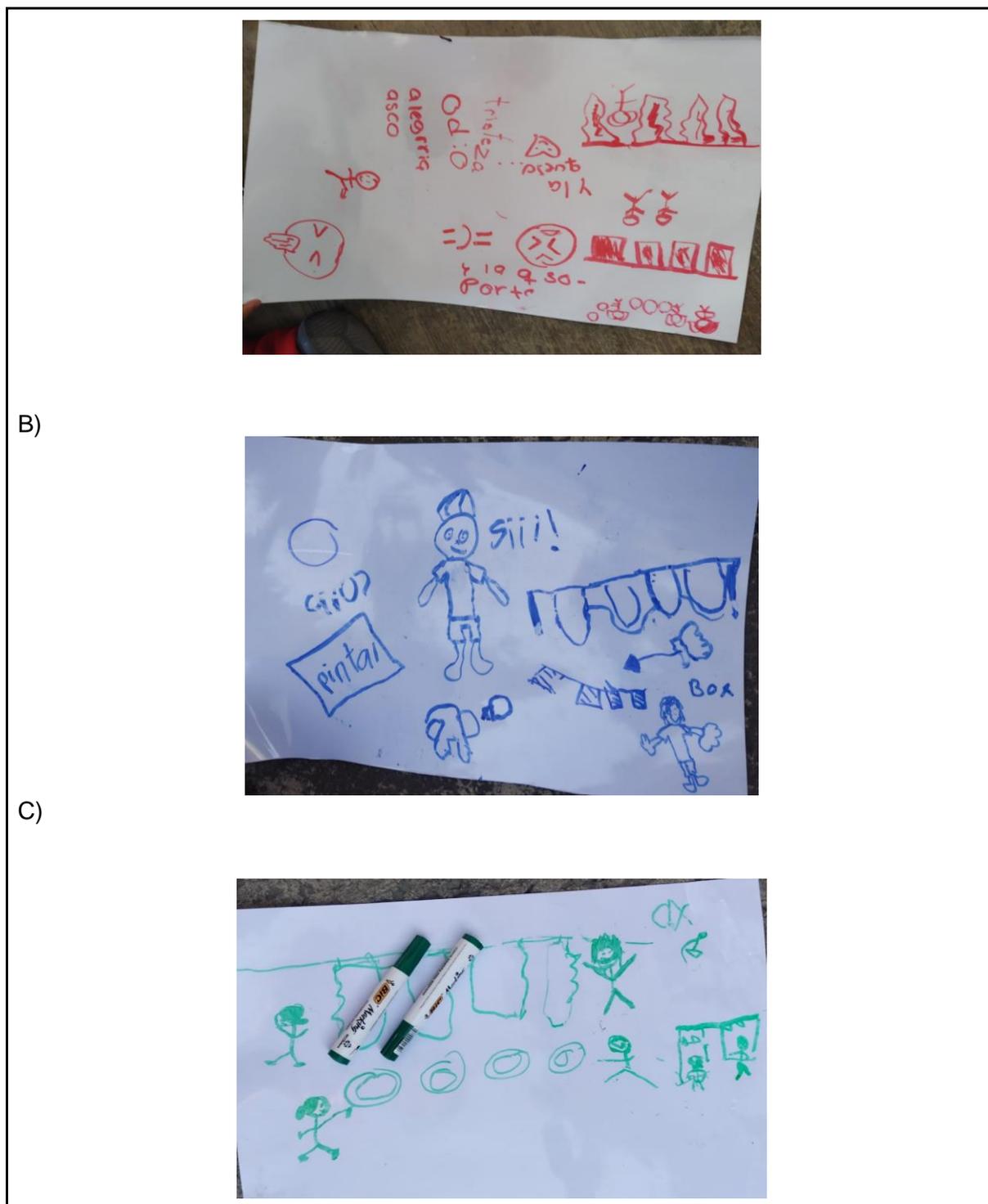
Al utilizar las telas blancas que estaban colgadas y desplazarse entre ellas, hubo un microrrelato sobre el box, en el que un alumno imaginaba que eran costales y pasaba pegándoles. Si lograba pasar una tela, podía pasar a la siguiente. A sus compañeros de equipo les gustó la idea y además de realizar la acción también hacían movimientos o narraban como los locutores de radio con relación a un boxeador famoso.

En el caso de los aros, al ocuparlos en otras clases como Educación Física, realizaron manipulaciones inspiradas en el circo: lanzamientos, ula ula, girar el aro con el brazo o la pierna, entre otras.

Al terminar de pasar por las estaciones del circuito, se les dio una hoja para que realizaran un dibujo colectivo de sus experiencias vividas durante la actividad.

Los dibujos finales fueron los siguientes:

A)



Fuente: elaboración propia.

En este tercer ejemplo los dibujos, además de las observaciones y expresiones de los alumnos, ayudaron a comprender lo que sucedió en la sesión con respecto a los materiales y las exploraciones sensitivas.

Con relación a lo corporal, un referente que tenían los alumnos para representar las emociones fue la película *Intensamente*, la cual la mayoría del grupo conocía. Al utilizar

colores como el rojo, el amarillo, el azul y el verde, les fue sencillo tener una idea sobre cómo simbolizar y significar además de darle sentido e intencionalidad a la expresión corporal, además de las pequeñas danzas que se generaron. En los gestos y movimientos también pude identificar que los alumnos no solo tenían el referente de la película animada, también de su contexto, ya que imitaban expresiones que se dan en la convivencia con otros, como es el caso de la felicidad en la que empleaban la sonrisa.

Con respecto a lo que sucedió con las telas, uno de los equipos las ocupó como costales de box, y se pasaban de tela en tela como si hicieran un recorrido de obstáculos. El alumno que propuso este microrrelato expresivo me llevó a comprender que tomaba clases de este deporte, que relacionaba cosas que cuelgan con elementos para realizar movimientos de contacto (golpes), y que le era divertido. A su vez, sus otros compañeros identificaron de qué se trataba e incluso dentro del juego se remitieron a sus experiencias vividas. Algunos me expresaron que practicaban este deporte en el parque de la Torre, el cual se encuentra a escasos metros de la escuela y es un referente de la comunidad. En este ejemplo de microrrelato expresivo hubo momentos de compartir sus referentes y conocer que hubo experiencias comunes, lo que los acercó más como equipo. Otro de los referentes fue la narración de box, en la que además de cambiar el tono para simular que eran de la radio, la forma de estructurar las ideas en la narrativa me llevó a conocer qué veían o escuchaban fuera de la escuela.

En el caso de la estación de los aros, aunque remitía a un circo y con ello a imaginar ser parte de uno, los microrrelatos expresivos que encontré se relacionaron con sus experiencias de manipulación de aros y la clase de Educación Física, en la cual se les enseñaron distintas formas de jugar con ellos. El que vincularan los aros con malabares y manipulaciones de carácter circense habla de aquello que han explorado o visto anteriormente y que los llevó a expresar lo que les significaba ver este material.

Con respecto a los dibujos, desglosaré cada uno de ellos, ya que son distintos entre sí, a pesar de tener como referente común la misma actividad.

En el dibujo A (rojo), no solo plasmaron la distribución de las estaciones y los materiales, también dentro de él realizaron un microrrelato expresivo en el que, por medio de símbolos como las caritas y frases, había una pieza narrativa que mostró lo que vivieron en el circuito: emociones como la tristeza, o la alegría, la frase “y la que soporte”, que estaba de moda para expresar que no importaba la opinión de otros. En este sentido, era una forma de comunicar que como equipo se defendían y no les importaba lo que otros opinaran sobre su dibujo o sobre la exploración que realizaron en las estaciones, además de que esa frase la usaban como una especie de *chanseo* con los demás, para hacerlos reír.

En los dibujos se ilustran las interacciones que los equipos tuvieron con los materiales, como una forma de conservar la experiencia que vivieron en la actividad.

En el dibujo B (azul), se muestra la distribución de las estaciones, pero lo más significativo fue el relato del box. No solo escribieron el nombre del deporte, también dibujaron los guantes que se ocupan. Esto me llevó a conocer que les fue significativa la exploración en las telas. En relación con las otras estaciones solo dibujaron los materiales.

También, dentro del dibujo plasmaron la figura de un niño que grita ¡siii!, lo que remite a aceptación y actitud positiva hacia lo que jugaron y exploraron en la actividad.

En el dibujo C (verde), la disposición de las formas es más descriptiva con respecto a lo que realizaron en cada estación. En los dibujos anteriores se observa una estructura un tanto dispersa, y en este dibujo hay una estructura lineal que representa la organización de las estaciones, por lo que a este equipo se le hizo significativo el recorrido y con ello la facilidad para dibujar las expresiones o juegos detonados. Por ejemplo, ellos iniciaron en la estación de telas, en la cual pasaron con distintas formas de desplazamientos entre ellas, y se detonó el gusto por la acción. En el caso de los aros, dibujaron un lanzamiento entre dos compañeros, y en la representación gráfica se observa la intención de hacer el recorrido del aro en el aire. En la estación de los papeles de celofán de colores dibujaron cómo interactuaron a través de las transparencias, es decir, al colocarse de un lado de los papeles, del otro se observaba un cuerpo de un color.

Los dibujos, así como los gestos y movimientos corporales me permitieron conocer partes de la vida de los alumnos, ya que relacionaban los materiales, las actividades y las instrucciones con alguna experiencia de su mundo de vida: el espacio, el cuerpo, el tiempo y la relación humana vividas.

Microrrelatos lúdicos

Los siguientes ejemplos son muestras de microrrelatos lúdicos que se detonaron en las sesiones. Al igual que en los microrrelatos expresivos, se muestra el análisis de tres ejemplos.

Tabla 9

Imagen movable del mesero

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos exploren los distintos cuerpos de la corporeidad (físico, mental y emocional), por medio de actividades de Danza senso-narrativa donde se enfrenten a retos de movimiento, para generar sensibilización e interacción grupal cooperativa.</p> <p>Contenido de la corporeidad: Interacción de la corporeidad y cuerpo expresado</p> <p>Descripción de la actividad: a cada alumno se le dio una imagen la cual tenía un animal, algún objeto o profesión. Pensaron en alguna historia o movimientos que tuvieran que ver con la imagen, qué habría hecho antes, durante y después de la postura que estaba plasmada en la imagen. Exploraron movimientos para después convertirlos en rítmicos.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA, entre las imágenes que se les dieron dentro de las cuales había animales, profesiones y cosas, a un alumno le tocó la imagen de un mesero. Al observar las imágenes, los alumnos construyeron expresiones y movimientos de cómo la imagen podría cobrar vida en ellos. En el caso del alumno que le tocó el mesero, me comentó que había ido a muchos restaurantes además de fiestas de XV años, y había observado cómo los meseros cargan muchas cosas en su bandeja. Cuando se les indicó que comenzarán a bailar con los movimientos expresivos de su imagen, él pasó por todos sus compañeros para dejar comida, y jugó con la idea de ser el más rápido en pedir las órdenes y entregarlas. En el inter bailaba con la charola (simulada con una de sus manos la bandeja).</p>

Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo, el alumno tomó como referente algo que había observado de los meseros y en fiestas de XV años o al ir a otros restaurantes, que era la forma cómo actuaban y servían a los comensales. Este tipo de acontecimientos que presencié anteriormente lo llevó a la sesión, al imitar lo que había visto, pero le cambió el sentido al jugar con las acciones de un mesero: ser rápido en las entregas.

Como parte del juego, su objetivo era que los demás también interactuaran con él en su microrrelato al participar en el acto lúdico de pedirle la orden. A otros les gustó lo que hacía con su mano al simular una charola y lo copiaron por un momento. Esto me permitió ver cómo este microrrelato lúdico contagió a otros, tanto por lo que hacía con la charola imaginaria como de interactuar con los pedidos.

A pesar de ser detonado por la actividad, el alumno cambió el sentido de esta para hacer otro tipo de transición de movimientos: el juego como un desplazamiento.

Tabla 10

El dragón

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos exploren los distintos cuerpos de la corporeidad, por medio de actividades de Danza senso-narrativa donde se enfrenten a retos de movimiento, para generar sensibilización e interacción grupal cooperativa.</p> <p>Contenido de la corporeidad: Interacción de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: se colocaron en hileras de cinco o seis compañeros. El compañero de adelante de la hilera era la cabeza del dragón, el cual dirigió al resto de su equipo, además de proponer movimientos corporales que su equipo realizaría. Cuando se pausó la música, se les indicó algún escenario y con ese referente representar con su cuerpo, a manera de posturas, algo de ese escenario: escuela, bosque, supermercado, etc.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºB los equipos al principio se mantuvieron en su lugar, y siguieron los movimientos rítmicos del compañero que se encontraba al frente de la hilera. Cuando paré la música hubo una reacción de desconcierto y expectativa a lo que iba a decir.</p> <p>Era hora de que comenzaran a desplazarse por el espacio. Les dije lo siguiente: Yo- Van a ser aves que van volando sobre la ciudad.</p> <p>Un alumno les dijo a sus compañeros de hilera lo siguiente: E- Van detrás de mí, ¡síguenme!</p> <p>Al reanudarse la música, los de esa hilera jugaron a ser aves que seguían a su compañero, y eso detonó que los otros equipos imitaran el juego.</p>

Fuente: elaboración propia.

En este segundo ejemplo se detonó dentro de la actividad una respuesta espontánea por parte de un alumno, después de indicar que serían aves en la ciudad. La idea que propuso el alumno fue que lo siguieran y jugaran a ser una parvada. En este microrrelato se observó que dentro de las imágenes que los alumnos vinculaban con las aves era el movimiento de parvada, en el que se siguen a las que van adelante. En esta forma de organización, el alumno tomó el rol de líder, pero además invitó a los otros a jugar con él, y dentro de esta interacción del microrrelato lúdico la prolongación espontánea que

caracteriza esta subcategoría fue clara: a partir de una indicación, se creó una forma distinta de resolverla, lo que propició una forma jugada que no fue prevista, y sin embargo funcionó como pieza narrativa que involucró la imaginación.

Al indicarles una escena imaginaria, como la ciudad y el vuelo de las aves los llevó a recordar cómo vuelan, si son en grupos o solas, y qué han visto. Sus mundos de vida se reflejaron en lo lúdico ya que, de algo mimético como las parvadas, le asignaron un sentido de persecución que les dio una interacción distinta a solo seguir por la naturaleza de las aves.

En este microrrelato lúdico los alumnos ocuparon elementos que copiaron, pero a la vez los transformaron en algo destino: soy como ave y juego como ave.

Tabla 11

Circuito de elementos

Sesión 7
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos utilizando objetos, para generar otro tipo de sensaciones y expresiones corporales, por medio de actividades exploratorias por medio de la voz, la música y la cooperación grupal.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: Se dividió al grupo en 4 equipos, y pasaron por el circuito de la naturaleza la cual se conformó de estaciones con materiales. En las exploraciones de cada una de las estaciones se reprodujo música de fondo (géneros distintos como samba, zapateado veracruzano, música clásica), con la intención de provocar movimientos dancísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fuego: con un listón colocado en un palo, experimentaron formas de moverlo. También buscaron que simule el listón del fuego. ● Aire: Se les dio unas telas transparentes, y exploraron con movimientos cómo utilizar el material para simular que son aire. ● Agua: Con globos, realizaron movimientos corporales simulando el agua, las gotas de lluvia y otras formas. ● Tierra: Con pelotas de papel, realizaron experimentación del material y el movimiento para simular que son tierra. <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA, durante el transitar de las estaciones, noté que la estación que tuvo mayor exploración lúdica fue la de <i>Tierra</i>, con las pelotas de papel. Todos los equipos que pasaron por esa estación tenían una respuesta similar de juego. Al preguntarles porqué las lanzaban, me comentaron que asociaban el material con Educación Física. Sin embargo, conforme avanzaba la actividad, comenzaron a hacer movimientos coreográficos como lanzarlas en unísono colocados en círculo, o patearlas y colocarse por parejas alineadas, sin darse cuenta de que formaban figuras.</p> <p>En el grupo de 5ºB sucedió que en la estación del aire cada uno de los equipos compartió las telas entre sus integrantes, pero en la estación de tierra las bolas de papel las comenzaron a lanzar al rostro como juego y tuve que intervenir para evitar algún accidente. Por lo tanto, les indiqué que solo utilizaran dos bolitas por compañero. Con esta indicación, se les ocurrió hacer malabares y jugar a estar en un circo.</p>

Fuente: elaboración propia.

En este último ejemplo hubo una combinación entre microrrelatos expresivos y lúdicos.

El grupo de 5ºA asoció el material de la estación Tierra, que eran pelotas de papel, con recuerdos de la clase de Educación Física en la pandemia. Durante este periodo se les propuso actividades en casa con materiales alternativos (objetos que tenían en su casa) para continuar con el trabajo motriz. Dentro de las actividades había lanzamientos, malabares, patear las pelotas, entre otras habilidades. En un primer momento los alumnos al ver las pelotas de papel realizaron este tipo de gestos motrices, y crearon un microrrelato expresivo: lo que viví en la pandemia. Sin embargo, después este microrrelato expresivo se convirtió en microrrelato lúdico al cambiar el recuerdo por otras posibilidades e implicar elementos de juego, lo que dejó afuera en un momento la representación del elemento tierra, pero permitió que crearán movimientos coreográficos. Las acciones como lanzarlas al unísono, alinearse para patearlas y simular jugar fútbol entre otras exploraciones con las pelotas de papel son ejemplos de cómo se convierte el recuerdo en un acontecimiento con cambio de sentido.

En el caso del grupo de 5ºB sucedió algo similar, solo que la diferencia fue que no hubo un microrrelato expresivo previo, sino que las pelotas de papel detonaron que se las lanzaran entre sí, en un juego chusco. Cuando intervine para que exploraran de otra forma el material y no se hicieran daño, afloró otro microrrelato lúdico, el cual no era lanzarla al otro al rostro para ver quien ganaba, sino el traer los malabares y con ello el circo. Quedó fuera la representación de tierra, pero el uso del material que los alumnos consideraron divertido los trasladó a contar cómo hacer un malabar.

4.2.2. Macrorrelatos

La otra subcategoría de narrativas son los *macrorrelatos*, los cuales eran construidos a partir de una composición colectiva, y eran más extensos además de descriptivos. Estos a su vez se dividen en dos subcategorías: los *macrorrelatos de experiencias vividas*, los cuales se construyeron a partir de experiencias vividas, con el fin de dar a conocer a los

otros algunos aspectos de su vida y que con las actividades se motivaron a comunicar. El otro tipo son *los macrorrelatos de fantasía*, los cuales consistían en creaciones imaginarias, es decir, mundos posibles.

Los *macrorrelatos* tienen un carácter inducido (a partir de instrucciones o indicios proporcionados por la tallerista), lo que llevó a una estructura con una secuencialidad más determinada: inicio, desarrollo y cierre. Se pretendió que se elaboraran por medio de *composición colectiva*, que es una construcción entre dos o más personas las cuales ponen en juego lo que conocen sobre la indicación dada, sus experiencias de vida y lo que imaginan en el momento en que lo deben realizar.

Con respecto al elemento de la sensopercepción, al convivir con los otros para construir los macrorrelatos, se implicaron los procesos de exterocepción ya que, al escuchar, observar e interpretar lo que el otro genera, hay un efecto (se amplían los efectos, como las resonancias y reverberaciones) en los cuerpos de los demás lo que implica que se identifiquen o no con lo que perciben. De esto me di cuenta al observar en una de las actividades con 5°A, donde debían formar una pirámide, al ponerse de acuerdo los tres equipos realizaron cosas distintas, pero en el proceso involucraron lo que sabían de las pirámides, cómo se construyeron y cómo colocar el cuerpo. Mientras escuchaban y algunos se colocaban, otros los acomodaban para que *parecieran* pirámides, algo acorde a las imágenes construidas por la sensopercepción, el concepto previo y los referentes culturales.

A continuación, se muestran ejemplos de los dos tipos de macrorrelatos.

Macrorrelatos de experiencias de vida

En los dos ejemplos a continuación descritos y analizados, son un ejemplo de cómo los alumnos construyeron en colectivo relatos que atañían a vivencias cotidianas, tanto vividas como observadas, de su entorno.

Tabla 12

*Los pulmones***Sesión 2**

Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.

Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpos de la corporeidad

Descripción de la actividad: se dividió al grupo en 4 equipos. Se les dio la imagen de un órgano con el cual primero crearían una narración: inicio, desarrollo y cierre. Entre las imágenes había del corazón, los pulmones y el cerebro

Después, por medio de expresión corporal interpretarían su historia. En la presentación al grupo, un integrante se encargó de narrar mientras los otros participantes realizaron la expresión corporal/dancística.

¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA, dentro de las presentaciones de las creaciones colectivas de los equipos, uno de ellos tenía la imagen de los pulmones.

No hubo un ritmo como tal y los demás compañeros conversaban para compartir sus interpretaciones sobre lo que veían: la alumna A se sentó en el centro y se acostó mientras realizaba gestos como si se sintiera mal. Sus demás compañeros intentaban sacarle los pulmones.

El equipo comentó, después de todo lo que escucharon de sus compañeros durante su representación (¿es un zombi? ¿también la mataron y le sacaron sus órganos?) que la alumna A no podía respirar y le sacaron los pulmones para darle unos nuevos.

La alumna A me comentó después de la sesión que esa representación se basó en algo que le sucedió a ella, ya que padece de asma y un día le pasó algo similar.

Fuente: elaboración propia.

En este primer ejemplo se construyó un relato con base en una experiencia vivida de una de las alumnas, quien al observar la imagen de los pulmones le recordó un acontecimiento en relación con el asma. Su equipo junto con ella tomó este recuerdo y lo transformaron en una historia para darle solución a una enfermedad, como es el caso de la operación para darle unos pulmones nuevos. Al hacer un relato colectivo, cada uno escogió roles dentro de lo que querían o sabían hacer. La alumna A tomó el rol de ser la protagonista porque estaba familiarizada con la sensación de padecer del asma, mientras los otros tomaron otros roles como ser los que operaban o los que hacían sonidos.

Esto me llevó a observar que había referencias similares entre los alumnos en relación con historias, que en algunos casos los órganos los asociaban a operaciones quirúrgicas o historias de ficción como los zombis. En este caso, es un macrorrelato expresivo porque hubo el antecedente de la vivencia que tuvo la alumna A. También, dentro de las reflexiones, las imágenes pueden detonar recuerdos sensoriales, experiencias

vividas que muestran temas existenciales de los mundos de vida como es no solo el cuerpo vivido, también las relaciones vividas como el querer ayudar a otros en una emergencia, ya que en esta historia sus compañeros le dieron pulmones nuevos.

En este ejemplo pude conocer parte de la historia de una de las alumnas.

Tabla 13

Las botellas de plástico

Sesión 9

Objetivo: Que los alumnos apliquen lo aprendido durante el taller, realizando Danza senso-narrativa por medio de historias sobre la contaminación ambiental.

Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.

Descripción de la actividad: Se les dio de forma individual los siguientes objetos: botellas de plástico, papel periódico, pelotas de plástico y bolsas de basura. Exploraron movimientos de la vida cotidiana que utilizan estos objetos. Luego escogieron uno para realizarlo rítmicamente.

Posteriormente se reunieron con compañeros que tenían los mismos objetos para crear una danza narrativa y mostrarla al grupo.

¿Qué ocurrió?: En la presentación de las danzas narrativas, hubo una que no fue danza, pero si un macrorrelato de experiencias de vida. Se colocaron los alumnos enfrente del grupo y me pidieron que no les pusiera la música, ya que lo iban a contar.

Una de las alumnas comenzó a contar la historia:

R- Había una vez un niño que soñaba con ser futbolista (un compañero salió a escena) pero

él jugaba con una botella (simuló que jugaba con ella), hasta que un día dos señores lo vieron jugar con la botella (dos de los compañeros se acercaron) y entonces le dijeron que les diera todas sus botellas y le dieron un balón e hicieron porterías ellas. Comenzaron a jugar todos con el balón nuevo.

Fuente: elaboración propia.

En este segundo ejemplo, a comparación del anterior, el relato se detonó por el material, el cual eran botellas que podían ocupar como objetos para patear y jugar.

Esta construcción narrativa expresa muchas de las historias de Latinoamérica con relación al sueño de ser futbolista profesional. En la zona, muchos de los alumnos juegan e incluso aspiran a estar en equipos profesionales. Otra de las realidades que expresa este macrorrelato es que, en ocasiones, al no tener los implementos necesarios como balones, es común que se ocupen botellas y las porterías sean creadas por objetos que sean referentes de la dimensión de la portería. Por otro lado, cerca de la escuela hay lugares donde se venden materiales de reciclaje como cartones y plásticos, y al momento de

integrarlo al macrorrelato, los alumnos conocían cómo funcionaba el vender botellas, ya que no les era desconocido.

Este macrorrelato de experiencias vividas vislumbra ideales, acciones de la vida cotidiana, y además un suceso que vieron los alumnos en la comunidad, ya que a un niño que conocían, sus vecinos le regalaron un balón.

Macrorrelatos de fantasía

Pensar en la fantasía es saber que hay mundos posibles que los alumnos construyen a partir de muchos referentes y por medio de la imaginación. Buscan vivenciar eso que a veces no es posible de manera inmediata o por la cotidianidad, que llega a ser limitada, es una de las situaciones que detonó el taller de Danza senso-narrativa.

Los siguientes dos ejemplos son una muestra de ello.

Tabla 14

Zombi

Sesión 2
<p>Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p> <p>Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpos de la corporeidad</p> <p>Descripción de la actividad: se dividió al grupo en cuatro equipos. Se les dio la imagen de un órgano con la cual primero crearían una narración: inicio, desarrollo y cierre. Entre las imágenes estaban del corazón, los pulmones y el cerebro</p> <p>Después, por medio de expresión corporal interpretarían su historia. En la presentación al grupo, un integrante se encargó de narrar mientras los otros participantes realizan la expresión corporal/ dancística.</p> <p>¿Qué ocurrió?: Una de las creaciones colectivas de uno de los equipos fue la siguiente: Comenzaron con una compañera acostada, la cual se encontraba dormida, y sus compañeros simulaban que le sacaban el cerebro, lo que provocó que se convirtiera en zombi. Al ver que ya era una zombi (por los gestos y la mímica empleada) los otros compañeros huyeron. La mayoría de los que apreciaron la narrativa entendieron lo que querían decir. Se les preguntó de qué imagen se trataba y supieron que era el cerebro.</p>

Fuente: elaboración propia.

A pesar de ser la misma actividad expuesta en la *Tabla 11. Los pulmones* en la que se detonó en el grupo de 5°A un macrorrelato de experiencias vividas, en el caso de 5°B hubo dentro de las creaciones colectivas la del zombi, que era de carácter fantasioso.

La imagen del cerebro los remitió a pensar en el personaje ficticio del zombi, el cual

es un monstruo que come cerebros. Es un referente cultural que se asocia al día de muertos y las historias de miedo, que por lo que observé a este grupo le gustaba contar. No solo el macrorrelato daba indicios de qué se trataba, también la expresión corporal, en la que había movimientos y expresiones que los alumnos fácilmente pudieron asociar porque tenían un sentido y significado, al cual se le ha atribuido como gestos que caracterizan a ese personaje.

Otra reflexión que me llevó a clasificar este ejemplo dentro de los macrorrelatos de fantasía es la creación de la situación que no es cotidiana, como es el caso de la persecución de un zombi, un ser que ya está muerto, pero se sigue moviendo entre los vivos. Imaginar que los perseguía algo sobrenatural les parecía emocionante, y les generaba sensaciones que la misma narrativa de los zombis proporciona: me va a comer.

Tabla 15

Los útiles escolares vivientes

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: se colocaron en hileras de 5 o 6 compañeros. El compañero de adelante de la hilera era la cabeza del dragón, la cual dirigirá al resto de su equipo, además de imitar los movimientos que realizó. Cuando se pausó la música, se les indicó algún escenario y con ese referente representar con su cuerpo, a manera de posturas, algo de ese escenario: escuela, bosque, supermercado, etc.</p> <p>¿Qué ocurrió?: en el grupo de 5°B, cuando pausé la música les mencioné algún escenario, y ellos crearon formas para representar objetos, animales o cosas. En una de las pausas les indiqué que fueran objetos de la escuela. Mientras los equipos imitaron las formas de los cuadernos, las sillas, los estantes de las aulas y útiles escolares de forma estática, hubo un equipo en el que el cuaderno y los lápices cobraron vida e hicieron un macrorrelato de fantasía: mientras unos eran los cuadernos y extendieron sus brazos para simular la hoja, otros eran los lápices y comenzaron a escribir, sus pies eran el grafito y su cabeza la goma. Contaron la cuestión de los errores al momento de escribir. Había algunos rítmicos, que seguían la música, y parecían el inicio de una danza.</p>

Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo los alumnos escogieron los útiles escolares, quizá por la familiaridad que tienen con ellos al utilizarlos. Al imaginar un lápiz que se mueve y escribe en un cuaderno, involucraron el pensar cómo se movería y qué sentirían al convertirse en

cuadernos o lápices. En ese proceso de hacer un macrorrelato donde la estructura fue una clase en el aula con su maestra titular, aunque son experiencias cotidianas, el involucrar ser objetos en lugar de alumnos trasladó a un proceso imaginativo de crear mundos posibles, que es parte del porqué el ser humano hace narrativas.

Construir narrativas dancísticas en el taller con alumnos de quinto grado provocó acciones lúdicas (ya sea por la edad o por la inducción de las actividades y el uso del patio el cual afectó en el desenvolvimiento de los alumnos con las actividades propuestas), que favorecieron el proceso de creación de historias, además de propiciar el conocimiento del mundo de vida de los otros y la exploración con su cuerpo, lo que implicó una transformación en su movimiento para la comunicación.

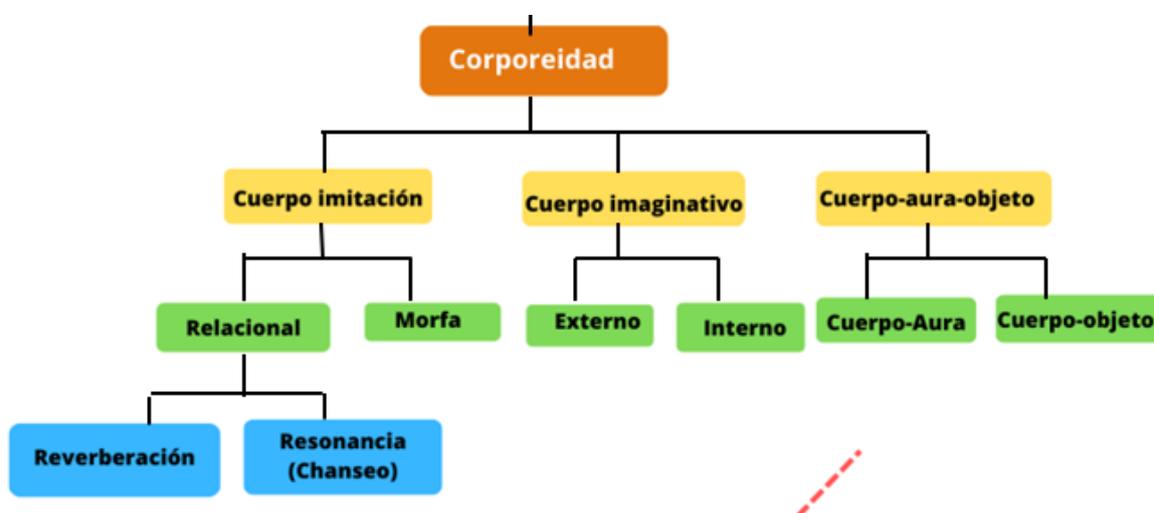
4. 3. Corporeidad

"Nuestro cuerpo es una especie de arcilla biológica en la cual se imprime el universo que nos rodea y que luego lo expresa"

(Fromont, 1981, citado por Castañer, 2002, p. 6)

Figura 12

Fragmento de esquema de categorización: corporeidad



Fuente: elaboración propia.

La noción de *corporeidad* ha sido el concepto que ha permeado el proceso investigativo: tanto en la planeación como en el análisis se hizo visible.

Para Grasso (2001), la corporeidad “es una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, del ser humano, a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad.” (p. 19). Algunos autores manejan que es un proceso de por vida, el cual se basa en las experiencias que obtiene la persona, quien las organiza de tal manera que comienza a entender “lo que puede y quiere hacer” (Fernández, 2002, citado por Eisenberg et. al., 2007, p. 317).

De la misma manera, Sergio, (1996) dice que el cuerpo es “la condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo: nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción” (citado por Varea y Galak, 2013, p. 173)

En ese sentido, las vivencias que estructuran el mundo de vida del sujeto, así como su actuar y presencia en su entorno, influyen en una construcción personal que conlleva ¿qué hago? y ¿cómo reacciono? ante situaciones que se presentan. Esto último fue observado durante las sesiones, cuando los alumnos al tener ciertas consignas para realizar danza narrativa exploraron posibilidades de movimiento, lo que les llevó a reconocerse entre sus compañeros por medio de la acción: soy lo que expreso con mi cuerpo.

En relación con lo anterior, también se observó que los alumnos transformaron su forma de expresar a través de su cuerpo: de solo realizar movimientos *actuados* y *miméticos*, pasaron a la expresión dancística. Esto me llevó a pensar que mientras más experiencias tengan los alumnos con su cuerpo para comunicar, mayor creación de movimientos dancísticos podrán explorar y experimentar, lo que transforma al cuerpo.

La corporeidad se conforma de lo físico, lo mental, lo espiritual, pero también de lo social. Las relaciones e interacciones con otros constituyen un bagaje de conocimiento vinculado con la construcción del ser-estar: reglas, códigos de conducta, valores, y en este caso, el uso del cuerpo para expresar y narrar dancísticamente, en el que se relacionan referentes contextuales comunes.

Al ocupar el cuerpo expresivo como un elemento para la danza, la cual Castañer (2002) considera como “lenguaje del gesto” (p. 71), la corporeidad se transforma, pues comienza a experimentar movimientos, desplazamientos, posturas, cualidades de movimiento, y sobre todo el cómo utilizar las partes corporales para comunicar algo al otro.

Es así como en los cuerpos de esta categoría se ve una vinculación de la expresión corporal con la construcción de la corporeidad.

Las subcategorías de análisis que se explicarán a continuación tienen su fundamento en la corporeidad, y constituyen una posible propuesta que permite comprender lo que sucedió en las actividades del taller, remiten a procesos y permiten acercarse a las experiencias vividas de los alumnos durante la intervención.

4.3.1. Cuerpo imitación

Surge cuando hay una intención de reproducir lo más precisamente posible las características de seres humanos, objetos o animales a través de algún movimiento (desplazamientos, acciones coordinativas y rítmicas) o expresión corporal (de carácter dancístico o actuado). Lo anterior tiene efectos en el cuerpo derivados de cómo el sujeto lleva a su propio cuerpo lo que ve; eso implica una interpretación, conciencia corporal (lo puedo o no realizar) y las significaciones que surgen al hacerlo, en relación con las experiencias previas o percepciones que tenga ante el objeto²⁴ a imitar. También puede suceder lo anterior al solo observar las acciones imitativas de los demás.

En estas exploraciones del *cuerpo imitación*, se encontraron dos formas: la *relacional* y la *morpha*. La primera hace referencia a las imitaciones de los otros compañeros, ya sea por instrucción o decisión propia, las cuales tienen un proceso directo de réplica de lo que realizan los demás. Este puede causar efectos de *resonancia* (metáfora que se utiliza para referir al eco que provoca un objeto en el sujeto que lo imita, el cual genera una conexión aceptada por el receptor); un ejemplo de ello es el *chanceo*, donde

²⁴ Se utilizará el término “objeto” para mencionar a todo ser vivo, objeto o fenómeno a imitar.

algunos alumnos realizaban acciones que provocaban en los otros risas y querer continuar con la acción divertida. Cabe mencionar que la palabra se vincula con las interacciones que se dan a partir de expresiones como bromas o burlas. También puede causar *reverberación* (metáfora que se utiliza para señalar el rebote-rechazo ante el objeto a imitar).

En lo que respecta a la *imitación morfa* (del griego μορφο- *morpho* que significa “forma”²⁵), hace referencia a lo que el sujeto selecciona de lo que conoce e imagina de las acciones a imitar de animales o cosas. En este caso el proceso es más complejo debido a que requiere de una construcción de carácter cognitivo, ya que se ponen en juego significados que se corporizan en el sujeto, lo que implica una estructura que no es solo un efecto de alguna interacción, como es el caso de la imitación relacional.

En el entrecruzamiento entre el cuerpo-*imitación* y la sensopercepción, al relacionarse con los otros hubo efectos visibles con relación a cómo se impregnaban los alumnos con las expresiones y movimientos de los demás. Un ejemplo de ello fue en la actividad de la marioneta, las sensaciones de los hilos con el movimiento guiado hacían que los alumnos se percibieran como marionetas manipuladas, lo que implicaba sensopercepciones visuales y kinestésicas que permitían la exploración del movimiento y la expresión. Dentro de esta misma subcategoría, en el tipo de imitación morfa con imágenes, al ser percibidas por el ojo e identificar con qué se relacionaban, el cuerpo adoptaba formas por las sensaciones que le generaba la imagen.

Con respecto a la subcategoría de *relacional*, sucedió lo siguiente:

- La resonancia se refiere a las circunstancias en las que la onda del sonido se transmite a un cuerpo, lo que da por efecto que el sonido perdure. En las sesiones observé que a veces, las acciones o movimientos de algún estudiante eran recibidas por otros que se apropiaban de ellas, se involucraban en la propuesta y la hacían crecer. Así, se producía una resonancia corporal.

²⁵ Retomado de la Real Academia Española

Con respecto al *chanseo*, al recibir un estímulo que les era significativo (sabían de qué se trataba y les daba risa) provocaba un efecto de eco y por tanto el efecto era mutuo.

- Se dice que la luz o el sonido reverberan cuando se reflejan, es decir, cuando chocan con una superficie. De manera análoga, la reverberación se comprende como aquella situación en la que uno o varios alumnos realizan una acción y el efecto de la interacción no se absorbe o se recibe por los otros, como un rechazo que no influye en las acciones exploratorias y expresivas. Sucedió lo opuesto a la resonancia, ya que no recibían las acciones, no se apropiaban ni respondían a ellas, ni hubo una identificación y por lo tanto el juego mismo no vivía, había un rebote y por lo tanto no había acción vinculante con el otro o lo otro.

Referente a la interacción con los demás en el *cuerpo-imitación*, encuentro que la forma cómo los alumnos interactuaron entre sí era a partir de *resonancias* o *reverberaciones*. Al principio solo trabajaron con quienes sentían conexión y empatía (sus amigos), pero en el pasar de las sesiones, al propiciar que colaboraran con quienes por lo regular no tenían algún vínculo, pudieron explorar y conocer a los otros. En algunos casos prevaleció la reverberación, y en otros la resonancia.

El *cuerpo imitación* también tuvo un entrecruzamiento con la expresión corporal. Los alumnos, a partir de imágenes, consignas, memorias, y referentes que compartían con sus otros compañeros, exploraban y trataban de corporizar lo que había que expresar en sus propios cuerpos.

Cuerpo imitación de tipo relacional

A continuación, se muestran algunos ejemplos de esta subcategoría. Cada uno esboza formas en las que se presentaba este tipo de cuerpo de la corporeidad durante las actividades. Se comienza con los ejemplos de resonancias, entre ellas el *chanseo*, y se termina con reverberaciones.

Resonancias

Al observar las relaciones que tenían los alumnos, me percaté de los ecos que se generaban a partir de una propuesta o expresión de algún alumno. Había quienes aceptaban e imitaban la idea. Como si fuera el juego del ping-pong, en el que la pelota al ser proyectada al otro extremo y recibida por la raqueta del otro jugador regresa con la misma fuerza.

En estos vaivenes, en el primer ejemplo se esboza la resonancia con compañeros; en el segundo se muestra la resonancia en la expresión corporal, y el tercero la resonancia de chaneo, en el que se muestra cómo a partir de frases o acciones se provocan risas en los otros.

Tabla 16

Resonancia entre pares

Sesión 2
<p>Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p> <p>Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpos de la corporeidad</p> <p>Descripción de la actividad: la actividad “si yo fuera...” consistió en que se desplazaron en el espacio, con la escucha de un fondo musical. Jugaron con diferentes formas de desplazamiento, con la consigna de pensar en <i>cómo me movería si fuera algún objeto, algún animal, algún órgano</i>. El fondo musical fue variado, así como otros estímulos sensoriales que daban ambientación a distintos escenarios, hasta llegar al cuerpo mismo: el interior orgánico.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºB se desarrollaron durante la actividad en los desplazamientos y las expresiones corporales. Sin embargo, observé que solo expresaron e interactuaron con compañeros de sus grupos de amigos, y al llegar a estar con otros compañeros se quedaron quietos e inexpresivos. Al platicar con la docente de grupo me comentó que solían trabajar bien pero solo con sus amigos, y se les dificultaba socializar con otros.</p>

Fuente: elaboración propia.

En esta sesión se visibilizó la división del grupo en subgrupos de amigos. A pesar de que la actividad en un principio buscaba que los alumnos interactuaran entre sí para comenzar a detonar exploraciones en parejas, me di cuenta de que se reunían con quienes frecuentaban relacionarse, y evitaban estar con aquellos compañeros con los que no tenían resonancia. Esto influyó al momento de que les tocaba estar con algún compañero con el

que era poco frecuente que platicaran y convivieran, ya que se quedaban quietos y no expresaban nada. Cuando me acerqué a la docente del grupo para preguntarle si era frecuente este comportamiento, me comentó que esta característica es particular del grupo, ya que no solían juntarse con otros que no fueran sus amigos. En este ejemplo identifiqué que las relaciones se basaban en las resonancias, es decir, en la aceptación de quienes representaban una interacción cómoda o cotidiana para el otro. Carrera y Mazzarella (2001), quienes retoman planteamientos de la teoría de Vigotsky, dicen que hay “procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43). En este sentido, parte de la interacción cómoda que menciono es con relación a formas del lenguaje en las que se sienten identificados, como gestos, frases, referentes que les son comunes (caricaturas, programas, juegos), por lo que al momento de estar frente a otro que no tiene esas formas, crean una barrera en la que hay poca o nula relación. Esto a su vez limitó procesos mentales como la imaginación o el crear expresiones corporales durante las actividades, ya que al no querer expresar con el otro se cerraba la *ventana* de la exploración.

Tabla 17

Resonancia de la araña y el árbol

Sesión 4

Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la Danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.

Contenidos de la corporeidad: Interrelación de los cuerpos de la corporeidad (mental, físico y emocional), y cuerpo expresado.

Descripción de la actividad: a cada alumno se le dio una imagen de un animal (osos, gatos, conejos, aves) insectos (arañas, hormigas), árboles, flores, el sol, la luna, las nubes o profesiones como mesero, mimo, policía, entre otros. Se les indicó que pensarán en una historia que tuviera que ver con la imagen que se les dio (antes, durante y después) y exploraran movimientos rítmicos.

¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºB, después de la exploración con las historias de las imágenes y de interactuar en equipos para crear narrativas pequeñas con las imágenes que les tocaron, les pregunté cómo lograron conjuntar las imágenes para hacer una narrativa, y los alumnos expresaron lo siguiente:

Alumno X: Porque nos pusimos de acuerdo.

Alumno V: Porque me siguieron.

Alumna G: Porque no hice nada.
Alumno E.- A mí se me facilitó porque era una araña.
Alumna D- A nosotros porque todas las posturas podían estar colgados de un árbol. Durante las exploraciones observé que el alumno que imitó a una araña ocupó la pared para simular el caminado, y cuando lo observaron los otros comenzaron a copiar los movimientos que hacía, lo que les permitió después explorar con su propia imagen. En el caso del árbol, ocuparon uno de los postes que sostenían el techo de lona del patio, observaron las imágenes y acordaron que todas podían colgarse del poste, por lo que, al agarrarse con una mano en el tubo, comenzaron a girar y a colgarse. Entre las imágenes había un gato, una serpiente, un mono y una planta.

Fuente: elaboración propia.

Una forma en que las resonancias pueden identificarse es a través de las acciones que realizaron los alumnos. En esta actividad donde la indicación fue pensar en cómo integrar las imágenes de cada alumno en una historia se puso en juego el diálogo y el acuerdo. Con respecto al diálogo, cada uno expuso sus movimientos miméticos y después algunos proponían cómo unirse. Los otros al agradecerles y aceptar la idea, sucedía el efecto del *eco*, es decir, de reproducir lo que se proponía por unos cuantos.

El ejemplo de la araña muestra que al momento en que el alumno se colocó junto a la pared y simula caminar sobre ella como araña, a los demás compañeros de su equipo les pareció atractivo explorar el mismo movimiento y después trasladarlo a sus propias expresiones miméticas. La acción que realizó el compañero motivó a los otros, y permitió detonar otros procesos de imaginación y expresión corporal.

En el caso del árbol, al agarrarse del tubo unos compañeros y jugar a imaginarse como animales que se cuelgan de algún tronco, además de explorar con la idea, les dio sentido la unión de todas las imágenes, así como la narrativa que crearon en colectivo. Parte del proceso de la resonancia fue la familiarización con el movimiento de colgarse del tubo, y la imagen de que cada animal que les tocó podía hacerlo.

Cuando comentaron lo ocurrido los alumnos E y D, sus compañeros de equipo asintieron con la cabeza, en una señal de aceptación de la idea expresada, que también es una resonancia, ya que es una conexión aceptada por el receptor que mantiene un equilibrio de todas las partes involucradas.

Tabla 18

Chanseo

Sesión 7
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos utilizando objetos, para generar otro tipo de sensaciones y expresiones corporales, por medio de actividades exploratorias utilizando la voz, la música y la cooperación grupal.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: en la actividad <i>Mi voz me mueve</i> se desplazaron por el espacio (caminata lenta o rápida, saltos, cuadrupedias, o propuestas de los alumnos). Cuando se indicó ¡mi voz!, los alumnos realizaron un movimiento al mismo tiempo que emitieron algún sonido gutural.</p> <p>Variantes: se les mencionó rotación, flexión, extensión o balance para realizar algún movimiento de este tipo, así como la voz.</p> <p>Por parejas, crearon una secuencia de flexión, extensión y rotación. Uno proponía y el otro imitaba, después cambian el rol.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA, al realizar un desplazamiento en el que flexionaron las rodillas les pregunté: ¿cómo se llama este movimiento? Algunos me contestaron: X: ¡Doblación!</p> <p>Nos reímos y les comenté que se llama flexión y al estirar (alguien dijo estiración) es extensión.</p>

Fuente: elaboración propia.

En esta sesión, la cual abordó algunos elementos del alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson, se observa una de las formas en que los alumnos se apropian del conocimiento, que es por medio de hacer bromas para darle un sentido divertido al conocimiento nuevo. Al momento de preguntarles sobre el movimiento de flexión de las rodillas en donde la respuesta fue *doblación*, en un primer momento el alumno expresa el término que relaciona con el movimiento, el cual es doblar. Al hacer una palabra a partir de ese término, y notar que era gracioso porque no era una palabra que exista, lo dice de manera intencional para provocar risas en sus compañeros. Es resonante por el efecto que provoca en el grupo ya que detona el eco (una acción secundaria que refleja la acción primaria) de una acción divertida, en la que la mayoría identifica lo gracioso de la palabra *doblación* y se ríe. Como este ejemplo hubo muchos otros en ambos grupos, en los que frases, palabras y gestos corporales eran realizados a propósito para generar un ambiente ameno entre ellos. Los alumnos que aceptaban esos chanses por lo regular se reían.

Cabe mencionar que entre este tipo de resonancia también había faltas de respeto, y se platicaba con ellos para evitarlas.

Reverberaciones

Dentro de la subcategoría de *cuerpo imitación relacional* hubo otro tipo de manifestación de la corporeidad, en la que las frases, acciones, palabras que sugería algún compañero y elementos del espacio-tiempo, tenían un efecto de rebote en otros, es decir, había un rechazo que no generaba una imitación ni conexión con lo que sucedía en el momento. Esto implicó conocer qué les interesaba o motivaba y cómo era la interacción entre compañeros de ambos grupos.

A continuación, se muestran dos ejemplos: en el primero se hace la observación de la dificultad en la sincronización de movimientos, ya que nadie quería emparejarse con otro, sino hacer su propio ritmo. En el segundo ejemplo, la reverberación es con la música y el contexto.

Tabla 19

Cada uno a su paso

Sesión 2
<p>Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p> <p>Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: la actividad <i>si yo fuera...</i>, consistió en que se desplazaron en el espacio, con un fondo musical. Jugaron con diferentes formas de desplazamiento, mientras se pensaba en cómo se moverían si fueran algún objeto, algún animal o algún órgano.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA se practicó uno de los desplazamientos que era paso-aplauso, y comenzamos a avanzar por el salón de usos múltiples de forma dispersa, con la indicación de que fueran de manera sincronizada. Como la bocina falló, no hubo una referencia de ritmo y cada uno fue a su pulso. Intervine para que se emparejaran y eso les ayudó a sincronizarse.</p>

Fuente: elaboración propia.

En este suceso que pasó en la sesión, fue muy clara la reverberación ya que a pesar de la indicación de que fueran coordinados en el paso aplauso, no lograban hacerlo. Aunque algunos realizaban la pisada con fuerza para que sonara y los siguieran, hubo un rebote en el cual el estímulo y la intención de guiarlos se hizo difusa, por lo que no causó una resonancia. La tallerista (yo) al darles la pauta de ritmo, provocó que se sincronizaran y que hubiera una resonancia ante el estímulo.

En ocasiones en las coreografías dancísticas donde debe haber movimiento unísono, sucede algo similar, ya que, aunque está la música como el elemento que marca la pauta de pulso, ritmo y sentido de los movimientos, puede ser difícil que los bailarines lleguen a una sincronía perfecta. Observar esta reverberación en el grupo de 5ºA me llevó a pensar que las corporeidades son distintas ya que cuerpo, espacio, tiempo y relaciones vividas de cada alumno se han construido de manera diferente, lo que conlleva que la sensopercepción de la música y el movimiento manifiesten esas divergencias y haya reverberaciones entre los participantes con la música.

Tabla 20

Los gustos son diferentes

Sesión 9
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos narrativos, a partir de estimulaciones sensoriales.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: en la fase de la sesión de libertad sensorial/corporal, se les pusieron distintos géneros musicales, con lo que exploraron movimientos, además de interacciones con otros. Cuando se les decía <i>contaminación</i>, tenían que proponer alguna acción para evitar contaminar.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºB, conforme se escuchaban los distintos géneros musicales, los alumnos realizaban pasos de baile que ya conocían. Por ejemplo: algunos de los géneros musicales como la cumbia o la salsa lo asociaban a colocarse en parejas y bailar.</p> <p>Al cambiar la música a una canción de reggaetón, un alumno expresó que no quería, ya que era Maluma (aunque no era así, y noté la asociación del género con el artista y su desagrado). A algunos compañeros si les gustaba y lo invitaban a bailar, sin embargo, a pesar del ambiente celebrativo, ese alumno se apartó hasta que hubo un cambio de música.</p>

Fuente: elaboración propia.

La reverberación que se identificó fue con relación a un desagrado por la música. A pesar de que la mayoría estaba en una resonancia con la música, e incluso imitaban movimientos que conocían o de sus compañeros, el alumno que expresó su inconformidad se quedó quieto. Parecía como un sujeto ajeno a lo que pasaba, y en este caso era una reverberación consciente, el que el alumno decidió no bailar con ese género musical y esperar hasta que hubiera un cambio.

A pesar de ser tan popular el género en el contexto cultural de la zona escolar, me percaté de que no era del agrado de todos, e incluso lo despreciaban. Al poner en juego su corporeidad en este tipo de actividades, también son espacios en los que pueden expresar libremente sus gustos e intereses, además de sus inconformidades ante una realidad que viven constantemente. Al asociar el género musical con un cantante, a pesar de que la canción no era de él, me permitió conocer sus referentes culturales.

Cuerpo imitación de tipo morpha

La palabra *morpha*, la cual anteriormente se explicó que se refiere a “forma”, se identifica como un proceso mimético, en el que los alumnos tomaban elementos de objetos, animales, o fenómenos naturales que les servían como referentes para explorar la expresión corporal y dancística. Se observaba un tipo de relación no solo con sus compañeros, también con la vinculación y vivencias que habían tenido, y cómo involucraron eso que conocían en sus creaciones narrativas.

En los siguientes ejemplos se pretende clarificar este proceso mimético en el cual los alumnos se transformaban en aquello que querían representar.

Tabla 21

Personajes favoritos

Sesión 5
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: la actividad denominada <i>exploración de niveles</i> consistió en un primer momento la explicación de los niveles de expresión corporal (alto, medio y bajo) y posteriormente se les indicó que realizaran posturas distintas de acuerdo con alguna situación que se les planteó (escuela, bosque, supermercado, caricaturas)</p> <p>¿Qué sucedió?: los alumnos de 5°A durante la exploración de niveles, representaron desde personajes de películas animadas como Rayo Mcqueen, hasta Sonic y otros personajes. Fue interesante observar algunos personajes que yo no conocía como los de Minecraft, pero a pesar de no saber a qué se referían, sus compañeros identificaron de qué se trataba la expresión de sus compañeros.</p>

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad se buscó que los cuerpos de la corporeidad (mental, emocional y físico) se involucraran en las exploraciones expresivas con el cuerpo, pues se jugó con situaciones de las que los alumnos, en su mayoría, tenían ciertas referencias como la escuela, el bosque y el supermercado. Los alumnos se transformaron en su personaje favorito. Al observar cómo buscaban imitar algunas características distintivas como ser veloz, hacer gestos con el rostro, e incluso ocupar segmentos corporales como las manos para simular que eran orejas de gato, pasaron varios procesos: en primer lugar escoger qué se quería representar, en segundo lugar la construcción de movimientos que significaran o representaran algo distintivo del personaje, lo que llevaba a qué relación o experiencia tenían al imitar el personaje elegido, y por último corporizar eso construido y probar si los demás podían imitar su expresión corporal. En este ejemplo se muestra el proceso de imitación *morpha* en el que los alumnos buscaron representar las características que les llamaba la atención de los personajes.

Tabla 22

Morpha de la naturaleza

Sesión 7

Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos con el uso de objetos para generar otro tipo de sensaciones y expresiones corporales, por medio de actividades exploratorias por medio de la voz, la música y la cooperación grupal.

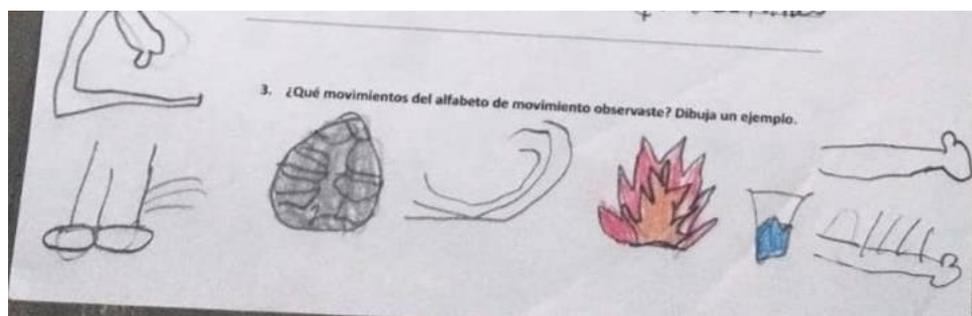
Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.

Descripción de la actividad: Se dividió al grupo en 4 equipos, y pasaron por el circuito de la naturaleza la cual se conformó de estaciones con materiales. En las exploraciones de cada una de las estaciones se reprodujo música de fondo (géneros distintos como samba, zapateado veracruzano, música clásica), con la intención de provocar movimientos dancísticos:

- **Fuego:** con el uso de un listón colocado en un palo, irán experimentando formas de moverlo. También buscarán que simule el listón del fuego.
- **Aire:** Se les dará unas telas transparentes, y experimentarán con movimientos cómo utilizar el material para simular que son aire.
- **Agua:** Con globos, realizarán movimientos corporales simulando el agua, las gotas de lluvia y otras formas.
- **Tierra:** Con pelotas de papel, realizarán experimentación del material y el movimiento para simular que son tierra.

¿Qué sucedió? en el grupo de 5ºA, en las exploraciones de movimientos que simularan los cuatro elementos de la naturaleza, observé asociaciones de cualidades de movimiento con las características de la tierra, el agua, el fuego y el aire: el aire lo hacían con movimientos sostenidos, el fuego con movimientos fluidos y rápidos, en el de la tierra eran súbitos y pesados, y en el agua hacían movimientos zigzagueantes con los brazos y el torso. En los listones, que fueron un material para representar el fuego, predominó el movimiento circular y de rotación. En el caso del aire, al utilizar las telas realizaban movimientos de flexión, extensión y rotación.

En el siguiente dibujo, un alumno expresó lo vivido en la sesión, y relacionó los movimientos de flexión, extensión, rotación y pausa con los elementos.



Fuente: elaboración propia.

El conocimiento previo que tenían los alumnos en relación con los elementos de la naturaleza cobró vida al momento de llevarlos al cuerpo, ya que recordaron características como el color, qué sentían al tocar, escuchar, oler la tierra, el aire, el fuego y el agua. Se pusieron en juego experiencias como abrir la llave del agua, o el fuego de la estufa, aunado al video que se proyectó al inicio de la sesión, en el que vieron una danza que representaba estos elementos, e identificaron algunos movimientos corporales que realizaron los bailarines.

Al explorar con su propio cuerpo y los materiales, también involucraron cualidades de movimiento. En un momento dado parecían danzas de elementos, no de alumnos ya que estos se transformaron en aire, fuego, tierra y agua, para mostrarme lo que sabían y habían vivido, además de lo que les significaban los materiales que ayudaron a una interpretación amena.

En el dibujo, la representación se apoya en símbolos para referirse tanto a los elementos como a los movimientos de flexión, extensión, rotación y pausa de segmentos corporales. Los pies y los brazos fueron los que más se ocuparon para explorar. Se aprecia que el alumno buscó relacionar los elementos con los movimientos y las partes corporales

que usó para representarlos. Los colores que ocupó son los que se enseñan para asociar los elementos: el agua es azul, la tierra es café o gris, el fuego es rojo o naranja y el viento no tiene color. Este uso del color también me permitió identificar lo que le fue significativo de la sesión, ya que en el caso de la tierra dibujó una roca como las pelotas de papel con las que interactuaron, y en el caso del fuego el color rojo de los listones.

Para finalizar la explicación de *cuerpo imitación*, quiero resaltar que los tipos de relaciones e imitaciones que se dieron son una muestra de los procesos que vivieron los alumnos relacionados con actividades que implicaron la expresión corporal y dancística, en las que la corporeidad se puso en juego para representar, pero a la vez interactuar con otros. El ser humano tiene una característica que es la mimesis, la cual se tratará con más detenimiento en la categoría de danza narrativa.

4.3.2. Cuerpo imaginativo

Esta subcategoría resalta lo que sucede al momento de involucrar el cuerpo y procesos de imaginación, al abrir numerosas posibilidades que van más allá de lo percibido. Según Egan (1992): “El mundo no consiste en objetos que estén ahí fuera; en la medida en que podemos conocerlo, el mundo está dentro de nosotros por esa curiosa disposición recíproca en la que también nosotros nos extendemos imaginativamente a él” (p. 40), es decir, la interacción que tenemos con el entorno no solo queda de forma externa, también el cuerpo se involucra en él al ser una extensión de lo que ocurre en los procesos de pensamiento, lo que provoca un vaivén entre lo tangible y lo abstracto. Con respecto a la abstracción, la cual es necesaria en la imaginación, se relaciona con lo sensitivo, la cual toma como base para las diversas representaciones “[...] el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos” (Arnheim, 1993 citado en Palacios, 2006, p.6). Por lo tanto, la imaginación tiene una base en las experiencias y construcciones de mundos de vida de los sujetos quienes, a partir de la sensopercepción, abstraen del entorno imágenes con las que juegan para crear un algo distinto. Con relación a esto, Egan (1992) dice que:

“La imaginación se limita a trabajar con lo que ya está en la memoria. [...] no podemos obtener información de nuestra actividad imaginativa. Pero la riqueza, la variedad, la novedad y la eficacia de nuestra actividad imaginativa dependerán, en grado significativo, de la riqueza de que se disponga para comprender o para construir” (p. 31).

Es así como, al observar lo que sucedió en las sesiones, los alumnos hicieron uso de la imaginación de dos formas: *Externa*, la cual se construye a partir de lo que el otro me cuenta. Un ejemplo de ello fue al observar las danzas narrativas de los otros, ya que los alumnos al momento de hilar la historia e interpretarla, los llevaba a una escena distinta que de forma tangible no estaba; con los recursos expresivos (uso de materiales, el cuerpo, lo sonoro y la consigna dada) podían comprender lo que les narraban. La otra forma identificada fue la *interna*, que eran las evocaciones en el cuerpo, como una especie de espejo, de las construcciones mentales que no eran visibles hasta que se trasladaban a la expresión corporal y la acción lúdica.

Por lo tanto, el cuerpo imaginativo tenía mucha actividad al interpretar tanto lo que se veía como lo que se quería comunicar en las narrativas dancísticas, lo que favoreció que los alumnos pudieran explorar nuevas alternativas o comprender al otro en relación con sus experiencias de vida. Hanson, (1988) dice: “[l]a imaginación es lo que nos permite entrever posibilidades en las realidades donde estamos inmersos o más allá de estas” (citado por McEwan y Egan, 1999, p.38). Este proceso que podía facilitar realidades diversas en las sesiones se vio en distintos momentos.

Al pensar en el entrecruzamiento del *cuerpo imaginativo* con la sensopercepción, hallé que los alumnos interiorizan formas, resignifican sucesos que retoman en los procesos imaginativos y se apropian de ellos, lo que contribuye en una construcción de la corporeidad.

La interacción que los alumnos tenían en su entorno escolar no es ajena a su cuerpo, pues éste se involucra y es ahí donde el vaivén entre lo tangible y lo abstracto entretejen redes de imágenes. El proceso de imaginación se relaciona con las sensopercepciones de experiencias vividas de los sujetos.

Con respecto a la interacción con los demás, identifiqué que al compartir sus experiencias o al improvisar y componer en colectivo, sucedía que lo que imaginaban, al verlo en el otro, podía empalmarse o no, y hacían ajustes; sin embargo, en otras ocasiones no llegaban a un acuerdo por lo que la tallerista, con la intención de educar para la convivencia, intervino para brindarles estrategias de solución. En este manejo de solución de conflictos, la corporeidad se encuentra implicada ya que, al momento de mostrarles otras formas de llegar a un acuerdo, se modificó la disposición corporal.

En relación con la expresión corporal y el *cuerpo imaginativo*, al pensar en cómo trasladar lo que se construía en el pensamiento al cuerpo para que los otros comprendieran las narrativas, o al observar al otro cómo se movía su cuerpo para representar algo, un punto clave eran los movimientos convencionales (como los pájaros y los movimientos de los brazos para imitar el movimiento de las alas), y los que surgían en los momentos de libertad sensorial-corporal, pues era una especie de laboratorio en el que exploraban otras maneras de representar y las ponían a prueba al interactuar con los demás.

A continuación, se muestran algunos ejemplos analizados sobre el cuerpo imaginativo externo e interno.

Cabe mencionar que comienzo con el externo, porque al principio mi mirada se enfocó en las interpretaciones de los alumnos que observaban las danzas narrativas de sus compañeros, pero después los diarios y lo que me contaban los alumnos me llevó a pensar en que había un cuerpo imaginativo interno, el cual se hacía observable cuando los alumnos expresaban lo que construían.

Cuerpo imaginativo externo

Al pensar en el *cuerpo imaginativo externo* como un concepto para analizar lo que propiciaban las expresiones corporales de otros en la imaginación, me percaté que se involucraron interpretaciones a partir de lo que observaban que narraban los otros con el cuerpo. Asociaron experiencias y situaciones que habían observado en las acciones expresivas de sus compañeros, ya que les daban significados a los movimientos. Cuando sucedía que no encontraban alguna asociación, se volteaban o no les causaba interés.

Lo que vieron y escucharon de las narraciones de otros los llevó a imaginar mientras realizaban acciones en un tiempo real.

En las siguientes tablas se muestran dos ejemplos del *cuerpo imaginativo externo*, que clarifican el proceso antes mencionado.

Tabla 23

Mi postura corre

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal por medio de actividades posturales y de comunicación.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: como motivador para iniciar la sesión, expliqué qué son las posturas y al verlas qué pueden significar, ¿cuál es su historia? La idea fue retomada del museo de Amparo en Puebla de las imágenes de una postura movible.</p> <p>¿Qué ocurrió? en el grupo de 5ºA al explicarles qué son posturas, y cómo podríamos interpretarlas, les di un ejemplo, al colocarme de pie, con una rodilla elevada y flexionada, y los brazos en oposición para simular que estaba corriendo²⁶. El diálogo fue el siguiente:</p> <p style="padding-left: 40px;">Yo- Hoy vamos a ver posturas. Las posturas en la danza son importantes y trabajaremos con ellas. Por ejemplo -me coloqué en una postura como si estuviera corriendo- si hago esta postura ¿qué creen que sea?</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumno F- Está corriendo. (realizó la acción de correr, para imitar la postura)</p>

Fuente: elaboración propia.

²⁶ Darles esta referencia de colocación corporal a los alumnos y que ellos la asociaran con algo cotidiano, puede ser un ejemplo de los diseños corporales en la danza a los que refiere Doris Humphrey: “[e]l ser humano ha adquirido el sentido innato de la estructura a través de miles de experiencias con configuraciones. Todos los días de la vida los sentidos reciben la impresión de la forma de los objetos” (1965, p. 51). Estas configuraciones se usan como *diseños corporales* en la danza.

Las posturas, que si bien se ocupa la referencia para la colocación correcta del cuerpo (higiene postural, técnica en deportes), fueron un primer referente para trabajar posteriormente con las formas o “diseños corporales” (Humphrey, 1965, p. 51) que son parte de la expresión dancística, en la que se construyen diversos sentidos con el movimiento del cuerpo.

En relación con este ejemplo, encuentro que el *cuerpo imaginativo externo* se presenta al momento en que el alumno me comenta qué le significa la colocación corporal que mostré. Algunos alumnos coincidieron con la interpretación, ya que también se involucra otro aspecto que es el cuerpo vivido: ellos también han colocado su cuerpo de esa forma para correr.

Al momento de ponerles esta imagen con mi cuerpo, a pesar de ser estática, imaginaron el movimiento, como si fuera la posición una frase que leían o como si vieran que realizara la acción. Al ser emitido este significado, el alumno que expresó su interpretación imitó la postura y corrió, para demostrar que, en efecto, se trataba de ello.

Es un ejemplo de *cuerpo imaginativo externo* porque a partir de observar algo que no era su propio cuerpo, les detonó imágenes de acciones, recuerdos motrices y vivencias.

Tabla 24

Hulk

Sesión 7
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos con la utilización de objetos, para generar otro tipo de sensaciones y expresiones corporales, por medio de actividades exploratorias por medio de la voz, la música y la cooperación grupal.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: En la actividad “mi voz me mueve”, se desplazaron por el espacio (caminata lenta, rápida, saltos, cuadrupedias, o propuestas de los alumnos), y cuando indiqué <i>¡mi voz!</i> los alumnos realizaron algún movimiento al mismo tiempo que un sonido gutural.</p> <p>Variantes: se les mencionó rotación, flexión, extensión o balance para realizar algún movimiento de este tipo, así como la voz.</p> <p>Por parejas realizaron secuencias de flexión, extensión y rotación. Uno proponía y el otro imitaba, después cambiaron de rol.</p> <p>¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA dentro de los movimientos que los alumnos exploraron, al indicarles flexión y extensión, utilizaron los brazos, las piernas y la espalda. En esta exploración algunos asociaron flexión y extensión al cargar pesas, y los sonidos fueron como quejidos, tipo Hulk, lo que denotó esfuerzo imaginario.</p>

Fuente: elaboración propia.

Al ocupar la voz en esta actividad, hubo el proceso de escoger qué sonidos podrían explorar con los movimientos. Se observó que los alumnos escogían sonidos de acuerdo con lo que asociaban con las exploraciones corporales, y en estas externaron lo que habían imaginado en ese momento. Al realizar las flexiones de los brazos y simular que cargaban pesas, si bien hubo de imaginación interna en donde se involucraron recuerdos e imágenes, al proyectarlo no solo con el cuerpo, también con la voz, quienes lo apreciamos (docente y compañeros), nos remitió a buscar significados e incluso imaginar escenarios o personajes posibles como el Hulk.

Vigotsky dice que:

[A]l poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. (Vigotsky, 1982, p. 15).

En este sentido, los dos ejemplos anteriores sobre el cuerpo imaginativo externo ofrecen un proceso en el que los espectadores, si bien no experimentan lo que ejecuta quien realiza la expresión corporal, hay un proceso de imaginación que permite aumentar el bagaje referencial para crear posibilidades, en el caso del taller, de danza narrativa. Se concuerda con lo que refiere Vigotsky en que, al mirar, leer, escuchar e incluso sentir a partir de la experiencia de otros se amplía la experiencia y el conocimiento.

Cuerpo imaginativo interno

Un proceso que puede ser imperceptible en un inicio es aquel que sucede al interior del *cuerpo mental*, de los pensamientos y las emociones. Al cerrar los ojos o al mirar un espacio vacío las ideas pueden surgir como distintos flashazos momentáneos, hasta generar una imagen fija que no es tangible pero que existe en una realidad creada en la

mente, que puede conducir a que el que imagina se anime a externarlo y entonces se vuelva perceptible a los otros.

En el primer ejemplo se muestran expresiones de los alumnos quienes compartieron lo que imaginaron, y en el segundo se muestra ese proceso de externar lo que imaginaron o recordaron de manera interna.

Tabla 25

La escucha y mi interior

Sesión 2
<p>Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p> <p>Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpos de la corporeidad</p> <p>Descripción de la actividad: Los alumnos sentados en círculo, escucharon la canción <u>Concierto de Brandenburgo No. 5 en Re Mayor</u>, con los ojos cerrados. Se les indicó que imaginaran si hubiera alguna historia que contar y se les dio la libertad de moverse. Se les hizo las siguientes preguntas: ¿Qué sintieron con la canción? ¿Qué sonidos lograron escuchar? y ¿De qué trataba la canción?</p> <p>¿Qué ocurrió? Continúe con la reproducción de la música. Mientras escuchaban, les recordé que imaginaran una historia. Durante la actividad, algunos alumnos movían alguna parte del cuerpo como las manos, otros se mecían; en otro momento escuché un bostezo. Después comenzaron a hablar, y me percaté que ya habían terminado con la actividad sensitiva, así que finalicé la apreciación.</p> <p style="padding-left: 40px;">Yo- ¿Qué sintieron?</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumna K: tranquilidad</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumno L: ambiente tranquilo</p> <p>En el grupo de 5°B, cuando escucharon la música, algunos se movían en su lugar. Al terminar de escuchar y preguntarles sobre qué sintieron o de qué se trataba la canción, algunos me respondieron lo siguiente:</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumna D: pensé en una bailarina.</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumno S: en un circo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumna F: en un río.</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumno O: me dio miedo</p>

Fuente: elaboración propia.

La actividad buscaba propiciar la sensibilización en los alumnos, y detonar la imaginación para que en las siguientes actividades tuvieran algún referente para iniciar la exploración corporal y crear al final la narrativa con sus compañeros.

En este caso se observa que el estímulo de la música los llevó a una memoria o

imagen previa, debido a las sensaciones que experimentaron al escuchar la pieza musical, que denota parte de su corporeidad en el momento de poner en juego elecciones de manera interna.

En ambos grupos, al cerrar los ojos y escuchar, hubo quienes se movieron, tal vez por lo que les generaba la música, y también por lo que en ese momento sucedía en sus mentes. Al preguntarles qué habían imaginado, hubo desde estados emocionales como la tranquilidad, hasta imaginar un circo, una bailarina o un río. Considero que estas imágenes fueron evocaciones de lo que les hizo sentir la música. En relación con esto, Vigotsky (1982) comenta que hay tres formas en las que se vinculan la realidad y la imaginación, me referiré a la tercera:

La tercera de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional que se manifiesta de dos maneras: por una parte, todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante. (Vigotsky, 1982, p.16).

En esta idea del enlace emocional, el cuerpo imaginativo interno se mira como un proceso por el cual los alumnos exploran su cuerpo mental y emocional de la corporeidad vinculada con lo que perciben externamente y lo que les hace sentir.

En este primer ejemplo, al escuchar con los ojos cerrados, los alumnos miraron en su interior evocaciones de imágenes que se relacionaban con algún estado de ánimo como la tranquilidad, y que pudiera representarse con un río, o al mirar a una bailarina danzar. En este proceso interno se identifican recuerdos que cada sujeto tiene, los cuales asocian con experiencias de vida e imágenes; al escuchar música la imaginación puede incluir algunos elementos de lo vivido u observado. Quien imaginó el circo, por ejemplo, asociaba la música

con una experiencia o al ver una película. En otro momento me comentó un alumno que le asustó la música, ya que la asociaba a una película de terror.

Tabla 26

El bosque

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la Danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción de la actividad: En la actividad <i>Exploración de niveles</i>, se les explicó los niveles de expresión corporal (alto, medio y bajo) y realizaron posturas distintas de acuerdo a alguna situación que se les planteó (escuela, bosque, supermercado) Variantes: reunirse en parejas o en equipos.</p> <p>¿Qué ocurrió? en el grupo de 5ºB, les indiqué ¡Bosque! Los alumnos por un momento se quedaron quietos y pensaron en lo que podían expresar. Me percaté de que algunos escogieron ser animales como un lobo o árboles y les dije que ahora se imaginaran cómo se movería eso que representaron con su cuerpo, además de seguir la música. A los que representaron animales les fue más fácil. En el caso de los árboles me expresaron lo siguiente:</p> <p style="padding-left: 40px;">Alumnos: ¡Maestra!, pero los árboles no se mueven.</p> <p style="padding-left: 40px;">Yo: ¿Y si pasara el aire cómo se moverían?</p> <p>Comenzaron a mover los brazos y el torso de un lado a otro.</p>

Fuente: elaboración propia.

Al observar a los alumnos detenerse un momento para pensar en que podrían expresar, noté que estaban en un proceso momentáneo de imaginar el bosque, sus elementos, los animales, los árboles, entre otros referentes previos. Al momento de escoger, se implicó su corporeidad con relación a la identificación que sentían con animales, o árboles. En el caso de uno de los alumnos que escogió ser lobo, a través de la imitación y las posibilidades motrices que tenía, se desplazó en cuadrupedia. Durante su exploración expresiva había momentos en los que externaba su *cuerpo imaginario interno* al intentar hacer gruñidos, correr como lobo y hacer gesticulaciones.

Con respecto a los árboles y arbustos, me percaté de que algunos lo escogieron por sus características físicas: si eran de estatura alta hacían árboles grandes, si eran de estatura baja simulaban arbustos. Dentro de esta exploración hubo relaciones que se dieron entre las expresiones: el que era un mono se acercaba a un árbol y tomaba una manzana

imaginaria. Yo, al observar, interpretaba lo que sucedía, es decir, al ver lo que ocurría se detonó en mí el proceso de imaginación externa. Los alumnos por otra parte estaban en ese proceso interno que los hacía transitar por el espacio y pensar en lo que se habían convertido.

En este ejemplo se aprecia que la imaginación interna, al externarse por medio de expresión corporal, puede propiciar en quien observa el proceso de imaginación externa.

Esto me hace pensar en el transitar de ida y vuelta de ambos cuerpos imaginativos que, si bien pueden estar separados, en algunas actividades interactuaban, lo que creaba mundos posibles.

4.3.3. Cuerpo-aura-objeto

Este tercer y último *cuerpo* se relaciona con la interacción de los alumnos con los objetos o con el aura.

Se observó que cuando había otro cuerpo con el cual había que realizar alguna expresión corporal, alguna identificación sensorial o al crear una danza narrativa, había una modificación con la colocación corporal e interpretativa. Lo mismo sucedía con el ambiente que se creaba durante las actividades, ya que el patio se convertía en un escenario, una zona de juego y exploración, y dejó de ser un espacio abierto para el receso o las clases de Educación Física: se creaba una especie de aura.

Este tipo de cuerpo se subdivide en dos partes: Cuerpo-Aura y Cuerpo-objeto.

Con respecto al primero, considero el *aura* como “[a]mbiente o sensación que emana de algo o de alguien y que provoca una determinada impresión” (diccionario Oxford).

Esto quiere decir que el *aura* que emanaba del espacio o de los otros cuerpos, generaba una motivación a realizar algo, aunque no fuera en concordancia con las actividades de la propuesta. El *aura* influyó en las exploraciones y construcciones de las narrativas. De esto me percaté al cambiar de zonas: salón de usos múltiples, salón del grupo, salón de UDEEI, el patio del fondo o el patio grande. En cada espacio, además de una asociación con otras actividades escolares, los alumnos, de acuerdo con la amplitud del

espacio, tendían a mayor exploración o disminución de la misma. Cabe resaltar que el espacio no se considera como ajeno a lo que sucede en las sesiones, sino un participante más que interactúa con los elementos de la sesión y que tiene efectos en las narrativas de los alumnos.

Otro aspecto del *aura*²⁷ fue el ambiente que se creaba en torno a las actividades e interacción entre los alumnos, ya que hubo sesiones donde la relación entre pares era armoniosa, lo que generaba que los tonos lúdicos y expresivos fueran más libres por la confianza que se generaba, pero había ocasiones donde el ambiente se tornaba violento, inestable y había otras formas de interacción entre compañeros y con las actividades propuestas.

Por otra parte, con respecto al cuerpo-*objeto*, se observaron todas las interacciones con otros cuerpos materiales además de los efectos que hubo en los cuerpos de los alumnos al momento de expresar y construir danzas narrativas.

En algunas sesiones predominó la relación de un alumno con otro, y lo que provocaba esta interacción; en otras sesiones se ocuparon materiales, y cada uno de ellos les podía evocar un recuerdo de alguna experiencia previa y a partir de ello crear otras posibilidades que tenía el objeto y cómo utilizarlo para expresar, después de un proceso de exploración. Esto pasó en una de las sesiones al representar los cuatro elementos, donde los alumnos al tener las bolas de papel, las asociaron con pelotas para jugar, pero después de una repetición de la indicación por parte de la tallerista, comenzaron a construir distintas formas de utilizarlas para representar el elemento Tierra, por ejemplo: rocas.

El aura era percibida como atmósferas con ciertas condiciones que generaban estímulos y por lo tanto efectos en los alumnos. Cada lugar era una especie de sensorama, ya que la percepción de las características del espacio -si era cerrado (aulas) o abierto

²⁷ Cabe mencionar, que mientras en los contextos educativos se hace referencia a los ambientes de aprendizaje, los cuales la SEP (2017) define como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o visual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (p. 123); en el caso del aura, la mirada se enfoca en los procesos relacionales de los cuerpos, más que el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(patio escolar)- incidía en las actividades con respecto a las acciones, la atención de los alumnos en las actividades, entre otras cosas.

El *aura* influía en las sesiones. Un ejemplo de ello fue el siguiente:

En la sesión ocho con 5°B, me percaté de que estaban los grupos de la escuela en ensayo para un festival de primavera, por lo que además de ocupar el patio grande, el sonido tenía un volumen alto, que se escuchaba en el patio donde se desarrolló la sesión. Esta tuvo complicaciones porque no se escuchaban las indicaciones, además de que los alumnos se sentían aturdidos. Al regresar al salón del grupo, les pregunté qué había sucedido, ya que la sesión no se concretó. Entre los comentarios, algunos me dijeron que la música de ensayo del otro grupo fue intrusiva y no escuchaban las indicaciones.

Por otra parte, en el entrecruzamiento entre la interacción con los demás y el *cuerpo-aura-objeto* no solo había una interacción con sus otros compañeros de grupo, al estar en el patio escolar había interacción con compañeros de otros grupos y con el espacio, el cual su *aura* se transforma conforme a lo que ocurre dentro de él, lo que causaba una experiencia interaccional diversa conforme a la disposición de espacio y mobiliario. En las primeras sesiones, al indicarles desplazamientos libres por el lugar, la mayoría se concentraban en el centro, lo que implicaba estar junto al otro, más al realizar otras acciones y notar que con su propio cuerpo podían chocar, comenzaron a separarse y explorar movimientos amplios. La orientación y ubicación espacial en relación con otros cuerpos, aunque se señale como habilidad perceptiva, también implica interacción social, ya que en algunos casos se desplazaban en parejas, quizás por sentir ese acompañamiento de su amigo, y en otros casos sucedía lo contrario ya que se aislaban.

La corporeidad se vio atravesada por los otros ya que, al compartir experiencias durante la construcción de danzas narrativas, del recorrido de la imitación y la imaginación descubrían entre pares nuevas formas de representar, expresar con el cuerpo y bailar.

En este ejemplo, un estímulo externo a la sesión intervino de tal manera que no se pudieron realizar las actividades, ya que la atención se encontraba interrumpida por otro factor, lo que no permitía que su atención se focalizara en las actividades del taller, y se relaciona con la corporeidad porque no hubo una disposición que permitiera al cuerpo vivir la sesión.

Cuerpo- Aura

Pensar en la relación de la corporeidad con el espacio y el tiempo, es reconocer que los lugares son habitados y crean experiencias vividas con características particulares, que construyen parte de los mundos de vida de los sujetos.

En el caso del *cuerpo- aura*, es una subcategoría en la que se colocan todos los sucesos y expresiones en los que resalta el espacio y tiempo vivido en los espacios escolares.

Tabla 27

El salón de usos múltiples

Sesión 2
<p>Objetivo: Que los alumnos experimenten formas distintas de expresión corporal, por medio de actividades lúdicas para generar sensibilización.</p>
<p>Contenido de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpos de la corporeidad</p>
<p>Descripción: Antes de comenzar la sesión, se me asignó el salón de usos múltiples para aplicar la sesión. Había mobiliario acomodado en el salón que estaba previamente colocado para la clase de inglés de los viernes, el cual no daba espacio, por lo que decidí moverlo.</p>
<p>¿Qué sucedió? En el grupo de 5°B, al decirles que nuevamente estaríamos en el salón de usos múltiples hubo expresiones de desacuerdo, ya que preferían estar en el patio. Ese salón lo relacionan con las clases de inglés. Moví el mobiliario del salón para tener mayor espacio, ya que en la sesión anterior las mesas y sillas estorbaban, y aunque se movieron a las orillas limitó la experiencia corporal de los alumnos. Por lo tanto, decidí mover el mobiliario de tal manera que hubiera más espacio.</p>
<p>Los alumnos al entrar al aula y verla distinta, se emocionaron ya que tendrían mayor espacio para moverse.</p>

Fuente: elaboración propia.

El aula de usos múltiples, al ser ocupada para varias actividades, entre ellas inglés, tenía cierta organización en la que se recuerdan vivencias que los alumnos tuvieron en ese espacio.

Esa aula que se destina a estar sentados en sillas para observar el proyector y tomar clase al cambiar la disposición del mobiliario, por ende, cambió el sentido del lugar: se había transformado en otro sitio, aunque fuera el mismo lugar.

En la primera sesión los muebles no permitieron que los alumnos pudieran moverse libremente, ya que tenían cautela de no pegarse o dañar las mesas, sillas y el proyector. Al cambiar las condiciones, el aura del salón detonó motivación por moverse más y explorar zonas que anteriormente estaban ocupadas por los muebles.

Esto generó que en las actividades las interacciones con los otros cambiaran, y que el ambiente se tornará favorable para la exploración de movimientos, y expresión corporal.

La emoción que expresaron los alumnos al ver el salón despejado me permitió comprender que para ellos el acomodo de los muebles es importante, porque lo vinculan con distintos tipos de actividades: *si hay sillas y mesas es tiempo de escribir y estar sentados, si no hay estos muebles, puedo jugar y tener libertad, no estar contenido en un solo lugar.*

Tabla 28

El patio chico

Sesión 4
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la Danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.</p> <p>Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.</p> <p>Descripción del suceso: Se me otorgó permiso para realizar la sesión con el grupo de 5°B en el patio trasero de la escuela, el cual denomino patio chico.</p> <p>¿Qué ocurrió? Con el grupo de 5°B avance al patio del fondo de la escuela, el cual se caracteriza por tener techo de lona sostenida por unos tubos. Es más pequeño que el patio central de la escuela, pero lo sentí adecuado para la sesión. Los alumnos al inicio corrieron al centro del patio el cual tiene dibujado un stop. Relacionaron el patio con clases de Educación Física, ya que se solía trabajar en esa área con el grupo en ciclos anteriores.</p> <p>No les gustaba porque era más pequeño que el otro patio, o al menos era su percepción ya que su estatura había cambiado (eran más altos).</p>

Fuente: elaboración propia.

Los lugares llegan a tener significados en las personas que los habitan o llegaron a estar ahí. En este sentido, los alumnos de quinto grado tuvieron experiencias en el patio chico cuando estaban en los primeros grados de primaria, antes de la pandemia por COVID-19, cuando lo percibían grande. Al crecer y notar que el espacio es más pequeño y que con eso hay un cierto límite porque si realizaban desplazamientos amplios podían chocar con otros, les genera cierto desagrado.

Por otra parte, el aura se hace presente cuando recuerdan acciones que realizaban en el lugar, y los conduce a reproducirlas, como es el caso de correr hacia el centro del patio, e incluso confundir la sesión del taller de Danza senso-narrativa con la clase de Educación Física ya que, al estar en ese lugar con la misma docente, el aura emana esa sensación de regresar a un momento, es decir, *la espacialidad y la temporalidad vivida*.

En ambos casos se denota la claridad del *aura*, ya que los mundos de vida se involucraron y crearon un ambiente específico, el cual no sería posible si hubiera otros alumnos, o las condiciones del lugar e incluso las experiencias previas fueran otras.

Si, por ejemplo, nunca hubieran tomado clase en el patio chico, hubiera detonado otro tipo de interacción en los alumnos.

Cuerpo-objeto

Esta subcategoría está relacionada con los efectos de las interacciones con los materiales. En los ejercicios donde había que producir por medio de materiales, movimientos expresivos o simbólicos, como fue el caso de la sesión de los cuatro elementos en la cual tenían objetos distintos, había que utilizarlos y transformarlos para que fueran un elemento más de la expresión corporal, y darles sentido a las construcciones dancísticas.

Los siguientes dos casos son ejemplos en los que se observa esa interacción que tuvieron los alumnos con los objetos.

Tabla 29

Sonidos que resuenan

Sesión 9

Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos narrativos, a partir de estimulaciones sensoriales.

Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.

Descripción de la actividad: en la fase de libertad sensorial/corporal, se recordaron los movimientos del alfabeto del movimiento: flexión, extensión, balance y rotación, así como los símbolos de cualquier acción y pausa activa. También el movimiento pausado y fluido, además de saltos distintos. El calentamiento consistió en que se colocarían por parejas y con música, los alumnos exploraron posibilidades de movimiento de cuello, hombros, brazos, cadera, rodillas, pies y todo el cuerpo al realizar flexión, extensión, rotación y balance. Después, con instrumentos (sonajas, panderos, cascabeles) uno de la pareja marcó el ritmo mientras el otro continuaba con las exploraciones. Posteriormente cambiaron de rol.

¿Qué ocurrió? En el grupo de 5ºA, conforme les di los instrumentos, los alumnos comenzaron a experimentar con ellos, colocándose en su espacio. Apreciaron cómo sonaban, así como los cambios de ritmo.

Los alumnos, sin decirles, exploraron las posibilidades de los sonidos: velocidades, intensidad, movimientos que podían producir otra forma de sonido del instrumento. Noté que le daban una intención al sonido como tocar el instrumento con fuerza o despacio, lo que permitió que conocieran el instrumento. También el impacto sensorial que generaba en los movimientos corporales del otro, ya que los alumnos de acuerdo al sonido realizaban alguna expresión o movimiento que relacionaron con la calidad del sonido.

Símbolos del alfabeto de movimiento de Ann Hutchinson:



Pausa activa



Extensión



Flexión



Rotación



Balance

Fuente: elaboración propia.

Al tener objetos sonoros con los que podían crear sonidos y ritmos, se creó un ambiente exploratorio que propició efectos en otros, como si fuera un juego de entre lo que emanaba los instrumentos y las reacciones de los alumnos.

La interacción que sucedió entre quienes tocaban los instrumentos, que lo hacían de manera rápida, lenta o con algún ritmo, contribuyeron a que los otros que escuchaban experimentaran reacciones o relacionaran los sonidos con algún movimiento y comenzaron a hacerlo. Los invitó a realizar algo.

Otro suceso que se observó es que, al darles los instrumentos, sin darles una indicación, los alumnos de inmediato comenzaron a tocarlos, explorar cómo sonaban y qué podían hacer con ellos. En el *cuerpo-aura-objeto* se observa como una relación o vínculo que se establece con algún material u otra persona, que es específica en un momento determinado. El cuerpo vivido se pone en juego al crear nuevas experiencias con él o lo otro.

Tabla 30

La tarjeta de posturas

Sesión 4

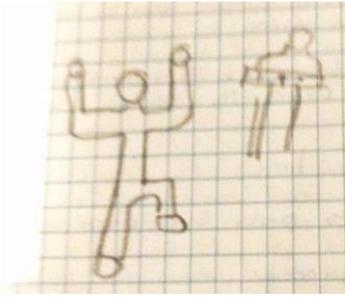
Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal para la Danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.

Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.

Descripción de la actividad: en la actividad de *posturas que cuentan*, en parejas se les dio una secuencia de posturas para que las practicaran y crearan algún movimiento rítmico de transición entre cada una de las posturas. Después se reunieron con otra pareja para unir las secuencias posturales.

¿Qué ocurrió? en el grupo de 5°B, algunos tomaron las tarjetas y se colocaron de frente (un integrante tomaba la tarjeta y el otro veía la tarjeta), para que su compañero las viera e imitara, como si fuera una pantalla. Otros recargaron la imagen en una pared y al mismo tiempo practicaron los diseños de movimiento corporales.

Noté que les fue más fácil interactuar de esta manera y explorar los diseños, para después memorizarlas.



Dibujo de cómo se colocaron los alumnos para apoyarse en parejas.

Fuente: elaboración propia.

La manera como se colocaron las tarjetas para seguir las posturas fue una forma de organizar su espacio en relación con las imágenes, pero también me llevó a interpretar que, al ocupar pantallas como la televisión, el pizarrón o el celular, tienen el hábito de distanciarse para mirar, y en el caso de la actividad, copiar.

En algunas parejas tomaron la decisión de que mientras uno imitaba el otro sostenía la tarjeta de imágenes, y en otras recargan en la pared, pero siempre con esa interacción distante para observar.

Algunos comenzaron de izquierda a derecha, mientras otros de manera desordenada. Los movimientos que realizaron para transitar de una postura a otra solían depender del tipo de posturas, lo que implicó una relación con la imagen, el cuerpo y su colocación.

Las subcategorías de cuerpo-aura-objeto muestran cómo las relaciones con otros cuerpos y con el ambiente tienen efectos en el propio cuerpo, y cómo los efectos de esta interacción transforman la mirada del sujeto hacia sí mismo.

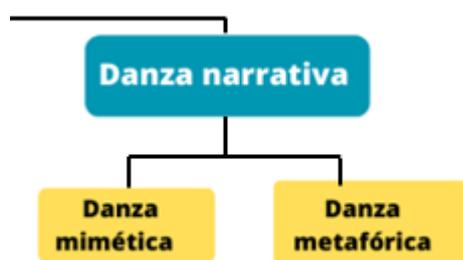
4.4. Danza narrativa

“La expresión corporal fue creada para disfrutar bailando y decir qué se siente, qué se piensa, qué se desea, quién se es... Baila el cuerpo con el cuerpo, el propio sentir, se bailan las ideas.”

(Eisenberg, 2007, p. 342)

Figura 13

Fragmento de esquema de categorización: danza narrativa



Fuente: elaboración propia.

Pensar en la danza como lenguaje implica analizar los canales de comunicación que se utilizan para expresar al otro esa narrativa construida con intencionalidades diversas. Dentro de los procesos dancísticos, contar algo con el cuerpo implica estructurar ideas, involucrar nociones culturales de expresión corporal, y sobre todo comprender al cuerpo para usarlo en lo escénico.

La propuesta de Danza senso-narrativa permitió propiciar espacios donde los alumnos pudieran explorar posibilidades de movimiento e interacción con los otros, pero también conocer procesos de construcción de narrativas de acuerdo con la edad, que estuvieron presentes durante las sesiones. Por una parte, la expresión corporal, que es un elemento fundamental en la danza para la comunicación a través del cuerpo, favoreció la interacción con los otros y el desarrollo de una conciencia del propio cuerpo, a través de la exploración sensorial con el movimiento y la expresión corporal. En relación con esta última, Learreta, Sierra y Ruano (2005) dicen que:

Expresarse es aceptar la propia realidad corporal, exponerse, asumirse con una forma de moverse propia y auténtica. Implica tomar conciencia de lo que sucede en nosotros, de cómo reaccionamos ante lo que vivimos y cómo lo vivimos” (pp. 28-29).

Durante las sesiones, en algunas actividades de expresión corporal, se observó que a varios alumnos se les dificultó expresarse con sus pares; sin embargo, al momento de explorar con su cuerpo diversas posibilidades de movimiento y comunicación distintas a las conocidas, identificaron algunas habilidades o reconocieron nuevas formas con su cuerpo.

Por ejemplo, en la sesión cuatro con 5ºA, durante la fase de libertad sensorial-narrativa, por parejas les proporcioné una secuencia de imágenes de posturas de danza, y noté que les era novedoso colocarse en algunas de ellas, como el arco hacia atrás, además de identificar que eran capaces de hacerlo. El alumno K me dijo que descubrió que era bueno en ello. Relacioné con esto el concepto de conciencia corporal debido a que al momento en que se exploraron nuevas posibilidades de movimiento, el sujeto experimentó nuevas sensaciones, colocación postural, espacialidad y habilidades que generan un autoconocimiento de su cuerpo, por lo que su imagen corporal cambia y hay una pieza más en su construcción de la corporeidad.

En la danza, la expresión corporal es un elemento dentro de las construcciones escénicas porque, además de la técnica, el cuerpo dialoga y significa sin utilizar la voz.

Durante este proceso de significar, se detectó la imitación como punto de partida en la que los alumnos tomaron elementos de lo que querían o se les indicaba para representar.

Los alumnos realizaron exploraciones y jugaron con ser algo distinto a ellos; aunque en algunas actividades les pedía que lo hicieran, en otras ocasiones las imitaciones eran espontáneas. Virchez (1986) dice que “[e]l ser humano desde su infancia, tiene una tendencia natural a la imitación, y gracias a esa tendencia el hombre aprende fácilmente” (p.27). En este sentido, los alumnos en sus dibujos, escritos, expresiones corporales y danzas se trataron de convertir en aquello que eligieron representar, y también había un proceso en el que aprendían o reconocían conocimientos que adquirirían en la escuela. Por

ejemplo, cuando les expliqué la rotación y en qué consistía, uno de los alumnos realizó el movimiento y me dijo que era el planeta Tierra que rotaba en su propio eje, mientras colocaba los brazos en altura media redondeados. Como este suceso pasaron muchos otros en los que el cuerpo les permitió consolidar lo conocido y conocer nuevos temas.

Dentro de lo que los alumnos seleccionaron para construir sus danzas narrativas, me percaté que la mimética iba más allá de contar un suceso o un cuento, que los participantes tenían roles que escogían, por lo que no solo era *copiar*. Con respecto a lo anterior, Virchez (1986) explica que “[e]l hombre mimetiza por múltiples razones, entre ellas por admiración, por influencia, por prestigio, por autoridad, por defensa, por amor, etc. (p. 28).

Al término del taller de Danza senso-narrativo observé atisbos de que iniciaba un proceso de convertir los movimientos miméticos en metáforas, en los que ya no era una mimesis, como en la danza que nombro mimética. A este otro tipo de diseños corporales que incorporaron a las danzas narrativas la denomino metafórica, en la cual el carácter simbólico del movimiento se hizo presente en cada expresión dancística que los alumnos realizaron. Sobre este carácter, Langer (1942) dice lo siguiente:

La danza es una apariencia o una aparición creada, una entidad virtual (sólo existente para la percepción, como el arco iris), surgida de lo que hacen los bailarines, pero distinta de ello, que expresa una idea de la existencia subjetiva o la naturaleza del sentimiento humano. Y la sustancia de qué está hecha la danza son fuerzas no físicas, detrás de las cuales desaparecen las fuerzas reales, físicas. Crear una danza significa darles a los acontecimientos subjetivos un símbolo objetivo'. (Langer, 1942, citado por Ponce, 2010, p. 17)

Al realizar movimientos dancísticos, quien los hace busca dentro de su imaginario cómo simbolizar más allá de lo físico (los alumnos no eran marionetas y sin embargo crearon una realidad en la que lo fueron), aquello que se quiere representar. Es virtual en el

sentido de que no es el propio cuerpo el objeto a imitar, más la intencionalidad de los movimientos (forma, cualidades y características de los gestos motores), genera esa significación que busca alguna semejanza con la imagen o idea y que posibilita en el otro una lectura de su expresión.

En las sesiones observé un proceso para llegar de lo mimético a lo metafórico, es decir, a la metáfora a partir de la imitación y resignificar los movimientos miméticos en aquellos con una intencionalidad casi poética. Una de las consideraciones que me ayudó a identificar esto fue el esquema de la *Figura 7. Movimiento abstracto y figurativo* de Learreta, Sierra y Ruana (2005), en el que se muestra cómo los movimientos figurativos buscan representar ideas, imágenes, animales o experiencias vividas. Al momento de tener una característica abstracta, es decir, algún movimiento que no fuera con la intención de expresar “realidades o ideas” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005, p. 29), comenzaba a haber un desplazamiento de lo figurativo a lo abstracto, y en este proceso identifiqué atisbos de *danza metafórica*. Si bien al principio los alumnos imitaban los movimientos de acuerdo con las imágenes o las memorias, poco a poco transformaron su forma de expresar y representar con movimientos, de tal manera que se convirtieron en figurativos. Un ejemplo fue una actividad a la que llamé *Pictodanza*, la cual consistió en que realizaran un dibujo que representara una secuencia de movimientos corporales que después ejecutarían en sus creaciones dancísticas. Ocuparon símbolos para representar la danza, que fueran una guía para ellos en la secuencia de movimientos. Al principio eran dibujos icónicos de qué movimiento hacer, pero después utilizaron símbolos para representar los movimientos, mismos que al observarlos tenían ese mismo carácter: un lenguaje figurativo de significados con el cuerpo. En la *Tabla 34 Dibujos de las danzas metafóricas* se ejemplifica lo anterior.

Ahora bien, la danza se considera como el “lenguaje del gesto” (Castañer, 2002, p. 71), porque al utilizar recursos expresivos del cuerpo puede construir diálogos, movimientos que posibiliten una experiencia estética no solo en el que observa, también en el que ejecuta la danza, lo que puede llevar a un vaivén de lo vivido a la significación y viceversa.

En relación con lo anterior, en la danza, existe la narrativa que es esa interacción

entre los movimientos dancísticos y las representaciones, para que el espectador tenga una experiencia estética, a partir de una secuencia (historia). Una de las formas narrativas que se encontró en las danzas fue la metáfora, que según Ricoeur (1976, 2006) es "aquella en la cual la semejanza sirve como motivo para la sustitución de una palabra literal desaparecida o ausente por la palabra figurativa" (p. 61). En algunas expresiones corporales y orales, los alumnos referían semejanzas entre algo literal y algo figurativo, como fue el caso en el que, al imitar un cuaderno y un bolígrafo, quien hizo el bolígrafo bailó mientras "escribía". En este sentido metafórico, la alumna implicó el gusto que le daba escribir en su danza, por lo que imitó a un bolígrafo (que en la cotidianidad no baila), le dio cualidades de movimiento y expresividad. Con relación a las danzas generadas en el taller, identifiqué aquello a lo que Margarita Baz (1996) refiere que hay en la danza: "la lógica de una metáfora, es decir de un símbolo del ser humano batallando con su subjetividad, con y desde el cuerpo" (citada por Bidault de la Calle, 2013, p. 17). En este sentido, los alumnos, al imitar para danzar, llegaron a interactuar con significados y sentidos personales que al trasladarlos a la danza iniciaron un juego de metáforas. Un ejemplo de ello fue con 5°A, durante la sesión siete en la parte inicial, al mostrarles un video de una danza donde cada uno de los bailarines representó un elemento. Al preguntarles cómo podían identificar de qué elemento de la naturaleza se trataba, uno de los alumnos me comentó lo siguiente: *es aire, porque además sus movimientos son ligeros*. Después, durante la práctica, al utilizar las telas para representar el aire, los movimientos eran lentos con la intención de ser ligeros. Pensé después que la metáfora comenzaba a asomarse en el momento en que le impregnaron a los movimientos la ligereza, que consideraron como una característica del aire, y jugaron con movimientos, para significar semejanzas entre las características del aire y los diseños corporales propios además de expresivos de su corporeidad. Este asomo lo vislumbro en frases como: *me muevo ligero como el viento*.

En los ejemplos anteriores se puede encontrar una relación con lo que Ricoeur llama las metáforas vivas: “son metáforas de invención dentro de las cuales la respuesta a la discordancia en la oración se convierte en una nueva ampliación del sentido” (Ricoeur, p. 65)

Al surgir la metáfora en el momento de las exploraciones, son vivas porque destellan en un primer momento, es decir, son nuevas en la exploración.

En relación con lo anterior, la intencionalidad del movimiento es otro de los elementos que se detonaron en las sesiones, las cuales eran distintas respecto a lo que se quería crear: expresión metafórica o representación mimética. Por ello esta categoría se divide en las dos formas de narrar que se identificaron: *la danza mimética* y *la danza metafórica*.

Respecto al entrecruzamiento entre sensopercepción y danza narrativa, los estímulos por medio de la música, los materiales y con los otros compañeros, provocaban sensaciones diversas que los invitaba a expresar situaciones vividas o inventadas en el momento. Un ejemplo de ello fue en la sesión siete, en la que exploraron formas de representar e imitar los cuatro elementos. En 5°A las telas los invitaba a agitarlas, hacerlas volar, girar con ellas y a ponérselas como ropa; en 5°B se observó que al sentir con las manos las bolas de papel las asociaban con lanzamientos.

En la subcategoría de *danza mimética*, con respecto a la música, la disposición del cuerpo cambiaba conforme a las cualidades del sonido. Esto lo observé cuando utilizaban la música para construir las danzas narrativas. Si cambiaba el género, las posturas y cualidades de los movimientos se modificaban. Un ejemplo de ello fue en una de las sesiones cuando les cambié los géneros de música, y ellos asociaban el rock con movimientos rápidos y fuertes mientras que en música clásica los movimientos eran ligeros.

La percepción del sonido les provocaba sensaciones agradables o desagradables, además de asociar la música con momentos e imágenes previas, pues realizaban señas con las manos en el rock, algo que es de índole cultural.

En la subcategoría de *danza metafórica* trasladaban las sensaciones vividas durante

la sesión para simbolizar con el cuerpo lo que querían narrarle a los otros. Se hacía una especie de juego de interpretar entre cómo se sentían los movimientos y los posibles efectos con relación a la percepción de quienes observaron su composición.

Por lo tanto, la sensopercepción no solo se identifica en quienes realizaron la composición de la danza narrativa, también en quienes la observaron, ya que también se les preguntó qué habían “leído” de las construcciones de sus compañeros. Cuando escucharon lo que habían visto o bien si era lo que buscaron expresar/representar o no, y lo aclararon en el momento.

Por otra parte, en el entrecruzamiento entre el elemento del diseño del taller de interacción con los demás y danza narrativa encuentro que, al momento de las composiciones en los equipos, hubo situaciones relacionadas al trabajo en equipo, ya que la forma como acordaron las acciones, los roles de cada uno y lo que iban a expresar implicaba procesos de diálogo.

En algunos momentos hubo intervención por parte de la tallerista o las docentes titulares para orientarlos en maneras de congeniar lo que cada uno proponía además de integrar a todos los del equipo.

Con respecto a presentar a los otros sus creaciones, si bien al principio del taller había dificultades por querer mostrarse a los otros, conforme avanzaron las sesiones, se propiciaron interacciones con los espectadores y confianza.

Tanto en la danza *mimética* como en la *metafórica* hubo momentos de escucha, conflicto y resolución.

Por último, en el entrecruzamiento entre expresión corporal y danza narrativa, encuentro que la primera atravesó las dos subcategorías de danza narrativa, debido a lo siguiente: al haber una intención de comunicar a los demás narraciones, ideas o vivencias, con movimientos dancísticos, los alumnos recurrieron a expresiones corporales trabajadas durante la sesión, además de explorar otras durante las composiciones dancísticas.

Las danzas fueron construidas a partir de elementos gestuales no solo de la sesión,

también extraídos de su cotidianidad dentro y fuera de la escuela. Esto último me permitió acercarme a su contexto, ya que la expresión corporal puede ser interpretada de múltiples formas, pero la cultura de determinado lugar aclara su significado.

Después de este recorrido de entrecruzamientos entre las categorías de análisis y los conceptos que se ocuparon para plantear la intervención educativa se pueden puntualizar que las experiencias dentro de la propuesta de Danza senso-narrativa de los alumnos tiene elementos que apuntan a una danza educativa donde se pretende un acercamiento al lenguaje artístico, con fines de formar sujetos que reconozcan a los demás, desarrollen una conciencia corporal expresiva y narrativa.

A continuación, se describe cada una de ellas, así como el análisis de algunos ejemplos.

4.4.1. Danza mimética

Después de transitar por las actividades, al leer los diarios de campo e interpretar los textos producidos por los alumnos, pude percatarme que las características que emanaban de los ejemplos de danzas narrativas me llevaban a la mimesis, en lo que los alumnos escogían representar o expresar a partir de las indicaciones que daba. Los estudiantes recurrieron a sus memorias de vida, sus experiencias, emociones y lo que conocían de acuerdo con las indicaciones, los materiales, animales, objetos, plantas, o elementos culturales, es decir, “el mimetismo no se limita al nivel de la imitación de los otros seres de la especie sino también se encuentra en estrecha relación con el medio ambiente que le rodea” (Virchez, 1986, p. 28)

Los dos primeros ejemplos son una muestra de cómo sucedía este proceso de mimesis en las danzas narrativas.

Tabla 31

Batalla de baile

Sesión 4

Objetivo: Que los alumnos desarrollen expresión corporal en la Danza senso-narrativa, por medio de actividades posturales y de comunicación.

Contenidos de la corporeidad: Interrelación de la corporeidad y cuerpo expresado.

Descripción de la actividad: la actividad del momento de la creación narrativa consistió en lo siguiente: *Posturas que cuentan*. Colocados en parejas se les dio una secuencia de posturas impresas, para que las practicaran y propusieran algún movimiento rítmico de transición entre cada una de las posturas. Después se reunieron con otra pareja y unificaron las secuencias posturales.

¿Qué ocurrió?: en el grupo de 5ºA, al estar ya en equipos y practicar las secuencias con los movimientos de transición, unos alumnos me dijeron que hacían *una batalla de baile* con otro equipo y que si lo podían practicar en recreo. Les comenté que le dijeran a la profesora titular si podían hacerlo.

También, durante la exploración trataron de imitar todas las posturas, más aquellas que les costaba trabajo o que les eran incómodas y las descartaban. Hubo momentos en los que me pedían cambiar las imágenes por otras, ya que llevaba diversas tiras con distintas posturas.

Este es un ejemplo de las tiras de posturas exploradas.



(Recuperado de <https://elgatoylacaaja.com/quien-te-quita-lo-bailado>)

Fuente: elaboración propia.

Lo que detonó esta actividad fue dos tipos de mimesis. Por una parte, los alumnos al tener una imagen con diferentes formas de colocación del cuerpo a imitar exploraron con su cuerpo; en algunos equipos notaron que algunas les eran sencillas y otras no, por lo que escogían cuales imitar. Otros equipos lograron realizar todas las posturas sin problema. El hecho de escoger e incluso solicitar cambiar las tiras de posturas concuerda con lo que dice

Alfonso Virchez, (que parafraseo), en relación con que el ser humano realiza mimesis por diferentes causas, considero que una de ellas es la resonancia relacionada con el agrado o desagrado de las posturas a realizar, si les resultaban complejas o simplemente querían explorar algo diferente.

Al observar la colocación del cuerpo en la imagen, los alumnos buscaron parecerse a las posturas, y en ocasiones les preguntaron a sus compañeros si lo habían logrado.

Después de explorar cada una de las posturas, en algunos equipos identificaron cierta secuencialidad, en otros agregaron movimientos para hilar cada postura. Cuando comenzaron a practicar al unísono las secuencias, ya no solo era la imitación de las posturas pues incluyeron otros movimientos, expresiones e incluso sonidos, y al jugar a ver quién se equivocaba o a quien ya le salían todos los movimientos, algunos equipos asociaron la actividad con las *batallas de baile de hip hop*.

En respecto a la *batalla de baile*, identifiqué el segundo tipo de mimesis, el cual es un referente que, me comentaron después, retomaron de una película. La idea de representar una batalla de baile, de algo que conocían previamente, fue incentivada por un interés de experimentar y jugar, es decir, vivir el cuerpo de una manera distinta. También de acuerdo con los *movimientos figurativos que mencionan* Learreta, Sierra y Ruano (2005), se observa cómo los alumnos trataron de representar una *escena* y hacer ver que era una batalla de baile.

En este sentido los temas de sus mundos de vida se conjugaron para realizar una imitación escénica, como en el caso del cuerpo vivido al experimentar las posturas en la clase.

Tabla 32

La contaminación

Sesión 9
<p>Objetivo: Que los alumnos apliquen lo aprendido durante el taller de Danza senso-narrativa por medio de historias sobre la contaminación ambiental.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: en la actividad <i>Figuras</i>, colocados en parejas, escucharon distintos géneros de música, pero cuando les indiqué “figura”, los alumnos continuaron con el baile mientras realizaron un desplazamiento para hacer la figura (coreográfico), hasta que se les dijo que regresaran a su lugar del principio.</p> <p>Variante: se les dijo alguna situación que representarían con movimientos dancísticos.</p> <p>¿Qué sucedió? en el grupo de 5°B, cuando les dije “contaminación”, entre las acciones que observé, hubo quienes representaron la acción de tirar la basura, talar árboles, arrojar cosas en el mar. De esto me percaté por su forma de expresar con su cuerpo, al realizar ciertos gestos, y al contármelo al finalizar la actividad.</p> <p>Volvieron a bailar cuando les puse otro género, y les indiqué “soluciones”. Algunos comenzaron a imitar que estaban barriendo, otros que recogían basura, algunos plantaban árboles, entre otras representaciones.</p> <p><i>Nota:</i> Con relación a los movimientos dancísticos, en la nota de pie de página número 14 se hace la aclaración conceptual.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las situaciones cotidianas que se observan tienden a ser aprendidas o por lo menos conocidas, y pueden ser cuestionadas o reproducidas. El tema de la contaminación denota aquello de lo que los alumnos son conscientes que no debería hacerse, además de lo que observan en su entorno.

Las danzas miméticas que surgieron a partir del tema, les hizo recordar escenas que han visto en las cuales se contamina, y al escogerlas tomaron ciertos elementos los cuales mimetizaron en la sesión.

En este proceso de imitar, hubo una conciencia de esas acciones que no son buenas, y que al decirles que pensarán en alguna solución, lo más frecuente fue barrer, recoger basura o plantar árboles, acciones que tanto en la escuela como en su contexto son mencionadas constantemente.

La forma de barrer me llevó a que algunos han observado la acción, otros en sus hogares ayudan en los quehaceres de la casa (durante la actividad un alumno me expresó que, si ayudaba en casa, a lo que los demás dijeron ¡yo también!), lo que remite al cuerpo

vivido. Respecto a plantar árboles es algo que se observa en los comerciales ambientales, por lo que de cierta manera sabían cómo imitarlo.

4.4.2. Danza metafórica

Encontrar la metáfora dentro de las danzas de los alumnos fue pensar, comprender e interpretar significados en los que los alumnos encontraban semejanzas, y con ello jugaban.

En los siguientes ejemplos se esbozan procesos iniciales de creaciones dancísticas metafóricas, en las que la expresión corporal y algunas frases o dibujos crearon semejanzas para expresar con las danzas un significado más allá.

Tabla 33

Los colores que le dan vida a las emociones

Sesión 8
<p>Objetivo: Que los alumnos desarrollen movimientos dancísticos narrativos, a partir de estimulaciones sensoriales.</p> <p>Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado.</p> <p>Descripción de la actividad: Circuito sensorial expresivo: se dividió al grupo en tres equipos, con el juego del barco que se hunde.</p> <p>Una vez hechos los equipos, se colocaron en las siguientes estaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colores: hubo papel celofán pegado de poste a poste. Los alumnos del equipo se distribuyeron en ambos lados del papel y jugaron con formas y movimientos que observen a través de él. ● Telas: pasaron por unas telas colocadas en hilera al aire. Se desplazaron por ellas con movimiento pausado, sin ser tocados por las mismas. ● Aros: utilizaron los aros para exploración de balance y rotación. <p>¿Qué ocurrió? en el grupo de 5ºA un alumno en la estación de los colores, simuló las emociones, incluso el papel rojo le llegó a pegar, porque le representaba el enojo. Otros alumnos simulaban tristeza en el papel de color azul y con las manos simulaban las lágrimas. El color rojo lo relacionaron con el enojo, el amarillo con la felicidad, el verde con el desagrado y el azul con la tristeza. Exploraron formas de expresar emociones, porque los colores les remitieron a ello.</p> <p>Algunas expresiones que comentaron durante y después fueron las siguientes: mi enojo es rojo como el fuego, mi tristeza es azul como las lágrimas, mi felicidad es brillante como el amarillo de una estrella.</p>

Fuente: elaboración propia.

La significación de la expresión corporal está permeada por el contexto, y se vio palpable la zona proximal de desarrollo, porque los alumnos enseñaban a otros compañeros nuevas formas de expresión corporal (los más desinhibidos motivaban a los más tímidos).

En cuanto a la metáfora, al tener varios referentes de cómo expresar las emociones, vivencias con su cuerpo y la relacionalidad vivida, pasaron de una imitación a una representación semejante a la analogía: *mi enojo es rojo como el fuego, mi tristeza es como las lágrimas, mi felicidad es brillante como el amarillo de una estrella*. A partir de tales significaciones, los alumnos encontraron o construyeron comparaciones, las cuales parten de una convención cultural. Más allá de la expresión verbal, pude identificar un atisbo de metáfora al momento de explorarlas con la expresión corporal, ya que al tener la intención de exteriorizar aquello que imaginaban, comparaban y relacionaban con los colores del papel celofán, en ese proceso representaron con su cuerpo esas imágenes e ideas, además de experimentar sensaciones corporales por medio del movimiento. Al seguir con esta idea, consideré una característica de las metáforas que es encontrar semejanzas entre elementos que pudieran no tener relación. Aunque había un referente previo en cuanto a los colores de las emociones de la película *Intensamente*, el asignarle una característica visual, remitirse a un recuerdo sensorial o emocional, y colocar materiales diversos, puede encaminar a un proceso de metáfora, como ocurrió con las danzas de los alumnos, al momento de implicar recuerdos, expresiones corporales y en las frases expresadas en donde encontraron algunas semejanzas entre los colores y las emociones.

El caso del alumno que le pegó al papel rojo para representar la ira era como darle el golpe al enojo. No se puede hacer la acción literalmente (pegarle a la emoción) sin embargo, en la danza metafórica sí.

Aunque hubo movimiento figurativo de carácter simbólico, como fue la expresión de las emociones al vincular el color, hubo otros de índole abstracto como lo era la dirección del golpe, o movimientos con cierta intencionalidad que, si se vieran en un contexto distinto, podrían tener un significado diferente, por lo que se amplía el sentido de la expresión.

Al interactuar con estas significaciones y jugar, propiciaron algunas metáforas vivas como en el caso de los papeles de colores en los que las semejanzas entre el significado que se le asigna a un color y lo que se quiere representar con el cuerpo, se tejieron entre

las expresiones corporal, lo que creó esas metáforas nuevas que aumentan el sentido, en este caso, de los colores.

Este ejemplo lo vínculo con las *metáforas vivas* de las que habla Ricoeur, pues los alumnos comenzaron a ampliar el sentido de las danzas no solo con los movimientos que pudieran en un momento no tener relación alguna, como fue el caso de *mi felicidad es brillante como el amarillo de una estrella*, en el que quien propuso esta metáfora buscó más allá de la sonrisa el cómo representar la felicidad.

Tabla 34

Dibujos de las danzas metafóricas

Sesión de cierre

Objetivo: Que los alumnos con padres de familia apliquen lo aprendido durante el taller de Danza senso-narrativa por medio de historias del amor familiar.

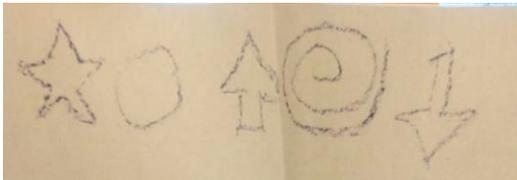
Conceptos de la corporeidad: cuerpo expresado y cuerpo prolongado

Descripción de la actividad: La actividad consistió en que los alumnos y padres de familia crearan una *Narrativa* para expresar “amor” o algún otro mensaje que quisieran decir con el cuerpo al otro. También debían dibujar una *Pictodanza* en la que plasmaran en una hoja, por medio de símbolos, lo que le quisieran decir al otro.

¿Qué ocurrió? en ambos grupos, hubo danzas narrativas de tipo metafórico en las que, por medio de lo que dibujaron y los movimientos expresivos dancísticos, narraron distintas situaciones como jugar, cuando nacieron sus hijos, lo mucho que se quieren, entre otras cosas.

Los siguientes dibujos son ejemplos de algunas pictodanzas

A)



B)



Fuente: elaboración propia.

Los símbolos propiciaron un proceso metafórico, en el cual al darle un ícono a cada movimiento o representación corporal, hubo una semejanza entre significado del símbolo y la danza narrativa, donde hubo un juego figurativo. Por ejemplo, en el dibujo A), el símbolo de la estrella que dibujaron era para simbolizar un movimiento de carácter sorpresivo, el círculo hablaba no solo de un desplazamiento, también de una relacionalidad vivida. Cabe

mencionar que estos símbolos o dibujos eran elaborados por ellos. Las flechas que señalaban hacia arriba o abajo eran para indicar la dirección de algún movimiento y la espiral otro movimiento circular. Esta es una descripción general del movimiento que se observó, pero en la expresividad había intencionalidades en los movimientos dancísticos que daban el significado de acompañar al otro (caminar agarrados de la mano, abrazos, ir detrás del otro en algunos desplazamientos), de estar presentes en cada momento de sus vidas, expresiones como cargar a un bebé, y del cariño (abrazarse) que se tenían tanto el familiar como el alumno.

En el dibujo B), había una intención de representar el amor dentro y fuera de un lugar (el círculo que rodea a las personas, y los símbolos exteriores como el sol) con un día en el parque ya que, tanto en la danza como en una explicación del alumno, me comentó el significado del dibujo. A diferencia del primero que eran símbolos secuenciados, este es un dibujo con elementos dispersos en la hoja, una organización distinta. El sentido metafórico de este dibujo es que al relacionar el amor con un juego que era estar dentro de un lugar con límites, y a la vez, afuera del juego había corazones y el sol era como decir: el amor que sentimos puede sentirse al estar juntos dentro de un lugar o afuera, como la luz del sol que llega a todas partes.

En estas representaciones visuales el sentido de los símbolos podría ser variado, pero los que dibujaron y corporizaron dancísticamente saben a qué alude: a una metáfora de cómo me siento con mi familiar.

En las creaciones dancísticas narrativas tanto miméticas como metafóricas se involucraron aspectos personales, de los mundos de vida, y del ser. También identifiqué un proceso de la mimesis a la metáfora, y que en ese proceso creativo hubo ciertos atisbos, destellos que me permitieron conocer a los alumnos, algo a lo que le llamo *brillo del ser*. Esta categoría, además, me llevó a comprender con mayor profundidad el proceso de cómo se dan a conocer los mundos de vida de los participantes del taller de Danza senso-narrativa.

Reflexiones finales

¿Se ha terminado el juego?

En una de las sesiones, como si el tiempo fuera un suspiro, después de terminar de explorar cada equipo sus danzas narrativas, no querían regresar a su salón, pues había un deseo de continuar con el movimiento, la música y sus relatos. Como ellos, en este momento tengo una sensación similar, ya que no quisiera culminar este viaje que comencé hace dos años, en el que conocí nuevos horizontes, imaginé un mundo de posibilidades, me aventuré a caminar sobre nuevos rumbos y trazar otras rutas.

Observo mi tránsito en la construcción de esta tesis y encuentro que la forma como decidí jugar en la cancha- al saltar charcos- fue una estrategia con características particulares debido a mi formación como docente de Educación Física, y por otro lado, mi experiencia en la danza desde los nueve años, además de impartir clases en nivel primaria, lo que me lleva a pensar en las siguientes preguntas: ¿Por qué decidí construir la propuesta de danza senso-narrativa y aplicarla a los alumnos de 5to grado? ¿Cómo los referentes conceptuales y del diseño de la intervención interactuaron para orientar la reflexión y cambiaron mi perspectiva educativa? Con la metodología que escogí para analizar lo ocurrido, ¿qué hallé en relación con la pregunta de investigación? ¿Qué alcances y limitaciones tuvo la forma como se llevó a cabo la investigación, es decir, mi forma de jugar? ¿Cómo la Educación Artística y la Educación Física pudieron entrelazarse y encontrarse en una práctica interdisciplinar? ¿Qué hacer con todas las reflexiones anteriores, para un futuro en mi práctica docente?

Comenzaré con la pregunta: *¿por qué decidí construir la propuesta de danza senso-narrativa y aplicarla con los alumnos de quinto grado de primaria?* Pienso, en primera instancia, en aquello que se vivió durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 y su impacto en el ámbito educativo. Al hacer un recuento de lo sucedido durante los ciclos escolares, en los que se trabajó a distancia, identifiqué el impacto de las dificultades y los alcances que se obtuvieron, además del acercamiento, el cual fue más cercano, que tuve

con los alumnos de ambos grupos seleccionados. En relación con el impacto de las clases a distancia, conocí otras expresiones de su corporeidad que no se daban en la escuela, como por ejemplo la interacción de la cámara con lo que hacían durante las sesiones, y al estar dentro de sus hogares, los familiares eran con los que convivían la mayor parte del día y realizaban las actividades con ellos, lo que implicó una forma de participación distinta. El antecedente del vínculo que se conformó durante la pandemia con esos grupos, además de las dificultades detectadas al regresar a clases presenciales me llevó a diseñar el taller de Danza senso-narrativa, como un constructo didáctico para desarrollar expresividad, interacción respetuosa y creación de narrativas.

¿Cómo los referentes conceptuales y del diseño de la intervención interactuaron para orientar la reflexión y cambiaron mi perspectiva educativa? La Danza senso-narrativa, que es un constructo didáctico que se diseña a partir de referentes como la expresión corporal, la sensopercepción, la danza y su carácter narrativa, como el abordaje de la corporeidad para desarrollar en los alumnos de nivel primaria la expresividad, experiencias con la creación de danzas narrativas dentro de las cuales hay exploraciones sensoperceptivas, se tejió con algunas nociones de Educación Física y otras de danza.

Estos interactuaron en las actividades y el diseño de las sesiones como una forma de armar caminos para propiciar experiencias en las que se involucraron los mundos de vida de los alumnos. Considero que el retomar la sensopercepción desde la perspectiva de Merleau Ponty así como el concepto de corporeidad de Alicia Grasso, fueron congruentes con la metodología de análisis de la fenomenología-hermenéutica, ya que apelan a la construcción constante del ser humano por medio de las experiencias vividas. En relación con lo anterior, al retomar el concepto de corporeidad de Grasso (2001) como “unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual del ser humano desde lo que tiene significado para él y lo identifica (Joly, et al. 2007, p.316), que se colocó como un concepto eje, ya que está presente dentro del constructo didáctico de Danza senso-narrativa, se encuentra inmerso en el diseño de las sesiones al momento colocar como referentes los diferentes cuerpos de la corporeidad que propone la misma autora: cuerpo

físico, cuerpo mental, cuerpo emocional, cuerpo expresado, cuerpo vivido y cuerpo prolongado; además de aparecer como una categoría de análisis, en el que se contempla la manifestación de la corporeidad de los alumnos en las actividades y sus creaciones dancísticas narrativas. Este concepto orientó mi mirada a observar y rescatar cada texto de los participantes, y notar que tan libres se sintieron con la propuesta para relacionarse entre sí con su cuerpo. Respecto a lo anterior, Grasso, (2001) en su libro *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, dice lo siguiente: “La realidad nos muestra que ni durante la etapa escolar, ni durante el resto de nuestra vida disponemos libremente de nuestro cuerpo.” (Grasso, 2001, p. 7)

En el confinamiento, los alumnos tuvieron lidiaron con barreras de exploración libre, como fueron: estar dentro de sus hogares, sin salir, el uso de cubrebocas como implemento de prevención, pero también de restricción, lo que sometió a tener otras pautas de comportamiento. El taller de danza seso-narrativa considero que fue una propuesta didáctica donde se rompieron esas barreras, y se recordaron formas de interactuar con los otros, que habían quedado sesgadas por la urgencia sanitaria. Esto me trae el concepto de expresión corporal, para el cual incorporé principalmente las perspectivas de Learreta, Sierra y Ruano (2005), Marta Schinca y Marta Castañer. Considerar la imagen y conciencia corporal, los tipos de movimiento (abstracto y figurativo), y la implicación del cuerpo en el acto comunicativo lleva al diseño de actividades en las se explore esa función de expresarle al otro por medio del cuerpo.

Esta noción de implicar la corporeidad a la práctica educativa, llevar a cabo sesiones en las que los alumnos exploraran posibilidades con su cuerpo, se buscaran formas de interactuar con otros que no fuera solo a través de juegos competitivos sino también cooperativos y libres, fue parte de mi formación como docente en la ESEF. Sin embargo, en algún momento de mi práctica docente en las escuelas hubo un cambio de intervención, en la cual la evaluación, por solicitud institucional, tenía que ser cuantitativa. Mi mirada se transformó en identificar los logros, en el llenado de rúbricas y en observar el cuerpo de forma biomecánica, lo que difuminó pensar en sesiones creativas, en las que los alumnos

tuvieran experiencias diversas, que la imaginación y su personalidad fueran un punto clave de su aprendizaje y no los estándares de niveles a los que tenían que llegar.

Fue un reencuentro, recordar lo olvidado por las dinámicas cotidianas de las instituciones, que identifiqué como un desplazamiento para regresar a mi origen, y en este sentido, volver a mi inicio: la danza como manifestación de las corporeidades que quieren expresar, contar, comunicar y conocer el propio cuerpo, por medio del movimiento con la música. Reaparecieron autores como Marta Castañer y Marta Schinca, además de comprender a la danza como “el lenguaje de los gestos” (Castañer, 2002, p.74).

En la danza narrativa, la cual se volvió más adelante como una categoría de análisis, encuentro puntos nodales interdisciplinarios que permitieron en los alumnos explorar posibilidad para construir relatos y comunicarlos de diferentes formas: corporalmente, con dibujos, de manera oral y escrita. Si bien, no todas las danzas tienen características que las hagan relacionarse a un acto narrativo, tienen algo en común: la expresión corporal como punto nodal para comunicar y crear posibilidades.

Ahora bien, como en todo diseño de una propuesta didáctica, la estructura de las sesiones, la cual se basó en las fases inicial, medular y cierre, también se consideraron momentos para un proceso dancístico narrativo orientó constantemente la mirada de la tallerista: el motivador como parte introductoria, la libertad corporal/sensorial como momento de exploración y experimentación individual, la cooperación creativa en la que compartían exploraciones con otros, la creación narrativa el momento de crear en colectivo y la reflexión como momento de recapitular y retroalimentar lo vivido. Esta ruta considero que encaminó hacia ciertos hábitos desde la preparación de la sesión, la disposición corporal de las y los alumnos, quienes en la acción narrativa de la mayoría de las sesiones buscaban presentar lo creado con su equipo, e incluso saber qué rol tomar o experimentar en las exploraciones.

Al reflexionar sobre ello, podría pensar en la posibilidad de movilizar estos momentos y que no se quedaran estáticos en las fases por ejemplo, que hubiera una cooperación creativa al iniciar la sesión, y después una libertad sensorial corporal, o que se retomaran reflexiones de la sesión pasada para iniciar como motivador, además de buscar

dentro del momento de la reflexión otras alternativas que no fueran sólo hablar o dibujar, también implementar otras como hablar en parejas y no de manera grupal. Algo que se buscó con esta propuesta fue favorecer la relación con otros en actividades colaborativas, lo que generó un proceso de interacción dialógica. Pero también en algún momento podrían buscarse dentro de la estructura la creación de narrativas individuales, o con el grupo completo. Por lo tanto, encuentro que el taller de Danza senso-narrativa fue un pilotaje, debido a que, al ser una propuesta de carácter interdisciplinar, sin antecedentes sobre alguna construcción conceptual similar, fue una especie de laboratorio, en el que conforme pasaron las sesiones, lo que vivían los alumnos en algunas ocasiones me conducía a tomar decisiones de cambio o transformación en relación con las planeaciones de las clases. En este sentido, las propuestas didácticas se transforman conforme son aplicadas sesión tras sesión, como si fueran entidades que no son fijas sino móviles. Esta idea fue un cambio en la forma como concebía la planeación ya que, en las instituciones educativas, así como en mi formación se considera como un documento que legitima la práctica docente y que se debe llevar a cabo tal como viene descrita. Sin embargo, observo que es un instrumento que guía la intervención, pero no puede predecir o contemplar todo antes de aplicarlo, más si puede movilizarse y transformarse sin perder de vista la intención y el contenido de la sesión, porque depende de las características temporales (sincrónicas) en las que se aplica, no en las atemporales (escenarios imaginarios, asincrónicos).

En otro lugar de la intervención, en relación con la evaluación y la forma de mirar los procesos de los alumnos, al principio me concentraba en los índices de logro, cómo realizaban las ejecuciones de gestos motrices, e incluso ocupé rúbricas como la del semáforo para focalizar en qué nivel se encontraban las y los alumnos. Esta perspectiva cuantificable había sido generada por mi tipo de formación profesional y por la facilidad que encontraba en este tipo de instrumentos para asignar una calificación, la cual es numérica.

Aunque, en el acuerdo 12/05/18 con relación a la evaluación, estableció que las áreas de Desarrollo Personal y Social se realizara por niveles (de manera cualitativa), tiempo después se regresó al enfoque cuantitativo, del número, por lo que mi práctica regreso a este forma de mirar los procesos de aprendizaje.

Ahora, después de realizar este juego de investigación y análisis, hallé un enfoque distinto, en el que más que el resultado era el proceso, en el que los alumnos me expresaban lo que necesitaban o querían explorar, en el que tuve un acercamiento de comprensión, interpretación además de compartir lo vivido en el taller.

Con relación a las reflexiones detonadas por la pregunta *con la metodología que escogí para analizar lo ocurrido, ¿qué hallé en relación con la pregunta de investigación?*, observo que pude encontrar procesos y experiencias no desde mi lugar, sino desde el de los alumnos de quinto grado. Al retomar la fenomenología-hermenéutica como un eje en el cual recuperé la voz de los alumnos por medio de sus expresiones corporales, dibujadas, y habladas (sus textos), tuve un acercamiento distinto con ellos que me permitió conocer parte de sus mundos de vida, sus formas de relacionarse, su corporeidad y su forma de construir narrativas. Entre esos procesos y experiencias, los cuales esboqué en las categorías, noto que las relaciones entre los sujetos pueden ser diferentes, de acuerdo con lo que genera el otro, los objetos y el aura del espacio-tiempo. Por otra parte, los referentes que tienen las y los alumnos (los cuales provienen de su contexto cultural, las relaciones sociales, experiencias vividas y medios de comunicación) intervienen en los procesos creativos, como lo fueron las danzas narrativas, y respecto a la estructura de pensamiento, un proceso importante fue el camino de la mimesis a la metáfora. Al utilizar el alfabeto del movimiento, y ocupar otros símbolos para representar movimientos, así como las cualidades que maneja Rudolf Laban y Ann Hutchinson Guest, los alumnos tuvieron un desplazamiento: de realizar de movimientos miméticos-actuados a movimientos miméticos dancísticos.

A pesar de venir de un confinamiento prolongado, que me llevó a suponer que las experiencias corporales, sensoriales y expresivas habían sido mermadas por la poca o nula convivencia presencial con otros sujetos de la misma edad, la interacción virtual de las sesiones así como el contexto familiar permitió consolidar otro tipo de referentes, en los que el lenguaje por medio de símbolos (emojis), la cercanía diaria con sus padres de familia, hermanos, primos, abuelos, tíos, y referentes visuales que en clases presenciales no son tan ocupados como fueron animaciones en las presentaciones, o plataformas como Nearpod, y la programación de *Aprende en casa*, los alumnos desarrollaron cierto lenguaje codificado. Las experiencias corporales en las que se involucra al cuerpo para expresar y vivenciar danza, considero que puede favorecer en procesos de transición de lo mimético a lo metafórico. La Danza senso-narrativa les dio herramientas a los alumnos para crear narrativas no solo desde lo abstracto, también al experimentarlo como personajes ya que imaginaron sensopercepciones que los incorporaron más adelante a su bagaje expresivo.

Por otra parte, al tener como eje conceptual y articulador de las sesiones el concepto de corporeidad, identifiqué que es una propuesta que en un momento dado pudiera considerarse dentro de los constructos o estrategias didácticas para abordar formas en las que la corporeidad pueda manifestarse en que los alumnos, así como los docentes desarrollen conciencia corporal, relación con otros, además de una manera de incentivar la constante exploración y experimentación del movimiento corporal, la imaginación, y procesos creativos de carácter colaborativo. En sí, las propuestas interdisciplinarias, como esta, son una manera en la que se trabajan distintas áreas: el cuerpo y el movimiento desde la Educación Física, la danza y la expresión corporal desde las artes, y la creación de narrativas desde el lenguaje.

Ahora bien, esta reflexión me encaminó a pensar en el proceso de interacción dialógica que se detonó durante las actividades. En estos diálogos, que pueden ser parte de la conformación de la corporeidad, hubo implicaciones de los mundos de vida y destellos del ser del alumnado cuando se ponía en juego la danza y la construcción de narrativas. Durante el ejercicio de interpretación de las diferentes expresiones corporales y danzas

narrativas, hubo una reinterpretación de sus mundos de vida en los microrrelatos expresivos, además de imaginar otros mundos en los macrorrelatos de fantasía. En esta “lectura de movimientos y gestos del cuerpo”, pienso que las danzas narrativas podrían considerarse como textos, en los cuales se pudo hacer un ejercicio hermenéutico que encaminó a la comprensión de lo expresado y construido.

Ahora pasaré a las reflexiones respecto a la pregunta: *¿Qué alcances y limitaciones tuvo la forma como se llevó a cabo la investigación, es decir, mi forma de jugar?* La fenomenología, por una parte, al no tener una metodología rígida permite que el análisis sea creativo, como lo fue en esta tesis al plantear la ruta metodológica como un *salto de charcos*, que es una metáfora que utilicé como recurso para imaginar el proceso de análisis.

Tanto la mimesis como la metáfora son parte de la esencia de las narrativas creadas por los alumnos de quinto grado: los relatos de fantasía y de experiencias de vida que son prolongaciones de las corporeidades de los participantes.

Como primer momento, plantear de forma lúdica el proceso investigativo fue una forma didáctica que me ayudó a comprender el análisis desde un lugar diferente, en el cual se tomaron decisiones, se imaginaron posibilidades, se identificaron características de lo que vivieron los alumnos y me permitió crear una ruta metodológica para el análisis.

Sin embargo, hubo algo que no consideré en el análisis: los procesos y experiencias que viví como tallerista. Para van Manen (2003) “[l]a fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (van Manen, 2003, p. 27), por lo que en un principio se centró el análisis en los textos producidos por los alumnos de quinto grado. Sin embargo, se dejó de fuera las vivencias, textos y reflexiones que tuve como tallerista, además de concientizar que fui parte de la esencia del fenómeno de cada una de las sesiones, que tuve procesos y experiencias que también llegué a anotar en los diarios de campo, y pudieran haber sido interesantes de analizar.

Por otra parte, realizar este tipo de investigaciones donde se enlaza como trabajo de campo una intervención didáctica y por otras metodologías de investigación para analizar dicha intervención, considero que es un ejercicio complejo, más cuando quien investiga también aplica los talleres, como fue en esta tesis ya que el investigador forma parte de la población a analizar, y debe poner distanciamiento. En mi experiencia me ayudó el tener dos nombres: *miss Lupita*, y en la maestría me llamaban *Tonantzin*. En ese juego de nombres pude tener más claro mi posicionamiento en ambas actividades, lo que me llevó a un desplazamiento de mi enfoque en la educación.

Ahora bien, una de las limitantes que encuentro en la ruta metodológica es que en la interpretación e identificación de patrones de la esencia del fenómeno (el charco) hubo en algún momento confusión por la falta de ciertos parámetros para clarificar en qué categoría saltar. Había sucesos que podían estar en dos categorías, pero después de analizar las características de lo expresado u ocurrido, ponderaba algún rasgo el cual direccionaba hacía las subcategorías.

Otra limitante fue que no alcanzó el tiempo para analizar las once sesiones de ambos grupos, por lo que se seleccionaron 5 de cada grupo, siendo las mismas para observar qué había sucedido en los grupos con las mismas actividades.

Por otra parte, el taller de Danza senso-narrativa que se aplicó a los docentes de grupo de toda la escuela primaria en donde se realizó la intervención, no se pudo hacer un análisis, y quedó fuera, ya que esta ruta metodológica considero que requiere un tiempo considerable para comprender y tener una interpretación más profunda.

Por otra parte, dentro de los alcances que tiene la fenomenología- hermenéutica en la educación, encuentro que al buscar comprender e interpretar los mundos de vida de los alumnos, así como de otros actores que están involucrados en el acto educativo, conlleva un quehacer humanista en el que no es el resultado lo que hay que considerar para saber que una intervención didáctica es funcional, es el proceso y todo lo que se involucre, se devela, se asoma, de los seres humanos que están en ese tiempo-espacio lo que debe ser mayormente considerado.

Al pensar en *¿cómo la educación artística y la educación física pudieron entrelazarse y encontrarse en una práctica educativa interdisciplinar?*, pienso que al construir la Danza senso-narrativa, fue inevitable el entrelazamiento de la Educación Física y la Educación Artística, debido a que son áreas donde el ser se expresa de una forma distinta a otras asignaturas. Encontré lazos como la expresión corporal, la motricidad, estrategias para la colaboración en grupos, el juego, la danza, los cuales pueden propiciar el diseño de actividades interdisciplinarias, al tener como eje conceptos que sean para desarrollar lo personal y social, como es el caso de la corporeidad. La Danza senso-narrativa fue una intervención interdisciplinaria entre estas dos áreas, que tuvo dentro de sus conceptos eje la narrativa.

Por otra parte, al ser áreas que están ligadas al pilar de *Aprender a ser*, que se describe en el documento *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, son espacios en los que los alumnos pueden manifestar ese *brillo del ser* que en otras asignaturas les es difícil de expresar, o lo hacen de otra forma. El cuerpo es algo olvidado, y esto lo veo en prácticas escolares donde se pretende que los alumnos se mantengan estáticos en una silla, o en aquellas personas de edad adulta que no perciben la totalidad de su cuerpo, que a veces solo consideran la mano o los ojos, y no su propia complejidad que, en términos de la corporeidad, son todos esos cuerpos que nos conforman, nos dan identidad.

Por último, en una forma de retomar la pregunta *¿qué hacer con todas las reflexiones anteriores, para un futuro en mi práctica docente?*, al pensar en mi regreso a dar clases como docente titular de Educación Física en nivel primaria, considero lo siguiente: al cursar la Maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de Educación Artística, pude reencontrar aquello que había olvidado por exigencias institucionales y la cotidianidad. Al darme una pausa y volver a la reflexión, al leer posturas diversas en relación con lo educativo, acercarme a la interdisciplina desde las artes en donde exploré y conocí otras maneras en las que las áreas de conocimiento pueden entrelazarse, tener puntos convergentes, y ampliar la perspectiva además de las experiencias educativas de quienes viven los procesos de este tipo de sesiones, me hace replantear cómo generar sesiones en

la primaria, en las que los alumnos tengan experiencias que los lleve a ir más allá de memorizar un paso de danza o de botar un balón. Que pueda guiarlos a conectar un movimiento como correr con la expresión corporal que comunique, que puedan conocer su forma de hacer este desplazamiento, y a la vez imaginen otras formas de desplazarse.

La Danza senso-narrativa me permitió hacer un ejercicio de construcción de una propuesta didáctica, interdisciplinar, lo que me encaminó a no solo mirar lo que sucedía y las posibilidades que brindó el realizar narrativas con danza, también me dio la pauta de volver a pisar un camino que había dejado atrás.

En muchas ocasiones, durante la inmediatez en la que nos encontramos los docentes en la práctica cotidiana con los alumnos, hay una cierta tendencia a resolver más que a comprender y reflexionar. Aunque hay bitácoras y diarios docentes, por la misma carga administrativa y de situaciones que se dan en los centros escolares no hay tiempo suficiente para teorizar o interpretar lo que los alumnos viven en las actividades que les proponemos. Sin embargo, en la fenomenología hermenéutica encuentro una forma en la se puede tener un acercamiento comprensivo, no solo de los alumnos, también con la propia práctica, en la cual confluyen los mundos de vida de los que habla Max van Manen, como son: el espacio, tiempo, cuerpo y relacionalidad vividas.

Una parte de mi corporeidad, que inició con un proyecto de investigación para maestría, culmina con varias reflexiones después de dos años en los que hubo cambios, reencuentros, y reestructuraciones de mi quehacer docente, con una mirada profunda en la interdisciplina entre Educación Artística y Educación Física.

Para culminar estas reflexiones, termino con la siguiente frase de mi autoría, que me recordará tener presente la práctica reflexiva en mi quehacer docente cotidiano: "Mientras la inmediatez perdure en la práctica docente, la robotización de los saberes continuará con su rutina. Solo el ejercicio de la reflexión podrá generar nuevas posibilidades de enseñar-aprender".

Referencias

- Álvarez, A. (2019). Capítulo 3: El texto como categoría base de la hermenéutica analógica. En L.E. Primero y M. Beuchot (Ed.). *Hermeneútica Analógica y nueva epistemología: nexos y confines*. (pp. 67-84) Editorial Torres Asociados
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *RIE* 26 (2), 409-430
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Benito, J., (2001). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. INDE
- Bidault de la Calle, S. (2013). *Nellie Campobello: una escritura salida del cuerpo* (2ª ed.), Cenidi Danza/INBA/CONACULTA
- Capital 21 (2020). *Etapas de vacunación contra el Covid-19 en México; iniciará este diciembre*. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=6270>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), pp. 41-44 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. INDE
- Chávez, R. (2012). *Historia de la Educación Física*. Trillas
- CEPAL-UNESCO (2020) *Informe covid. la educación en tiempos de pandemia COVID-19*. UNESCO
- Dallal, A., (2007). *Los elementos de la danza*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Dávila, M.A., (2011). *La enseñanza de la Educación Física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. Trillas
- Dávila, M. A., (2016). *La educación física en la formación del niño*. Trillas
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. y Nnzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (2a ed.). Ediciones UNESCO
- Egan, K. (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Agenda Educativa

- Eisenberg, R., (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo I, Estudios cualitativos*. Ideograma editores.
- Estrada Villa, A. (2017). Heidegger y su concepto de mundo. *Ratio Juris* (UNAULA), 1(3), 123–134. <https://doi.org/10.24142/raju.v1n3a8>
- Ferreiro, A. (2007). Potencial del Lenguaje de la Danza para su aplicación en la escuela primaria. *Didac* (50), 24-30.
<https://didac.iberomx/index.php/didac/issue/view/27>
- Garcés, R. (2022).2. Monismo estético y conocimiento emocional: José Vasconcelos. *Enfoques* 34(17-35) <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i1.1029>
- García, H. M., (2003). *La danza en la escuela*. (2da. ed), INDE
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: la corporeidad*. Novedades educativas.
- Grasso, A (2007). Corporeidad, somática y educación física: proximidades ideológicas y pedagógicas en un territorio común para crear calidad de aprendizaje. En R. Eisenberg, R. *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo II, Estudios cualitativos*. (314-326) Grupo Ideograma Editores
- Grasso, A. (2012). *Arte y corporeidad, una propuesta integradora*. integrARTE
- Guido, Raquel (2014, 18 y 21 de noviembre). *La percepción del propio cuerpo al despliegue poético en la danza* [ponencia]. 1er. Congreso Internacional de Artes de la Universidad Nacional de las Ares, Argentina.
<https://congresointernacionaldeartes.una.edu.ar/files/actas/0114.pdf>
- Heidegger, M. (2002). El origen de la obra de arte. En *Arte y poesía*. FCE
- Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. (2a ed.) EUDEBA
- Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L.G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana
- Joly, Y., Grasso, A., Ortiz-Lachica, F. & Eisenberg, R. (2007). Educación Somática. En R. Eisenberg, (Ed). *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo I, Estudios conceptuales*. (pp.281-340) Ideograma editores.

Laban, R. (1984). *Danza educativa moderna*. (A. Ares, Trad.). Paidós. (Original publicado en 1975)

Learreta, B., Sierra, M.A., y Ruano, K., (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*.

INDE

McEwan, H., Egan, K. (1999). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (2a. ed.). Amorrortu editores

Merleau-Ponty, M., (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Ed. y Trad).

Planeta- Agostini. (Original publicado en 1945).

Monteagudo, C. (1999). Apuntes sobre 'lo pre-reflexivo' y la distinción entre opinión (doxa) y ciencia (episteme). *BIRA* 26 , 245-252

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/114193/9809-Texto%20del%20art%C3%ADculo-38810-1-10-20140730.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Nicolás, G. V., Ureña, N., Gómez, M., Carrillo, J., (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso creativo. *Reencuentro*, 46, 0,

<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>

Pastor-Prada, R., Vicente-Nicolás, G., López-Melgarejo, A.M. & López-Núñez,

N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>

Ponce, D. (2020). *Danza y literatura, ¿qué relación?* Cenidi Danza/INBA/CONACULTA

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (6ta. Ed).

Siglo XXI editores

Rivero, I.V. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois.

Enrahonar quaderns de Filosofia, 56, 49-63

<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>

- Rodríguez, I., (s.f.). *La función social del arte según José Vasconcelos: la estética es una mística*. SEPiensa-conectate y aprende.
http://pep.ieepo.oaxaca.gob.mx/recursos/multimedia/SEPIENSA_conectate_y_aprende/contenidos/h_mexicanas/s.xx/vasconcelos/vasconcelos_2.html
- Roehe, M. V., Dutra, E. (2014). Dasein, la concepción Heideggeriana sobre el modo de ser humano. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32 (1), pp. 105-113
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/374230>
- Sánchez-Domínguez J.P., Castillo, J.P, Hernández, S. E., (2020). El juego como representaciones del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación* 44 (2)
<https://www.redalyc.org/journal/440/44062184041/44062184041.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, (s/f). *Programación Aprende en Casa*.
<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública, (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. SEP
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica: Educación Física*. SEP.
- Secretaría de Gobernación, (2018, 07 de junio). *ACUERDO 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica*. Diario Oficial de la Federación (México).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de salud, (2020). *Semáforo de riesgo epidemiológico COVID-19: indicadores y*

metodología. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/06/Lineamiento_Semaforo_COVID_05Jun2020_1600.pdf

Shiffman, H., (2001). *Sensación y percepción: un enfoque integrador*. Manual Moderno

Shinca, M., (s.f.). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. SEP. (Original publicado en 2002)

Stake, R. E., (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da. ed). Morata

Stokoe, P., Harf, R., (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. (3a ed) Paidós Ibérica

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Varea, V., y Galak, E., (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblios

Vigotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Ensayo Psicológico. Ediciones Akal

Vigotsky, L. S. (1964). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico [https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La imaginacion y el arte en la infancia.pdf](https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf)

Virchez, A. (1986). *El mimetismo*. En A. Virchez, *Pantomima* (pp. 14-34). México: Gobierno del Estado de México.

Zapata, G. y Castro, V. (2013). *La improvisación como ruta de construcción de la obra Rascosis abordada desde la creación colectiva e interdisciplinar*. *Itinerario Educativo* 27 (62), 185-198 <https://revistas.usb.edu.co/index.php/ltinerario/article/view/1502>