



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**NAVEGANDO POR LAS AGUAS INDÓMITAS DEL LENGUAJE DESDE EL
CUERPO, EL ARTE Y LA EXPRESIVIDAD**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**KELLY PATRICIA CADAVID GARCÍA
YESSICA SUSANA PATERNINA MARTÍNEZ**

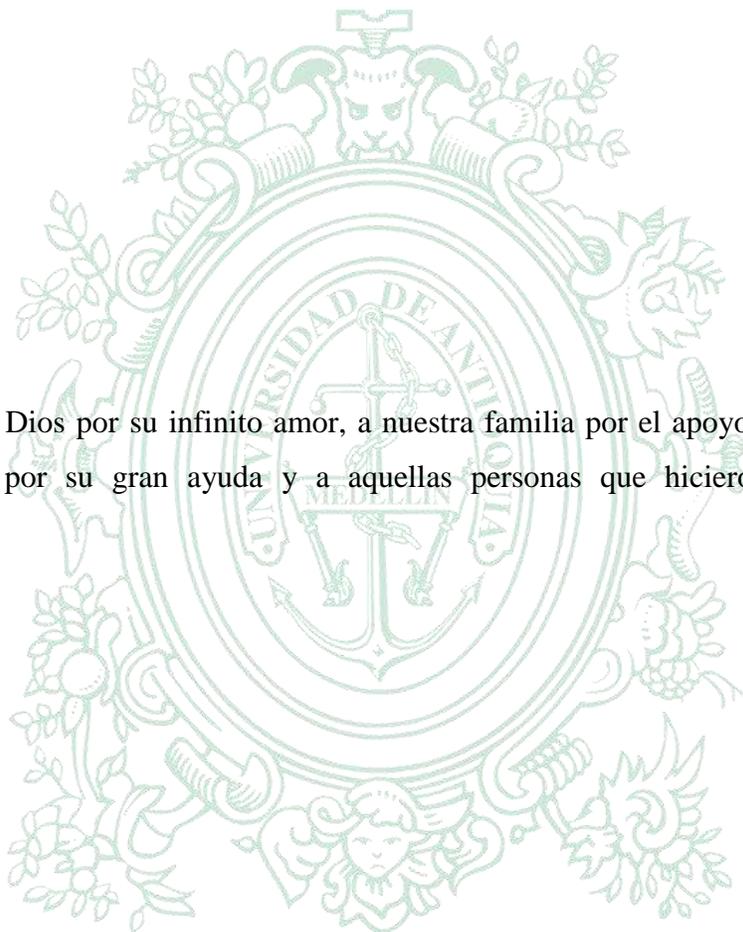
Asesor

Pablo Andrés Osorno Osorno

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CAUCASIA
2018**

1 8 0 3

Agradecemos a Dios por su infinito amor, a nuestra familia por el apoyo incondicional, a nuestro asesor por su gran ayuda y a aquellas personas que hicieron parte de esta investigación.



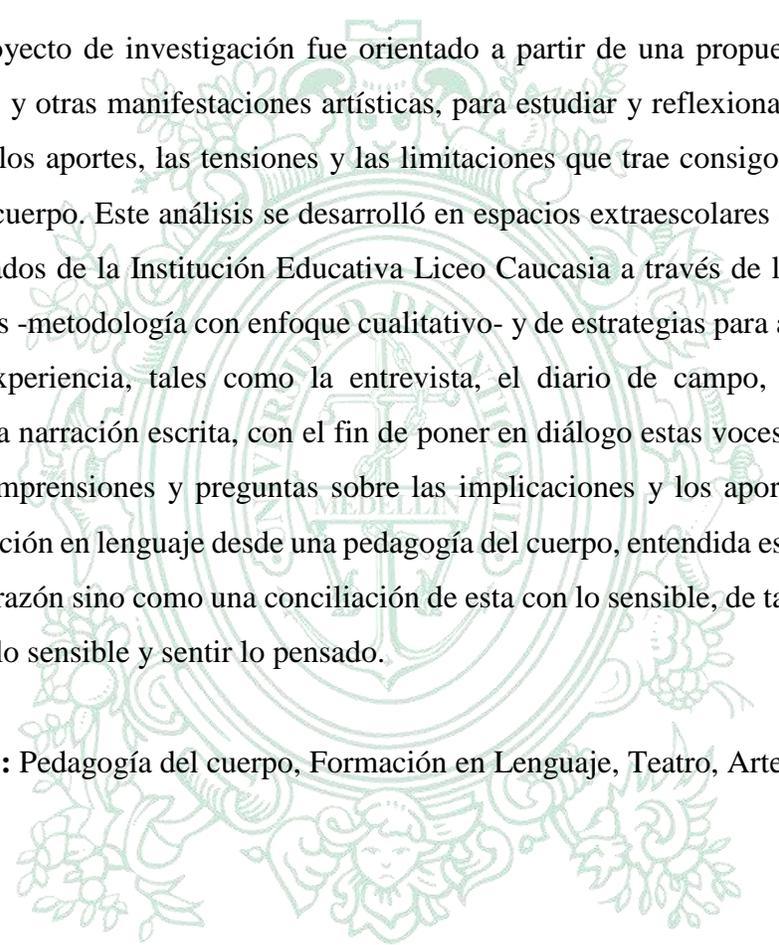
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

El presente proyecto de investigación fue orientado a partir de una propuesta pedagógica desde el Teatro y otras manifestaciones artísticas, para estudiar y reflexionar en torno a las implicaciones, los aportes, las tensiones y las limitaciones que trae consigo una pedagogía centrada en el cuerpo. Este análisis se desarrolló en espacios extraescolares con estudiantes de distintos grados de la Institución Educativa Liceo Caucaasia a través de la Investigación Basada en Artes -metodología con enfoque cualitativo- y de estrategias para acercarnos a las voces de la experiencia, tales como la entrevista, el diario de campo, la observación participante y la narración escrita, con el fin de poner en diálogo estas voces y acercarnos a reflexiones, comprensiones y preguntas sobre las implicaciones y los aportes que supone pensar la formación en lenguaje desde una pedagogía del cuerpo, entendida esta no como una negación de la razón sino como una conciliación de esta con lo sensible, de tal modo que sea posible pensar lo sensible y sentir lo pensado.

Palabras clave: Pedagogía del cuerpo, Formación en Lenguaje, Teatro, Arte, Escuela.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

Anticipándonos a la travesía.....6

Capítulo I

**PREPARAR EL BARCO PARA SALIR A LA MAR, MIENTRAS AUMENTA LA
VELOCIDAD DEL VIENTO.....8**

Contratiempos que nos invitan a cuestionar-nos.....9

Contexto que motivó el viaje.....12

¿Por qué navegar en aguas agitadas del lenguaje?.....17

Conversando con otros viajeros.....20

El cuerpo como territorio simbólico.....20

El puerto de la diversidad artística.....23

Sobre la música y la danza: la voz y el movimiento.....25

El puerto en el que jugamos a ser otros.....27

Confluencia del arte y el lenguaje.....30

Propósitos del viaje33

Metodología para trazar la cartografía del viaje.....34

Enfoque y apuesta metodológica.....34

El taller como metodología creativa.....37

Mapa del viaje.....38

Estrategias para acercarnos a las voces de la experiencia.....39

El tejido de los relatos a partir del análisis y la interpretación.....42

Ética de la investigación.....42

Capítulo II

EL RECORRIDO DE NUESTRA TRAVESÍA: NAVEGANDO EN ALTAMAR.....44

Escuchar-nos para construir juntos48

Jugar para conocer-nos.....50

Sobre la pedagogía del cuerpo – Aprendiendo a “lenguajear” desde el teatro.....54

Lo que significó para nosotras esta experiencia.....57

Capítulo III

UNA TARDE A BORDO DEL VELERO, REFLEXIONANDO.....60

Las riquezas que les dejó el viaje a nuestros viajeros.....63

Retos para el maestro de lenguaje.....65

Aproximándonos al puerto de llegada.....66

Bibliografía.....67

Anexos.....70

Tabla de imágenes

Imagen 1. The long leg.....8

Imagen 2. Mapa del viaje.....38

Imagen 3. Ground Swell.....44

Imagen 4. Tarde ciénaga de Ayapel.....60

Anticipándonos a la travesía

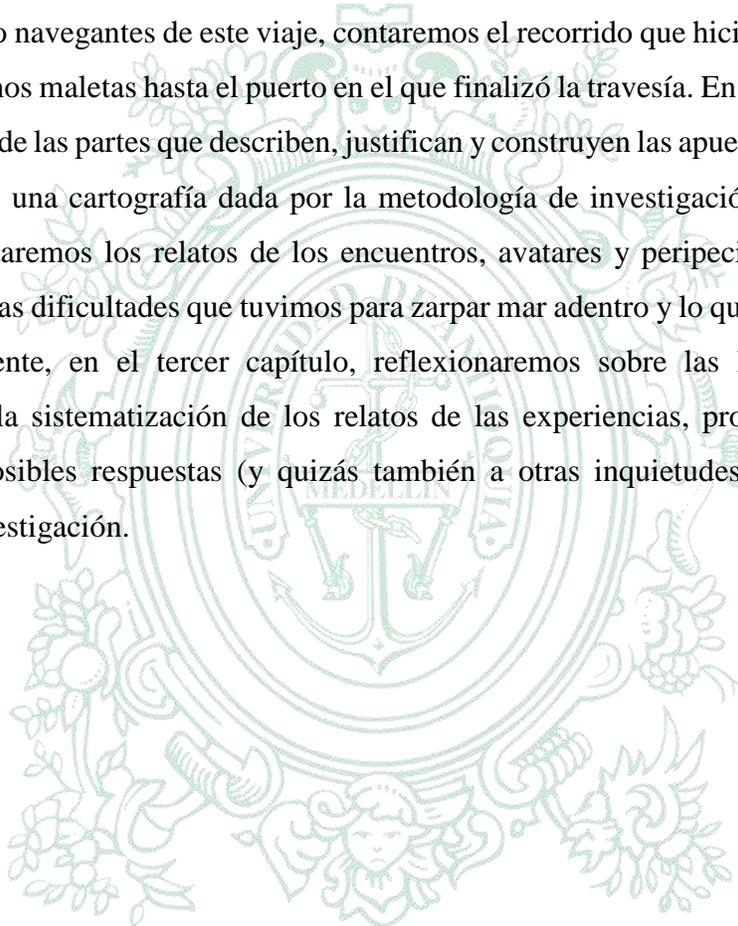
Navegando por las aguas indómitas del lenguaje desde el cuerpo, el arte y la expresividad deriva, inicialmente, de la experiencia escolar de estas dos investigadoras, ya que en nuestro paso por la escuela sentimos que tanto el arte como el cuerpo se relegan y no se les incluye lo suficiente en los procesos formativos. Poniendo esto en consideración, quisimos investigar sobre el cuerpo en la educación: cómo este es visto y significado, su relación con el arte y sus formas de expresión, y si en la escuela se consideran las diversas vías para simbolizar lo que se siente y lo que se piensa. Visto así, pensamos en la importancia que tiene para el maestro de lenguaje involucrar en sus prácticas pedagógicas las artes y reflexionar desde las mismas.

En el recorrido que hicimos durante cinco años en el pregrado de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, nos encontramos con algunos maestros que nos producían ese mismo sin sabor que experimentamos en la escuela, sintiendo que la relación con el cuerpo se reducía al acople de su horma al pupitre. Sin embargo, no todos fueron así y tuvimos varios docentes que con sus formas de enseñar nos hicieron aportes valiosos para fundamentar esta investigación en aquello que venía inquietándonos. Cuestionar las formas “tradicionales” a través de las cuales nos han enseñado y hemos aprendido la lengua, nos llevó a proponer que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana fueran más desde lo sensible, lo corpóreo y lo artístico, en tanto la lengua hace parte de los múltiples sistemas de simbolización que hacen al lenguaje, y no a la inversa.

Desde esta perspectiva nos dimos a la tarea de narrar nuestra investigación a partir de la metáfora del viajero, la cual fue inspirada en la parábola del hijo pródigo de la Biblia judeocristiana, en la que se relata la historia de un joven que dejó su casa y se fue lejos a una provincia apartada para experimentar por sí mismo la vida, para conocer nuevas personas y otros lugares. Después de un tiempo, cuando sintió hambre en aquel lugar y empezó a pasar dificultades y no veía la salida, sintió entonces el deseo de volver a su casa y dijo: “estando en mi casa no pasaría por esta situación. Entonces volveré al lugar de donde nunca debí salir”. Así mismo, nosotras salimos de la escuela para conocer y explorar lo que pasa en otros

espacios y, frente a la crisis, también quisimos volver a ella y no continuar con la práctica pedagógica en un escenario extraescolar por las dificultades que traía consigo convocar y contener a un grupo de estudiantes que voluntariamente participarían de estos encuentros.

Es así que, como navegantes de este viaje, contaremos el recorrido que hicimos desde la hora en que preparamos maletas hasta el puerto en el que finalizó la travesía. En el primer capítulo daremos cuenta de las partes que describen, justifican y construyen las apuestas investigativas y los atisbos de una cartografía dada por la metodología de investigación. En el segundo capítulo presentaremos los relatos de los encuentros, avatares y peripecias acaecidas a lo largo del viaje, las dificultades que tuvimos para zarpar mar adentro y lo que vivimos en cada puerto. Finalmente, en el tercer capítulo, reflexionaremos sobre las líneas de sentido emergentes en la sistematización de los relatos de las experiencias, procurando con ello acercarnos a posibles respuestas (y quizás también a otras inquietudes) alrededor de la pregunta de investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO I

PREPARAR EL BARCO PARA SALIR A LA MAR, MIENTRAS AUMENTA LA VELOCIDAD DEL VIENTO



Imagen 1. *The Long Leg*. Ground Swell Hopper. 1930

En este proceso de preparar el viaje nos anticipamos a buscar información de los lugares por los que transcurriríamos para conocer un poco sobre ellos. Posteriormente fue imprescindible que nosotras echáramos en el barco nuestro equipaje, una maleta llena de preguntas, dudas, hipótesis y propósitos, al igual que las formas y técnicas que nos ayudarían de algún modo a objetivar la experiencia.

1 8 0 3

Contratiempos que nos invitan a cuestionar-nos

Pareciera que el tiempo hoy corre a un ritmo más acelerado que en el pasado; este tiempo, además de venir con sus carreras, también llega con innumerables distracciones que alejan nuestra mirada de lo que pasa en nosotros, en nuestro interior y, generalmente, no nos permite detenernos a observar a los demás, a conocerlos, a saber que existen y que su existencia puede estar encontrando con la nuestra e influyendo de alguna forma en la construcción de lo que llamamos realidad. Como consecuencia tenemos un conocimiento limitado de las realidades de los otros (incluso de las nuestras). A partir de lo anterior podemos empezar volviendo la mirada al lugar que tiene el cuerpo en la educación como una parte nuclear de aquello a lo que llamamos *humanidad*, y que puede por tanto constituir una parte fundamental de nuestra vida, nuestra realidad y nuestro lugar en este momento, en este espacio.

Es común escuchar conjeturas de que el cuerpo es inexistente en la escuela. Algunos docentes insisten en el tema; hay otros que no les incomoda, pero se valen de la relación entre cuerpo y educación limitada a lo que vemos comúnmente en educación física: un cuerpo que es “educado” si se entrena de una manera determinada, por lo tanto, un artefacto objetivable y que puede ser moldeado:

El cuerpo en la escuela es considerado como un objeto al que hay que domar y hacerlo dócil [...] Es así como las instituciones y en particular la escuela, han generado una serie de dispositivos de control los cuales tienen como fin domeñar el cuerpo a través de prácticas corporales cuya tendencia es la de generar modelos hegemónicos, que tienen como fin último la dominación, el control, la transformación y el mercantilismo del cuerpo, todo ello con miras a la perfección, lo cual conlleva a la pérdida progresiva de la identidad del ser humano y de su propia imagen corporal. (Castañeda, p.6-7)

En las aulas se ve cómo el cuerpo, en función de educarlo, es reprendido, castigado, vigilado y sancionado; se observa cómo los salones están adecuados y ordenados en líneas frente al maestro para que este pueda vigilar, controlar y manipular a los estudiantes con el fin de moldearlos de acuerdo a lo que pide el Estado, perdiéndose así la oportunidad de formar sujetos autónomos y con identidad.

De una u otra manera el currículo también hace que la educación del cuerpo tenga falencias. Esto lo vemos en la selección de los saberes incorporados. Las matemáticas y las ciencias tienen mayor predominio en detrimento de lo corpóreo, como si el cuerpo no tuviera voz. El tiempo que se le dan a esas asignaturas, que, a diferencia de la educación artística, las gimnasias, y la educación física, tienen -en el modo en que suelen ser abordadas- muy poco que ver con lo corporal, no es igual que el de las otras áreas, a las que vemos que se les brinda solo dos horas a la semana. Desaprobar estas no tiene el mismo valor que desaprobar, por ejemplo, las matemáticas. Es por ello que se decide investigar por lo que sería esa relación educación-cuerpo, más allá de lo orgánico, de lo anatómico, de lo objetual y de su entrenamiento físico, con miras a una pedagogía en la que se tomen en cuenta esos saberes que involucran la sensibilidad, lo humano, lo perceptible.

No obstante, con todas las anteriores conjeturas, pensamos que hablar de una pedagogía centrada en el cuerpo en esta sociedad podría ser bastante polémico, ya que por mucho tiempo la formación académica sólo se da desde procesos de pensamiento que nada tienen que ver con la corporeidad. Algunos autores median sobre el asunto, dando a conocer la importancia de esta con relación a la enseñanza; entre ellos Ospina y Rivera (2008), los cuales mencionan que:

Es claro entonces que la razón de ser de la educación está en la formación humana, la cual debe reconocer que cualquier práctica escolar implica la persona como un todo, y que lo corporal es realmente fundamento de la dinámica educativa. Una “educación” que niegue las vivencias y experiencias humanas corporales es, a todas luces, un remedo formativo insuficiente y perturbador [...] No se debe separar el cuerpo de la mente, lo afectivo de lo intelectual, lo social de lo individual. (p.59)

Todo lo que aprendemos es un proceso que pasa por los sentidos. Por ello es preciso decir que la razón no es la única vía para el conocimiento: es en el cuerpo donde acontecen las experiencias y estas traen consigo nuevos conocimientos. Esta vía, la de conocer por medio de la experiencia, ha sido desplazada de los currículos en lo que Freire llamaría “la educación formal” o “educación bancaria”, es decir, la escuela que nos entregan los Estados.

En consecuencia, para nuestras prácticas finales decidimos abrirnos a otras miradas tomando como punto de partida las ideas sobre el cuerpo y el lugar que se le ha dado en la escuela,

con el fin de hallar la importancia de la pedagogía desde la corporeidad, como forma también de pensar el lenguaje desde otras construcciones simbólicas y sensibles. Planella (2003) menciona que “Los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados. No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir” (p.5), en este caso, comprender y reconocer lo trascendental de las manifestaciones que emergen del cuerpo en sus diferentes formas.

Emprender esta investigación fue un reto para nosotras. Sabíamos que las concepciones no solo de la escuela, sino de la sociedad en general con respecto al papel que cumple el cuerpo en la educación, era bastante contrario a nuestras posturas. Pensamos que sería difícil implementarlo y que traería consigo unas implicaciones, pero también unos aportes en ese ir y venir de la investigación, por ello nuestra pregunta se radica en esos asuntos.

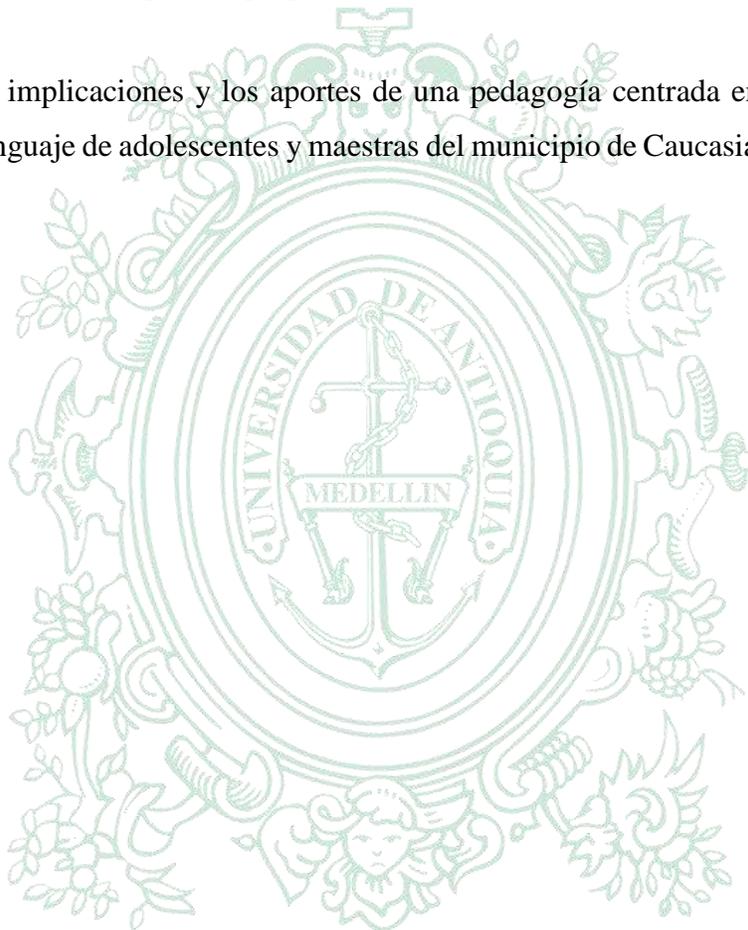
Como maestras nos sentimos cuestionadas con el aprendizaje limitado a la razón y decidimos emprender la investigación desde esa relación pensamiento-cuerpo, reconociendo que su cercanía puede cumplir el papel de generar un aprendizaje significativo. Somos mente, pero también cuerpo, y este último tiene las mismas posibilidades de generar conocimiento que la razón. Para llevar a cabo este proceso nos basamos en el Teatro y todas sus posibilidades para la enseñanza, ya que el cuerpo cumple la función de expresar y de generar nuevos significados.

Este proceso conllevó a unas transformaciones constantes en la propuesta, un ir y venir en las líneas temáticas, ya que las escuelas que nos ha entregado el Estado vienen con unos estereotipos, unas linealidades, rutas, ideas, en los que se concibe al maestro en la escuela como el único que habla, lee, dicta, explica, etc. Además, el maestro obliga a los estudiantes a avanzar en un tiempo determinado, los estudiantes se sientan en sillas fijas frente a este, situación la cual generó tensiones y angustias en nuestras prácticas educativas, puesto que implicaba un desacomodo de todo lo anterior el hecho de abrir un espacio en el que se aceptara que los chicos propusieran, se sentaran en el suelo a explorar, aprendieran desde el juego, se atrevieran a equivocarse, a trabajar en grupo, y en el que estaba la posibilidad de

que el alumno se viera ya no solo como el que va y recibe un conocimiento, sino que entre todos lo haríamos y aprenderíamos mutuamente.

Lo anterior nos llevó a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las implicaciones y los aportes de una pedagogía centrada en el cuerpo en la formación de lenguaje de adolescentes y maestras del municipio de Cauca, en un escenario extraescolar?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Contexto que motivó el viaje

Caucasia es un municipio del Bajo Cauca ubicado en el departamento de Antioquia. Limita por el norte con el departamento de Córdoba, lo cual lo hace un escenario intercultural en el que se ponen en función diversas costumbres. Es un municipio híbrido, la capital y el epicentro de desarrollo de la región, uno de los pueblos más privilegiados en Antioquia gracias a su ubicación geográfica, pues los viajeros, como es un punto central entre Antioquia y la Costa, reposan en este lugar, visitan, conocen, consumen, descansan, para luego seguir con su recorrido. Su economía se basa en la ganadería, la agricultura, la pesca y la minería; durante un buen tiempo fue el municipio con mayor producción de oro y de ganadería en Colombia. Algunos de los hechos que se celebran son las fiestas patronales, demostrando que a pesar de la diversidad religiosa prima en su mayoría el catolicismo. Otro hecho es la fiesta del río, que es donde la población da a conocer el significado que tiene el Cauca para cada uno, pues su caudal acapara todo su territorio y funciona como una forma de identidad para nosotros.

Por otra parte, podemos decir que la educación en Cauca está centralizada en las instituciones públicas y privadas, tanto de educación primaria, secundaria como técnica, tecnológica y profesional. Las escuelas básicas y de bachillerato brindan tres jornadas: mañana y tarde en todas las sedes y nocturna en algunas. En esta última jornada se les da prioridad a las áreas de lenguaje y matemáticas puesto que, como bien lo mencionan algunos docentes, son necesarias para las pruebas Saber que cada estudiante está obligado a realizar si su deseo es profesionalizarse. Es por esto que en estas instituciones se ha privilegiado la enseñanza del lenguaje desde conocimientos netamente lingüísticos, donde cada saber es racionalizado, puramente dialectal y por ende el sujeto se transforma en un individuo meramente teorizado. Entonces, a partir de esto, se muestra explícitamente la ausencia de espacios de formación desde el cuerpo, como el arte.

En nuestras prácticas pedagógicas en diversas I.I.E.E. del municipio de Cauca, hemos podido observar que las planeaciones del área de lenguaje tienen como punto de partida los

Estándares básicos de Competencia en Lenguaje propuestos por el (MEN), en los cuales se indican los contenidos que el área debe ofrecer con criterios claros y públicos, dependiendo del grado escolar del estudiante. Si bien es cierto, estos Estándares también abren la posibilidad de que el lenguaje sea visto desde el punto de vista de una mayor diversidad, desde sistemas simbólicos en donde también está incluido el arte:

Consecuente con lo que se ha expuesto, en la propuesta que se presenta, se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el lenguaje verbal - que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen – y, por otra parte, el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones. (p.20).

No obstante, estas otras formas de enseñar lenguaje son solo una propuesta, un planteamiento, algo que puede ser. Sin embargo, la realidad es que al maestro le dan pocas posibilidades para que se haga de esta manera y lo limitan con la cuestión de crear seres competentes, racionales y con argumentos, pudiéndose desarrollar esto último solamente a través de la lectura y escritura de códigos, de lo “tradicional”. Entonces nos seguimos preguntando ¿dónde queda la enseñanza desde lo humano y lo sensible que el Estado le quiere agregar al currículo?

Es por lo anterior que decidimos hacer una convocatoria en la I.E. Liceo Caucaasia a los estudiantes de los grados 8, 9 y 10 para que participaran del Club de Teatro, cuyos encuentros tendrían lugar en la Seccional de la Universidad de Antioquia, además de otros espacios extraescolares como la Ciudadela y la Casa de la Cultura, esto con el fin de investigar y conocer qué pasa cuando enseñamos lenguaje desde distintos lugares físicos y a partir de esos diversos sistemas simbólicos que propone el MEN.

La I.E. Liceo Caucaasia, en la cual concentramos nuestra convocatoria, está ubicada al noroccidente del municipio y es de carácter público. Ofrece educación en los niveles Preescolar, Básica Primaria, Media Académica y Media Técnica. Además, ofrece procesos de formación y desarrollo de competencias básicas y desempeño laboral para adultos en jornadas nocturnas y sabatinas. Es una de las instituciones más grandes del municipio y

escenario de convergencia intercultural. Es pertinente decir que las representaciones e identidades de los sujetos que habitan en este municipio están mezcladas por varias culturas, puesto que en este territorio conviven y se relacionan con personas nacidas en los diferentes pueblos cercanos a esta región y, por ende, no se puede hablar de una cultura separada o única.

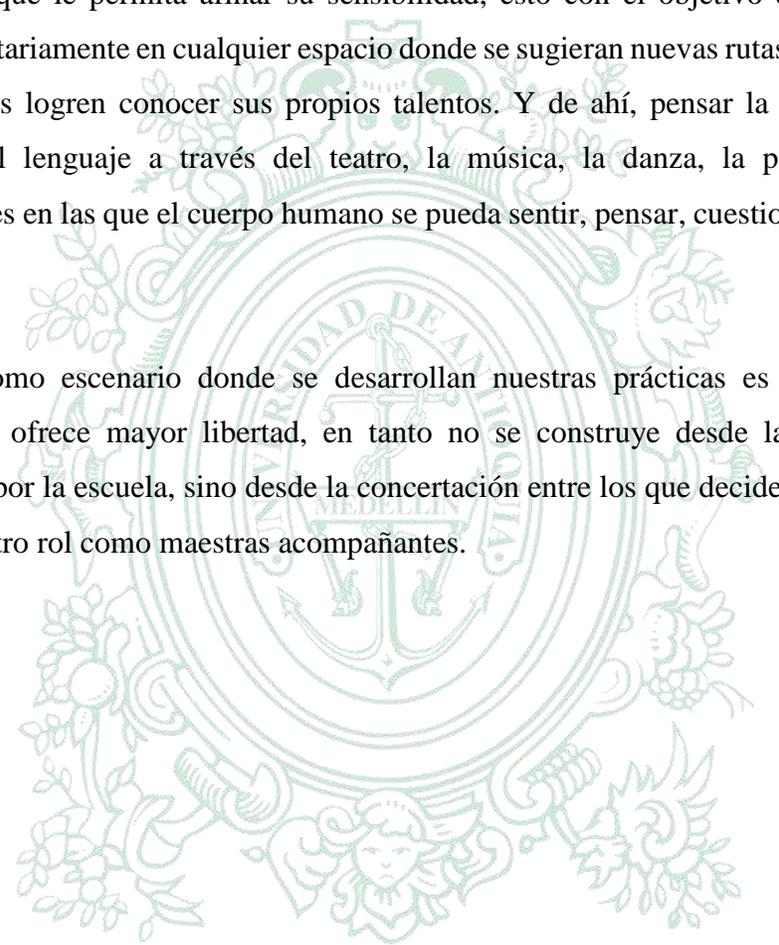
En medio de conversaciones con los integrantes del Club de Teatro, han emergido distintas manifestaciones del tema del cuerpo y sus contribuciones al aprendizaje desde lo que han experimentado en la escuela. Sus opiniones son algo vagas, sobre todo porque la gran mayoría remite el cuerpo solo al área de educación física o a la de ciencias naturales, pero no como función de expresión sino como parte de un organismo en donde hay músculos, órganos, sistemas, huesos o articulaciones sin más, o desde el ejercicio físico y los deportes de competencia. Sin embargo, se remiten al espacio que se les da a las representaciones artísticas esporádicas, a saber: teatro, baile, canto, musidramas, entre otras, para representar a sus salones en alguna actividad institucional, pero no como un proceso formativo.

En cuanto a la comunidad, podemos decir que hay un reconocimiento de la importancia que reviste el arte en tanto la danza y la música hacen parte de las tradiciones culturales de la región. De ahí que existan escenarios de formación artística ofrecidos por la Administración Municipal a través de la Casa de la Cultura, así como otros de carácter particular que suponen un costo para quienes deseen afianzar sus potenciales creativos y, por supuesto, para quienes tengan los recursos económicos. No obstante, podemos decir que el pensamiento hegemónico ha calado en el colectivo llevando a pensar que la formación del cuerpo desde lo sensible no es de mayor importancia.

Por consiguiente, vemos que se le da mucha más relevancia a la preparación de los sujetos para las pruebas Saber que al espacio de la expresión corporal, al juego dramático y a todo ese conglomerado de aportes que traen consigo las manifestaciones artísticas. Es por ello que hemos centrado nuestras prácticas en espacios extraescolares en los que se pueda dar una estrecha relación con la escuela. Esta idea nace, de acuerdo con Keith Jostone (1990), de poner en diálogo eso que está ahí, que nos dan en un aula, con esto que está acá, en estos

espacios fuera de ella y que posibilita la espontaneidad del estudiante, con miras a una actitud inventiva. Dicho de otra forma, cada sujeto tiene un potencial creativo que los maestros debemos acompañar para que lo explore y reconozca, además de indagar en otras formas de simbolización que le permita afinar su sensibilidad, esto con el objetivo de que ellos se expresen voluntariamente en cualquier espacio donde se sugieran nuevas rutas de aprendizaje en las que ellos logren conocer sus propios talentos. Y de ahí, pensar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje a través del teatro, la música, la danza, la poesía y demás representaciones en las que el cuerpo humano se pueda sentir, pensar, cuestionar, imaginar y reinventar.

El contexto como escenario donde se desarrollan nuestras prácticas es un espacio de formación que ofrece mayor libertad, en tanto no se construye desde las regulaciones preestablecidas por la escuela, sino desde la concertación entre los que deciden participar del Club y de nuestro rol como maestras acompañantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

¿Por qué navegar en aguas agitadas del lenguaje?

Pensar una práctica pedagógica en lenguaje centrada en el cuerpo podría significar una nueva perspectiva de la enseñanza de la lengua castellana, es decir, una enseñanza que tenga en cuenta el lenguaje corporal, los sentidos, el juego y la creatividad. En esta línea de trabajo nuestra intención fue estudiar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde las artes y el cuerpo en un espacio extraescolar.

Consideramos que es importante trabajar el cuerpo humano en un espacio de formación en lengua castellana porque el cuerpo es el lugar de la experiencia a través del cual creamos, sentimos, pensamos y hacemos todo cuanto nos lo permiten las distintas expresiones artísticas, las cuales pueden resaltar los valores que identifican a las personas. Además, nos permiten reconocer que el lenguaje, como simbolización y significación de la experiencia, no se reduce a la lengua, sino que expande sus fronteras a los múltiples sistemas que el ser humano ha creado y que están articulados a los sentidos y nos permiten traducir lo indecible de nuestras emociones, sentimientos y pulsaciones vitales en formas sonoras, pictóricas, gestuales, en palabras, entre otras. Es por ello que las artes y la corporeidad tienen gran relevancia en este proyecto investigativo, puesto que es desde estas que se evidencia lo que somos como personas. En este sentido Sarlé, Ivaldi & Hernández (2014) expresan que:

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias, matemáticas, etc.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo (p.24).

Partiendo de este planteamiento, consideramos que el arte cumple con una serie de funciones que pueden ser educativas, cognoscitivas, comunicativas, entre otras, las cuales constituyen

un elemento importante tanto para el que enseña lengua castellana como para el que la aprende. Además, permite mejorar el discurso, amar la lectura, la escritura y la literatura; posibilita la experiencia estética en las personas al entrar en contacto con el entorno y, en consecuencia, produce satisfacción al vivir ciertas emociones a nivel personal y social. El arte sirve de puente entre la experiencia y la consciencia, ya que desde los saberes el arte estimula y desarrolla tanto la sensibilidad como el intelecto de las personas que desde sus cuerpos, gestos y movimientos corporales se expresan a través de diversos lenguajes.

El teatro es el eje articulador en nuestras clases por ser el arte integrador de las artes escénicas y porque estimula el desarrollo expresivo, la personalidad y la inteligencia de quienes lo practican. También ayuda al desarrollo del pensamiento creativo, parafraseando a Trozzo y Sampedro (2004), cuando dicen que el aprendizaje del teatro desarrolla capacidades para lograr una “percepción creativa” capaz de receptor y generar imágenes originales, portadoras de mensajes propios. En esta afirmación, la referencia a la imagen es en sentido amplio, es decir, se hace referencia a imágenes auditivas, táctiles, olfativas, visuales, gustativas y kinestésicas. Esta percepción creativa constituye el verdadero motor de la interpretación que es la actividad mental que transforma la percepción objetiva en percepción creativa. Así, quienes se abren a la posibilidad de aprender teatro pueden descubrir qué tan hábiles y talentosos son para este arte y para otros, y además pueden expresar espontáneamente sus sensaciones e ideas de forma abierta.

Encontramos pertinente realizar esta investigación centrada en el cuerpo en un espacio extraescolar, a raíz de las experiencias vividas durante las primeras prácticas en la escuela, donde observamos y encontramos pocos espacios para una pedagogía con énfasis en el cuerpo y en lo que acontece en él. Belén (2014) afirma:

Desde hace tiempo resulta difícil imaginar la vida cotidiana de los niños y de los adolescentes sin la presencia de la institución escolar, pero actualmente, y cada vez con más fuerza, cuesta también imaginarla sin las actividades extraescolares y servicios de asistencia u otros entornos educativos no formales. (p.6)

Las intenciones iniciales que motivaron el interés de nuestros estudiantes por este tipo de actividades, fue la exploración de las actividades que más les apasionaban y les llamaban la atención, como por ejemplo cantar, dramatizar, dibujar, imitar, escribir, etc. Y aunque no

hacíamos parte de un currículo educativo predeterminado, elaboramos una ruta pedagógica coherente con estas apuestas formativas para aprender a escuchar al otro y concertar sus deseos y necesidades con los nuestros.

Pensamos que los docentes de lengua castellana no pueden remitir la inteligencia cognitiva solo a espacios racionales, relegando las otras dimensiones del ser en las que se inscriben diversos potenciales creativos y habilidades artísticas. Así lo plantea Noemí Durán (2015):

Si la educación tiene que ver con el encuentro con el otro y la apertura a lo imprevisible de este encuentro, entonces necesitamos espacios más poéticos: que, en lugar de organizarse por disciplinas, contemplen las preguntas que movilizan a cada persona; que en lugar de clasificar según roles, edades o niveles de inteligencia nos inviten al juego de explorar juntos reconociéndonos como habitantes y viajeros; que en lugar de fijar puntos de llegada nos invite a descubrir caminos posibles. (p. 34)

Esto es posible siempre y cuando los mismos maestros tengamos conciencia de que la formación no puede entenderse como un dictamen homogéneo y que por lo tanto estamos llamados a acompañar el tránsito formativo que cada ser va descubriendo. De ese modo dejamos de ser guías para situarnos en el lugar de quienes aprendemos a acompañar a otros. Ello le demanda al maestro una consciencia de sus propios recorridos, de sus saberes y de lo que le es desconocido o ignorado.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conversando con otros viajeros

Para avanzar con nuestra investigación, empezamos a cuestionarnos, a poner a la vista y estudiar algunas ideas alrededor de las líneas de sentido o puertos del viaje de esta propuesta y a relacionarlos con algunos autores que conceptualizan alrededor de ellos y argumentan sus puntos de vista a favor de una formación interdisciplinar, para tejerlos con nuestras voces y apuestas particulares.

El cuerpo como territorio simbólico

Este es un puerto que cuenta con una extensión geográfica en la que no solo entendemos el cuerpo como porción terrestre y material, sino también como sus aguas y mareas emocionales, sus espacios aéreos mentales y el espíritu mismo que le da vitalidad a ese territorio simbólico. Blanco (2009) sugiere entender el cuerpo como “el lugar de encuentro, el que reconoce y produce vivencias en la interacción con el mundo, creando unos códigos de comunicación y un propio lenguaje” (p. 17). El cuerpo es el lugar del todo del hombre porque allí radica la vida, se siente el dolor, se posee la fuerza y desde allí se expresan ideas y sentimientos.

El concepto de cuerpo adquiere relevancia si se entiende como escenario del alma y del espíritu, por medio del cual todo ser humano se manifiesta, se expresa y se da a conocer a los otros. García, Pérez y Calvo (2013) afirman: “El cuerpo se convierte en una forma de expresión que el individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresividad, creatividad y sensibilidad estética” (p.19). Estos instrumentos tienen que ver con el arte. Por ejemplo, cuando los papás les inculcan la música a sus hijos desde pequeños, estos no solo aprenden a desarrollar la creatividad y la sensibilidad estética durante su crecimiento, sino también la escucha y la forma de comunicar eso que sienten. Desde que somos niños, aprendemos a reconocer las partes de nuestro cuerpo y sus posibilidades de acción y comunicación; aprendemos que, a través de los juegos, de esos instrumentos que nos

proporcionan los mayores y del contacto con ellos y con los otros niños que nos rodean, nos podemos comunicar y relacionar.

En consecuencia, el cuerpo no solo es la estructura física de una persona, sino que es un cúmulo de relaciones, experiencias y vivencias que se adquieren durante la vida y que ayudan a formar la personalidad de cada ser humano, la cual se da a conocer en la interacción con los demás y en la manera que se expresan los pensamientos e ideas. Blanco (2009) sugiere que “podemos conocer a una persona por la forma como su cuerpo habla, se expresa, o saber a qué grupo social pertenece o de qué país es originaria” (p.17).

Ese mismo cuerpo del que estamos hablando ha estado relegado en la educación y, parafraseando a Durán (2015), en la escuela se le ha dado más importancia al predominio visual y a la atención cognitiva de un niño evaluada desde las respuestas verbales que, además, tienen que dar cuenta del uso de la razón, porque la lógica escolar sigue siendo, mayoritariamente, la lógica de la ilustración y nos hemos olvidado de las otras posibilidades que tiene nuestro cuerpo para percibir y significar a través de lo que sentimos.

Ospina y Rivera (2015) también se sumergen para contrarrestar esa postura de la anulación del cuerpo como objeto de educación y de formación en la escuela, donde este solo se ve reducido a un asunto netamente instrumental:

Desde lo paradigmático tradicional, la escuela se ha encargado de “objetivar” el cuerpo para cumplir con los supuestos fines formativos que, verdaderamente, no van más allá de lo académico, pues responden a un mundo prefabricado y concebido desde la lógica docente, interesada más en informar que en formar (p.12).

Las metodologías de enseñanza empleada por los maestros de nuestras escuelas podrían ir encaminadas a potenciar y desarrollar las capacidades que tienen los estudiantes para aprender desde las artes y así favorecer una enseñanza que nos ayude a ser más creativos y menos repetidores, más conscientes de la propia sensibilidad y del propio pensamiento. La educación no ha de reducirse a llenar la cabeza de datos e información; es necesario que estos atraviesen el cuerpo y puedan así contribuir a un conocimiento con sentido, esto es, en relación con la experiencia que se construye en esa consideración del cuerpo.

Entonces, como lo mencionan Sánchez et al. (2015): “El cuerpo habla. Los cuerpos son como libros abiertos que cuentan las historias de las personas” (P. 39). ¿Dónde queda, pues, el cuerpo con todas sus infinitas posibilidades de percibir y expresar lo que le ocurre? Es por ello que consideramos que a través del cuerpo los niños y adolescentes de nuestras escuelas pueden explorar infinitas formas de conocerse, dado que estos son poseedores de una gran variedad de “gramáticas gestuales”. Esto implica que los maestros debemos asumir la gran responsabilidad de darle valor al cuerpo como aquello que recibe información y energía, luego la distribuye y la da a conocer al otro, a aquel otro que siendo esencialmente igual que nosotros y que tiene un cuerpo que posee las mismas características físicas del nuestro, es infinitamente distinto de nosotros.

En palabras de Durán (2015), “nuestro cuerpo es el elemento que nos acompaña en los procesos de creación, sea cual sea nuestro ámbito de exploración” (p. 28). No importa la disciplina académica, son cuerpos los que están ahí latentes, pensando, sintiendo; es con el cuerpo que aprendemos y enseñamos, es con el cuerpo que expresamos y creamos; entonces hablamos de una “revalorización de los sentidos” como dice Noemí. Ahora bien, esta revalorización parte de experiencias particulares, únicas en el individuo, como podemos entender en Blanco (2009):

El cuerpo siempre se expresa hasta que fenece, va tomando forma con las experiencias vividas en la familia, la sociedad y la cultura. El individuo interactúa con su medio y de éste recibe información. El cuerpo es el lugar de encuentro, el que reconoce y produce vivencias en la interacción con el mundo, creando unos códigos de comunicación y un propio lenguaje. (p.18)

Entonces, entendemos que el cuerpo necesita manifestar las cosas que le ocurren, las que le tocan y lo traspasan. Sean estas agradables o no, en tanto que tenga vida se expresará de distintas maneras de acuerdo al momento y al lugar de la experiencia y es a través de la capacidad que tiene el individuo de interiorizar el conocimiento que, con su actitud, puede generar cambios y transformaciones en su identidad comunicativa al interactuar con el mundo que lo rodea.

El puerto de la diversidad artística

Desde aquí contemplamos una variedad artística que hace de este puerto un escenario para apreciar el arte desde sus múltiples matices sonoros, kinésicos, pictóricos y poéticos.

Al hablar de arte nos remitimos a Keith Jostone (1990), quien considera el arte como “una forma de autoexpresión” que ha sido históricamente característica de cada ser humano y, por consiguiente, lo distingue de los demás. El arte nos permite descubrir diferencias y similitudes entre los seres humanos, debido a que, desde la individualidad y la subjetividad, cada uno se expresa de manera única desde el arte con la que encuentra afinidad y desde sus destrezas, habilidades y capacidades. Es decir, que el gusto que sentimos o dejamos de sentir por la música, el dibujo, la literatura, el teatro y todas las formas de expresión que tiene el arte, nos identifican como la persona que somos y a la vez marcan una brecha diferencial entre cada individuo. En este orden de ideas, Durán (2015) dice que

Es importante permitir que cada persona explore en qué lenguajes siente que puede expresarse mejor y, a la vez, proponer el reto de traducir una misma experiencia de un lenguaje a otro, porque esto exige estar a la escucha de lo que emerge de nuevo en el choque entre lenguajes (p. 33).

Entendiendo el arte como lenguaje que nos lleva a auto expresarnos, podemos comprender que con cada parte de nuestro cuerpo podemos experimentar, explorar y poner en función la variedad de talentos y capacidades que poseemos, a través de las cuales, podemos potenciar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, desde los lenguajes con los que se nos facilite expresarnos mejor.

De esta manera reconocemos el valor de las artes en el aula, puesto que si se emplean con mayor regularidad, es decir, que si se hacen en un orden periódico se estaría educando y contribuyendo a la formación de los estudiantes desde una variedad de formas artísticas, desde diversos sistemas de simbolización, ampliando así el abanico de signos para nombrar y comprender el mundo, sin que ello signifique una formación vocacional hacia las artes. A propósito de esto, Díaz, Morales & Díaz (2014) sugieren que:

Por lo tanto, la necesidad de una fuerte formación artística no está relacionada con el aprendizaje de las artes en tanto ejercicio contemplativo o técnico al formar ejecutores eruditos, sino como una herramienta que permita desarrollar la imaginación, teniendo un gran impacto no solo en el desarrollo cognitivo e intelectual de los estudiantes, sino en el desarrollo de la sociedad, en la configuración de unos ciudadanos empáticos y creativos (p. 107).

Es precisamente a ello a lo que queremos llegar, a que los aprendizajes escolares coadyuven a resolver y entender mejor las situaciones de la vida cotidiana, no solo en el aula, sino también en espacios donde se vea reflejada su intelectualidad y la capacidad de ser críticos en asuntos personales, familiares, sociales y políticos que impliquen ir más allá de la inmediatez y profundizar en estos de manera creativa, pues sabemos que los postulados colectivos muchas veces no se corresponden con las realidades particulares.

Pues bien, si los estudiantes en los espacios formativos pueden contar con este tipo de herramientas que ofrece el arte para mediar en los procesos educativos, entonces tendríamos chicos más seguros de sí mismos y sensibles a las realidades de sus contextos, lo cual implica que habría maestros, a su vez, sensibles a las realidades de sus estudiantes y menos condicionados a entregar información que posiblemente no toca su ser. Es por ello que “la educación requiere de docentes sensibles ante el mundo del arte, críticos, sobre todo autocríticos, y selectivos en relación a todo aquello que se vincule con el ambiente y las prácticas de aula” (Sarle et al., 2014, p.24).

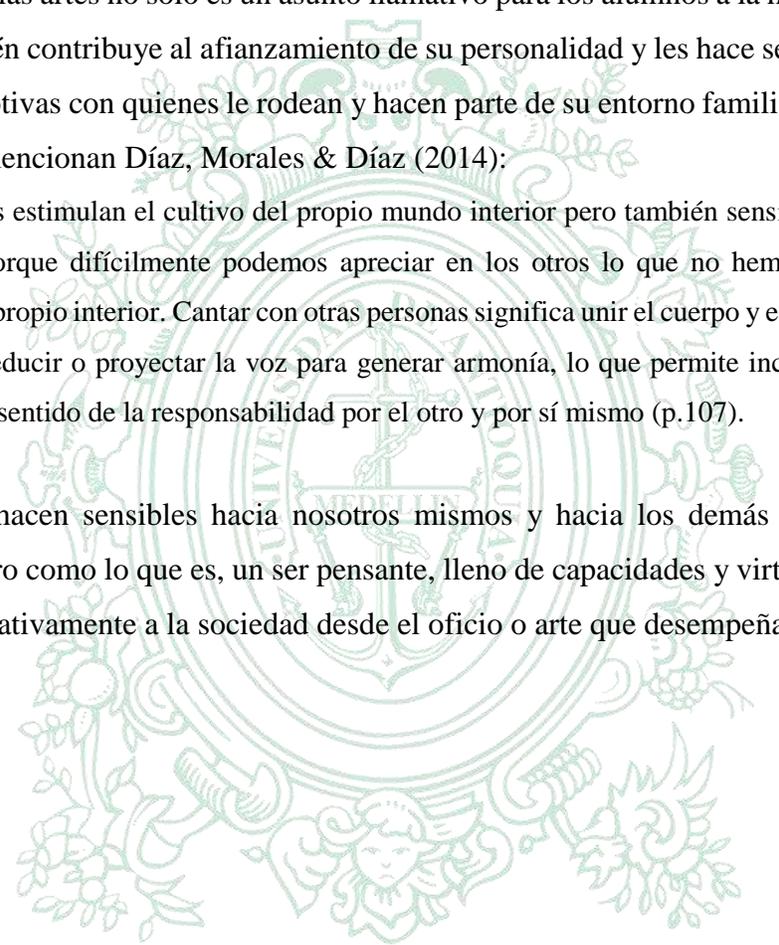
Aunque al arte no se le ha dado el lugar preponderante que debería tener en la formación humana, en la formación del ser, de las emociones, de estas otras inteligencias no menos importantes que la lógica matemática o la lingüística, lo cierto es que el arte es de gran utilidad en la parte cognitiva e intelectual de niños, jóvenes y adultos, ya que interfiere en el comportamiento y la personalidad de estos. De esta forma Palacios (2006) afirma que “El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la cualidad de conectar y comprometer los sentimientos, las emociones y los afectos, humanizando en lo más profundo el proceso de desarrollo del niño” (p.16). Por consiguiente, los maestros deberíamos asumir la responsabilidad de incluir las artes en el aula para que los niños con

sus manos, sus gestos y sus sentidos se compenetren con el aprendizaje y la enseñanza desde el arte.

Trabajar desde las artes no solo es un asunto llamativo para los alumnos a la hora de estudiar, sino que también contribuye al afianzamiento de su personalidad y les hace ser personas más afectivas y emotivas con quienes le rodean y hacen parte de su entorno familiar y social dado que, como lo mencionan Díaz, Morales & Díaz (2014):

Las artes estimulan el cultivo del propio mundo interior pero también sensibilizan hacia los otros, porque difícilmente podemos apreciar en los otros lo que no hemos explorado en nuestro propio interior. Cantar con otras personas significa unir el cuerpo y el aliento, unificar tonos, reducir o proyectar la voz para generar armonía, lo que permite inculcar en niños y niñas el sentido de la responsabilidad por el otro y por sí mismo (p.107).

Las artes nos hacen sensibles hacia nosotros mismos y hacia los demás y nos llevan a reconocer al otro como lo que es, un ser pensante, lleno de capacidades y virtudes que puede aportar significativamente a la sociedad desde el oficio o arte que desempeña.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Sobre la música y la danza... la voz y el movimiento

Entre las artes que añadimos a nuestra investigación está de forma persistente la poesía, la pintura, la música y la danza. Sin embargo, en este puerto nos centramos solo en las dos últimas, ya que ellas fueron las que atravesaron todos nuestros encuentros. Antes de cada clase o en el transcurso de esta, implementamos canciones para estimular los movimientos corporales, desestresarnos y así estar más dispuestos a las actividades del día. Respecto a la música como arte, Boal (2001) expone la idea de que:

La música es la más arcaica de las artes, la que está más profundamente arraigada en nosotros, porque comienza cuando aún estamos en el útero de nuestra madre. Ella nos ayuda a organizar el mundo, aunque no a entenderlo. Es un arte pre humano, creado antes del nacimiento. (p.30)

Por ende, ha sido importante dar inicio a nuestras clases con música, ya que consideramos que esta tiene ciertos beneficios a la hora de ser introducida en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que estimula el desarrollo intelectual, auditivo, sensorial, del habla y motriz en los niños. Además, es un elemento fundamental en el ámbito educativo, porque como lo plantean Díaz, Morales & Díaz (2014) “[...] la música no solo es una expresión artística, sino un recurso pedagógico que puede ser empleado para promover el desarrollo de las personas, buscando comprender la sonoridad del mundo como parte de la esencia humana” (p.103). Este es un lenguaje que ha sido utilizado para motivar el desarrollo de las capacidades de aprender durante los procesos educativos en la escuela y fuera de ella.

La música resulta ser atractiva, ya que permite la autoexpresión de los sentimientos, de las ideas y de los pensamientos más profundos de los seres humanos; es algo que se siente y que hace vibrar el cuerpo. Además, es algo que sale del cuerpo a través de la voz, de los gestos, miradas, susurros y movimientos que cumplen la función de comunicar, tanto con palabras como con acciones, lo que se siente y se quiere expresar. La música en la educación y en procesos de formación estimula la concentración en los estudiantes y desarrolla el sentido del oído. Palacios (2006) dice que:

La música posee la cualidad de involucrar la mente, el cuerpo y las emociones. En la experiencia musical se activan procesos de intuición y percepción, simbolización, abstracción y afectividad. Las formas de conocimiento que se desencadenan a partir del contacto con la música son únicas,

ningún otro lenguaje puede proporcionarlas. De igual manera la música es la única de las artes que cuenta con un código propio cuyo dominio implica niveles complejos de intelección. Es también uno de los lenguajes artísticos con los que el ser humano entra en contacto desde muy temprana edad (p, 16).

Esta triada de mente, cuerpo y emociones que plantea el anterior autor sobre la música en escenarios de enseñanza-aprendizaje, es una herramienta que permite la estimulación de la expresión oral en los niños, y no solo eso, sino que les ayuda a expresarse y hablar con un lenguaje corporal y verbal en cualquier espacio en el que se desenvuelvan, volviéndose así personas más seguras de sí mismas. La música es fundamental en el desarrollo de la formación de los niños, por lo tanto, no debe estar al margen de la educación, más bien debe ser parte de esta.

Por otro lado, retomando a Boal (2001) quien habla de la danza, una de las artes que se integraron a nuestras prácticas, el autor propone que: “la danza penetra en el movimiento y lo organiza desde su interior, usando los sonidos y los silencios como soporte para esa estructuración visual: la danza traduce el sonido en imágenes, en movimiento: vuelve el sonido visible, palpable” (p.30). La danza permite que los estudiantes desarrollen una actividad intelectual utilizando los sonidos y los ritmos, por lo cual, pensamos la danza como un lenguaje corporal y una forma de expresión que debe ser parte de espacios educativos, puesto que favorece el reconocimiento de los propios ritmos vitales, la conciencia del propio cuerpo y del cuidado sí y de los otros.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

El puerto en el que jugamos a ser otros

Al llegar a este puerto vemos movimientos, escuchamos voces y observamos escenarios, camerinos y personas que se preparan para actuar y representar obras de teatro. A la hora de hablar de teatro es indispensable hablar del cuerpo, ya que este es el escenario a partir del cual se realizan los movimientos y la expresión corporal que se necesita para hacerlo. Boal (2001) plantea que: “El elemento más importante del teatro es el cuerpo humano; es imposible hacer teatro sin el cuerpo humano” (p. 22). El cuerpo tiene la capacidad de comunicarse mediante los movimientos que realiza consciente o inconscientemente. Además, da a conocer la parte intangible de las personas a través de los signos de comunicación que emplea cada sujeto, y es así que el cuerpo humano es esencial para el teatro.

Ahora bien, el teatro estimula el desarrollo de la personalidad y el pensamiento creativo de quienes lo practican, permitiendo que estos se expresen a través de su voz, sus gestos y sus movimientos corporales. Es por ello que consideramos, a través de Boal (2001),

Que el teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana (p. 26).

Por lo anterior, el teatro convida a los personajes, en este caso, a los estudiantes, a partir de lo que ven en ellos mismos, a reconstruirse como seres humanos, a aportar individualmente a su crecimiento personal y a la formación de su ser. Entonces, este puerto no solo se remite a una presentación netamente ficticia, es decir, mostrar y dar a conocer una obra ante un público, sino que va más allá. Hay todo un proceso formativo en el que al entrar en interacción con los otros personajes descubren conocimientos que se pueden afianzar:

El Teatro, como juego simbólico organizado, posibilita el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva que tiene como soporte a la acción. Por ser un juego colectivo en el aquí y el ahora, que sólo puede aprenderse desde el hacer concreto, posibilita interactuar, ensayar procesos de relación complejos, explorar códigos comunicacionales alternativos y, novedad importante en el aula, comprometer el cuerpo en el proceso de aprendizaje. (Trozzo & Sampedro, 2004, p.23)

Es por ello que en la escuela es importante favorecer estos espacios en los que se revalorice el cuerpo y el desarrollo de la capacidad imaginativa, creativa y relacional, más allá de pensar el teatro solo como representación cultural o, más peyorativamente, como un relleno en los eventos escolares, obviando su dimensión pedagógica y formativa.

La escuela es el lugar donde los padres llevan a sus hijos por varios años con el fin de que estos reciban educación. Esta es mediada por maestros que implementan metodologías para llevar a cabo una enseñanza y un aprendizaje significativo con el propósito de estimular el interés por las actividades y trabajos en el aula, aunque estas metodologías no siempre son eficaces y apropiadas para los estudiantes a la hora de aprender. Por lo tanto, decidimos hacer unas planeaciones, dentro de nuestros encuentros, que pudieran de algún modo subsanar esa ineficacia y que, mediadas por una pedagogía del cuerpo, se fundamentaran en la enseñanza desde un aprendizaje vivencial o experiencial.

La escuela es vista como fuente de conocimiento a la que ningún niño puede faltar, ya que es un espacio donde se aprenden distintas áreas del conocimiento humano. Sin embargo, es posible que para los niños no sea muy clara la importancia de lo que enseñan los docentes y todo ese cúmulo de actividades, talleres y evaluaciones que se hacen durante todo el año escolar; mientras que, para los padres, las notas son definitivas para saber si los niños están aprendiendo o no y de esta manera se atreven a medir la capacidad que tienen estos de aprender. Aunque es necesario tener claridad sobre las calificaciones, el resultado de estas no define absolutamente las inteligencias, capacidades y demás potencias que tienen los niños. Por su parte, Palacios (2006) da a entender lo que pasa actualmente en la escuela:

La escuela moderna sigue privilegiando el pensamiento lingüístico y el pensamiento lógico-matemático por sobre todas las demás formas de conocimiento. Al hacerlo la escuela impide que el niño desarrolle las otras posibilidades de las que también es portador. En estas circunstancias, la escuela tampoco satisface la diversidad de necesidades existentes en la población escolar. La gama de conocimientos que la escuela ofrece es reducida, por lo que tiende, por un lado, a alejarse de lo que la vida real demanda, y por otro, a marginar a todos aquellos individuos que no encuentran en la escuela las oportunidades de desarrollo que corresponden a sus habilidades e intereses. De la misma manera, la educación no ha prestado

atención a los aspectos relacionados con el mundo interior del niño, el de los afectos y las emociones. (p.17)

Conforme a estas palabras, es pertinente decir que pensamos en los niños como la razón de ser de la escuela, como los que necesitan aprender y como a los que hay que aportarles conocimientos. Entonces, ¿por qué no se piensa en las necesidades emocionales de ellos?, ¿por qué no se piensa en que son poseedores de grandes habilidades que pueden ser potenciadas en los espacios que brinda la escuela para la educación de estos? Sería conveniente una apropiación del contexto de cada estudiante y sus formas de aprender como garantía de un nuevo aprendizaje.

La escuela ha sido considerada la segunda casa de los niños porque allí pasan varios años de su vida aprendiendo a compartir, relacionarse y entrar en contacto con otras personas ajenas a la familia. En la escuela aprenden a prepararse para la vida. No obstante, Sánchez (2015) observa que:

En la mayoría de las escuelas no se atienden las necesidades de los niños y no se desarrollan sus talentos. La escuela podría ser un espacio donde los alumnos descubran su inteligencia, su potencial y sean capaces de desarrollarlo al máximo. Un lugar donde aprendan a solucionar problemas, a crear, a descubrirse a sí mismos, a enfrentarse a situaciones reales, lleno de posibilidades, de novedades, donde los niños pudieran desarrollar un pensamiento crítico y creativo. (p.9)

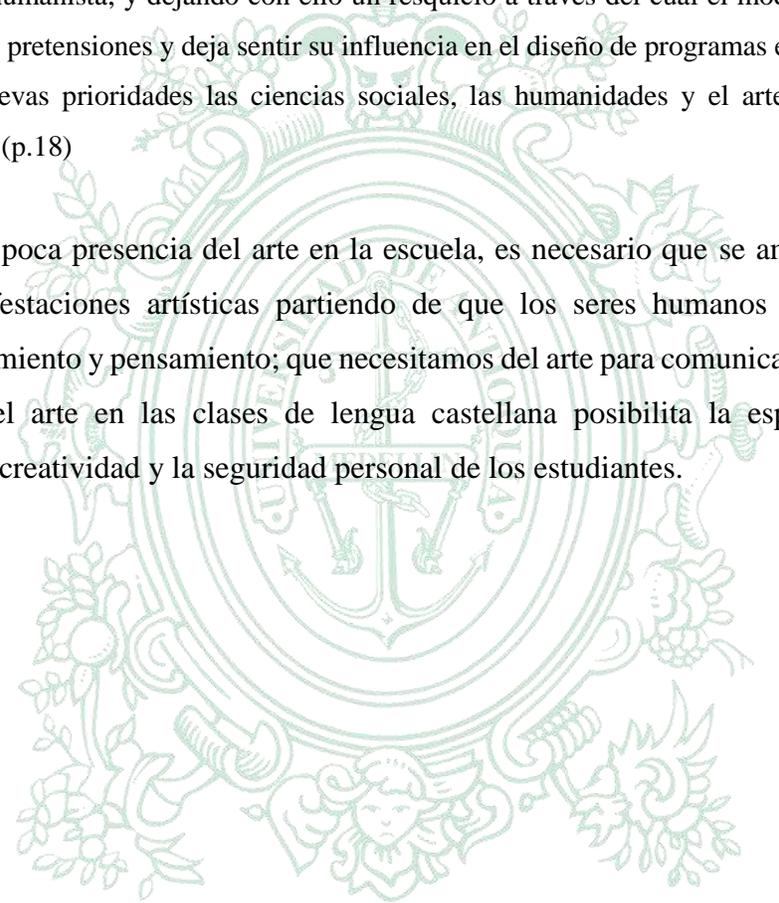
Coincidiendo con este planteamiento, en cuanto a la escuela como un espacio imprescindible para los seres humanos, consideramos que esta debería inclinarse más por el bienestar de sus estudiantes y tener en cuenta que en ella existen saberes que no aportan mucho a la formación y que dejan de lado el estímulo y el desarrollo de los talentos e inteligencias que podrían llevarse a cabo con fines de contribuir a afianzar la consistencia del razonamiento de los estudiantes.

Por otro lado, podríamos mencionar que el arte en la escuela no tiene mucha relevancia, puesto que existen otras áreas del conocimiento que han sido privilegiadas, y de esta manera se les ha infundido tanto a los maestros como a los estudiantes a dedicarse y a empoderarse más de estas que por el arte en todas sus expresiones, desmeritando sus aportes formativos y

educativos para el desarrollo humano. Desafortunadamente y no queriendo que sea así, Palacios (2006) pone al descubierto que:

La escuela cada vez más se rige por las prioridades educativas que marca el desarrollo de la sociedad de mercado, haciendo de lado la condición formadora de la educación y su misión humanista, y dejando con ello un resquicio a través del cual el modelo empresarial filtra sus pretensiones y deja sentir su influencia en el diseño de programas educativos. Ante estas nuevas prioridades las ciencias sociales, las humanidades y el arte van perdiendo espacio. (p.18)

En cuanto a la poca presencia del arte en la escuela, es necesario que se amplíen espacios para las manifestaciones artísticas partiendo de que los seres humanos somos cuerpo, emoción, movimiento y pensamiento; que necesitamos del arte para comunicarnos. Por tanto, la inclusión del arte en las clases de lengua castellana posibilita la espontaneidad, la inteligencia, la creatividad y la seguridad personal de los estudiantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Confluencia del arte y el lenguaje

Una capacidad que les es dada solo a los seres humanos, al hombre le pertenece un don que no le puede ser quitado: el lenguaje, que es como un objeto mágico con el que puede expresar sus más profundos deseos.

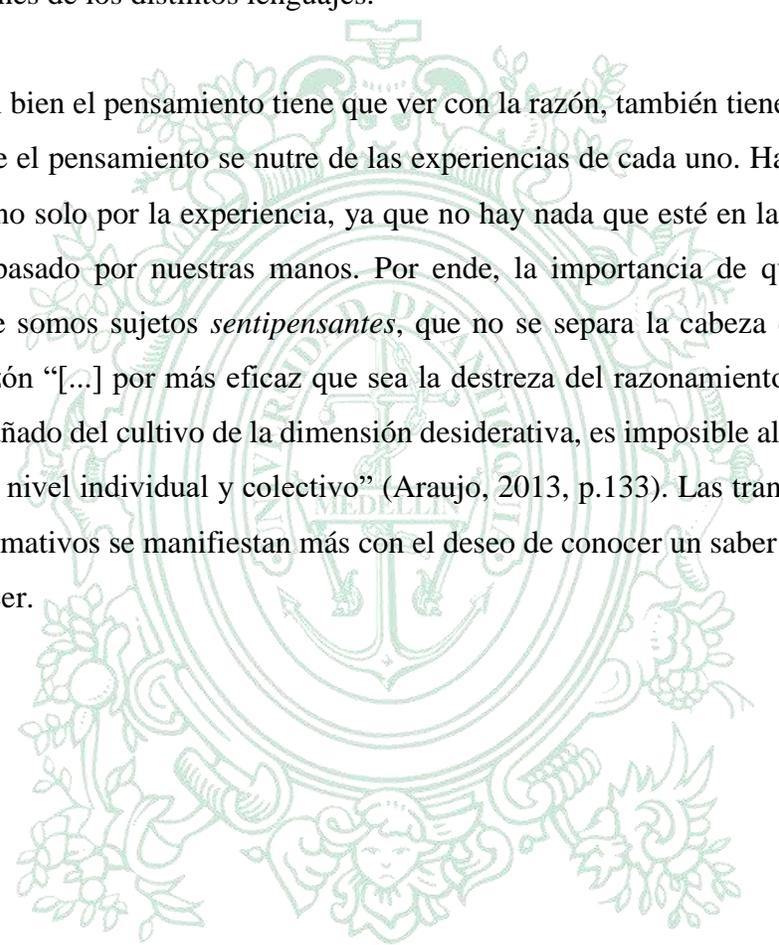
Para hablar del lenguaje es importante que conozcamos la disparidad que existe en las distintas definiciones que se han hallado. Aunque no podemos dejar de lado que tienen varios puntos de encuentro, uno de ellos es que este subyace como una función que facilita la interacción y relación de una manera peculiar del sujeto, en función con el mundo social. Empero, si un individuo desconoce los signos lingüísticos de una población, es difícil que haya comunicación entre él y sus habitantes, por ello la necesidad de que este conozca el código comunicativo de tales pobladores. Ríos (2010) menciona que “El conocimiento del código permite al receptor identificar el mensaje recibido con una clase de señales, con un significante y atribuirle el significado correspondiente” (p.9). Por lo anterior, se afirma que debe existir un *mismo* conocimiento en el receptor y emisor de dichos significados para que brote una comunicación que es procedente del lenguaje. Sin embargo, desde el reconocimiento de las experiencias que nos dan una sensibilidad particular, entendida de otra manera como una subjetividad que hace de las palabras y de las múltiples formas del lenguaje una pluralidad de sentidos y significados, no podremos reducir el lenguaje a la comunicación, allí emerge lo íntimo, lo que clama ser expresado para ser comprendido, sanado y, quizás, compartido.

El lenguaje hace del sujeto una persona con identidad. Comprender y reconocer que este es un acto también que implica reflexión, compromiso y que, por ende, aporta para la formación misma del ser: todo un desafío para las escuelas. Sin embargo, esta delicadeza es la que nos envuelve en la investigación, para intentar hacer del lenguaje, algo que se siente, que enseña y que forma la identidad de los sujetos en ese vínculo con los otros.

Desde las distintas manifestaciones corporales nos formamos como seres humanos, como sujetos que necesitamos comunicarnos. En consecuencia, este proceso tiene todo un desarrollo cognitivo, pues no representamos o mostramos lo que somos si antes no ha

ocupado nuestra mente. Bien lo dice Borja (2007): “El lenguaje contiene y expresa el pensamiento” (p.36). Por eso, es de gran valor que cada sujeto comprenda los procesos de significación de todo lo que nuestra mente interioriza y que luego se convierte en expresiones y representaciones de los distintos lenguajes.

Conocer que, si bien el pensamiento tiene que ver con la razón, también tiene que ver con lo sensible, ya que el pensamiento se nutre de las experiencias de cada uno. Hay cosas que no se entienden sino solo por la experiencia, ya que no hay nada que esté en la cabeza sin que antes hubiera pasado por nuestras manos. Por ende, la importancia de que las escuelas reconozcan que somos sujetos *sentipensantes*, que no se separa la cabeza del cuerpo y la razón del corazón “[...] por más eficaz que sea la destreza del razonamiento del individuo, sino va acompañado del cultivo de la dimensión desiderativa, es imposible alcanzar cambios significativos a nivel individual y colectivo” (Araujo, 2013, p.133). Las transformaciones y los cambios formativos se manifiestan más con el deseo de conocer un saber que con el solo hecho de conocer.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Propósitos del viaje

La pedagogía del cuerpo es un tema que se ha tenido en poco en las escuelas. Vemos desde nuestra formación en ellas que no se le da valor a lo sensible sino solo a lo que se produce desde el pensamiento. Intentamos añadir en nuestra metodología asuntos que tienen que ver con esta pedagogía y en los que reconocemos que traerá incorporada sus propias restricciones, limitaciones e implicaciones (a las que se sumarán aquellas de la comunidad educativa), pero también miraremos esos aportes que trae consigo esta pedagogía.

Objetivo general:

Reconocer las tensiones y los aportes de una pedagogía centrada en el cuerpo en la formación en lenguaje de adolescentes y maestros en formación del municipio de Cauca.

Objetivos específicos:

- Construir una propuesta didáctica, desde el teatro y otras manifestaciones artísticas, en la que se promueva un acercamiento al cuerpo desde lo experiencial para favorecer la formación en lenguaje a través de diversos sistemas simbólicos.
- Identificar las posibles limitaciones que nos condicionan e impiden un mayor y mejor ejercicio de nuestro potencial creativo en ámbitos personales y pedagógicos.
- Reflexionar en torno a los aportes de una pedagogía centrada en el cuerpo a la formación en lenguaje y sus implicaciones para el maestro de lenguaje.

Metodología para trazar la cartografía del viaje

Teniendo en cuenta el viaje que nos esperaba, nos encaminamos en este proceso abiertas a experimentar este suceso en todos y cada uno de los momentos que trajera consigo el recorrido que escogimos. Nos dispusimos a vivir paso a paso los altibajos y sinsabores que pudieran generar las largas horas de espera en los puertos marítimos, los retrasos en las salidas, los cambios de clima, las fuertes lluvias o las altas temperaturas que golpeaban de forma brusca nuestro cuerpo, considerando que todo lo anterior hacía parte de la salida, lo cual se constituyó en experiencias de gran valor tanto para nosotras como para los estudiantes que nos acompañaron en esta embarcación que nos permitió llegar a distintos lugares y detenernos donde fue necesario e importante.

Partimos de la metáfora del viajero para llevar a cabo nuestra investigación, como lo plantean Torregrosa y Falcón (2013): “La investigación se asimila a menudo a un viaje. Este es un símbolo fuerte iniciático, es la búsqueda de sí mismo, el retorno al centro, el hallazgo de tesoros espirituales y no concretos” (p. 5). Es así que pensamos la investigación, no como algo de carácter obligatorio o una camisa de fuerza que es impuesta, sino más bien como algo con lo que se puede aprender, explorar y a la vez disfrutar. Por ello decidimos emprender nuestra investigación a través de un velero, sabiendo que los vientos azarosos marcan los ritmos del viaje, llevándonos a descubrir sitios menos conocidos, a disfrutar de los paisajes que nos ofrece la naturaleza y conocer nuevos puertos con sus habitantes y viajeros. Así pudimos conversar con desconocidos, conocernos y tejer relaciones.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Enfoque y apuesta metodológica

Las alternativas propuestas por la investigación son similares a caminos por donde se puede circular y, como tales, estos conducen a un lugar de destino al que se quiere llegar, es decir, que con los objetivos que quisimos alcanzar y los resultados que esperábamos del proceso investigativo, fue posible emprender la investigación como un viaje que nos permitió, como dice Torregrosa y Falcón (2013), “Vivir el proceso de investigación como una ceremonia mágica” (p.30), como un trayecto que recorrimos y nos permitió vivir experiencias que nos llevaron al descubrimiento de nuevos espacios, los cuales sirvieron para la búsqueda, recopilación y elaboración de la investigación.

Por lo tanto, esta travesía fue realizada por el camino de una comprensión de conceptos dados por los viajeros en cuestión, es decir, que cada puerto nos orientó y amplió las ideas que desarrollamos con respecto al cuerpo, al lenguaje y al arte en sus formas de expresión.

En este viaje tomamos como base el enfoque cualitativo, puesto que más allá de conocer cifras, números o estadísticas, estuvo orientado a indagar realidades que viven los individuos que hicieron parte de esta travesía, a la apropiación que tuvieron de esta, pero sobre todo a la importancia que le dieron al cuerpo a la hora de aprender, como lo considera Sandoval (2002):

[...] una óptica de tipo cualitativo que comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

Lo cualitativo es central a la hora de hacer investigaciones basadas en el estudio de las personas a partir de sus formas de vida tanto en lo social como en lo cultural. En este proceso de indagación e investigación nosotras, como viajeras investigadoras, entramos a relacionarnos con nuestros estudiantes para hallar respuesta a la pregunta de una pedagogía que tenga en cuenta el cuerpo y el arte a la hora de aprender lengua castellana. El viaje de la investigación que nos sugiere Torregrosa y Falcón nos servirá de apoyo para afianzar

nuestros estudios con respecto a este tema que nos ocupa ahora que es la investigación en arte.

Es importante mencionar que el enfoque cualitativo irá conexas con la metodología basada en artes, una investigación que tiene como objeto de estudio la práctica artística en su sentido más amplio, donde se puedan extraer hipótesis válidas desde las historias y creencias de cada sujeto que pueden estar entrelazadas con conceptos y teorías que generen una reflexión desde la experiencia. Como lo dice Torregrosa & Falcón (2013), “La investigación desde el arte participa de una energía imprevista que aparece y se dona, de un fuego que hace de lo ordinario una experiencia extraordinaria que amplifica nuestra vida juntos”, una reflexión, como se menciona, que sopesa todo lo experimentado individual y colectivamente.

Esta investigación nace de nuestra inquietud sobre por qué los chicos ven la escuela como un ente que produce cansancio y fatiga, como un espacio en el que solo se forma al estudiante como un agente competitivo en el mercado global en el cual se le resta poca importancia a las áreas del lenguaje, del cuerpo y de lo sensible. De esta manera, formar desde lo humano ha sido un obstáculo para quienes ven la enseñanza como un factor que solo produce bienes materiales, transmitiéndose así esta idea a los alumnos. Pensamos, entonces, que lo anterior podría ser una de las causas del comportamiento y posturas de los sujetos ante la realidad de sus escuelas.

Es por ello que esta metodología, desde el arte, se enfocará en fusionar lo racional con lo sensible, ya que la una necesita de la otra para formar sujetos verdaderamente capaces de asumir la realidad social en la que cada uno está inmerso, en tanto hay aspectos del ser que la razón no alcanza a nombrar, y requieren de otras formas del lenguaje, quizás poéticas, para que puedan llegar al consciente. Torregrosa & Falcón (2013) así lo afirman: “En este sentido, la formación desde el arte nos muestra un camino de aprendizaje colectivo que religa la razón y lo sensible”. Entonces, como docentes en formación decidimos mirar modos de aprender, complementar lo objetivo con lo subjetivo y lo racional con lo sensible desde el arte. Por ello la escritura narrativa acompañará de algún modo esas vivencias, como una forma de contar y plasmar eso que puedan generar los juegos y los trazos que de ellos lleguen a la consciencia.

Será un relato reflexionando sobre los encuentros, sobre la participación de los estudiantes y la nuestra como maestras orientadoras.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

El taller como metodología creativa

El taller fue la configuración pedagógica y didáctica de nuestros encuentros en el Club de Teatro. Parafraseando a Vásquez (2002), quien habla sobre la semiótica del taller, dice que es un trabajo que da resultados paso a paso y que lleva todo un proceso la construcción de un saber. El taller como tal sería una forma de involucrar ejercicios con sus objetivos, creando así alternativas o soluciones en donde cada teoría esté relacionada con la práctica del estudiante, quien aprende haciendo, creando, todo esto con el fin de potenciar el sentido creativo, el trabajo individual y grupal, creando así conocimientos colectivos: “[...] se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de *algo* que se lleva a cabo conjuntamente” (Ander, 1991, p.10). La ventaja de este trabajo es que da la oportunidad de modificarse de acuerdo a las necesidades y deseos de cada participante sin dejar de lado los objetivos propuestos. Así, el maestro conserva, de acuerdo a los intereses de los estudiantes, su investigación.

En el taller también es importante el cuerpo del maestro. Parafraseando a Vásquez (2004), cada gesto presentado por este provoca algo en el alumno, y esto es a lo que el autor llama *kinesis*, al movimiento del cuerpo como parte fundamental de la enseñanza, como “la encarnación de un saber”. A partir de la postura del maestro y del alumno es que se puede dar un aprendizaje significativo, y del primero, además, resulta fundamental la pasión que muestra ante su quehacer. Esta pasión se ve reflejada a la hora de planear los espacios, las formas, los materiales y los métodos que se implementarán en la metodología. Tener todo previamente organizado muestra su deseo por enseñar y promueve también un buen desempeño y unas condiciones adecuadas para un hacer placentero en el alumno, provocándolo a crear.

Es así como el teatro y los juegos dramáticos ejercieron un papel fundamental en esta investigación, pues estos necesitan del cuerpo y del pensamiento para la creación y/o la elaboración de un saber al igual que el taller. Entonces la división que se ha constituido entre pensamiento y cuerpo desaparece y en contraposición se unen para generar y producir nuevos saberes. Estos elementos con la metodología del taller establecen relaciones y desde lo colectivo permiten aflorar aprendizajes significativos desde la relación y participación con

los otros. Este método afianzó nuestras miradas durante todo el proceso como investigadoras y nos permitió examinar nuestra participación y la de nuestros acompañantes.

Mapa del viaje

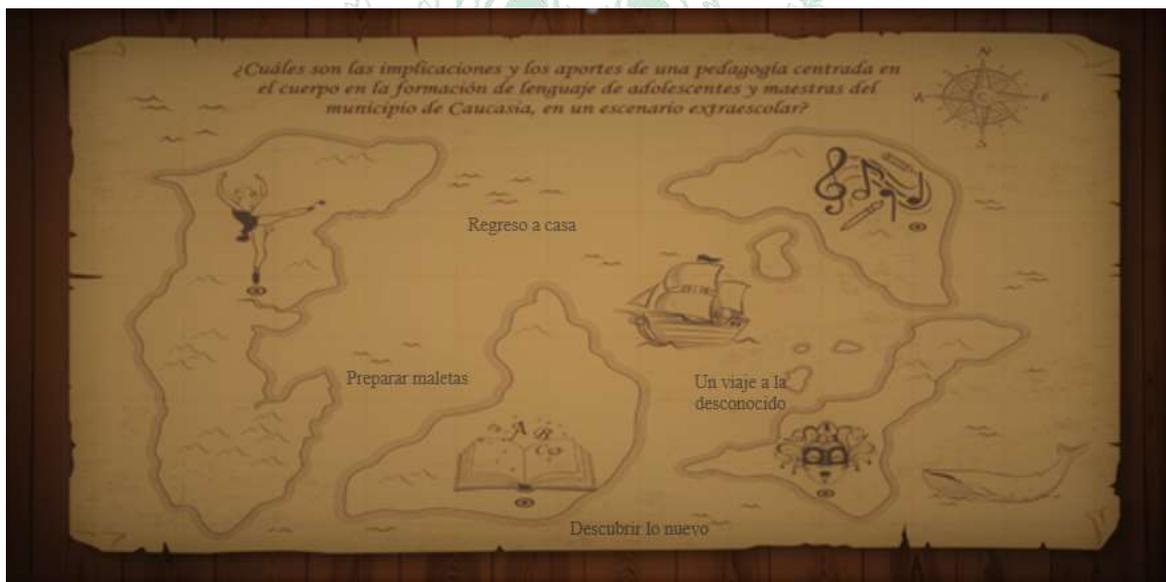


Imagen 2. Mapa del viaje

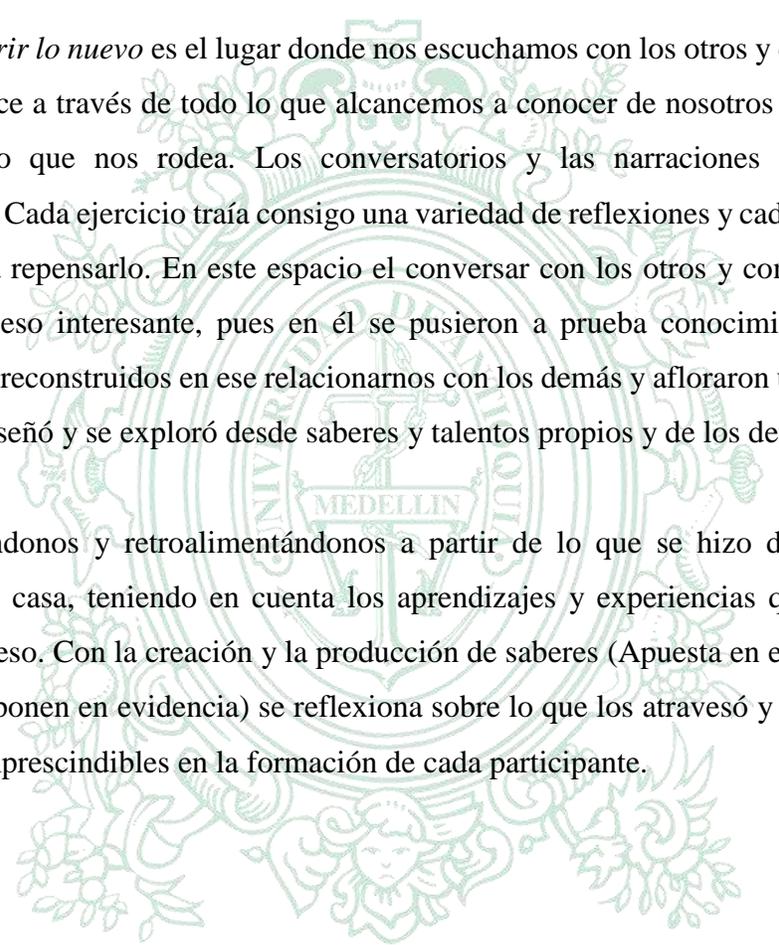
Como podemos observar en el mapa, el viaje fue orientado a partir de unos ejes que atravesaron el taller y nos ayudaron a comprender el recorrido de la investigación, la cual estuvo guiada por la pregunta que motivó este proyecto.

- El eje del *Preparar maletas* con el que se inicia el taller es donde nos disponemos y preparamos para salir de viaje y guardamos en nuestras maletas metodologías y didácticas que incluyan juegos de interacción grupal, expresión corporal y artística, juegos dramáticos y arte en sus distintas formas. En esta acción de empacar, planeamos y retomamos ejercicios que trabajamos en las planeaciones anteriores y que fueron fundamentales y significativos en las primeras prácticas y decidimos partir de ellos como modelos. Del mismo modo tomamos fundamentaciones de libros como *Teatros para actores y no actores* de Boal.
- En el segundo eje, que llamamos *Un viaje hacia lo desconocido*, es un espacio en el que nos permitimos dejarnos caer, nos desconectamos del mundo externo y nos disponemos a vivir lo desconocido que trae consigo el viaje. Es aquí donde ejercicios como “habitantes y

viajeros” sugieren un espacio para conocer desde los distintos sentidos y redescubrir esos lugares que se creían conocidos y comunes; un espacio para dejarse llevar por el otro, confiar en los semejantes, experimentar caídas, permitirse desviar para adquirir nuevas experiencias.

- *Descubrir lo nuevo* es el lugar donde nos escuchamos con los otros y compartimos lo que nos acontece a través de todo lo que alcancemos a conocer de nosotros mismos, de los demás y de lo que nos rodea. Los conversatorios y las narraciones escritas fueron indispensables. Cada ejercicio traía consigo una variedad de reflexiones y cada encuentro era un motivo para repensarlo. En este espacio el conversar con los otros y consigo mismo se volvió un proceso interesante, pues en él se pusieron a prueba conocimientos antiguos, algunos fueron reconstruidos en ese relacionarnos con los demás y afloraron unos nuevos, se aprendió, se enseñó y se exploró desde saberes y talentos propios y de los demás.

- Evaluándonos y retroalimentándonos a partir de lo que se hizo durante el viaje regresaremos a casa, teniendo en cuenta los aprendizajes y experiencias que persistieron durante el proceso. Con la creación y la producción de saberes (Apuesta en escena en la que los talentos se ponen en evidencia) se reflexiona sobre lo que los atravesó y los saberes que se volvieron imprescindibles en la formación de cada participante.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Estrategias para acercarnos a las voces de la experiencia

Aquí nos acercaremos más a cada eje y daremos cuenta de esas estrategias que fueron empleadas para la recolección de información, los métodos que fueron utilizados para llevar a cabo nuestra investigación y con los que la experiencia fue sistematizada. En los dos primeros ejes nos centramos en la observación participante tanto de nosotras como de nuestros estudiantes, con el fin de familiarizarnos con los acompañantes viajeros a partir de estrategias que así lo permitieron, es decir, a través de preguntas que surgían en los encuentros tales como al contemplar los paisajes, qué sensación veía en el otro, cuál era su experiencia con lo encontrado, con lo desconocido, cómo se exploraban los sentidos, cómo se expresaban, de qué forma se conocían entre compañeros y la forma como compartían las experiencias con los otros. A través de esta observación pretendíamos entender los ritmos vitales, las formas de expresión particular, la interacción entre los participantes, sus formas de aprender, lo que los mueve, sus culturas y sus ideologías, al igual que nuestras posturas ante las situaciones que se fueron presentando. Bien lo dicen Fagundes et al. (2013): “consiste en la inserción del investigador en el interior de un grupo estudiado, desnudándose de prejuicios e integrándose en él para comprender mejor sus rituales significados culturales” (p.76). Fue un tanto difícil dejar de lado nuestras formas de ver la realidad y las creencias que traíamos, pues ellas se veían inmersas en nuestras posteriores interpretaciones. Sin embargo, nosotras como maestras entendíamos que debíamos tener una actitud abierta y libre de juicios para que la investigación se llevara a cabo en su totalidad. Éramos conscientes de que íbamos a tener choques ideológicos y culturales con los participantes, pero esos asuntos se fueron subsanando a medida que se llevaban a cabo los encuentros y nos conocíamos y conocíamos sus posturas.

El objetivo del tercer eje consistió en descubrir lo nuevo. Este espacio fue concebido para la conversación, para compartir en círculos de palabra aquello que nos sucedía durante el viaje, para escucharnos, aprender y desaprender, y así afirmar el rumbo que llevábamos o hacer virajes en la marcha. Nombramos este espacio como *grupos de discusión entre pares*, el cual procedía al finalizar cada sesión, la mayoría de las veces para reflexionar en cuanto a lo que nos acontecía durante el encuentro, a las emociones y pensamientos que aún latían luego de leer y representar obras de teatro y de relacionarlas con la realidad en la que estábamos

inmersos: una apuesta por la reflexión crítica al poner en cuestión cada actividad. Este ejercicio fue muy importante porque emergió en un ambiente de confianza en el cual podían surgir, sin temor al juicio, preguntas, incertidumbres, vacíos, afirmaciones y otras expresiones de lo que nos conmovió.

Nuestro instrumento más íntimo y constante en el viaje fue el diario de campo, pues allí tenían lugar la palabra emotiva, las incertidumbres, aciertos y desaciertos a lo largo de los encuentros. En el diario plasmamos las palabras que hicieron eco en las conversaciones del día a día, en los seminarios de la práctica pedagógica, en las observaciones grupales y en las autoobservaciones, es decir, cómo nos veíamos y sentíamos *jugando* al lenguaje y al arte.

La entrevista¹ también fue una de las estrategias que escogimos para favorecer conversaciones intencionadas a escuchar los sentidos y/o significados que los viajeros le dieron a la experiencia en el Club. Esta contó con su consentimiento. Sin embargo, usaremos pseudónimos a la hora de citar sus voces, pues creemos que, más allá de la validación de una información, ellos nos entregaron sus miradas y sus relatos, modos particulares de nombrar las experiencias y, dado su valor, es nuestra responsabilidad cuidarlos respetando esta intimidad. Técnicamente, realizamos una entrevista cerrada a cada uno de los viajeros. Formulamos las preguntas intencionadas a escuchar sus miradas sobre la enseñanza del lenguaje, la formación sensible, la formación en la escuela y las prácticas del maestro, luego de la experiencia en el Club de Teatro. Con la entrevista queríamos conocer cómo nos veían los estudiantes, nuestras formas de enseñar, qué tan significativa fue su participación en cada encuentro, que ellos se autoevaluaran y evaluaran a la escuela y sus estilos de enseñanza. Además, fue una forma de evaluar el proceso y cada experiencia que surgió de allí como una forma de acercarnos a ellos.

La cartografía corporal² fue otro método que usamos durante algunas sesiones y fue valioso porque en ella se reconoció que el cuerpo es una cartografía andante. En él están inmersos elementos significativos como huellas, marcas, símbolos que convierten al cuerpo en mapa,

¹Ver Anexo1

²Ver Anexo2

“[...] en los mapas aparecen elementos que son importantes para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tienen con su entorno” (Trujillo et al. 2002. p.76). Así, los participantes narraban y expresaban en este ejercicio a partir de esas marcas, sus sentidos, las historias que hay detrás de cada cicatriz que hace parte de su vida, sus intereses, etc. Esta técnica permite desde símbolos comprender la realidad nuestra, del otro y su mundo, lo que significa cada situación; es un modo de expresar y hacer del cuerpo un elemento que cuenta sus propias historias. La cartografía es usada entonces como una forma de enseñar y aprender desde el cuerpo y desde sus diversas formas de expresar.

Finalmente, para ese momento de saber qué tanto aprendimos, qué nos llevamos y qué saberes nos quedaron, se realizaron unos relatos de viaje como forma de plasmar los cambios que cada viajero tuvo desde que inició hasta que terminó el viaje, cómo se veían antes y cómo se sienten ahora. Allí se hizo visible la mirada que se tenía del cuerpo y todo el proceso que hubo, dificultades y cuestionamientos a la teoría del cuerpo como lenguaje. Los estudiantes plasmaron cómo cambiaron sus ideologías con respecto al tema y lo difícil que fue mostrarles a sus otros compañeros y padres que hay otras formas de comunicar y expresar y que en ese espacio en el que participaban, El Club de Teatro, también adquirían conocimientos valiosos para su formación.

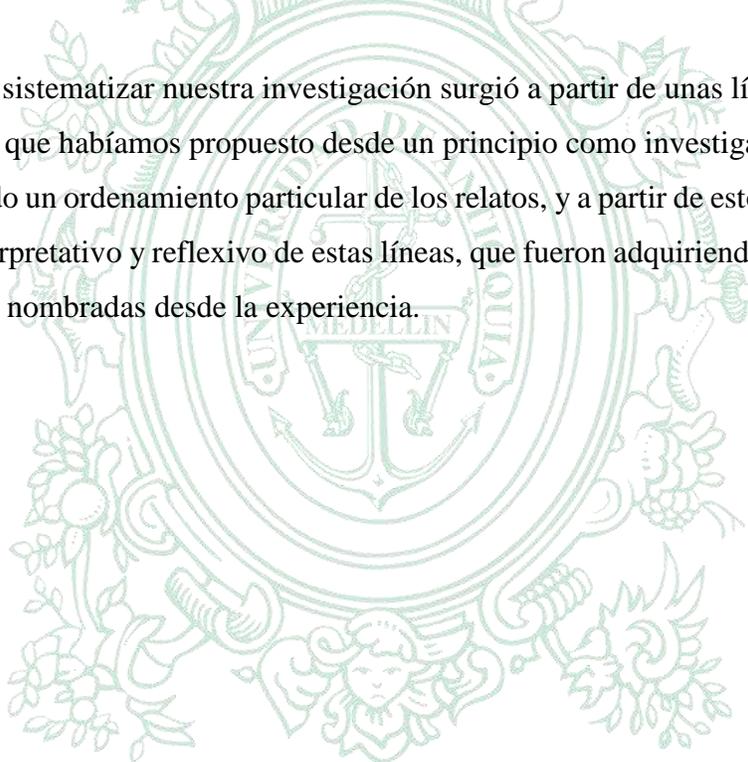
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

El tejido de los relatos a partir del análisis y la interpretación

Leer, comparar, encontrar similitudes y diferencias y reflexionar en torno a los relatos que emergieron a lo largo del viaje, contenidos en las diversas estrategias para acercarnos a las voces de la experiencia, fue un aspecto muy significativo en la investigación, en tanto nos ofreció una mirada más amplia de lo ocurrido. Nuestros significados y los significados de los viajeros dibujaron un nuevo paisaje, nuevas comprensiones, tensiones y retos frente a lo que significa la formación humana y ser el maestro que acompaña dicha formación.

Este proceso de sistematizar nuestra investigación surgió a partir de unas líneas de sentido o líneas temáticas que habíamos propuesto desde un principio como investigadoras, las cuales fueron sugiriendo un ordenamiento particular de los relatos, y a partir de esto se pudo realizar un ejercicio interpretativo y reflexivo de estas líneas, que fueron adquiriendo nuevos matices y sentidos al ser nombradas desde la experiencia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Ética de la investigación

Para el uso y tratamiento de la información partimos de unas consideraciones éticas, la primera de ellas frente a la información, manifestando en reiteradas ocasiones que este proceso era en sí mismo una investigación educativa que tenía unos objetivos orientados a reconocer los aportes de una pedagogía centrada en el cuerpo para la formación en lenguaje y que tomaríamos registros fotográficos y audiovisuales de los ejercicios y las creaciones que surgieran en los encuentros para poder reflexionar en torno a la pregunta que nos convocaba. La respuesta de todos fue afirmativa, recibiendo así su consentimiento; también aceptaron ser entrevistados y nos dieron vía libre para el uso de los relatos contenidos en estas entrevistas y en otras estrategias investigativas, lo cual nos demandó mayor responsabilidad frente a los modos de interpretar y nombrar, por lo que decidimos usar seudónimos como una manera de cuidar la confianza y la intimidad de sus modos de nombrar.

La segunda consideración fue de orden pedagógico. Para nosotras es ético invitar a los otros a ser partícipes de la construcción de la propuesta, a nutrirla con sus deseos y sugerencias. De esta manera dejamos abierta la posibilidad de que los viajeros hicieran parte de las planeaciones para que el timonear fuese compartido.

En síntesis, nuestra postura como maestras fue la de procurar escuchar la voz de los otros, en donde acogíamos sus deseos y propuestas, reconocíamos el riesgo de determinarlos bajo nuestro lente, nos cuidábamos de nuestras propias creencias y admitíamos que estábamos con otros seres humanos –cuerpos– subjetividades que no podríamos reducir a nuestra propia mirada; más sí podíamos escucharles para conocer un poco más de sus universos y quizás, para entender un poco más de los nuestros; no los “usábamos” para responder a una pregunta de investigación, mejor los invitábamos a investigar juntos.

II

EL RECORRIDO DE NUESTRA TRAVESÍA: NAVEGANDO EN ALTAMAR



Imagen 3. *El realismo americano*. Ground Swell Hopper. 1939

Hablar y dar a conocer lo que atravesó y conmovió nuestra sensibilidad ha sido un ejercicio complejo, ya que “El sonido de la experiencia del aprendizaje es incapturable” (Durán, 2015, p.33) porque la experiencia, al ser algo desconocido que se integra a nuestro ser, resulta extraña a nuestras formas de nombrar y, por lo tanto, estamos llamadas a encontrar y tejer las palabras que puedan conferir los sentidos “sentidos” de esta experiencia. Ahora bien, es aún más complejo cuando se trata de pensar en el Otro desde la interacción pedagógica; entrar en contacto con el Otro, reconocerlo como un universo diferente y, a su vez, dejarnos tocar por su sensibilidad. Esto nos llevó a reconfigurar nuestra propia identidad como maestras de lenguaje.

Por consiguiente, hemos decidido narrar nuestras experiencias para vislumbrar aprendizajes, transformaciones en la mirada, preguntas... relatar lo que nos atravesó desde la hora de salida hasta el puerto de llegada para reconocer los sentidos y las implicaciones de nuestras acciones pedagógicas.

Así pues, listas para emprender la travesía, zarpamos mar adentro, teniendo claro que nuestro viaje estaría permeado por experiencias y saberes que surgirían de los retos, desafíos y desaciertos que traería consigo el trayecto por recorrer, el cual implicaba, en sus inicios, realizar convocatorias a estudiantes de distintos grados del Liceo Caucaasia, para que voluntariamente nos acompañaran durante la práctica pedagógica en un Club de Teatro centrado en la pedagogía del cuerpo y el arte.

Los temores y limitaciones no se hicieron esperar y llegaron con las convocatorias, puesto que a nuestro primer encuentro no asistió el número de estudiantes que se habían inscrito en la primera visita que hicimos a los grados noveno de esta institución. Entonces, tuvimos que volver al colegio y extender la convocatoria a los estudiantes de décimo grado a quienes no habíamos invitado antes y, de paso, les reiteramos la información a los del grado noveno para que se animaran a ser parte del Club. Sentimos que estos estudiantes lo tomaron como un ruego de desesperación por parte nuestra y, como era de esperarse, nunca llegaron a nuestras clases. En consecuencia, conformar nuestro Club de Teatro fue todo un desafío.

En cuanto a las convocatorias, pensamos que no todo estaba perdido, y decidimos ir a los grados séptimo y octavo donde nos encontramos con algunos adolescentes motivados con la propuesta. Fue así que pudimos ver cómo el viaje estaba próximo a su salida, ya que sin tripulación no podíamos zarpar; nos surgió la pregunta de por qué el interés en espacios de formación artística se va perdiendo en ese tránsito de la adolescencia a la juventud ¿Será que lo ven como algo infantil o ridículo? Decimos esto porque algunos estudiantes del grado décimo respondían a nuestra invitación con gestos de burla o expresiones como “qué vergüenza hacer eso”. Incluso algunos arriesgados asistieron a los primeros encuentros, pero no regresaron porque sintieron que ya estaban muy grandes para jugar con otros más chicos.

A pesar de lo ya mencionado, se fue conformando el grupo de viajeros, y en ellos llegamos a descubrir un deseo enorme por abrirse al mundo, por experimentar nuevos saberes y querer tantear distintos espacios de conocimiento donde el arte sería el principal protagonista. En un comienzo, pensaban que el arte era solo diversión, entretenimiento y distracción. Con las

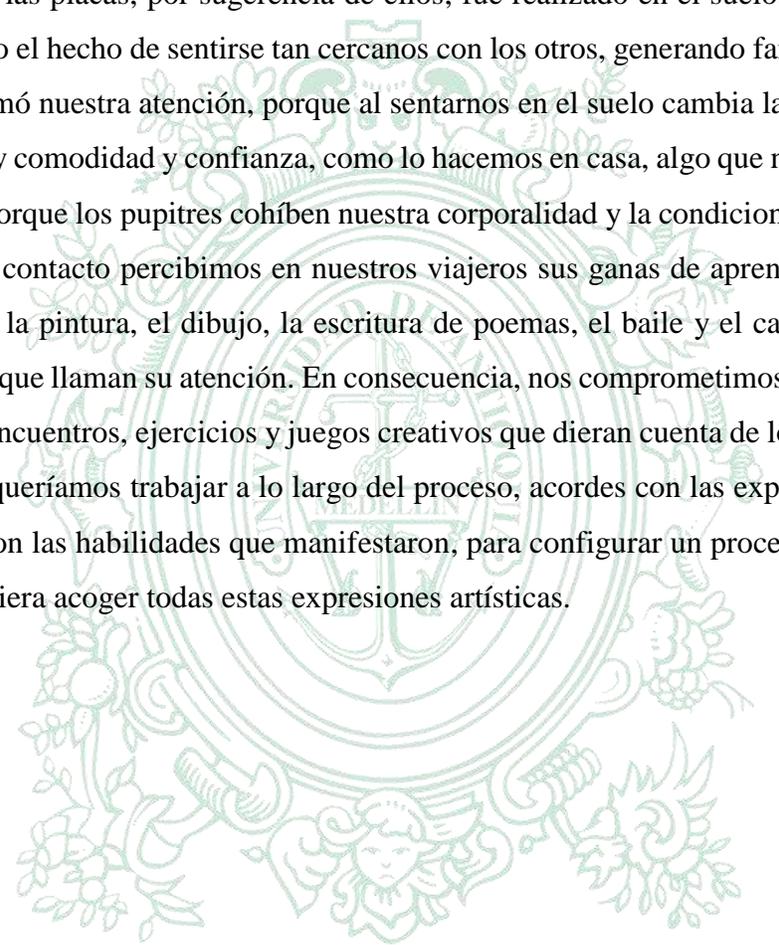
ideas previas de los viajeros, con nuestras propias prevenciones y con respuestas desalentadoras iniciamos la marcha. En la primera interacción entre toda la tripulación hicimos dos ejercicios de presentación: el primero consistía en conocer sus nombres y dar a conocer los nuestros. En esta actividad debíamos hacer dos círculos, uno dentro del otro, en el cual todos formábamos parejas; nosotras formulábamos preguntas para animar la conversación entre las parejas, tales como “¿qué haces en tu tiempo libre?”, “¿te gusta del arte y cuál quisieras aprender?”, “¿cuál es tu lugar favorito y por qué?”, etc. Así debíamos avanzar un puesto hacia la izquierda y quedar con otra pareja entre cada una de las preguntas, con la intención de que dialogáramos entre todos hasta conocernos un poco. Esta forma de iniciar fue bastante significativa porque nos permitió saber algo del otro y se hizo manifiesta la intención de estos encuentros: jugar para conocer-nos, contar-nos y construir modos compartidos de expresarnos.

Siguiendo con el objetivo de conocernos, realizamos el segundo ejercicio de las “Placas personalizadas”³. Este consistía en darle a cada estudiante una cartulina del tamaño de una placa, en la cual cada uno diseñaría una que los identificara, con su nombre, su color preferido, edad, canción que más le gusta, persona a la que más aman y sus talentos para cantar, dibujar, actuar, escribir y bailar. Luego abrimos un conversatorio alrededor de estos temas con el propósito de compartir algo del mundo de cada uno y de allí tomar ideas para lo que proseguiría. Aquí nos dimos cuenta de que sus placas eran muy parecidas, los colores que habían utilizado eran bastante vivos, eléctricos, podría ser que sus estados de ánimo cambiaban cuando el arte los mediaba. Había similitud en los talentos que exploraban y que querían explorar (la guitarra, la voz, la pintura, la danza y el teatro). A la mayoría de los hombres, en cuanto a los gustos, les llamaba más la atención el fútbol. No obstante, había un compañero que le gustaban otras cosas, como escribir poemas o el ajedrez, y por ello fue motivo de burla. Esto insinúa que el hombre, por ser hombre, tiene que tener gusto por el fútbol además de todos sus gustos, sino es catalogado de niña. Las mujeres, en cambio, eran más variadas. Les gustaba leer, escuchar música y escribir. Esto nos llevó a pensar en cómo hacer para reflexionar y comprender que todos, sean hombres o mujeres pueden,

³ Ver Anexo 3

experimentar distintos gustos, ya sea los que la sociedad ha determinado para x o y género u otros que nada tienen que ver con esa estigmatización.

Este trabajo de las placas, por sugerencia de ellos, fue realizado en el suelo, dado que para ellos era valioso el hecho de sentirse tan cercanos con los otros, generando familiaridad en el grupo. Esto llamó nuestra atención, porque al sentarnos en el suelo cambia la disposición de los cuerpos, hay comodidad y confianza, como lo hacemos en casa, algo que no es nada usual en la escuela, porque los pupitres cohiben nuestra corporalidad y la condicionan a la quietud. En este primer contacto percibimos en nuestros viajeros sus ganas de aprender y descubrir sobre el teatro, la pintura, el dibujo, la escritura de poemas, el baile y el canto, entre otras formas del arte que llaman su atención. En consecuencia, nos comprometimos a planear, para los siguientes encuentros, ejercicios y juegos creativos que dieran cuenta de los distintos ejes temáticos que queríamos trabajar a lo largo del proceso, acordes con las expectativas de los estudiantes y con las habilidades que manifestaron, para configurar un proceso de puesta en escena que pudiera acoger todas estas expresiones artísticas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Escuchar-nos para construir juntos

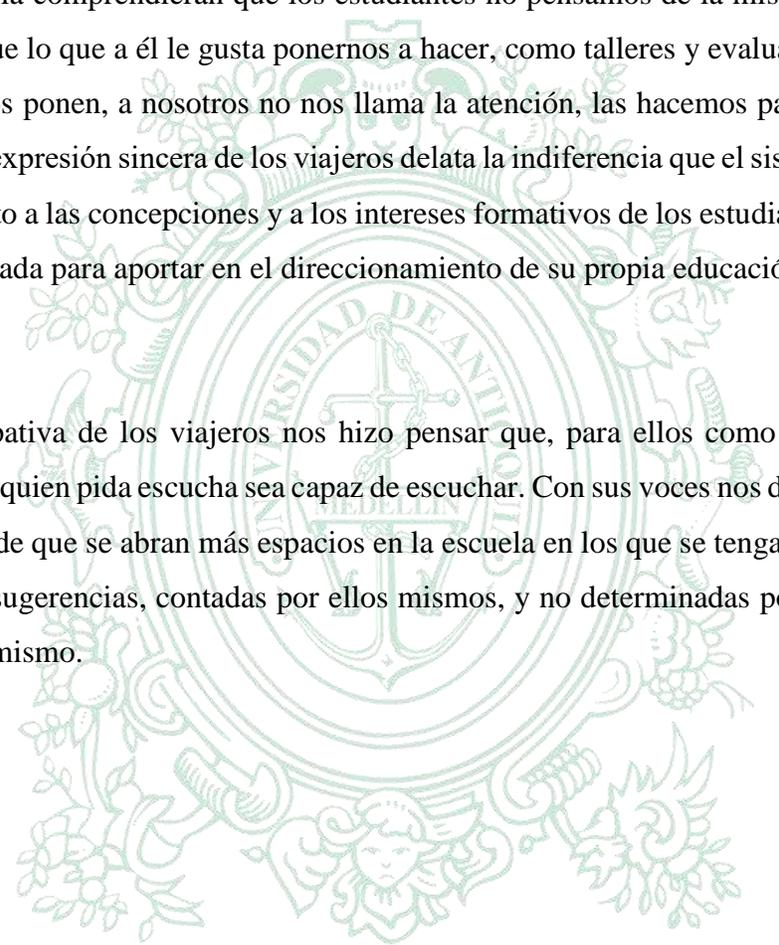
Las actividades propuestas por nosotras previamente conllevaron a que los estudiantes expresaran sus deseos de explorar sus talentos musicales, dancísticos y poéticos, los cuales acogimos con aceptación transformando la planeación en una construcción conjunta; se inscribieron sus propuestas de juegos populares y nosotras les imprimíamos la intencionalidad pedagógica, sugiriendo discusiones y reflexiones en torno a las temáticas en cuestión. Hacer este ejercicio en conjunto produjo compromiso, atracción y responsabilidad en los participantes, puesto que este espacio se abrió a partir de sus propuestas.

En consonancia con lo anterior, Durán (2015) asegura que “La escucha atenta es un arma demasiado poderosa, es comprensible que se quiera evitar la fuerza creativa que nace del escucharnos mientras coexistimos” (p.12). Escuchar al otro y tener en cuenta sus aportes para mejorar y construir juntos un espacio acogedor en el que podamos ser nosotros mismos sin cohibirnos de hablar y expresar lo que pensamos, es un gesto que no ha estado muy presente en la escuela, porque tal vez se ha pensado que allí, quien tiene el poder y la palabra es el docente, mientras que los estudiantes, la mayoría de las veces, deben permanecer en silencio, escuchándolos, en ocasiones sin la posibilidad de objetar lo ya dicho... También, quizás, porque cada vez son más estudiantes en un aula regular y más cortos los tiempos de interacción. Al encarar esta realidad buscamos, entonces, contraponer todo aquello generando espacios en los que tenga lugar el intercambio de voces entre todos los viajeros.

En cuanto a esto de escuchar y sentirse escuchado, los viajeros manifestaron que “en la escuela, de alguna manera, nos limitan para expresarnos, nos dicen cómo debemos comportarnos, lo cual implica guardar silencio porque los maestros no entienden que sus clases son aburridoras”. Asoma una idea que llama nuestra atención, cuando se establecen lugares estáticos en las relaciones como el que habla y el que escucha. Se genera una suerte de desencanto, de abulia y de desinterés para quien se ubica en el espacio de la recepción. Por ello propusieron: “me gustaría que en las clases de lenguaje tuviéramos más libertad de poder hablar y sugerir clases más divertidas como las que hemos tenido en el Club de Teatro”.

En ese tener “más libertad de hablar”, podemos interpretar un llamado a la necesidad de sentirse escuchados, lo cual puede leerse en las palabras de otro viajero: “Sería interesante que en la escuela comprendieran que los estudiantes no pensamos de la misma manera que el profesor y que lo que a él le gusta ponernos a hacer, como talleres y evaluaciones escritas que siempre nos ponen, a nosotros no nos llama la atención, las hacemos para no perder la materia”. Esta expresión sincera de los viajeros delata la indiferencia que el sistema educativo muestra respecto a las concepciones y a los intereses formativos de los estudiantes, pensando que no tienen nada para aportar en el direccionamiento de su propia educación.

La voz participativa de los viajeros nos hizo pensar que, para ellos como estudiantes, es importante que quien pide escucha sea capaz de escuchar. Con sus voces nos dieron a conocer la importancia de que se abran más espacios en la escuela en los que se tengan en cuenta sus necesidades y sugerencias, contadas por ellos mismos, y no determinadas por los adultos o por el sistema mismo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

En nuestros encuentros propusimos varios ejercicios de expresión corporal a través de los cuales relacionamos la pedagogía del cuerpo con las distintas manifestaciones artísticas, con el fin de ejercitar y explorar los talentos, habilidades y facultades de nuestros estudiantes. Entre las actividades corporales que realizamos estaba “Contento-Triste”, que consistía en mencionar los antónimos de las emociones y expresarlas. Para ello debían conformar parejas, un viajero expresaba una emoción y el otro debía representar su opuesto. Algunos escogieron alegría, felicidad o incertidumbre, y la representaron escribiendo poesía, cantando o dibujando de manera espontánea; los opuestos, que debían representar la tristeza, el llanto o la seguridad, se apropiaron de un personaje y actuaron en un drama; otros hicieron dibujos. Todo ello, con el objetivo de desarrollar sus capacidades expresivas y comunicativas desde diversos sistemas de simbolización.

Con este juego los viajeros tuvieron libertad de escoger la emoción y la expresión artística con la que querían realizar este juego, mediante el cual dieron a conocer sus habilidades, hablaron de lo que aprendieron y de cómo se sintieron. Estefany por su parte dijo: “Descubrí nuevas formas de vivenciar conocimientos a través de nuestro cuerpo, cantando, haciendo poesía, dibujando”. Mariana nos contó que estos ejercicios le permitieron conocerse un poco más, puesto que descubrió ciertos potenciales que desconocía: “No sabía que era buena para hacer teatro, anteriormente no me atrevía a actuar, pero hoy que hice las veces de una novia abandonada y lloré a gritos, me sentí bien, veo que lo puedo volver a hacer”.

Otro de los juegos que hicimos fue “Estatuas ciegas”, para desarrollar las posibilidades del cuerpo y aprender a interpretar posturas corporales en las que, por parejas, uno debía colocarse en una posición y el otro, con los ojos tapados, debía imitarlo, tocándolo con las manos para conocer la figura representada; luego el que imitaba, convertía esa estatua en lo que quería. Por ejemplo, Juan convirtió a Andrés en serpiente. Este debía arrastrarse por el suelo y después se transformó en una roca difícil de mover. Posteriormente a Juan también le correspondió ser una estatua ciega a la que le tocó aprender a confiar en su pareja, porque

mientras este tenía los ojos cerrados, su pareja lo guiaba por todo el espacio de la universidad, lo que implicaba subir y bajar escaleras y caminar sobre el piso mojado.

Allí vimos que nuestros cuerpos se podían caer al piso al tropezar con un objeto, tuvimos cuidado al dar cada paso, tratábamos de llevar las manos abiertas para palpar las paredes o los pasamanos del pasillo, prestábamos atención a los sonidos y con ellos nos angustiábamos al pensar que alguien nos tumbaría o, por el contrario, al sentirnos lejos de lo que representaba un peligro nos sentíamos tranquilos. Prescindir de la vista revitalizó los demás sentidos, los cuales han caído en un estado de adormecimiento, pues se ha insinuado desde la educación tradicional que solo necesitamos de la mirada para entender el mundo y de la voz para comunicarnos. Gracias a ello, pudimos hacernos a otras percepciones del espacio y de los otros, el mundo recuperó sus cualidades sonoras, olfativas y gustativas, sus formas y texturas se redimensionaron y el cuerpo volvió a sentir y a sentirse.

Para nosotras como acompañantes fue todo un reto involucrarnos en estos juegos; en el primero nos abrimos a experimentar con aquellas artes con las que no tenemos mucha afinidad, como cantar en público o asumir un papel que implicara esfuerzo, como reír a carcajadas, imitar a algún personaje o hacer un dibujo que tuviera relación con el sentimiento opuesto de nuestra pareja. La dificultad radicaba en sentir que perdíamos autoridad al vernos jugando. No obstante, resultó ser más divertido que tenso. El segundo juego también nos exigió disposición y apertura, porque fuimos estatuas a las que nos tocó asumir un papel que nos llevó a sentir desconfianza, temor y ansiedad. Entendimos que muchas veces nos alejamos de las experiencias bajo la creencia de que ya tenemos el conocimiento necesario adquirido en los libros, cuando este solo puede entregar información. Como dice Larrosa (2006) “la información no es experiencia” (p. 60), el saber de la experiencia no se le ahorra a nadie: tendremos que vivir nuestras propias experiencias para hacernos a un conocimiento propio.

1 8 0 3

Aparte de las manifestaciones artísticas y los ejercicios corporales que ya mencionamos, también trabajamos las cartografías corporales, técnica que llevamos a cabo como medio para favorecer el conocimiento de sí mismo al simbolizar algunos aspectos de sus vidas. Frente a

ello Silva, Barrientos & Espinoza (2013) mencionan que: “La dimensión gráfica está compuesta por representaciones de autoimagen e imagen social interpretadas por cada sujeto como su *gramática* corporal” (p.8). En la cartografía le damos forma, color y sentido a las experiencias, a los sujetos y situaciones de nuestra vida. Entonces los conceptos se redimensionan, adquieren nuevos significados otorgados por una sintaxis de lo sensible, de lo singular.

Esta técnica fue realizada teniendo al cuerpo como mapa, uno que tiene su propio lenguaje, en el que plasmaron las historias que hay detrás de cada cicatriz, sus apegos y sentimientos a las personas que aman o rechazan, sus gustos, miedos, enojos, vacíos emocionales, entre otros relatos significativos de sus vidas. Al terminar estas cartografías, ellos mismos hablaron sobre los sentidos que le otorgaron a los símbolos y a las partes del cuerpo como, por ejemplo: “En la silueta de mi cuerpo dibujé mi casa en las piernas porque amo mi casa y siempre que estoy fuera de ella, quiero regresar pronto”, “en los brazos pinté una muñeca para representar la protección que me brinda mi mamá”. Las cartografías nos permitieron repensar el papel fundamental que cumple el cuerpo humano en la escuela, el cual siente, respira, se mueve de un lugar a otro y sencillamente se dispone o se cierra a los procesos de enseñanza y aprendizaje que muchas veces nos ofrece la educación en Colombia.

Otro de los juegos que realizamos fue Uno para todos. En este juego todos teníamos que hacer uso del desplazamiento, y en medio de música y el baile uno de los participantes debía tumbarse al suelo y los demás compañeros debían estar atentos para recibirlo y evitar que se golpeará o se cayera al suelo; nadie sabía quién se iba a tumbar, tampoco había un orden predeterminado, muchos podían actuar al mismo tiempo, pero, la idea era cuidar al otro para que no se lastimara. Aquí pudimos observar el nivel de concentración, colaboración, atención y preocupación por el otro, aquel que no hace parte de mí, que no soy yo, pero que tiene un cuerpo que puede llegar a golpearse y romperse. Aunque el otro estuviera preocupado por su compañero, los miedos, inseguridades y desconfianza estaban intactos en cada participante. Comprendíamos que, aunque hubiera unas reglas para ellos, no era suficiente.

Fue así que discutimos en torno a la coexistencia y a cómo surgió un asunto significativo que debe ser puesto en espacios de formación. Frente a ello los viajeros dijeron: “Yo estaba pendiente del que estaba más cerca de mí, por si se caía, yo corría a ayudarlo para que no se golpeará”, “A mí me daba miedo dejarme caer, pensaba que nadie me ayudaría”, “En la sociedad en la vivimos uno no puede confiar en que la gente le va a dar la mano a otro y lo va a ayudar”, “En el salón donde yo estudio no podemos hacer este ejercicio porque lo dejan caer a uno”.

Los ejercicios de confianza y de preocuparse por el otro siguieron llevándose a cabo y fue así como entendimos que la desconfianza empieza a romperse cuando existe familiaridad, un grado de fidelidad, entrega y preocupación de parte de los compañeros, esto, después de muchos trabajos juntos. No obstante, al avanzar en este proceso, aún había muchos compañeros que preferían no hacer algunos ejercicios para no sentirse comprometidos a ayudar o sentirse dañados por algún descuido de los demás. Reflexionamos que trabajar para la confianza no es fácil, si las personas tienen motivos fuertes y anticipados para no creer en el otro.

Los juegos y los ejercicios creativos fueron una provocación para pensar y conversar sobre aquello que se podía re-conocer de sí mismo, de los otros y de las relaciones porque, como lo afirma Bruner (2003): “El juego libre ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso de ser él mismo” (p.9). Estos juegos nos permitieron reivindicar la importancia del otro en una idea de formación más humana que técnica, de escucharnos y de generar ambientes de confianza en los que veo al otro como un hermano y no como un contrincante.

Sobre la pedagogía del cuerpo – Aprendiendo a “lenguajear” desde el teatro

El teatro fue nuestro elemento base en estas prácticas, nos ayudó a enfrentar nuestros miedos, permitiendo un acercamiento con aquello que antes había sido un terreno de difícil acceso, quizás por el temor de hablar en público o tal vez por no querer “pasar vergüenza” a la hora de representar algún personaje de la literatura o de la vida misma. El teatro implicó el juego dramático y la literatura dramática, los cuales demandaban una apertura al juego de la representación, el conocimiento de la dramaturgia, experiencias previas, trabajo de la voz, expresión corporal, proxemia y kinesis, para poder desenvolvernos con propiedad y confianza en un escenario relativamente nuevo para nosotras y para algunos de nuestros viajeros. Fue un poco complicado hacer teatro porque no teníamos experiencia en el tema. Sin embargo, nos ayudamos en ese camino de las palabras de Boal (2001):

El teatro es algo que existe dentro de cada ser humano y puede practicarse en la soledad de un ascensor, frente a un espejo, en un estadio de fútbol o en la plaza pública ante miles de espectadores. En cualquier lugar...y hasta dentro de los teatros. (p.21)

Tal vez por las razones que plantea Boal fue que pudimos hacer teatro, y esto hizo que fluyeran ideas, que nos permitiéramos fluir y que disfrutáramos cada personaje y cada representación escénica.

Con relación al teatro hicimos varias lecturas de entremeses teatrales, con el fin de estimular la lectura dramática, la lectura en voz alta, la cual tiene poco lugar en la escuela. Se trataba de acercarlos a otros textos y a otras formas de leer que nos fueran motivando para la puesta en escena. De este ejercicio surgió la idea de la reescritura de pequeñas obras teatrales llamadas entremeses, las cuales consistían en adaptar nuevos personajes, incluir canciones, utilizar un lenguaje más acorde a nuestro contexto y transformar los finales. De esta manera, los textos dramáticos fueron reescritos por ellos, cambiando personajes como los villanos por nuevos súper héroes y la princesa por una chica común y corriente que estudia en un colegio público, que vive en un municipio golpeado por la violencia y que lucha por sus sueños.

Cada uno escogía el personaje que quería representar para la puesta en escena, el cual requería preparación. Por lo tanto, fue necesario la asistencia constante de los que asumieron un papel,

aunque a veces no asistían todos viajeros por ciertos compromisos que debían cumplir en el colegio como prepararse para una evaluación, resolver talleres, u otras ocupaciones. Esto implicaba hacer una serie de cambios en los personajes para llenar el espacio que dejaban cuando no llegaban al ensayo. Sin embargo, esto no fue impedimento para hacer la presentación, ya que cuando alguien faltaba, otro asumía su papel sin ningún problema. Tanto en la preparación como en el momento de la puesta en escena, los viajeros se desplazaban con libertad, se apropiaban e interpretaban con pasión el personaje. Trabajamos la entonación, la proyección y la vocalización. ¡Era increíble ver y escuchar a Yoneider! Nos parecía estar viendo a otra persona, puesto que sus gestos, disposiciones corporales y los movimientos de sus manos en el escenario daban cuenta de un cuerpo que actuaba con libertad, que se había desprendido de todo rasgo de timidez.

Este accionar nos llamó mucho la atención y, luego de que acabara la presentación, todos reflexionaban sobre el asunto del compañero y Yoneider comentaba que para él era una forma de controlar esas emociones que salen a relucir en su diario vivir, y eso hacía que saliera solo aquello que él quería transmitir. Por otro lado, los demás participantes decían que cuando actuaban disimulaban sus debilidades de hablar. El asunto nos hacía pensar que el teatro, aparte de todas sus capacidades para la enseñanza y el desarrollo de la expresión corporal y verbal, también contribuye a reforzar la autoestima, la autonomía y en este caso a superar la timidez de los que lo realizan.

Por otro lado, los padres, tíos, abuelos y hermanos, en medio de un conversatorio, exponían su satisfacción al ver que sus familiares mostraban una gran capacidad para esas otras cosas que ellos nunca habían visto. Mencionaban que “Allá en la casa cuando sale del colegio, solo se pegaba en el pc o en el celular y vemos que acá aprovechan el tiempo para aprender otras cosas”, “él en la casa no se porta así”, y algunos reflexionaban sobre cómo el arte también les permite adquirir aprendizajes desde otros lugares, aprendizajes que como son más sentidos se quedan más tiempo en ellos.

Para nosotras el hecho de que sus familiares hicieran parte de este momento tan crucial para ellos, porque dedicaron mucho tiempo a la preparación del personaje, fue bastante fructífero,

puesto que, por un lado ellos se daban cuenta del proceso, de la complejidad de los saberes ahí expuestos y a partir de ello motivaban a los muchachos a su asistencia diaria, y por otro lado, porque los participantes se sintieron acompañados y con deseos de hacer otra obra y mejor, e invitar a más gente, a sus amigos, para que vieran la formación que ellos estaban viviendo desde otro lugar que no está directamente relacionado con la escuela física.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Lo que significó para nosotras esta experiencia

Como maestras en formación sufrimos transformaciones con las experiencias que día tras día nos atravesaban, pues la universidad nos ha dado herramientas para entrar al aula e innovar, pero también nos ha dado la posibilidad de creer que lo “tradicional” puede ser sustancioso y que nos toca, como sujetos críticos, decidir si queremos fusionar estas dos posibilidades. Finalmente, eso lo podremos encarar cuando nos encontremos de frente con las realidades educativas, con los contextos y sus necesidades.

No se trató de escoger una metodología porque simplemente nos gustara, sino porque tuvimos en cuenta unas implicaciones en este accionar: por un lado, los estudiantes no estaban acostumbrados a recibir clases de lenguaje de esta forma. Unos veían que era difícil adquirir conocimiento jugando o haciendo teatro, otros lo veían como un “perder el tiempo”. Así, Juan se quejaba: “¡Otra vez juegos!, ¿cuándo nos van a enseñar? Venimos es a perder el tiempo, ¿por qué no nos ponen a escribir?” y exigían volver a las clases a las que estaban acostumbrados. Pensamos, entonces, que la escuela había hecho un buen trabajo en construir la idea del enseñar, como un proceso que solo es remitido a escribir, leer códigos, exponer, hacer mapas conceptuales y estar sentados escuchando conceptos dictados por el profesor. Pero había un grano aún de tranquilidad al conocer que algunos sí lograban reflexionar sobre el lenguaje del cuerpo, pero, ¡qué difícil fue encontrarnos con todos estos sinsabores! Sin embargo, estas primeras percepciones fueron fundamentales para nuestro crecimiento como maestras.

A partir de ello, y de comprender que no estábamos listas completamente y que realmente nos seguíamos formando, nos abrimos a la posibilidad de agudizar la atención sobre nuestra acción y, en esa medida, reflexionar para ver, saber y transformar, algo que tomó mayor fuerza en el encuentro con las reflexiones finales de los viajeros. Por ejemplo, Carlos nos sugirió un ideal de maestro: “que los profesores no se peguen a lo tradicional que son clases, clases y más clases. Sería bueno que optaran por estrategias novedosas”. Nos preguntamos qué podría ser para él eso de lo tradicional y por qué recalcó las palabras “clases y más

clases”, y creemos que se refiere a una acción pedagógica de la repetición, que genera monotonía y produce cansancio. De ello concluimos que los estudiantes necesitan espacios que les generen libertad y tranquilidad de ser escuchados. Quizás en nuestra región las aulas están a la espera de chispas que nos hagan mover y aprender de otras maneras.

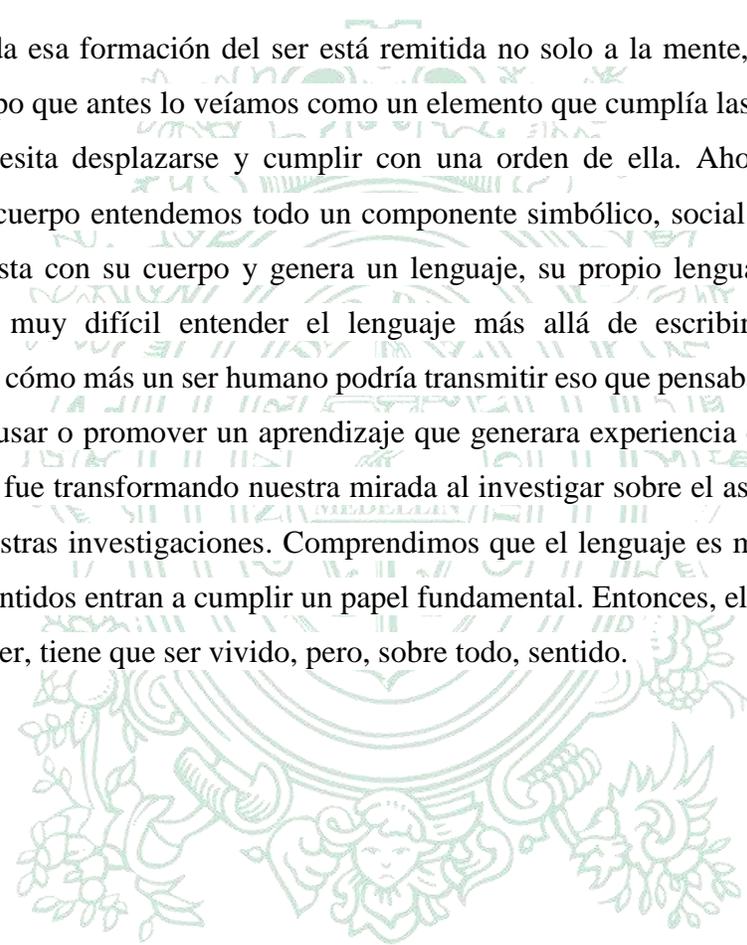
A partir de la experiencia adquirida en el Club, los viajeros que nos acompañaron por espacio de dos semestres en la práctica pedagógica, nos permitieron conocer desde su mirada lo que para ellos es la escuela y qué significado le dan a esta, cómo ven a sus maestros, qué clase de docentes les gustaría tener, por qué la escuela es un lugar en el que la libertad de expresión es limitada, si para ellos es importante expresarse para ser escuchados, por qué el arte en la formación de lenguaje es escaso, qué significó para estos viajeros estar en un espacio extraescolar y por qué les gustaría que la escuela fuera similar a este tipo de espacios.

Así lo expresaron algunos de ellos: “En la escuela nos cargan demasiado con tantas tareas y por momentos siento un gran peso encima”, “Los profesores son desconsiderados con nosotros dejándonos muchas responsabilidades para realizar en casa, no nos dejan descansar”, “Cuando termine el bachillerato voy a descansar un año y después me presento a la universidad”. Es difícil sentarnos a pensar en el hecho de que los estudiantes se sientan cansados y abrumados a tan corta edad solo por la educación que se les está dando. ¡Hasta dónde llega la idea de las escuelas de formar sujetos “capaces”! Pensamos: ¿capaces para qué?, ¿para ir y cumplir con una labor cuando terminen su ciclo en la escuela, pero que no les genere ningún despertar, sentir o placer? Sabemos que eso es lo que quiere el Estado, pero como maestros, ¿es realmente eso lo que queremos para nuestros alumnos? La educación de nuestros niños da mucho qué pensar.

Por otro lado, el Teatro en esta investigación nos cambió la mirada. Desde chicas pensábamos que esta era solo una actividad que hacíamos porque nos gustaba, porque reíamos y hacíamos reír, porque había una nota incluida para participar en algún evento, etc. Pero no lo mirábamos como un proceso que, a partir de juegos de roles, improvisaciones, representaciones de situaciones reales y ficticias permitían un trabajo complejo en el ser, como la seguridad y confianza en sí mismos, el autoconocimiento, el manejo de emociones

y la comprensión de los otros, el escuchar, el teatro que más que un fin es un medio que puede ser utilizado en cualquier campo y para cualquier disciplina que, además de estimular el desarrollo del intelecto, también cultive la inteligencia emocional y la creatividad.

En síntesis, toda esa formación del ser está remitida no solo a la mente, sino, también, al cuerpo, el cuerpo que antes lo veíamos como un elemento que cumplía las funciones de una mente que necesita desplazarse y cumplir con una orden de ella. Ahora bien, desde la pedagogía del cuerpo entendemos todo un componente simbólico, social y cultural, un ser que se manifiesta con su cuerpo y genera un lenguaje, su propio lenguaje y por ende su identidad. Era muy difícil entender el lenguaje más allá de escribir y leer códigos; preguntábamos cómo más un ser humano podría transmitir eso que pensaba y que pudiera de algún modo causar o promover un aprendizaje que generara experiencia en quien lo usara. Es así como se fue transformando nuestra mirada al investigar sobre el asunto y ponerlo en práctica en nuestras investigaciones. Comprendimos que el lenguaje es más que la palabra en donde los sentidos entran a cumplir un papel fundamental. Entonces, el lenguaje en todas sus formas de ser, tiene que ser vivido, pero, sobre todo, sentido.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO III

UNA TARDE, A BORDO DEL VELERO, REFLEXIONANDO...



Imagen 4. *Tarde, ciénaga de Ayapel*. Paternina, Y. 2018

Sentadas cómodamente en la parte frontal del velero, disfrutábamos de un hermoso atardecer en el que contemplábamos la línea que separa el mar y el cielo, en el horizonte la luz del ocaso, mientras las olas del mar golpeaban nuestro barco y la brisa nos acariciaba suavemente, moviendo nuestros cabellos con libertad. En ese momento de calma reflexionamos sobre lo que ha significado habernos aventurado a un viaje que trajo consigo tensiones y presiones que estuvieron a punto de hacernos abandonar la embarcación, pues llegamos a pensar que la escuela sería el lugar más apropiado para llevar a cabo la investigación y que estar en un escenario extraescolar iba a superar nuestras posibilidades.

En ese paisaje meditativo, recordamos la pregunta que motivó este viaje, es decir, salir de la escuela para aventurarnos a otros lugares y espacios que nos permitieran explorar, indagar, acaso plantear la enseñanza del lenguaje desde el cuerpo en relación con el arte. Esta pregunta sufrió algunas modificaciones a medida que avanzábamos en el proceso, lo cual fue muy

significativo, ya que a través de las experiencias pudimos otorgarle nuestros sentidos para que fuese una brújula en nuestro rumbo.

Siguiendo con la pregunta de investigación sobre las implicaciones y los aportes de una pedagogía centrada en el cuerpo en la formación de lenguaje en adolescentes de Caucasia, podemos decir que el cuerpo cuando se dispone y tiene la libertad de aprender y enseñar, puede lograr varias intenciones que resultan convenientes para desarrollar procesos formativos.

Cuando hablamos de que el cuerpo tiene libertad, nos referimos a un cuerpo sin barreras ideológicas o sociales, sin temor a expresarse, que trasciende los ideales del mercado, de la publicidad, de la moda; es un cuerpo creativo, porque los únicos límites que tiene son el respeto y el reconocimiento del Otro, y ese Otro puede ser una extensión cuando se interactúa desde el juego y el arte, cuando construimos un solo cuerpo-territorio compartido, es un cuerpo que recupera su vitalidad y su deseo de percibir y simbolizar el mundo desde otros lugares indómitos, porque es allí donde posiblemente podamos encontrar las respuestas a los enigmas del presente.

Un cuerpo que disfruta de libertad es un cuerpo que se ha venido conociendo y que sabe que el conocerse es ilimitado, porque somos seres cambiantes, y cada presente nos ofrece una nueva disposición sensible, una faceta distinta del ser. Por consiguiente, para nosotras poder orientar desde la corporeidad, fue necesario que nuestros cuerpos se soltaran y se desarrollaran naturalmente en este escenario donde la expresión corporal resultó fundamental. Para ello debimos darle salida a la espontaneidad, explorando nuestros cuerpos desarrollando y practicando juegos creativos que implicaban tirarnos al piso, correr, saltar y hacer fonomímicas con canciones que nos ayudaron a desinhibir el cuerpo.

En un principio nuestros cuerpos eran rígidos, se sentían cohibidos, muy poco se movían y no tenían la libertad de comunicarse corporalmente con los Otros, nos daba pena soltarnos y abrirnos a dinámicas corpóreas, sentíamos que como no era usual y como no estábamos acostumbradas a que nuestros cuerpos actuaran con libertad, íbamos a hacer el ridículo, a pasar vergüenza ante los demás acompañantes. Decíamos cosas como: “No, que oso, yo no

voy a pasar esa pena, si yo no sé nada de teatro cómo voy a asumir el papel de un personaje”,
“No soy capaz de coordinar los juegos dramáticos, mejor hazlo tú”.

Al pensar de esta manera nos limitábamos, acotando nuestros cuerpos a estar estáticos, pero, aunque en el Club no se trataba de tener experiencia y trayectoria en las dinámicas, la idea era que con el paso de los días pudiéramos disponernos a desinhibir el cuerpo. Esto no fue fácil lograrlo y nos tomó tiempo salir de ese estado de quietud. Para poder vencer algunos temores, consideramos que fue importante tener el deseo de querer convertir nuestros cuerpos en cuerpos que gozaran de libertad y hacer de estos un medio de comunicación, a través del cual pudiéramos darnos a conocer a los demás e interactuar con ellos.

El apoyarnos con autores como Boal, que define la importancia del teatro y cómo este puede aportar a los procesos formativos, o como Keith Johstone, que sugiere la trascendencia de abrir espacios a los estudiantes para la espontaneidad, o Blanco, que con sus aportes de la pedagogía del cuerpo y de las manifestaciones corpóreas, nos lleva a tener en cuenta que a través del cuerpo podemos comunicar y expresar deseos, pensamientos y emociones. Los aportes de estos autores contribuyeron a que pudiéramos sentirnos con un poco más de libertad para llevar a cabo la construcción de lo que queríamos trabajar en el Club de Teatro y en nosotras mismas como pedagogas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Las riquezas que les dejó el viaje a nuestros viajeros

En el recorrido que hicimos observamos las implicaciones y los aportes que hizo la pedagogía del cuerpo a quienes nos acompañaron durante el viaje, quienes al trabajar desde las artes mostraron más disposición para realizar procesos de lectura y escritura, como fue hacer relatos y construir historias a partir de la lectura de noticias, cuentos, micro cuentos, poemas y entremeses teatrales y que ellos, desde su imaginación y la sensibilidad que estos les despertaban, se daban a la tarea de escribir. Luego socializábamos y comentábamos los escritos.

Al principio no les era fácil leer ante los demás sus escritos, les daba vergüenza, sentían que los íbamos a cuestionar o que sus compañeros se iban a burlar. Incluso algunos se resistían a hablar de sus producciones escritas. Sin embargo, con el pasar de los días fueron más abiertos, ya fuera porque empezaron a sentirse en confianza entre los tripulantes o porque las manifestaciones artísticas les permitieron tener más seguridad en sí mismos.

Poniendo en consideración la importancia de sentirse en confianza en espacios formativos, es posible decir que cuando el estudiante no goza de confianza se limitan sus aprendizajes, se reduce el querer explorar y descubrir nuevos caminos, porque para arrojarnos a lo desconocido necesitamos la suficiente confianza para tener la certeza de que no vamos a sufrir ningún daño. Por ejemplo, en un principio los viajeros decían: “Que lea Carlos lo que escribió que a él no le da pena”, “Yo no quiero hablar de lo que escribí, qué oso”. Sus cuerpos estaban coartados y reflejaban las marcas de haber sido cuestionados y criticados.

Adquirir confianza en el lugar donde se va a aprender y confiar en el Otro como aquel que puede hacer aportes significativos a la formación de quienes día a día se acercan a ese lugar, resulta valioso tanto para la formación y la educación de niños, adolescentes y jóvenes como para el maestro, puesto que la confianza es la que nos dispone para el viaje, para lanzarnos a lo desconocido y sorprendernos, transformarnos, apasionarnos y, de alguna manera, asumir una actitud de confianza hacia otros en la que no existen juicios por el error o las maneras de

viajar, pues la confianza está antecedida por el respeto, es el respeto a la diferencia lo que nos une y nos teje.

Incorporar las artes en la educación también ayuda a que se creen espacios que dan lugar a confiar tanto en el Otro como en sí mismo, dado que las expresiones artísticas conllevan al sujeto a expresarse con libertad a través de los distintos lenguajes que tiene el cuerpo. Como dijimos antes con Noemí Durán con respecto a la educación de hoy en cuanto a la importancia que se le da a la lógica, a la ilustración como algo inalterable, y ya hemos visto que no es esa la única vía, sino que el cuerpo y el arte son los vehículos para pensar la formación de lo que más nos conmueve e inquieta: las emociones y el misterio de la sensibilidad; además, crean en el estudiante un anhelo de estar ahí, una pasión por un conocimiento que no está en los libros porque es singular, el conocimiento de sí mismo.

El arte atrapó el interés de los viajeros y despertó en ellos esa pasión de llegar al Club de Teatro en medio de sus responsabilidades académicas, caminando largos trayectos bajo soles abrasadores y altas temperaturas - como es normal en esta región del país - acalorados, sedientos y en ocasiones sin dinero para comprar agua y saciarse, o gastando el dinero de la semana al pagar el transporte para llegar o regresar del tan anhelado encuentro... si esto no es significativo y no da cuenta de que algo estaban encontrando en el arte, no podríamos encontrar otra respuesta a su presencia constante y decidida.

Vimos en el trayecto de este viaje que la implementación de las artes en procesos de formación aporta a una mirada más solidaria con los Otros, reconociendo cuán vital y necesario es expresar-nos y escuchar-nos para aprender de Otros y de sí mismos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Retos para el maestro de lenguaje

Este viaje que emprendimos por las aguas indómitas del lenguaje nos confrontó como futuras maestras de lengua castellana, porque ser maestras de lenguaje va más allá de enseñar a leer y escribir, va más allá de la palabra y del código escrito. El maestro de lenguaje juega un papel importante en la educación, porque su tarea consiste en resignificar la lectura y la escritura como una necesidad humana por hacer visible lo invisible de la experiencia humana, es decir, poder acceder a múltiples códigos y sistemas de simbolización para significar nuestras experiencias, pensamientos y sentimientos, de modo que el lenguaje deja de ser un vehículo para comunicar y sí para dotar de sentido nuestra existencia individual y compartida.

Los maestros de lenguaje estamos llamados a transformar nuestras aulas en espacios que motiven a leer por gusto, que leer y escribir no sean una obligación o una imposición, sino un deseo y un derecho político, ético y estético, porque el saber también puede ser placer. Por eso, entendemos que como maestras somos provocadoras, incitadoras a la búsqueda de lo desconocido, bien sea por ellos o la humanidad, inquietándolos a querer aprender, a querer indagar, y sobre todo a disfrutar del estudio como una necesidad, porque es el conocimiento de diversos discursos y perspectivas lo que nos hace cambiar, nos emancipa y libera.

También tenemos ciertos retos frente al sistema educativo, entre ellos el currículo, porque en este no hay lugar para una pedagogía que incluya lo corpóreo, lo sensible y lo artístico como vías de saber. Ante esta situación, estamos llamadas a recuperar nuestra autonomía y nuestra ética, para no ser solo instrumentos al servicio de un sistema reproductor y homogenizante.

Aproximándonos al puerto de llegada

De acuerdo con todo lo expuesto, consideramos pertinente decir que este viaje está a punto de arribar al puerto de llegada, y que en un momento se convirtió en un desafío para nosotras, fue la oportunidad que nos dimos en la práctica pedagógica para conocer desde nuestra experiencia y corroborar lo dicho por los teóricos, así como identificar los posibles aportes del arte y de una pedagogía centrada en el cuerpo en la formación en lenguaje.

La pedagogía del cuerpo en relación con el arte aportó a nuestra formación docente experiencias significativas que produjeron cambios y transformaciones en nuestra forma de ver la educación y, sobre todo, en reconocer la importancia de una enseñanza del lenguaje desde el juego, el arte y lo sensible. A partir del tema de esta investigación surgieron estos interrogantes que podrían aportar para futuras investigaciones: ¿Cuál es el lugar que ocupan las artes y la pedagogía del cuerpo en la enseñanza de lenguaje en nuestro municipio? ¿Cómo podría inscribirse esta propuesta en un aula escolar y qué aportes podría hacer a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana?

Ya para concluir, observamos en los viajeros acompañantes de este viaje que esta pedagogía del cuerpo les generó disfrute al jugar y explorar en las distintas artes, consciencia del propio cuerpo y del cuerpo del otro y la apertura a nuevas formas de representar, de expresar y significar su mundo interior y el mundo exterior, todo esto desde la alegría y el respeto, en una actitud siempre abierta, escucha y aportante, justamente de ellos recibimos los mayores aportes en esta investigación, gracias a su confianza pudimos darnos cuenta de que transformar el aula de clase y de que una pedagogía de lo sensible, de los afectos y del reconocimiento de la alteridad es posible.

Finalmente, queremos retomar “la parábola del hijo pródigo” para referenciarla en que, así como aquel joven protagonista de esta historia volvió a casa, nosotras también volveremos a la escuela, no como maestras derrotadas como el hijo pródigo sino como maestras

investigadoras y acompañantes de viaje que adquirimos experiencias y saberes que consideramos de carácter valioso para llevar a cabo en nuestro ejercicio docente.

Esta travesía no finaliza aquí puesto que seguiremos adelante con nuestro viaje...



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Bibliografía

Ander, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Araujo, J. (2013). Aproximación hacia una Educación sentipensante. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. Ecuador

Belén, R. (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Universidad Nacional de Río Cuarto. España

Blanco. (2009). ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO MEDIO DE FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN., 11(9). Iberoamericana. Bogotá, Colombia.

Boal, A. (2002). Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido. Barcelona: Alba editorial, S.I.U.

Borja, B. (2007). Lenguaje y Pensamiento. IESALC UNESCO. Caracas

Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. ISSN: 1130-6084. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona

Díaz, M., Morales, R. & Díaz, W. (2004). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Infancia imágenes. Bogotá

Diniz, K., Almeida, A., Santos, C., López, C., Ribeiro, P. & Mendez, M. (2013). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-

enfermedad. Index Enferm vol.23 no.1-2 Granada. Universidad Federal de Alfenas, Minas Gerais. Brasil.

Durán, N. (2015). Escucharnos reescribir entre cuerpos caminos posibles. Medellín: Casa voladora.

Catañeda. G. (2010). Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo. Ensayo. Medellín

García, S., Pérez, R., & Calvo, Á. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (23)19-22.

Johnstone, K. (1990). IMPRO: improvisación y el teatro. Santiago: Cuatro Vientos.

MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ospina, L., Rivera, N. (2008). Cuerpo y educación en la escuela. Praxis pedagógica. Bogotá

Palacio, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. Reencuentro, núm. 46. México

Palacio, J., Sanchez, N., Ayala, M., Escobar, C., Sarmiento, J., Cuevas, C., Chaves, Ó. & Cabra, N. (2015). Cuerpo y educación. Variaciones en torno a un mismo tema. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Planella, J (2003). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. Revista de Educación, Universitat Ramon Llull, 336 (5), 189-201.

Rios, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. Revista Razón y Palabra. México

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO.

Sarlé, P., Ivaldi, E. & Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid

Santa Biblia. Versión Reina Valera 1960. Capítulo 15:11-32

Silva, J., Barrientos, J., Espinoza, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. Alpha. Chile.

Torregrosa, A. & Falcón, R. (2013). El viaje errático de la investigación. Educación y Pedagogía, (65), 55-63.

Trozzo, E. & Sampetro, L. (2004). Didáctica del teatro i. una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Facultad de Artes y Diseño. UNCUYO. Argentina

Trujillo, A., Velásquez, M Chacón, B. & Zabala, S. (2002) Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín

Vásquez, F. (2002). Semiótica del taller. La cultura como texto. Bogotá: Universidad Javeriana.

_____ (2004). El quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. Mancha de voces. Medellín

Anexo 1

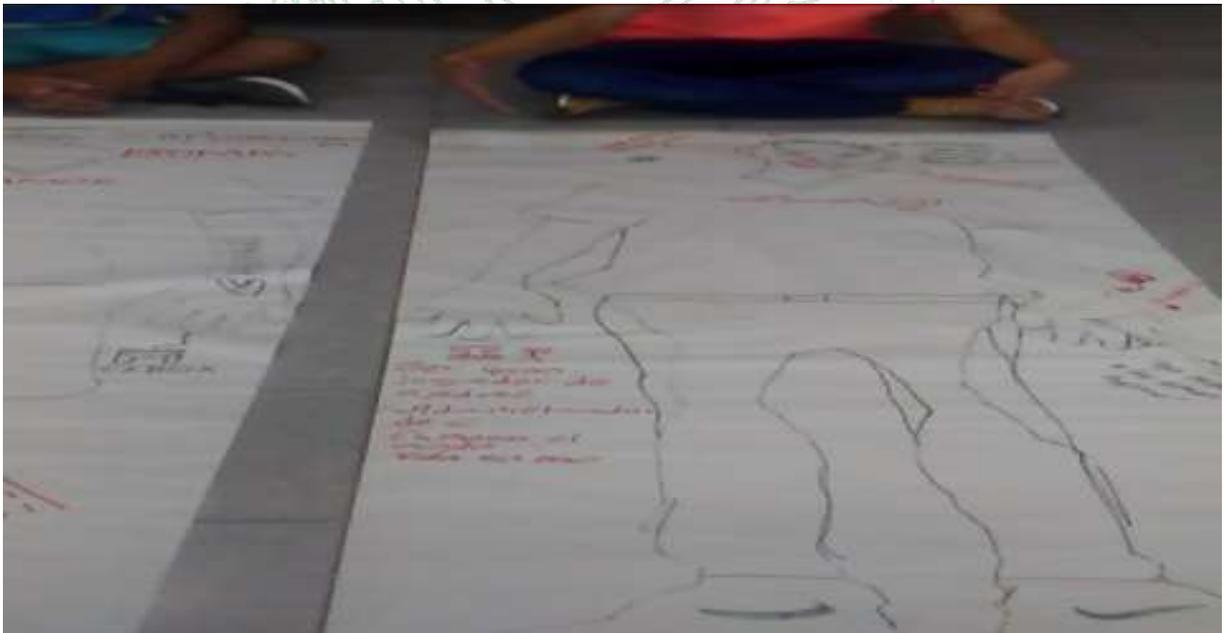
Entrevista Club De Arte

1. ¿Cómo te has sentido durante toda esta experiencia que has tenido en el grupo de arte?
2. ¿Qué significaría para ti, aprender el lenguaje a través de la forma que hemos trabajado, es decir, desde el cuerpo y todas estas manifestaciones artísticas?
3. ¿Qué aportes o sugerencias nos darías a nosotros como maestros en formación en cuanto a toda esta experiencia que ha dejado el Club de Arte y qué nos sugieres como próximos maestros?
4. ¿Crees que, a través del arte, es posible aprender el lenguaje?
5. ¿De qué otra forma te gustaría que se diera la enseñanza en las escuelas?

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 2



Anexo 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3