

NOCIONES CORPORALES RECURRENTE EN LAS PLANEACIONES DE CLASE EN  
ESCENARIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE LA LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

LUZ VALERIA VIRGÜEZ GODOY

2016177039

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D. C

2021

NOCIONES CORPORALES RECURRENTE EN LAS PLANEACIONES DE CLASE EN  
ESCENARIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE LA LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

LUZ VALERIA VIRGÜEZ GODOY

2016177039

Tutor de trabajo de grado:

ARLENSON RONCANCIO ORTIZ

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Artes Escénicas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D. C

2021

## **AGRADECIMIENTOS...**

Agradezco a mi familia que me apoya siempre en cada paso que doy y a quienes amo infinitamente.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por haberme abierto las puertas a la educación superior... siempre la consideraré mi segunda casita.

Agradezco a mis amigas y amigos con quienes, en medio de la inmensidad de este mundo, tuvimos el privilegio de coincidir y acompañarnos mutuamente en esta etapa de la vida.

Gratitud total por las bellas personas con las que me topé y dejaron una enseñanza en mí, espero haber dejado algo de mí en ellos también.

Finalmente, agradezco a la vida por haberme permitido vivir esta experiencia, de la que me llevo muchos conocimientos, recuerdos, viajes, amistades, pero en especial un gran crecimiento personal, sin la pedagogía y el teatro no sería la persona que soy ahora.

**GRACIAS**

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>1.INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Reconociendo el problema</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Objetivo General</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1Objetivo Especifico</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Justificación</b>	<b>7</b>
<b>2. MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>10</b>
<b>2.1Breve trayectoria de algunas de las nociones del cuerpo a través de la historia.</b>	<b>10</b>
<b>2.1.1 Mundo griego y tradiciones judeocristianas.</b>	<b>10</b>
<b>2.1.2 Transiciones y nuevos significados de lo corpóreo. Planteamiento de posturas</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Educación Inclusiva</b>	<b>22</b>
<b>2.2.1 Cuerpo y educación inclusiva</b>	<b>25</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>35</b>
<b>3.1 El Método de Análisis</b>	<b>28</b>
<b>3.1.1. El análisis de Contenido</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Técnica de análisis documental</b>	<b>30</b>

<b>3.3 Documentos consultados (corpus)</b>	<b>31</b>
<b>3.4. Procedimiento analítico</b>	<b>33</b>
<b>3.5. Fases de la investigación</b>	<b>34</b>
<b>4. ANALISIS DEL CORPUS Y HALLAZGOS</b>	<b>36</b>
<b>4.1 Cuerpo Dual</b>	<b>37</b>
<b>4.2 Cuerpo Sensible</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Cuerpo Integral</b>	<b>61</b>
<b>4.4 Cuerpo Cultural</b>	<b>67</b>
<b>5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>77</b>
<b>6.FUENTES DE REFERENCIA</b>	<b>82</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>86</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Esbozo de la Matriz del corpus Planeaciones de clase 38**
- Tabla 2. Categorías corporales 39**
- Tabla 3. Fases de la investigación 40**
- Tabla 4. Categorías emergentes de la subcategoría de *Cuerpo como instrumento* 44**
- Tabla 5. Categorías emergentes de la subcategoría de *Enseñanza de técnicas teatrales* 51**
- Tabla 6. Categorías emergentes de la subcategoría de *Retos corporales* 59**
- Tabla 7. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reconocimiento de emociones* 60**
- Tabla 8. Categorías emergentes de la subcategoría de *Ejercicios de análisis y crítica* 64**
- Tabla 9. Categorías emergentes de la subcategoría de *Experiencias atravesadas por el cuerpo* 65**
- Tabla 10. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reflexiones respecto a la experiencia* 68**
- Tabla 11. Categorías emergentes de la subcategoría de *Simultaneidad y complejidad en ejercicios teatrales* 71**
- Tabla 12. Categorías emergentes de la subcategoría de *Trabajo en equipo* 73**
- Tabla 13. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reconocimiento propio* 75.**
- Tabla 14. Categorías emergentes de la subcategoría de *Adaptación de textos mediadores* 77**
- Tabla 15. Categorías emergentes de la subcategoría de *Acopio de quienes le rodean* 81**
- Tabla 16. Categorías emergentes de la sub categoría *Reconocimiento del entorno/espacio* 84.**
- Grafica 1. Nociones de cuerpo en Planeaciones de clase 42**



## 1. INTRODUCCIÓN

En el programa de la licenciatura en Artes Escénicas, durante los últimos años, se han venido ampliando los escenarios y contextos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas que fortalecen la adquisición de experiencias y vivencias suficientes en la formación de los futuros licenciados. El referente no es solamente la escuela regular sino la diversa posibilidad de lugares y espacios en los que hay comprometido un proceso educativo y en los que el arte escénico tiene un rol que cumplir: la escuela rural, los centros de acogida, las instituciones especializadas, los centros comunitarios, culturales y artísticos entre otros, hacen parte de la múltiplerealidad de actuación del docente en formación.

El paso por estos escenarios ha permitido a la licenciatura como al futuro profesional, complejizar los diferentes desarrollos en las maneras de enseñar y aprender desde las problematizaciones que proponen los contextos de práctica. Uno de estos escenarios que ha contribuido a profundizar el desarrollo de la práctica es la escuela inclusiva y los centros de educación especial.

El reconocimiento de las maneras de impartir clase en estos escenarios y los factores que facilitan el acceso a otras disciplinas, encuentran un lugar también dentro de la formación docente, aceptando la diversidad de maneras, intereses y razones con las que se asumen los procesos de aprendizaje. El cuerpo, como punto de partida, es una de las temáticas que cobra especial relevancia por su dinamismo propio y la particular manera en que se transforma, se incluye y se modifica en estos escenarios inclusivos, al encontrar otras formas de habitar la creación en el área pedagógica, y por ende, encontrar nuevos enfoques y



comprensiones que permitan un acceso al conocimiento artístico propio y que a la vez desarrolle competencias que permitan establecer un diálogo entre el conocimiento de cuerpo convencional y el cuerpo con una corporalidad diferente.

Por lo anterior, el presente trabajo de grado aborda como tema central, las nociones corporales de la educación artística en escenarios de educación inclusiva en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Por medio de este se busca comprender las maneras en que se movilizan los contenidos de formación acerca de la corporalidad en estudiantes con necesidades diversas, y el modo en que los procesos de enseñanza-aprendizaje responden a estas mismas. Dicha temática surge a partir de diferentes interrogantes por parte de los estudiantes del contexto de práctica inclusiva en el periodo académico 2019-2, quienes encontraban falencias en la ejecución de sus clases, ya que se les dificultaba asimilar la manera en cómo plantear ejercicios sobre disposición corporal en estudiantes con condiciones y capacidades variadas y particulares.

Por consiguiente, surge el interés por la manera en que los estudiantes en formación reconocen las nociones del cuerpo en el planteamiento y desarrollo de sus proyectos de aula. Debido a esto, se busca hacer una contribución al fortalecimiento de las didácticas corporales para poblaciones con capacidades diversas, así como distinguir los pensamientos y planteamientos que de manera exploratoria los docentes en formación han construido.

Es así como, a partir del desarrollo de una investigación documental con enfoque cualitativo de corte exploratorio-descriptivo, el proyecto revisará de manera detallada las planeaciones de clase elaboradas por los estudiantes de práctica pedagógica, la

cual se fomenta desde el ciclo de profundización del programa en los últimos cuatro semestres académicos. Estas planeaciones corresponden a las desarrolladas en dos escenarios pertenecientes a la línea de práctica en escenarios de educación inclusiva: Fundación Fe y Nuevo Gimnasio La Cúspide. Así mismo se determina como periodo de revisión y análisis los años 2015 a 2019.

Partiendo del tema se determinan dos categorías principales: Cuerpo y Educación. Desde allí se establecen cuatro categorías de análisis para la información recopilada, las cuales son: Cuerpo dual, Cuerpo sensible, Cuerpo integral y Cuerpo cultural. De estas se desprenden una serie de subcategorías y elementos emergentes, las cuales conforman la matriz del corpus de análisis del proyecto.

En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema y la necesidad por indagar en las nociones de cuerpo/corporalidad/corporeidad y educación inclusiva, que conecta al desarrollo del marco conceptual. En el segundo capítulo inicialmente se realiza un breve recorrido histórico acerca de la percepción del cuerpo y la corporalidad, y por otro abordará la concepción del término educación inclusiva desde determinaciones conceptuales y legales, así como las ambigüedades que aún existe en torno al cuerpo en estos espacios. A partir de esto se plantean unas bases categóricas que posteriormente serán utilizadas para el proceso de análisis. El tercer capítulo plantea el diseño de la metodología que transita entre una investigación documental y el análisis de contenido que posteriormente fue aplicado en el corpus y finalmente, llegar a los hallazgos y conclusiones basados en los resultados del análisis. El cuarto capítulo describe y analiza los hallazgos encontrados en las planeaciones de clase respecto a las categorías planteadas. El capítulo cinco propone la discusión en la que se contrasta los encontrado con otras investigaciones y conclusiones que responden a la

pregunta orientadora. Finalmente, el capítulo seis muestra las conclusiones a las que se llega luego del tránsito por la investigación

### **1.1 Reconociendo el problema**

*Planeaciones de clase con ejercicios y actividades que no encajaban con los cuerpos de los estudiantes...*

Realicé la práctica en el Nuevo Gimnasio La Cúspide<sup>1</sup> con los estudiantes de tercero y cuarto de primaria, dado que no me sentía segura y con las herramientas para trabajar con esta población, surgieron en mí algunos interrogantes: ¿Qué actividades puedo realizar con ellos? ¿Cuáles contenidos serán los más apropiados para movilizar? ¿Será difícil el manejo del grupo? En las clases de observación, logré identificar el común denominador en ambos cursos, encontré que, por lo menos en mi caso, todos tenían las mismas capacidades físicas y de movilización, lo que me permitió tener un punto de partida y plantear mi proyecto de aula desde la expresión corporal, así que en cada clase el contenido giraba en torno al cuerpo.

Cuando realizaba los diarios de campo, me daba cuenta que eran muy generales las actividades propuestas y el aprendizaje de los estudiantes no lograba la complejidad esperada; pues pretendía que los estudiantes hicieran conciencia de la relación entre sus

---

<sup>1</sup>El Nuevo Gimnasio La Cúspide acoge estudiantes regulares y estudiantes con diversidad funcional, desde primaria hasta bachillerato, dentro de los cursos algunos estudiantes figuran con diagnósticos como: síndrome de Down, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), síndrome de Asperger y autismo. Así mismo se la licenciatura también llevó a cabo prácticas pedagógicas en la Fundación Fe organización que promueve la inclusión social de la población en condición de discapacidad cognitiva y sus familias.

cuerpos y emociones dando como resultado la expresión asertiva de estas a través del cuerpo, lo cual me llevó a preguntar sí, ¿realmente estaba comprendiendo los cuerpos de los estudiantes?, ¿Cómo los estoy concibiendo corresponde a sus necesidades e intereses? o si como los comprendía ¿se debía a la formación disciplinar que habría recibido durante la carrera? Al final de cada práctica, nos reuníamos todos los docentes en formación a comentar lo vivido durante las clases y reconocí en mis compañeros similitudes sobre algunas preocupaciones respecto a los cuerpos de sus estudiantes y la propuesta de actividades. Algunos mencionaban estar en problemas pues exponían situaciones como “fracasar” en una u otra actividad que tenían planeada a raíz de la poca disposición de parte del curso, se encontraban con que algunos estudiantes por sus capacidades físicas no lograban llevar a cabo la actividad o finalmente el grupo terminaba segmentándose.

Esto quedó resonando en mí, llevándome a indagar sobre investigaciones anteriormente realizadas en estos contextos dentro de la licenciatura en artes escénicas y fuera de ella, encontrado información que si bien aportó en cuanto a metodologías que podían funcionar en éste contexto, en otros casos finalmente no me proporcionaban mayor información dado que la población focalizada no albergaba la diversidad de capacidades cognitivas, físicas y sociales que existían en el espacio de práctica, sin poder responder a mi inquietud sobre los cuerpos en el aula inclusiva, además de esto, me preguntaba sobre qué temas, cómo, en qué secuencia y duración se habían tratado con esta población en prácticas anteriores, tal vez indagando en otras prácticas podía encontrar lo que buscaba, es a partir de ello que inicia esta investigación y por cual la pregunta orientadora a la que he llegado es *¿Cuáles son las nociones corporales recurrentes que los docentes en formación en el*

*ciclo de profundización de la LAE proponen en la planeación de clases en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en escenarios de educación inclusiva?*

## **1.2 Objetivo general**

Identificar las nociones corporales recurrentes en las planeaciones de clase de los docentes en formación en el ciclo de profundización en escenarios de educación inclusiva en el marco de las prácticas pedagógicas en la licenciatura en artes escénicas.

### **Objetivos Específicos**

- Recopilar un corpus de planeaciones de clase presentados por los docentes en formación durante sus prácticas pedagógicas en escenarios de educación inclusiva para su correspondiente clasificación en las categorías de análisis propuestas.
- Organizar las categorías, subcategorías y categorías emergentes mediante una matriz de análisis con el fin de realizar una posterior lectura de comprensión sobre éstas.
- Analizar las diferentes recurrencias de las nociones corporales halladas en el corpus documentado para su interpretación.

### **1.3 Justificación**

Esta investigación se enfoca en comprender las nociones corporales en escenarios de educación inclusiva dentro del marco de las prácticas pedagógicas de la licenciatura en artes escénicas, debido a la necesidad por reconocer la manera en que los estudiantes de la licenciatura realizan el trabajo corporal con esta población. Pero, ¿por qué ha surgido esta necesidad? Debido a que se evidenció durante la práctica pedagógica del periodo 2019-2 que los practicantes estaban teniendo una suerte de “fracasos” con algunas actividades durante las clases, a raíz de factores principalmente corporales que se reflejaban en la disposición en los estudiantes hacia la clase.

Por lo anterior, este proyecto investigativo permitiría evidenciar las nociones corporales que están teniendo los docentes en formación de la LAE en contextos de educación inclusiva, profundizando en los conocimientos del cuerpo dentro de estos escenarios, que finalmente beneficiaría la formación del rol docente de los estudiantes en la LAE y personas interesadas en indagar en áreas como el cuerpo y la educación inclusiva. Esto a partir de una mirada exploratoria sobre la corporalidad en estos escenarios permitiendo una apreciación y reflexión por continuar estudiando en conjunto estos dos campos, para aportar al constructo de docente y docente en artes que cuentan con las herramientas para atender y comprender las necesidades educativas de todos los estudiantes en el país.

En ese sentido, las artes escénicas y su función liberadora inciden de manera importante, toda vez que dan a conocer sus planteamientos y evolucionan el entorno de las personas, motivando a sus integrantes a superar sus dificultades, a encontrar su naturaleza como ser creador ya construir su identidad como ser. Es allí donde se reconoce la

importancia de la multidisciplinariedad y el manejo de diversos lenguajes del arte; las instituciones educativas se encuentran en una continua búsqueda de un cuerpo docente que se encuentre articulado con reconocimiento de saberes, y contextos de aprendizaje que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

Por lo consiguiente, la manera en que los estudiantes en formación reconocen las nociones del cuerpo en el planteamiento y desarrollo de sus proyectos de aula, contribuye al fortalecimiento de las didácticas corporales para poblaciones con capacidades diversas, así como analizarlos pensamientos y planteamientos que, de manera exploratoria, los docentes en formación han construido acerca de sus propios contenidos y transposición de los mismos.

Asimismo, las artes escénicas inciden de manera importante en la evolución y entorno de las personas, motivando a sus integrantes a superar sus dificultades y a encontrar su naturaleza como ser creador y construyendo su identidad como ser. Es allí donde se reconoce la importancia de la multidisciplinariedad y el manejo de diversos lenguajes del arte.

Los argumentos en pro de la educación inclusiva no son sólo educativos, existen sólidas razones sociales y morales. Como es el caso del centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (Gran Bretaña) quien señala que la escuela inclusiva es un derecho humano, es educación de calidad y contribuye al buen sentido social, estableciendo razones que justifican la inclusión. (Sánchez P.A., 2003).

En pocas palabras, desde el punto de vista educativo, la formación inclusiva trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, permitiendo que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Por eso, este proyecto de grado se centra en identificar las nociones corporales que los docentes en formación del programa de artes escénicas proyectaron en las planeaciones de clase, con el fin de hallar los discursos a través de los cuales interpretaban las diversas corporeidades y corporalidades con las que se encontraron en su práctica en escenarios educativos de inclusión.



## **2. MARCO CONCEPTUAL**

Para esta investigación se trabajarán dos conceptos principales: *Cuerpo* (desde corporalidad y corporeidad) y *educación inclusiva*, para ello se indagaron diferentes definiciones e investigaciones realizadas sobre éstas. Cabe anotar que, si se habla de un cuerpo que se manifiesta, por naturaleza como unidad, su aproximación teórica se realizara desde algunas de sus diversas aristas.

El cuerpo ha sido territorio de preguntas desde la antigüedad hasta la actualidad, hecho que permite abordar el asunto de lo corpóreo, en aras de su comprensión, desde una mirada amplia que revele las continuidades y rupturas que rodean su concepción a lo largo de diferentes épocas y contextos culturales en la historia de la humanidad.

Basados en el libro de Duch, L. y Mélich, J.(2005) *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana Vol. 2*, se realizará una revisión sucinta del cuerpo en algunas épocas de la historia que nos conducirá a conocer, a grandes rasgos, el origen de la concepción actual de lo que entendemos como cuerpo y las relaciones de interacción que se crean con el mundo que habita, esto, con el fin de acercarnos a entender las nociones corporales desde las que se plantearan más adelante las categorías para el proceso de análisis.

### **2.1. Breve trayectoria de algunas de las nociones del cuerpo a través de la historia.**

#### **2.1.1 Mundo griego y tradiciones judeocristianas.**

Entre oriente y occidente han existido, y prevalecen, diferencias de orden filosófico y cultural que antagonizan las formas de interpretar el mundo, en donde cada hemisferio ha tenido distintas maneras de relacionarse con el mundo desde el cuerpo, por lo que en este caso hablaremos del cuerpo occidental.

De la antigua Grecia emergen los filósofos, mayores referentes e influenciadores en la cultura occidental en lo que respecta al cuerpo, y otros asuntos. Sus disquisiciones en torno al asunto de la corporalidad, a pesar del devenir de los siglos, aún son consideradas como un importante sustento teórico para la reflexión en torno a lo corpóreo. En este periodo y geografía de la cultura occidental no existía como tal una definición del cuerpo ni un término para referirse a éste, según Duch y Mélich (2005):

(...) el término *sôma*, traducido como «cuerpo», originariamente indicaba el «cadáver», es decir, aquello que resulta de un individuo después de que «su vida encarnada y su vitalidad física quedan detrás de él, reduciéndolo a una mera figura inerte: una efigie» (p. 37).

Esto indica que el cuerpo inicialmente se pensaba dentro de la sociedad griega a partir de su estado exánime, es decir, desprovisto de vida, considerando su lugar en el mundo como materia corruptible y degenerativa, orientando de este modo sus reflexiones alrededor de la materia corpórea desde su condición mutable y mortal. El hecho de que el cuerpo humano tuviera un tiempo de "caducidad" llevaba a que se le considerara algo fugaz, esto en comparación a la importancia y estrecha relación que se tenía con los dioses, a quienes se les consideraba eternos y dotados con "*super-cuerpos*" que gozaban de plenitud, longevidad y belleza, mientras el cuerpo de los mortales mostraba tener limitaciones y señales de fragilidad.

Considerando que en la antigua Grecia se planteaba la mortalidad como una clara diferencia entre dos cuerpos: el del ser humano y el de las deidades, también existían dos representaciones de este: una en la que existe una dualidad entre cuerpo y alma y otra, entre un cuerpo fluente entre macrocosmos y microcosmos.

Platón plantea un sistema filosófico de carácter dual que se corresponde entre sí, en donde el cuerpo ocupa un lugar secundario dentro del esquema del pensamiento platónico. Por un lado, defenderá la existencia de un *dualismo ontológico* que develara la división de dos ámbitos antagónicos: el conjunto de las cosas espacio-temporales, mutables y aquellas cuya naturaleza tendrán proximidad con la mortalidad, denominado dentro del sistema como *Mundo Sensible* y el conjunto de las entidades no espacio-temporales, inmutables y universales denominado *Mundo de las Ideas* o *Inteligible*. Y, por el otro, postulará un *dualismo antropológico* compuesto de dos principios con características y destinos opuestos: el *cuerpo* y el *alma*, cuya correspondencia con el dualismo ontológico radica en la realidad material y finita de la que participa el cuerpo dentro del mundo sensible y el alma que se presenta como principio inmaterial e inmortal, asociado con la divinidad, que nos vincula con el Mundo de las Ideas o Inteligible.

El alma se caracteriza por un radical extrañamiento respecto a todo aquello que es terrenal y, de manera evidente y primera, al cuerpo, que es un reconocido elemento de este mundo pasible, caduco e imperfecto. Este total extrañamiento del alma respecto a todo aquello que es mundano enfatiza que el alma es divina (Duch, L. & Mélich, J 2005, p. 44).

En contraste a esta postura está la de Aristóteles, que si bien en un inicio era partidario del dualismo de Platón, luego formula su posición respecto al alma y el cuerpo,

que en palabras de Martino (1975), quien adoptó la definición de Aristóteles, dice que: "El alma no es el cuerpo, pero es 'algo del cuerpo' y lo habita: forma y acto de cuerpo que tiene potencia para estar vivo" (pp.40-41), por consiguiente, el cuerpo no solo se limita a ser realidad material, sino, que este recibe vida, un estado anímico, mediante el alma, sin embargo, no se ha encontrado de manera precisa la descripción del filósofo en la que dé cuenta de la relación entre alma, vida y cuerpo.

De la civilización de la antigua Grecia surgieron diferentes doctrinas filosóficas que buscaron establecer la relación entre alma y cuerpo, como en el caso de Epicuro y aquellas que orientaron su análisis a la corporeidad y su preservación, abriendo los primeros estudios de la medicina, desde, podría decirse, una mirada psicosomática de los procesos emocionales y comportamientos derivados de los procesos del cuerpo como en el caso de Hipócrates.

En el primer caso, Epicuro plantea un esquema ético encaminado hacia una *vida buena* en el que se incluye, como lo expresa Román (2018), una *epistemología atómica* del cuerpo esgrimida desde dos acepciones. La primera, aquella que designa una realidad materialmente existente al cuerpo dotándolo de una identidad corporal atómica. Y, la segunda, aquella que advierte la aparición constitutiva de un todo corpóreo a partir de la integración de micro cuerpos de carácter indivisible e inalterable denominados *átomos*, que vendrían señalando la naturaleza del alma como corporal y material. Estas acepciones yuxtapuestas le brindaran a la corporeidad una naturaleza receptiva y sensible entre el placer y el dolor, estados mediados por una *razón prudente* que conlleva a la felicidad, en otras palabras, la vida buena.

En el segundo caso, Hipócrates advierte la importancia de tratar el cuerpo como un todo y no como un conjunto de partes independientes, por lo que propone su *Teoría Humoral*, la cual indica que el cuerpo se compone de cuatro fluidos o Humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. El desequilibrio de algunos de estos, ya sea por déficit o por exceso, propendería a la aparición de enfermedades de orden biológico o psíquico, es decir, tanto del cuerpo como del espíritu o de los estados anímicos, dado que, según lo exponía esta teoría, estos humores caracterizaban, no solo los padecimientos físicos, sino que, influían a su vez en el temperamento de los seres humanos, relacionando así: la sangre con la intrepidez, la flema con la indiferencia, la bilis amarilla con el mal carácter y la bilis negra con la depresión.

Con el desarrollo de las religiones como el judaísmo y el cristianismo, este vínculo entre el cuerpo y el alma cambia y sus aproximaciones se desarrollan desde los textos canónicos, a saber, el *Talmud*; para el caso del judaísmo y la *Biblia*; para el caso del cristianismo. Por ejemplo, el judaísmo refiere la relación entre cuerpo-almadesde una perspectiva dicotómica similar a la de Platón, no obstante, esta religión incorpora un nuevo elemento que es el *espíritu*; una forma de “alma viviente” que le otorga al ser humano cierta particularidad entre los otros seres vivientes, como lo consideran Duch y Mélich (2005) desde el libro del Génesis y las particularidades que se desprenden de la aparición del espíritu como parte constitutiva de la materia:

(...) como resultado de un largo proceso de combinación o de síntesis entre el espíritu y la materia: «Yahvé Dios formó al hombre del lodo de la tierra, e inspiró en el rostro un soplo de vida, y quedó hecho el hombre que había formado» (Gn 2, 7). En la creación del ser humano pueden distinguirse tres etapas: 1)

constitución del hombre como simple materia («lodo de la tierra»; 2) aparición del «soplo de vida» (el término hebreo *nishmathaïm* puede traducirse también por «alma viviente») de origen trascendente, que, de alguna manera, le permite participar en la misma realidad divina; 3) composición indiscernible de los dos elementos opuestos, materia y espíritu, que configuran lo que es la forma característica de vida del ser humano, distinguiéndolo cualitativamente de todos los otros seres de la creación( p.71).

Tanto el sustento teológico del cristianismo como del judaísmo es compartido a través del *creacionismo*; una teoría absolutista que le da un lugar preponderante a la figura de Dios como supremo creador de todo lo existente, incluyendo al ser humano y la materia corporal que lo acompaña y el aliento divino que lo anima. La forma del ser humano, según el creacionismo, fue realizada a imagen y semejanza de su creador, otorgando una responsabilidad ética y moral a este cuerpo, suscitando así una nueva corporalidad en el ser humano, pues, aunque se crea tener un origen divino, los judíos ven esta deidad ajena a sus cuerpos y al contrario de habitarlos se encuentra en las nubes y alejado de ellos, pues creen que el cuerpo humano es impuro y por ende es incorrecto que Dios lo habite.

Partiendo de esta postura hebrea, el cristianismo, vinculado inicialmente al judaísmo, se desprende como una rama y adhiere al libro bíblico el *Nuevo Testamento*, donde se adopta algunos nuevos puntos de vista, entre ellos, uno muy crucial para esta religión.

(...) el núcleo central e insuperable de todo el Nuevo Testamento (del cristianismo), en relación con el cual se establece (debería establecerse) todo lo que lleva el nombre de cristiano, es la encarnación del Hijo de Dios (Jn 1, 14), es decir, la «entrada

corporal» de Dios en la trama de la historia humana (Duch, L. & Mélich, L. 2005, p. 87).

Es en este punto en el que se marca una gran separación y diferencia entre estas dos religiones, pues los cristianos creen en la *encarnación*, es decir, cuando se dice que Dios encarna en Jesús de Nazaret para tomar forma humana y hablar a través de él, pero esto a la vez implica mantener el cuerpo alejado de los deseos y los excesos, ya que estos son las mayores impurezas de la "carne"; al mantenerlo alejado de estos, se honra la presencia de Dios en el cuerpo cristiano. Dada la influencia de las religiones judías, cristianas y católicas en la época del Medioevo en Europa, esta concepción corporal que es esencialmente dualista, perduró social y culturalmente en el mundo occidental, aunque con la llegada del renacimiento y su auge en el siglo XVII se desarrolla la filosofía racional- moderna en la cual resulta una concepción reestructurada del dualismo en el cuerpo.

### **2.1.2 Transiciones y nuevos significados de lo corpóreo. Planteamiento de posturas**

Antes de llegar a la edad moderna; época en la que se reforzó el pensamiento occidental a través de cambios sociales, políticos, filosóficos, artísticos y científicos, en Europa la vida de las personas estaba directamente ligada a la religión. La vida diaria y la vida social-política giraba en torno a la participación de las tradiciones y festividades religiosas, la higiene y la presentación personal estaban prácticamente olvidadas, dado que no tenía sentido para la población preocuparse por ello cuando finalmente lo que importaba era mantener la pureza en el espíritu.

En el tránsito entre la edad media a la edad moderna surge el Renacimiento en el siglo XV como manifestación de una revolución científica, hecho que se presenta con la transición del *paradigma Teocentrista* del medioevo al *paradigma Antropocentrista*; en el que el ser humano se presenta como centro epistemológico, ocupando así, un lugar cardinal en la historia de la humanidad, de este modo, se despierta el sentimiento por constituirse como individuo. Esta influencia se reflejó principalmente en el siglo XVII, época en la que surge un gran expositor de la filosofía racional-moderna: **René Descartes**, quien plantea una *«visión técnica del cuerpo humano»*.

...en Occidente, sobre todo a partir del siglo XVII, el sentimiento de ser un individuo, de ser uno mismo antes de ser, como sucedía en la época premoderna, un miembro de la comunidad adquiere día a día una mayor importancia para la configuración de la vida privada y pública. A partir de aquel entonces, empieza a hacer acto de presencia el individualismo como la forma privilegiada de presencia del ser humano en su mundo (Duch, L. & Mélich 2005 p. 131).

El ser humano comienza a reconocerse como individuo, poseedor de un cuerpo con atributos de extensión que constituyen su naturaleza y esencia material, tales como: longitud, anchura, profundidad, figura y movimiento, denominado dentro de la tradición filosófica cartesiana como *res extensa*; características que vienen acompañadas, eso sí, de manera independiente, de una sustancia, la *res cogitans*; asociada al alma, ligada al pensamiento y todas las propiedades que se encuentran en esta noción, entre estas la consciencia, pero sobre todo, una conciencia radical del *yo* como cosa pensante y existente. En palabras de Duch, & Melich (2005):



A sus ojos, el cuerpo sólo era el envoltorio mecánico de la presencia humana en el mundo, que podía ser sustituido y manipulado sin que la «esencia», [el alma], del hombre experimentase perturbaciones significativas (pp.136-137).

Si se analiza, en el pensamiento de Descartes sobresale parte del sistema de racionamiento dualista alrededor del cuerpo y el alma planteado por Platón y esto se entiende debido a que el renacimiento fue influido por los humanistas que estudiaron la cultura griega y romana, eso sí, tomando distancia de la idea limitante del cuerpo como cárcel del alma, parafraseando a Duch, L. & Melich, L. (2005), el filósofo francés separó la inteligencia del hombre de la carne, pues el cuerpo es el envoltorio de la presencia humana en el mundo y pasa a ser un cuerpo anatómico, es decir, se le ve como una máquina compuesta por un conjunto de piezas (sistemas) que hacen que funcione y se mantenga vivo, llegando así al enorme auge de la medicina y la anatomía, logrando grandes avances médico-anatómicos respecto al cuerpo, “(...) fundamentado en la disección. Por primera vez en la historia, el hombre se siente propietario de un cuerpo compuesto de un determinado número de miembros («herramientas») claramente diferenciadas y especializadas” (Duch, L. & Melich, L. p 134).

Sin lugar a duda, esta perspectiva del cuerpo desde la anatomía corresponde a la filosofía racionalista, en la que el conocimiento se obtiene a través de la investigación y evidencia científica aplicada mediante cuatro reglas que el mismo Descartes planteó en su libro *Discurso del Método*, las cuales consisten en:

- 1). Evidencia: afirmar como verdadero sólo aquello que se revele evidentemente como tal al pensamiento. Es evidente aquello que ya no admite duda alguna porque ha sido “visto” clara y distintamente.
- 2). Análisis: reducir lo complejo

a sus partes más simples para conocerlo correctamente.3). Deducción: otorgar a la operación racional deductiva el peso de la investigación; así, hallaremos las verdades complejas por deducción a partir de las simples y 4). Comprobación: comprobar si lo descubierto por la razón ha sido hallado de acuerdo con las reglas anteriores. (Hernández, J., Salgado, S. 2010-2011, pp. 5-6)

Se obtiene un conocimiento razonable y que no da cabida a la duda ni al error, anulando los sentidos y la experiencia como medios para llegar al conocimiento pues éstos no son fiables. Esto se traduce en el cuerpo como una relación *cuerpo- máquina*, en la que la parte física que es palpable y evidente, pone a éste como único medio por el que se comprende el mundo, porque permite "la estandarización de la explicación de sus transformaciones y movimientos en términos mecánicos" (Menacho, M, 2008 p. 36).

Expuesta esta postura mecánico corporal, es aquí donde se comienza a formular las primeras puestas de corporalidad en las que se basará la investigación. Teniendo en cuenta que el cuerpo con Descartes se concibe de manera mecánica y separada de la mente, la motricidad, la repetición, el automatismo y similares, son los que tienen relevancia dentro de la categoría que aquí surge, la cual se nombra **Cuerpo Dual**.

Por otro lado, Villavalzo, quien se basa en el discurso de Schopenhauer respecto a lo corporal, le confiere al cuerpo una conexión directa con la conciencia volitiva del ser humano:

(...) nuestro conocimiento del mundo es estrictamente representacional; por otra, que no estamos limitados a dicho conocimiento de las representaciones, sino

que la conciencia del cuerpo del sujeto garantiza la posibilidad de acceder de una manera inmediata y directa a la Voluntad (Villalvazo, 2019 p. 22).

Según Villalvazo se genera una relación entre *conciencia- cuerpo*, introduciendo la idea de que el cuerpo es uno mediante la conexión de estos dos factores que permiten el acceso del ser humano al mundo a través de la voluntad; entendiendo esta como:

Cualquier acto genuino de su voluntad es simultánea e inevitablemente un movimiento de su cuerpo; él no puede querer realmente ese acto sin percibir al mismo tiempo que aparece como un movimiento del cuerpo... son una y la misma cosa, sólo que dada de dos maneras completamente distintas: una de modo enteramente inmediato y otra en la intuición para el entendimiento. (Villalvazo, O. 2019, p. 17).

En este sentido según Villalvazo para Schopenhauer no solo corresponde a lo físico, lo cual él nombra como *representativo*, sino también a lo metafísico (*voluntad*), que, en pocas palabras, se convierten en aspectos complementarios de la idea de cuerpo, aportando un avance en la concepción corporal en la que se integran *voluntad- cuerpo*.

Otro de los autores principales es **Friedrich Nietzsche**, quien marcará un antes y un después en el pensamiento filosófico, influenciando los esquemas filosóficos posteriores a su obra. Éste aporta una visión corporal desde en perspectiva en la que:

(...) en contraste con el punto de vista del positivismo mecanicista de la fisiología científica, “el cuerpo no es un artefacto ni una máquina regidas por las leyes de la mecánica. Es, ante todo, physis, vida, automotricidad ligada al

movimiento universal del mundo e inserta en la totalidad dinámica de lo orgánico”. En este sentido, el cuerpo, en cuanto punto de partida de la exégesis nietzscheana, constituye el acceso primario a una mejor comprensión del fenómeno de la vida (Daimon, 2016 p. 167).

Postura en la que “fragmenta el sujeto unitario... en una multiplicidad de fuerzas antagónicas” (Daimon, 2016 p. 169). Se puede leer en una de las obras nietzscheanas de mayor resonancia como lo es *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*:

«Cuerpo soy yo y alma» —así hablaba el niño. ¿Y por qué no hablar como los niños? Pero el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo. El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor. Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, hermano mío, a la que llamas «espíritu», un pequeño instrumento y un pequeño juguete de tu gran razón. Dices «yo» y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer —tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace “yo”. (Nietzsche, F. 1885, pp. 19-20).

En lo anterior, Nietzsche plantea que los múltiples elementos que componen el cuerpo y que le son inherentes a éste son: “la gran razón” y “el gran dominador”, de modo que en *Así habló Zaratustra* es proclamado como soberano poderoso y sabio desconocido. Se puede leer en el siguiente fragmento extraído del libro:

(...) en el “sí mismo”, donde la razón y el alma son sólo una parte del cuerpo: “Detrás de tus pensamientos y sentimientos hermano mío, hay un amo más

poderoso, un guía desconocido. Se llama ‘sí mismo’ habita en tu cuerpo; es tu cuerpo” (Nietzsche, 1999, p. 45).

Más que a la misma conciencia y espíritu, el filósofo alemán le da una mayor importancia al cuerpo, pues éste pasa a ser el acceso primario y punto de partida más sobresaliente en un intento por comprender mejor la vida.

Articulando las posturas que emergieron de Schopenhauer y Nietzsche se plantea la segunda concepción corporal de las categorías para esta investigación, la cual es llamada **Complemento Integral**; en la que se enmarca lo grupal, sistémico, diverso, colectivo y de reconocimiento grupal e individual.

Continuando con la idea de comprender el mundo a través del cuerpo, el filósofo francés **Maurice Merleau-Ponty** suscita su postura a partir de los sentidos del cuerpo que como él mismo afirma permite abrirnos o cerrarnos al mundo, lo que se puede entender mejor cuando el autor dice:

(...) puedo cerrar los ojos, recostarme, escuchar mi sangre palpitando en mis oídos, fundirme en un placer o un dolor, encerrarme en esta vida anónima que subtiende mi vida personal. Pero precisamente porque puede cerrarse al mundo, mi cuerpo es asimismo lo que me abre al mundo y me pone dentro de él en situación (Merleau-Ponty, 1996, p 248).

Este cuerpo, Ferrada (2019) lo da a conocer como:

(...) una especie de correspondencia entre el cuerpo y el mundo, que presupone, por una parte, que en el cuerpo mismo haya una unidad de co-pertenencia

entre los cinco sentidos, y por otra, entre estos y el movimiento. Una forma de sensorio-motricidad que se expresa comúnmente a través del gesto y de la palabra (p 161).

En el ejercicio de sentir desde el cuerpo, el cuerpo se abre a la experiencia, punto de partida desde la que se transa distintos sentires, emociones y subjetividades. Estas subjetividades construyen unas corporeidades, que se entiende como:

La corporeidad como expresión de lo humano es fruto de la experiencia propia (visión merleau-pontyana) y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros. El cuerpo no puede verse como un objeto a ser entrenado o modelado, sino como el mediador que nos hace ser lo que somos (Pateti, J. 2007, p.12).

Entendiendo que para Merleau-Ponty la experiencia atravesada por el cuerpo es fundamento en su concepción experiencial-sensible, se propone la tercera propuesta categórica nombrada **Cuerpo Sensible**; en la que las corporalidades de los estudiantes en escenarios de educación inclusiva se entienden a través de generar experiencias y provocar, a través de las actividades, sentires y emociones, a su vez, reflexiones que les dejan los aprendizajes y las perspectivas que crean a partir de estas vivencias.

Por último, el sociólogo y antropólogo francés, **David LeBreton** duda en dar una definición concreta de cuerpo, pues él expone que es difícil hablar de éste sin conocer su contexto, a saber, porque se moldea a su cultura y entorno. En palabras de Pérez (2011), LeBreton lo enuncia como:

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas, le otorgan una ubicación en el cosmos, en la ecología de la comunidad humana. Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural (Le Breton, 1995, p.13, citado por Pérez, 2011 p. 373).

Se podría decir que el cuerpo para LeBreton es una *construcción simbólica*, no es una realidad en sí misma, el cuerpo parece evidente, pero es intangible. El autor identificó cuatro ejes que al entrelazarlos estructuran la imagen simbólica del cuerpo a la que él alude, estos dependen del contexto social, cultural, interpersonal y personal en el cual se encuentra cada individuo, estos ejes son:

a) forma: sentimiento de unidad de las diferentes partes del cuerpo, de aprehensión como un todo de sus límites precisos en el espacio; b) contenido: la imagen del cuerpo como un universo coherente y familiar en el cual se inscriben sensaciones previsibles y reconocibles; c) saber: el conocimiento que el sujeto posee acerca de la idea que la sociedad en la que habita tiene de la espesura del cuerpo, de cuál es su constitución, de cómo se organizan los órganos y las funciones; d) valor: es la interiorización que el sujeto hace del juicio social respecto de los atributos físicos que lo caracterizan (lindo/feo, joven/ viejo, alto/bajo, flaco/gordo, etc.) (Pérez, 2011, p. 373).

Cada persona estructura en estos ejes su propia imagen de cuerpo, aportando a su identidad y reconociendo su valor en el mundo con el que se relaciona. Por ejemplo, en el construcción de cuerpo en el marco de la sociedad actual es constante la búsqueda por una

identidad auténtica, por lo que los tatuajes y las perforaciones permiten personalizar el cuerpo y diferenciarlos del resto, al igual que las modificaciones a través de las cirugías estéticas y de manera más instantánea esto se puede ver reflejado en la forma de vestir, no obstante, la manera en que cada quien lleva a cabo esa personalización es influenciada por la cultura en la que vive.

A partir de la concepción corporal de David LeBreton se postula la cuarta y última categoría, el **Cuerpo cultural**; la cual se focaliza en identificar dentro del corpus lo relacionado a la espacialidad, ubicación, contexto, identidad, adaptabilidad y referentes empleados por los practicantes.

Finalmente, el anterior recorrido histórico corporal a través de los autores expuestos sirvió para el planteamiento de las cuatro principales categorías corporales: *cuerpo dual*, *cuerpo integral*, *cuerpo sensible* y *cuerpo cultural*, que serán utilizadas para la interpretación y análisis del corpus.

## **2.2 Educación Inclusiva**

Hablar de educación inclusiva aún es tema de discusión, pues existen distintos discursos respecto al tema a raíz de las preguntas ¿A quién se está incluyendo? y ¿A quién se está excluyendo? Cuando se habla de educación inclusiva la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la define como:

(...) un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y



fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p 08).

Por lo anterior, se podría decir que la educación inclusiva es un concepto que va más allá de la integración de los y las estudiantes dentro de un sistema de enseñanza convencional, sino que también incluye al cuerpo docente, quienes responden a tal diversidad con diferentes métodos de enseñanza- aprendizaje que permiten la participación de todos los estudiantes en los ámbitos educativos, en aras de una educación óptima e integral.

En el caso del contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) declara en el decreto 1421 de 2017: “(...) reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. En el cual, también manifiesta la implementación de:

...acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos (Decreto 1421; MEN, 2017).

Este decreto promueve que las instituciones educativas integren estrategias para la participación de personas con ciertas necesidades especiales de aprendizaje en espacios educativos y se enfoca en la educación inclusiva para población con discapacidad. El uso del concepto de educación inclusiva amplía el marco de lo inclusivo, pues éste engloba etnias, contextos de desigualdad socio-económica, espacios comunitarios y espacios de educación no formal, por ende, se hace necesario definir la educación especial en paralelo a la educación inclusiva, dado que, una integra a la otra; Grau (1998) en su libro de *Educación especial De la integración escolar a la escuela inclusiva*, para definirla se apoya en algunos autores entre los cuales se encuentra Brenann, W., quien define la educación especial como:

(...) la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera eficaz y adecuada. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar. (Grau, C. 1998. p. 23)

Otra definición que Grau propone es:

Para Guerrero (1995), la educación especial es una ciencia epistemológica que trata de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa de los sujetos con problemas sensoriales, psíquicos, metódicos, sociales y comunicativos, para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas, y para acercarlos, tanto como sea posible, el conocimiento humano, la auto comprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio. (Grau, C. 1998. p. 23).

En ese sentido, la educación debe apuntar a la consolidación de un ámbito de formación inclusivo en el que se tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, independientemente de si se está hablando de un espacio educativo de inclusión o no, cada individuo tiene formas y ritmos distintos de aprender. La diversidad es un factor muy presente en el contexto educativo, aún más en espacios en los que las capacidades físicas, sociales y cognitivas son tan variadas, como en las instituciones en las que se realizaron las prácticas pedagógicas que se analizarán en este proyecto. No obstante, la teoría, aunque se convierta en un insumo importante de reflexión, requiere de un diálogo simultáneo con la praxis dentro de los escenarios de educación, específicamente, para este caso, de educación inclusiva, ya que este ámbito de la inclusión es un contexto complejo que demanda de un esfuerzo tanto de las entidades gubernamentales del país como de los docentes, en miras de encontrar e implementar métodos didácticos y estrategias de enseñanza- aprendizaje acertados para generar un cambio efectivo en el sistema educativo, en el que la participación y las necesidades de todos sean atendidas sin recaer en la simple

acción de agrupar en el aula, como bien lo dice Echeita (2007) en su libro *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*:

(...) por encima de las disputas o discrepancias nominales, creo que existen razones de peso que justifican seguir avanzando y profundizando en la tarea de hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos que aprenden, una tarea que queda más allá de la mera "integración" de algunos alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema o en sus márgenes (p 13).

Por esta razón, investigar en estos contextos nos acerca a hallazgos que podrían referir al diseño y ejecución de propuestas metodológicas y prácticas en espacios de educación inclusiva de manera acertada.

### **2.2.1 Cuerpo y educación inclusiva**

Ahora bien, ya hecho el recorrido histórico sobre el cuerpo, planteadas las posturas que surgieron a partir de éste y expuestas algunas definiciones de la educación inclusiva y educación especial, ¿Qué pasa en el contexto en el que se unen estas dos áreas? Muchas veces el cuerpo es poco pensado en el día a día dentro del contexto educativo, sin embargo, la historia cambia cuando se habla de educación inclusiva, pues alberga variedad de corporalidades y corporeidades que deben tenerse en cuenta para la aproximación e implementación de métodos didácticos, ejercicios/ actividades y evaluaciones que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en éstos escenarios, por lo general, el temacorporal es abordado desde la disciplina de Educación Física, como lo ejemplariza Echeverry y Diaz (2019):

La educación corporal tiene su origen en una serie de transformaciones en los paradigmas que han sustentado la educación física a lo largo de los últimos siglos. Sin duda, para algunos resultará desconcertante que se quiera emprender una resignificación de la educación -delinearla sobre un horizonte inclusivo- desde una asignatura tan relegada en el pensamiento educativo moderno como la educación física(p23).

Si bien la mayoría de las investigaciones que abordan el cuerpo en escenarios inclusivos se proponen desde la Educación Física siguen haciéndolo desde una misma perspectiva dualista, es preciso seguir comprendiendo la diversidad del cuerpo desde las artes en espacios inclusivos. Sin embargo, las investigaciones desde disciplinas como la danza o artes escénicas en contextos de educación inclusiva se siguen planteando desde perspectivas parecidas a las mencionadas en la educación física como se expone aquí:

El movimiento y el cuerpo se mencionan desde dos puntos de vista diferentes: como herramienta de cohesión, y como herramienta de diversión. Sin embargo, se percibe respeto y cierto recelo al movimiento como factor desencadenante del caos, principalmente por la falta de conocimiento y/o formación en este ámbito. Algunos señalan la importancia de tener sentado al grupo, y no en movimiento, y otros comentan su incapacidad de trabajar el movimiento y el cuerpo. (Llorens, J. Diaz, A. 2018, p. 9).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que , cuando se habla de educación inclusiva casi siempre se centra en la educación especial, pero no se debe olvidar que dentro de lo inclusivo también incluye las necesidades de aprendizaje en etnias: comunidades afros o indígenas, las cuales padecen el abandono estatal dentro de algunos de los sectores rurales

que habitan, hecho que se traduce en unas condiciones geográficas y tecnológicas precarias que, en efecto, conllevan a que estas comunidades tengan un difícil acceso a la educación, esto finalmente termina excluyendo a cierta población de estudiantes, de manera que los contextos cambian y las estrategias metodológicas también, evidenciando otras corporalidades y corporeidades dentro del ámbito educativo.

Independientemente del área en el que se aborde el cuerpo, su aproximación, en este caso, dentro de la educación inclusiva, es atravesada por diferentes dimensiones y conceptos, es por ello que es menester resaltar la importancia y relevancia que se le debería dar a este, ya que puede aportar respuestas para "... disminuir la segregación educativa... para finalmente fomentar el desarrollo humano en las prácticas socioeducativas desde un enfoque inclusivo auténtico". (Navarrete, M. 2021 p. 28).

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo de corte exploratorio-descriptivo, la cual constituye una primera aproximación al estudio de un fenómeno, evento, acontecimiento o situación determinada en un contexto cualquiera del cual se posee un bajo nivel de conocimiento y se caracteriza porque “parte de una preocupación y un contexto, pero sin un evento de estudio definido, parte de un abordaje inestructurado con técnicas abiertas...y por lo general su resultado se expresa como preguntas o interrogantes que abren ciertas líneas de investigación” (Fernández,2007. p 137).

En ese orden de ideas, para este proyecto investigativo se emplea la observación, descripción y análisis de las planeaciones de clase de practicantes de la Licenciatura en Artes Escénicas en contextos de educación inclusiva, donde se correlacionan las categorías de cuerpo/corporalidad y las propuestas de planeación de clase en términos de su construcción conceptual con la información recogida respecto a las mismas acudiendo al análisis de contenido.

Este diseño metodológico también tuvo como fundamentación elementos de la investigación documental que se entiende según Bernal, Martínez y Parra (2015), como:

Procedimiento científico, que tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno. No puede considerarse como un producto terminado o concluyente que da respuesta a determinados interrogantes, pues orienta las investigaciones vigentes y origina nuevos campos de investigación. Se realiza

mediante la indagación de documentos a través de la identificación, selección y organización para ampliar y profundizar el tema abordado...Caracterizada por su rigor metodológico, orienta el camino a seguir en el proceso investigativo, constituye un trabajo donde es preciso revisar antecedentes, llevando a cabo inferencias y relaciones, para dar cuenta de ese saber acumulado y extenderse más allá de lo conocido (p. 16).

Esa herramienta de investigación de carácter documental sirvió de trazado general para el análisis del objeto de estudio focalizado en las planeaciones de clase entre los años 2015 y 2019 en escenarios de educación inclusiva.

Efectivamente, la articulación entre la investigación exploratoria y la documental permitieron una mejor adecuación del método a la pregunta de esta investigación, en razón a que los hallazgos establecidos permiten aumentar la familiaridad de la relación cuerpo e inclusión educativa como preguntas de investigación más profundas en la práctica pedagógica del programa.

### **3.1 El Método de Análisis**

En un primer momento se utilizó las técnicas de análisis documental como estrategia de organización de la información en su forma de indización. Seguidamente se emplearon los elementos del análisis de contenido como estrategia para identificar que, como lo expresaría Díaz y Navarro (citado por Echavarría, 2005), “(...)el contenido del texto, -en este caso las planeaciones de clase-, no estarían en el mismo texto, sino en un plano distinto en relación al cual se define, y así revela su sentido”.

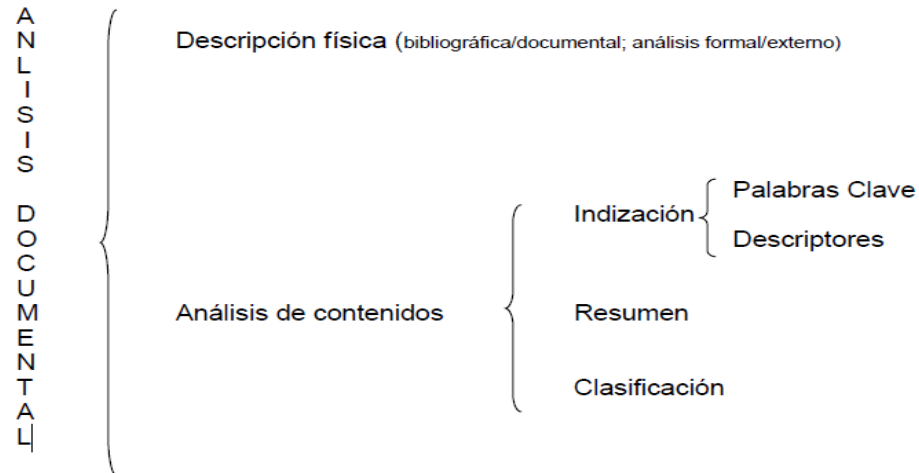


### **3.1.1. El análisis de Contenido**

De acuerdo con Iniguez (citado por Barrero, 2011) se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos, tales como (mensajes, textos o discursos) que se originan de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

En el caso de las planeaciones de clase se usó la técnica de análisis de contenido de tipo *categorial semántico de codificación abierta*. Con lo que se propuso encontrar la esencia implícita que permitieron averiguar la evolución de nociones de cuerpo en las actividades propuestas por los practicantes. Este tipo de procedimiento ayudó a producir determinados tipos de generalizaciones que procedieron de la comparación de contenidos de distinto origen o del mismo origen.

### 3.2 Técnica de análisis documental



Biblioteconomía. (2006) Tema 5- Análisis documental. Esquema.

La imagen anterior esboza de manera general la técnica de análisis documental en conjunto con el análisis de contenido. Esta corriente opera sobre el contenido temático del documento y logra una representación de la información tratada, para ello, las planeaciones de clase se tabulan en una matriz, en las que se identifican diferentes componentes de cada corpus y se disponen acorde a ítems como: palabras clave y descriptorios; este proceso corresponde a la indización como se observa en la imagen. La indización se puede lograr a través de dos modalidades: *palabras claves* y/o *descriptorios*, las cuales fueron empleadas para este proceso de análisis. Las palabras claves resaltan aspectos temáticos y fueron asignadas de dos maneras: por *extracción*, es decir, tomadas directamente del documento y por *asignación*, mediante "elección y atribución de términos de indización, que no figuran en el texto, pero que lo representan. Para ello se pueden consultar fuentes externas como diccionarios de sinónimos, diccionarios especializados, etc. "

(Biblioteconomía, (2006) p. 07). Los cuales fueron planteados en la casilla de palabras claves en la Tabla 2.

Por otro lado, los *descriptores*, fueron tratados como "términos normalizados, formalizados y homologados en un lenguaje documental (tesauro) y empleados para representar sin ambigüedad los conceptos tratados en los documentos" (Biblioteconomía, (2006) p. 07). Los cuales también se suscitan en la Tabla 2 de *Categorías Corporales*, siendo de ayuda y soporte para perfilar las frases seleccionadas de los corpus en las categorías enunciadas en el marco referencial que corresponde a la etapa de clasificación.

### **3.3 Documentos consultados (corpus)**

Es importante resaltar que dado que ésta es una investigación con alcance exploratorio, nos centramos en las planeaciones de clase las cuales son el elemento inicial de las practicas pedagógicas que nos permiten observar los primeros hallazgos y reflexiones sobre las nociones corporales que los docentes en formación aplican durante las prácticas en escenarios de educación inclusiva; sin embargo, es necesario también analizar otros corpus como los diarios de campo, los proyectos de aula e informes finales que permitirían profundiza en ésta investigación

- **Las planeaciones de clase:** Son los instrumentos de análisis en esta investigación. Además de ser documentos descriptivos que indican todo lo que el docente en formación tiene proyectado realizar en la clase, es decir, es una herramienta de programación de actividades y contenidos, en él también se plasma por qué y para qué se destinan y se describen las actividades, la evaluación de cada fase y el tiempo que dedicará a cada una de las mismas.

Nos centramos en analizar **80 planeaciones de clase**, recopiladas de las prácticas pedagógicas de 10 estudiantes de la LAE que realizaron su proceso de práctica en espacios de educación inclusiva entre los años 2015 y 2019, de éstas nos enfocamos en analizar dos ítems que las componen: *contenidos* y *actividades*, pues estos arrojaban mayor información respecto a la concepción corporal que los practicantes enunciaban intencionalmente sobre los alumnos con los que estaban trabajando. Además, el ítem de actividades es el que mayor cuerpo de texto tiene, permitiendo tener un panorama más amplio sobre lo que los practicantes tenían en mente y comprendían de la corporalidad de sus estudiantes al momento de plantear los contenidos y actividades en cada clase.

Las planeaciones de clase como medio de organización para estas suelen ser usadas principalmente en modelos pedagógicos como el modelo en alternancia que Domingo (citado por Lamas, 2016) define como:

(...) aquella en la que se enmarcan los modelos formativos que combinan el aprendizaje teórico con el aprendizaje experiencial en escenarios profesionales. Precisamente la formación personal del estudiante viene a ser el resultado de alternar dos contextos de aprendizaje de forma articulada y formalizada (p. 61)

Si bien, se podría acomodar a otros modelos pedagógicos dependiendo del enfoque que se le quiera dar, en el modelo de alternancia tiene importancia y lógica implementar la proyección de actividades para que el docente puede prever el resultado o la respuesta de los estudiantes sobre la experiencia que se espera evocar. Además de que el modelo de alternancia es el más utilizado en la actualidad.

En la siguiente tabla se observa el esquema sobre el cual se tabularon las planeaciones de clase para el análisis y los aspectos que complementaron los ítems de contenidos y actividades. Entendiéndose de la siguiente manera: Practicante=P, Planeación de clase=PC y el número de la planeación= #, dado que en algunas planeaciones no se reporta como tal un número, igualmente, se le ha designado la fecha y el curso al que corresponde.

PLANEACIÓN DE CLASE PRACTICANTE							
Practicante	Contenido de la planeación	Palabras Clave desde las categorías	Dato empírico	Observaciones	Características del grupo	Reflexión empírica respecto a la inclusión	Categorías asociadas
			Actividades propuestas Palabras claves y descriptores.				
P2 PC#8	Caracterización de personaje desde la voz y el cuerpo	Repetición, duplicidad, motricidad, equipo	“Se realizarán dos ejercicios de preparación” (El cuerpo como instrumento). “Lectura de una noticia, explorando tipos de voz...” (Enseñanza de técnicas teatrales).	Cuando el practicante dice que va a realizar dos ejercicios de preparación, quiere preparar al cuerpo para la actividad ¿pero que del cuerpo exactamente? dado que después dice que explora con la voz...	-Adolescentes, entre los doce y trece años de edad, donde uno es diagnosticado con asperger, dos con un leve retraso mental, uno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los tres restantes son denominados regulares.	Disponer el cuerpo es algo que se suele hacer en la disciplina teatral, en el que a través de ejercicios y calentamiento los actores se disponen su energía y disposición para sacar el cuerpo del espacio cotidiano ¿Cómo es disponer el cuerpo en un aula de educación inclusiva?	Cuerpo como instrumento. Cuerpo técnico

Tabla 1. Esbozo de la Matriz del corpus *Planeaciones de clase*. Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Procedimiento analítico

Para el procedimiento analítico, se relacionaron las categorías planteadas a partir de los referentes del marco conceptual y se establecieron a partir de los mismos descriptores y palabras claves que se utilizaron en el análisis del corpus, ayudando a la clasificación de cada fragmento extraído de las planeaciones de clase en alguna de las cuatro categorías.

CATEGORÍAS	DESCRIPTORES	PALABRAS CLAVE
Dualidad <b>Platón- Descartes</b> Expresiones corporales que manifiesten un doble sentido/ contenido. Importancia otorgada a una sola acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El cuerpo como instrumento.</li> <li>-Enseñanza de técnicas teatrales.</li> <li>-Ejercicios de repetición.</li> <li>-Propuesta de automatización (partituras).</li> <li>-Retos en las actividades desde lo corporal.</li> <li>-Ejemplo como medio de enseñanza.</li> </ul>	Cuerpo instrumento, repetición, replica, técnica, motricidad, reiteración, división, duplicidad, máquina, automatismo, herramienta, acción, habilidad, destreza, imitación, debate.
Complemento-Conciencia- Integral <b>Nietzsche</b> Cuerpo- mente como uno solo. El cuerpo es espacio de unión de la pluralidad de factores que lo componen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocimiento propio.</li> <li>-Reconocimiento propio a través de los otros.</li> <li>-Propuesta de trabajos en equipo.</li> <li>-Simultaneidad y complejidad en ejercicios teatrales.</li> </ul>	Unión, equipo, grupo, sistémico, diversidad, integral, colectivo, construir, reconocimiento, individual.
Sensibilidad <b>Merleau-Ponty</b> El cuerpo del mundo exterior es en la medida que sirve de intercomunicador de lo que sucede en el exterior con lo que se siente en el interior	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades que den muestra de reconocimiento de emociones.</li> <li>-Reflexiones/evaluaciones respecto a la experiencia, subjetividades.</li> <li>-Procesos en los que se referencie las experiencias atravesadas por el cuerpo.</li> <li>-Tipo de ejercicio de reconocimiento sensorial.</li> <li>-Ejercicios de análisis y crítica.</li> </ul>	Emociones, anécdotas, presencia (participar), ausencia (enojo, indisposición, no participar), sensaciones, receptividad, percepción, análisis, esquema corporal, perspectiva particular.
Cultural- sentido de ubicación <b>Le Breton</b> El cuerpo está moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocimiento del entorno/espacio, acopio de quienes le rodean.</li> <li>-Participación de otros actores en la clase.</li> <li>-Adaptación /adecuación de textos mediadores. -Ejercicios en los que se exponen los referentes de su entorno.</li> </ul>	Contexto, adaptabilidad, entorno- ambiente, relaciones, medio (textos mediadores), escenarios, situación, referentes (improvisación), ubicación espacial.

Tabla 2. *Categorías corporales*. Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Fases de la investigación

Es importante aclarar que no se siguió estrictamente la investigación documental. Se hizo articulación de dos perspectivas (investigación documental y análisis de contenido) como producto del proceso y la adaptación para el análisis.

Las fases y momentos que se describen a continuación acompañaron las diferentes acciones que se requirieron para llevar a cabo los propósitos de la investigación.

Fase	Procedimiento
1. Elección de tema	El tema de esta monografía fue escogido a partir de las interrogantes que surgiendo durante la práctica pedagógica de la autora de este proyecto investigativo, respecto a la relación de la corporalidad de los estudiantes de una institución de educación inclusiva.
2. Búsqueda y selección de fuentes	Escogido el tema, se plantearon 2 categorías principales; cuerpo y educación inclusiva, de las cuales se buscó información en diversos tipos de documentos como: revistas, artículos, libros, tesis, monografías. A través de fuentes de búsqueda como: Google académico, Scielo, repositorio UPN. Para esta búsqueda fueron de real importancia palabras como: cuerpo, corporalidad, educación inclusiva, educación, inclusión, educación especial, discapacidades, inclusión en Colombia, contextos, concepciones corporales, filosofías sobre el cuerpo; con el objetivo de encontrar la mayor cantidad de información sobre el cuerpo en escenarios de educación inclusiva y también encontrar referentes sobre éstas dos áreas por aparte.
3. Tabla bibliográfica	En simultáneo de la búsqueda de fuentes, la información fue clasificada y organizada a través de una tabla en Excel, con datos como: tipo de documento, nombre del documento, ubicación /URL, autor, relación con el proyecto, citas/ párrafos/ fragmentos y observaciones.
4. Clasificación documental. Tabla del corpus de las planeaciones	<p>En la tabla del corpus, se organizaron y clasificaron los corpus recolectados de estudiantes de la licenciatura que realizaron prácticas en espacios de educación inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Planeaciones de clase: Practicante # (en reemplazo del nombre del practicante se le ha nombrado con un número). P.C # (las planeaciones de clase fueron enumeradas en orden, según la cantidad total de planeaciones que tuviera cada practicante), temas, contenido, actividades, texto mediador, observaciones.</li> </ul>

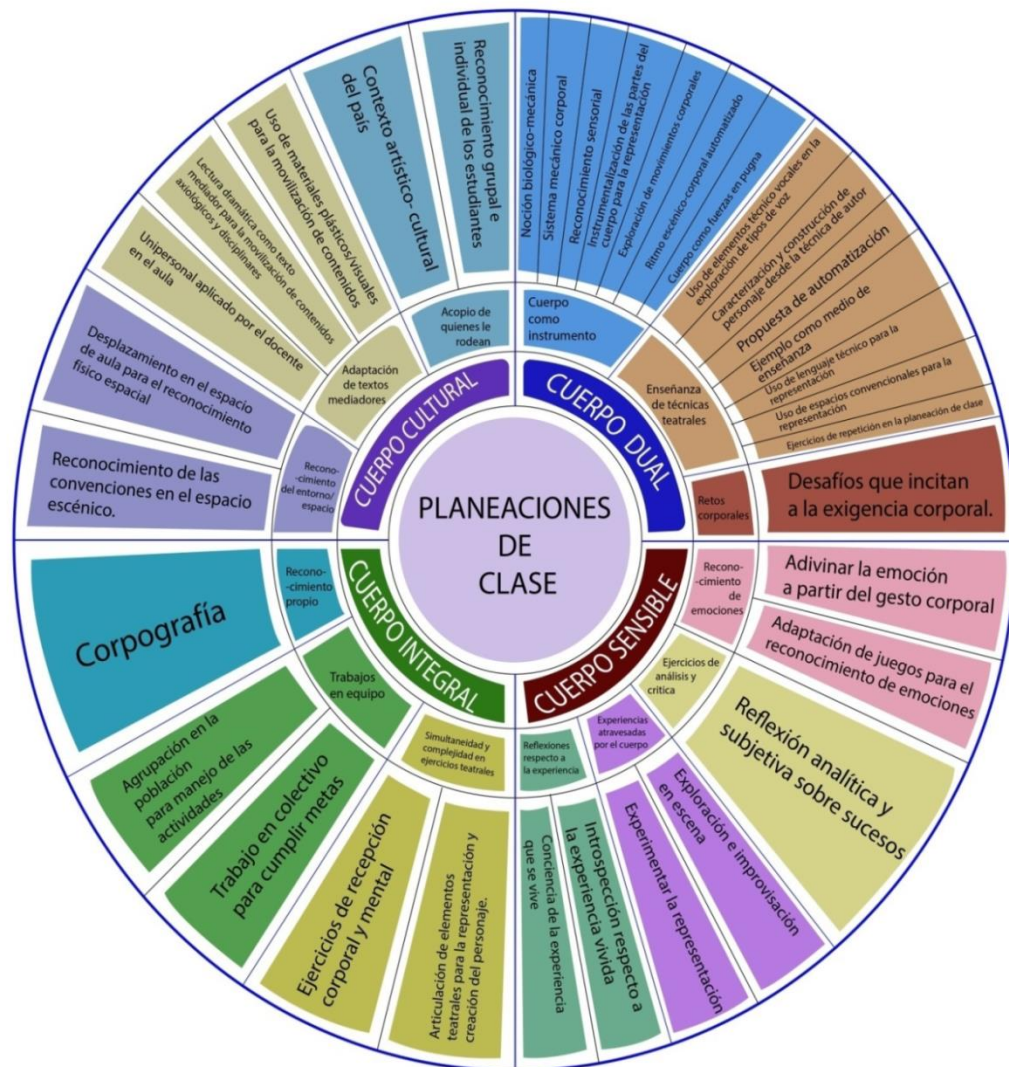
5. Análisis de corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aplica el método de análisis de contenido gramatical relacional semántico con los documentos al tiempo que se van tabulando en la matriz del corpus.</li> <li>• Perfilado el contenido del corpus en las categorías, se procede a organizarlos en sub-categorías las cuales se basan en los descriptores y finalmente de éstas se revelan las categorías emergentes en las cuales se puede dar cuenta en concreto las nociones corporales que se busca identificar.</li> <li>• Mediante las reflexiones respecto a la inclusión, las observaciones y las categorías emergentes de cada corpus se van dando pistas sobre los hallazgos y posibles conclusiones.</li> </ul>
6. Escritura del documento monográfico	<p>Recolectada la información sobre los conceptos, aplicada la metodología y el análisis, se procede a escribir el texto monográfico en el que se sustenta la situación problema y la pregunta orientadora en la que gira en torno lo demás, por tal razón se plantea el marco referencial con lo encontrado en la fase 2 de búsqueda y selección de fuentes que de cierta manera le da un horizonte al método administrado en el corpus y del cual se describe todo el proceso para llegar a los hallazgos y conclusiones que se exponen en los últimos capítulos.</p>

Tabla 3. *Fases de la investigación.* Fuente: Elaboración propia



#### 4. ANALISIS Y HALLAZGOS

Nociones corporales recurrentes en las planeaciones de clase en escenarios de educación inclusiva en el marco de las prácticas pedagógicas de la licenciatura en artes escénicas



Grafica 1. Nociones de cuerpo en Planeaciones de clase. Fuente: Elaboración propia

En el anterior gráfico se sintetiza las diferentes nociones corporales recurrentes en las planeaciones de clase estudiadas.

El lector encontrará dos momentos en el desarrollo del análisis. El primero, referido a los datos encontrados en el planteamiento de las actividades agrupadas en familias y organizadas en un nuevo cuadro con su respectivo análisis particular. Y, el segundo, el análisis general de los hallazgos en el contexto de la educación inclusiva de estas mismas matrices.

#### **4.1. Cuerpo Dual.**

Al revisar las planeaciones de clase se establecieron, basados en las cuatro categorías planteadas en el marco conceptual, tres subcategorías en las que se divide la categoría de cuerpo dual, las cuales son: *cuerpo como instrumento, enseñanza de técnicas teatrales* y *retos corporales*.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
Cuerpo como instrumento	<p><b>Noción biológico mecánica:</b> El calentamiento corporal: una "prepar-acción" biológica mecánica.</p>	<p>-"[...]ejercicio de calentamiento para activar el cuerpo y que éste entre en disposición". (P2, PC#2).</p> <p>-"[...] inicia la clase con un calentamiento de voz, gestualidad y emoción" (P3, PC#2)</p> <p>-"[...] calentamiento que permita identificar la habilidad de los estudiantes para desempeñarse en un momento más activo". (P4, PC#7)</p>	<p>Los practicantes plantean ejercicios de calentamiento corporal desde lo biológico para la acción ya que de manera indirecta se podría decir que está pensada para actores, ésta categoría emergente se relaciona con tipos de calentamientos aprendidos en la carrera, comenzando por Stanislavski, con quien surge el término de <i>training</i> o <i>entrenamiento del actor</i>, pues aunque en su teoría no usa el término "entrenamiento" de manera explícita",... está implícita la necesidad de una preparación específica del actor. Y fue Meyerhold, quien trabaja a partir de la biomecánica que se centra en:</p> <p>La expresión del cuerpo como fuente generadora de emoción y movimiento, lo llevo a crear la Biomecánica cuya ley fundamental es que todo el cuerpo participa en cada uno de nuestros movimientos. Puesto que la creación del actor es una creación de formas plásticas y móviles, el actor debe conocer y perfeccionar la mecánica de su propio cuerpo. (Fernández y Montero, 2012)</p> <p>Esto en ocasiones está en contraposición a las características del grupo y esto genera preguntas como, ¿Por qué los practicantes proponen un calentamiento netamente desde el cuerpo? ¿Cómo activar el cuerpo desde otra perspectiva que no sea corporal?</p>
	<p>Exploración de movimientos corporales: entre la técnica y la repetición libre</p>	<p>-"<i>Fluidez del movimiento con indicaciones como: Círculos, suave, fuerte y cosquilloso; según lo que le genere la música</i>". (P6, PC#1).</p> <p>-"<i>Exploración corporal de las calidades de movimiento liviana y firme a partir de ejercicios en el suelo y saltos hacia el suelo</i>". (P9, PC#4).</p>	<p>-Los practicantes introducen las diferentes calidades de movimientos para llevar el cuerpo de los estudiantes a cierta disposición. Aunque esta noción corresponde se inclina más por la danza, ésta atraviesa también el teatro; es usada en especial para la creación del personaje, una de las temáticas más tratadas por los practicantes.</p> <p>Rudolf VonLabanes el uno de los investigadores de los movimientos corporales que habla de las calidades del movimiento "<i>Analizó e investigó los patrones de movimiento desde las artes marciales hasta en las personas con discapacidad física o mental</i>" (Cardell, S. 2008). Parfraseando a Cardell, Laban encontró que las calidades de moviendo en las artes escénicas posibilita la observación exhaustiva para ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad.</p> <p>-Se evidencia una marcada importancia del cuerpo y la motricidad de los estudiantes en el planteamiento de las actividades para la clase, la pregunta que surge es ¿Para qué? ¿Por qué se cree necesario trabajar la motricidad corporal, teniendo en cuenta las características de la población?</p>

	<p>Cuerpo como fuerzas en pugna: Llevando lo incorpóreo a lo corpóreo</p>	<p>-“Estudiantes en parejas. Fuerzas contrarias, cambios de peso, sostener el peso del otro. Control del peso propio mediante botes, medialunas, ejercicios y movimientos de equilibrio o elasticidad”. (P4, PC#7)</p> <p>-“Se realiza un ejercicio corporal de las fuerzas en pugna. Parejas. Uno de los dos camina y la otra procura impedir que éste avance”. (P6 PC#2).</p> <p>-“Los estudiantes se organizarán en parejas, se designarán el rol de protagonista y el otro de antagonista, el antagonista deberá tomar por la cintura al protagonista, este le impedirá llegar a donde se encuentra la otra pareja”. (P7, PC#3).</p>	<p>- Los docentes en formación buscaron plasmar las fuerzas contrarias por las que se da el conflicto del drama en el cuerpo de los estudiantes proponiendo actividades en las que el cuerpo toma rol de texto mediador, proyectando el conflicto de manera física y observable para los estudiantes desde la relación de sus cuerpos contra otros.</p> <p>- Se hace uso del cuerpo como instrumento para movilizar conceptos incorpóreos desde lo corpóreo. Cabe mencionar la relación de esta noción con lo que plantea Pateti, basando en el pensamiento de Merleau- Ponty, en la que Con el nombre de cuerpo [se] designan las dos entidades que Merleau - Ponty intentaba pensar conjuntamente en Lo Visible y Lo Invisible: el nudo que ata lo sintiente con lo sentido, el quiasma de la sensibilidad, cuerpo fenomenológico” (p. 107). (Pateti, Y. 2007)</p> <p>Entendiéndose que el cuerpo permite hacer visible lo invisible; y comprendiendo lo invisible como lo que se genera en el interior del cuerpo que no es visible para el mundo como ideas, pensamientos, emociones. En este caso el cuerpo se prestó como puente para corporalizar algo invisible como un contenido y hacerlo visible.</p>
	<p>Reconocimiento: ¿sensorial o sensible?</p>	<p>-“Reconocimiento de los sentidos y sus categorías”.(P9, PC#5).</p> <p>-“[...] identificar los elementos sensoriales que permiten más diálogo con los estudiantes”. (P9, PC#15)</p>	<p>- No es muy claro a que se refiere P9 cuando habla de unas categorías de los sentidos y posteriormente en otra de sus planeaciones de clase habla de elementos sensoriales que permiten dialogar con los estudiantes.</p> <p>- Se podría entender que P9 se refería a lo sensorial, como el sentido del cuerpo desde el que se facilita más trabajar con la población, es decir, si ¿desde lo visual, lo sonoro o el tacto?</p> <p>- Da cuenta del interés de los practicantes por identificar en los estudiantes cual o cuales sentidos del cuerpo permiten una mayor participación y apropiación de los contenidos que pretende movilizar, con el fin trabajar de manera más asertiva en relación a sus cuerpos y capacidades, pero finalmente se redirecciona al cuerpo desde lo biológico.</p>

	Instrumentalización de las partes del cuerpo para la representación	<p>-“Se indica que deben escoger uno de los personajes para representarlo con los dedos o manos a partir de la pregunta ¿Qué se necesita para hacer un personaje?”. (P10, PC#7)</p> <p>-“[...] en primera medida las desarrollaran con el su cuerpo, luego pasaran a realizarlo con el títere”. (P7, PC#4 Séptimo)</p> <p>-“Trabajo expresivo con las manos, pequeños ejercicios para darle vida a las manos”. (P7, PC#10)</p>	<p>- Se enmarca la segmentación de algunas partes del cuerpo, en este caso, las manos. Recayendo de nuevo en una postura dualista y en la que como el mismo Descartes plantea el cuerpo es compuesto por diferentes partes al igual que una máquina.</p> <p>Aunque si se piensa, esta segmentación está muy presente en el ejercicio teatral, según Stanislavskique, de acuerdo con Carvajal, este plantea que:</p> <p>Para dar vida a personajes realistas, llenos de pequeños detalles que dan origen a la vida misma en el escenario, Stanislavski planteó a sus actores la necesidad de un trabajo corporal o entrenamiento diario con ejercicios precisos para cada parte del cuerpo, que servía a la vez de calentamiento y base esencial para la elaboración minuciosa de las acciones físicas, que van a ser la partitura que posibilitará al actor la conducción de su personaje, y la base para que pueda surgir su hilo emocional.(Carvajal, M. 2015)</p> <p>- Se segmentaron las manos para el manejo de títeres y otros para la representación de personajes.</p>
--	---	--	--

Tabla 4. Categorías emergentes de la subcategoría de *Cuerpo como instrumento*. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla número 6, el primer elemento emergente en las planeaciones de clase es la **Noción biológico-mecánica**, que consiste en la determinación del calentamiento corporal desde el plano puramente biológico. En efecto, los practicantes plantean ejercicios de calentamiento para la acción desde la concepción biológica del cuerpo como si estuvieran dirigidos para actores. Si bien este tipo de calentamiento se relaciona con autores vistos en la carrera, como Stanislavski, con quien surge el término “*training*” o entrenamiento del actor, que se puede deducir indirectamente de su teoría al mencionar la “necesidad de una preparación específica del actor”, la cual se centra en la disposición corporal y concentración, en escancia, del actor para la escena. También está Meyerhold quien trabaja en la *biomecánica*, considerada como aquella:

(...) cuya ley fundamental es que todo el cuerpo participa en cada uno de nuestros movimientos. Puesto que la creación del actor es una creación de formas plásticas y móviles, el actor debe conocer y perfeccionar la mecánica de su propio cuerpo”. (Fernández y Montero, 2012 p. 45)

y para aplicar esto, el autor propone una variedad de ejercicios de calentamiento centrados en que el actor haga conciencia de cada parte de su cuerpo que se mueve y hacia dónde se dirige con cada movimiento que realiza. Estas formas plásticas del cuerpo y el movimiento propuestas por Meyerhold, se suelen utilizar aún en la actualidad dentro del calentamiento y preparación del actor. Sin embargo, ya que estamos hablando en un ámbito de educación inclusiva, nos surgen algunas preguntas a partir del análisis: ¿Por qué los practicantes proponen el calentamiento desde el training corporal?, ¿Por qué los practicantes preparan las clases desde la teoría de la técnica y no desde las capacidades corporales de la población? ¿Seguimos pensando en ideas aplicacionistas sobre los espacios aún cuando son diversos e inclusivos? ¿Cómo activar el cuerpo desde una perspectiva diferente a la biológica? En los anexos se pueden revisar los fragmentos de P2: PC#2, P3: PC#2 y P4: PC#7 en lo que se refiere al calentamiento desde el plano biológico.

**Reconocimiento: ¿sensorial o sensible?** En esta misma línea, P9 nos habla sobre el reconocimiento de “los elementos sensoriales que permiten más diálogo con los estudiantes” (PC#15) y sobre el de “los sentidos y sus categorías” (PC#5). Sin embargo, no es posible clarificar en todas las planeaciones si con “sensorial” se refiere a los sentidos del cuerpo que facilitan el trabajo con la población o si el término que utiliza allí refiere a lo sensible y emocional, parece ser más una confusión de conceptos por lo que se podría decir que incluso en temas, ya sean sensoriales o sensibles, existen confusiones en los docentes en formación.

En el mismo sentido, se hallaron propuestas de actividades de segmentación corporal, partiendo de los dedos (P10, PC#7) o las manos para el manejo de títeres y la representación de personajes. A estas partes del cuerpo les dieron vida con pequeños ejercicios (P7, PC#10) y también hicieron con el cuerpo lo que posteriormente representaron con el títere (P7, PC#4). Esta reiteración de ejercicios en la segmentación sugiere una perspectiva dualista y mecánica, si se considera el planteamiento de Descartes en la composición de las diferentes partes del cuerpo como sinónimo o al igual que de las máquinas. Es comprensible esta manera de planear la clase dado que, esta segmentación también está muy presente en el ejercicio teatral del programa al estudiar a Stanislavski, quién planteó a sus actores el entrenamiento diario de cada parte del cuerpo como calentamiento:

(...) base esencial para la elaboración minuciosa de las acciones físicas, que van a ser la partitura que posibilitará al actor la conducción de su personaje, y la base para que pueda surgir su hilo emocional”. De esta manera, los personajes

podrían tener una vida y estarían llenos de pequeños detalles realistas.(Carvajal, M. 2015 p. 10).

Es así como las planeaciones reflejan una **instrumentalización de las partes del cuerpo para la representación.**

En la concepción del cuerpo como instrumento, los practicantes introducen las diferentes calidades de movimientos para llevar el cuerpo de los estudiantes a cierta disposición. Esta idea está presente en las planeaciones como **exploración de movimientos corporales.** Así lo evidencian los fragmentos de (P6, PC#1), al indicar la “fluidez del movimiento con indicaciones como: Círculos, suave, fuerte y cosquilloso; según lo que le genere la música” y de (P9, PC#4), cuando menciona la “Exploración corporal de las calidades de movimiento liviana y firme a partir de ejercicios en el suelo y saltos hacia el suelo”. Aunque este proceso se inclina más hacia la danza en estos casos, los docentes en formación lo suelen implementar para la creación del personaje. Estas calidades de movimiento, según Lavan (citado por Cardell, 2008), en las artes escénicas posibilitan la observación exhaustiva para ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad. Sin embargo, a partir de la revisión de todas las planeaciones, surge la pregunta. ¿Por qué se cree necesario trabajar la motricidad corporal en esta población con sus características particulares si no se sabe qué explorar realmente?

Por último, en esta subcategoría, se evidenció que los practicantes buscaron plasmar las fuerzas contrarias, **cuerpo como fuerzas en pugna**, por las que se da el conflicto del drama en el cuerpo de los estudiantes proponiendo actividades en las que el cuerpo toma rol de texto mediador, proyectando el conflicto de manera física y observable



para los estudiantes desde la relación de sus cuerpos contra otros. Las actividades propuestas giran en torno a tres estructuras:

- “Estudiantes en parejas. Fuerzas contrarias, cambios de peso, sostener el peso del otro. Control del peso propio mediante botes, medialunas, ejercicios y movimientos de equilibrio o elasticidad”. (P4, PC#7).
- “Se realiza un ejercicio corporal de las fuerzas en pugna. Parejas. Uno de los dos estudiantes camina y el otro, procura impedir que avance”. (P6 PC#2).
- “Los estudiantes se organizarán en parejas, se designarán el rol de protagonista y el otro de antagonista, el antagonista deberá tomar por la cintura al protagonista, este le impedirá llegar a donde se encuentra la otra pareja”. (P7, PC#3).

Es decir, el cuerpo funcionó como un instrumento para hacer visible lo invisible que se genera en el interior, como las ideas, los pensamientos y las emociones. Frente a esto expresaba Pateti (2007) basándose en Merleau-Ponty: “Con el nombre de cuerpo se designan las dos entidades que Merleau-Ponty intentaba pensar conjuntamente en *Lo Visible y Lo Invisible*: el nudo que ata lo sintiente con lo sentido, el quiasma de la sensibilidad, cuerpo fenomenológico”. (p. 30-31)

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
---------------	--------------------	---------------	----------------

<p>Enseñanza de técnicas teatrales.</p>	<p><b>Vocalizando la voz: Uso de elementos técnico vocales en la exploración de tipos de voz</b></p>	<p>-“Lectura de una noticia, explorando tipos de voz [...]”(P2, PC#8)</p> <p>- “Calentamiento y preparación vocal: Ejercicios de vocalización desde las consonantes y vocales, cerraran calentamiento proponiendo un personaje conocido por todos, reconociéndolo por medio de la voz definida” (P7, PC#2 Sept.)</p> <p>- “Para cerrar la clase y en relación con el anterior ejercicio se propone cantar una canción con un ritmo, velocidad, tono y niveles definidos” (P7, PC#4 Sexto) emocionales. La profesora practicante llevará algunos elementos de vestuario para ayudar en la construcción”. (P6, PC#9)</p> <p>-“La docente les propondrá una serie de desplazamientos por distintos niveles (alto, medio y bajo) para la comprensión de la corporalidad del personaje”. (P4, PC#3)</p>	<p>-Se reconoce la voz como parte del cuerpo, la cual también se debe trabajar y explorar.</p> <p>-La voz al igual que el cuerpo pasa por un proceso de calentamiento.</p> <p>-En contraste con las calidades de movimiento corporales, la voz cuenta con cualidades como el ritmo, velocidad tono y niveles, las cuales estuvieron presentes en algunas planeaciones.</p> <p>-No es claro con qué fin los practicantes plantean el ejercicio vocal y ¿La exploración vocal y el uso de elementos vocales permite a los estudiantes en el aula inclusiva reconocer el aporte de éste en la creación de su personaje y la corporalidad? ¿Afecta la percepción corporal?</p>
---	--	--	--

	<p><b>Caracterización y construcción de personaje desde la técnica –con cuerpo – de(l) autor</b></p>	<p><i>-“Se realizarán ejercicios para explorar la construcción de personaje desde características físicas y algunas emocionales. En el tablero se hará una lista con esas características elegidas por los estudiantes para su posterior exploración”. (P6, PC#8)</i></p> <p><i>-“Se realizarán ejercicios para explorar la construcción de personaje desde características físicas y algunas emocionales. La profesora practicante llevará algunos elementos de vestuario para ayudar en la construcción”. (P6, PC#9)</i></p> <p><i>-“La docente les propondrá una serie de desplazamientos por distintos niveles (alto, medio y bajo)</i></p>	<p>Memoria emocional/memoria afectiva: El trabajo de reconocimiento de las emociones y de la historia que el actor ha tenido en su vida, pueden favorecer la búsqueda del personaje. Sin embargo, es un trabajo de atención y escucha, que invita a que un actor no pierda de vista que tiene su propia realidad y que está en un trabajo creativo.</p> <p>La caracterización física: Cada uno desarrolla una caracterización externa a partir de sí mismo, de otros, tomándolo de la vida real o imaginaria, según su intuición, su observación de sí mismo y de los demás... La caracterización física es el resultado de la escucha, la observación y la creación del actor. Todo lo que le proporciona el entorno está para que él encuentre una verdadera y sincera caracterización.</p> <p>El vestuario del personaje En los primeros ensayos del Teatro de Arte de Moscú, Tortsov (S.) propone una mascarada. Vemos cómo cada uno de sus alumnos elige vestuario y maquillaje. Kostia lleva a cabo el trabajo más interesante. Hasta el final no tiene claro de qué personaje va a participar en esa mascarada, pero experimenta un proceso de búsqueda. (Torres, J. 2016, pp. 5-7)</p> <p>Por lo cual es evidente que, para la construcción del personaje, los practicantes se basaron en la técnica de Stanislavski; aplicándola en la población de igual forma como fue aplicada en la formación de la carrera de artes escénicas. Además, se lleva la técnica desarrollada en el imaginario de unos cuerpos entrenados para enseñarla o volcarla en cuerpos plures.</p>
--	--	---	--

	<p>Propuesta de automatización: Secuencia corporal memorizada</p>	<p>-“El juego de “Estatuas de museo”...cada estudiante debe crear una postura del personaje y permanecer como una estatua, el siguiente estudiante repetirá la estatua del compañero y la transformará en la suya”(P2, PC#8)</p> <p>-“Secuencia de movimientos dancísticos que busquen ejercitar a los estudiantes desde unos ritmos específicos”(P4, PC#7)</p> <p>- “[...]en círculo cada uno presentara la exploración con su títere de las tres acciones tomadas, estas irán en cadena según las acciones cotidianas” (P7, PC#3Sexto)</p> <p>- En relación con lo explorado a partir del calentamiento y la repetición de algunas de las acciones cotidianas, partiendo de la clase pasada, en círculo cada uno presentara la exploración con su títere de las tres acciones tomadas, estas irán en cadena según las acciones cotidianas[...]”(P7, PC#4Sept.)</p> <p>-“Desde la presentación de un personaje, se realizará una escena corta con una partitura de movimiento”(P9, PC#12)</p>	<p>-Se plantea la partitura corporal como eje de algunas actividades, la cual se relaciona con categorías emergentes anteriores como la que se centra en las calidades de movimiento y de fluidez que en consecuencia de una movimiento seguido por otro de manera sistemática configuran la partitura aprendida por el cuerpo, estas partituras se basan en imágenes o acciones cotidianas aunque no es muy claro el fin de tales actividades pero se dan algunas nociones de que son planteadas para la creación del personaje y la articulación de acciones en la que los estudiantes de manera implícita se ven obligados a memorizar con el cuerpo. Desarrollando de esta manera la memoria corporal de los estudiantes. Se recalca que para la población con diversidad cognitiva; esencialmente, requieren de procesos repetitivos y constantes para la memorización y así crear una secuencia de partitura.</p>
	<p>Ejemplo como medio de enseñanza. Mimesis de la primera imagen.</p>	<p>- “Se tomará como ejemplo una de las historias creadas por los estudiantes[...]” (P2, PC#8)</p> <p>-“La actividad busca principalmente que los estudiantes observen qué es un personaje, cómo es el teatro, para que ahora sí puedan llevarlo a sus cuerpos, a sus aprendizajes. La docente terminará el monólogo” (P4, PC#1)</p> <p>-“La actividad propondrá que los estudiantes imiten al personaje de la profesora, así que necesitarán maquillaje, una barriga y la voz del personaje [...]”(P4, PC#3)</p>	<p>-Dentro del aula, el ejemplo es utilizado como medio para enseñar a través de que el docente en formación realice el ejercicio o muestre un personaje para ser referente de los estudiantes y que ellos lo imiten o se dé la idea a lo que el practicante espera que lleguen, esto se podría interpretar como un mecanismo encontrado por los practicantes para movilizar contenidos a través de la proyección de un ejemplar que los estudiantes luego mimetizaran, guiándolos de manera clara y concisa a lo que el docente en formación quiere llegar.</p>

	<p>Uso de lenguaje técnico para la representación. Apropiación de términos y conceptos utilizados en el teatro.</p>	<p>- “[...] ahondando en la construcción de partitura escénica”(P7, PC#7Sept.)</p> <p>- “[...]daremos inicio al ensayo de la obra, iniciando por el primer suceso y estableciendo transiciones”(P5, PC#10)</p> <p>-“ La misma escena tendrá diferentes elementos que cambiarán el tono emocional de la escena”(P9, PC#12)</p> <p>-“Escribir una historia a partir del P.R.O.L (Personaje, rol, objetivo y lugar) identificando estos conceptos desde la lectura del micro cuento el árbol mágico”(P2, PC#7)</p>	<p>-El uso de lenguaje y términos teatrales es una constante dentro de las planeaciones de clase, se expresan de manera técnica al plasmar las actividades y si lo usan con los estudiantes ¿Sera de fácil comprensión los términos teatrales? ¿Es necesario hacer de este lenguaje en el contexto de la población?</p> <p>Si bien dentro del área teatral como en cualquier otro ámbito, se utilizan términos específicos, el hecho de que los practicantes lo utilicen en sus planeaciones de clase dan cuenta de la incorporación que tienen éstos sobre los conceptos con los que se nombran algunos procesos, resultados o acciones dentro del teatro y que si utilizan estos términos con sus estudiantes los llevan a que comprendan que lo que están haciendo tiene un nombre específico y se percibe dentro de las artes escénicas.</p>
	<p>Ejercicios de repetición en la planeación de clase</p>	<p>- “[...] iniciaremos dramatizando cada suceso aparte, sin transiciones. Este ensayo se realizará dos veces, luego se empezarán a instalar las transiciones creadas” (P5, PC#11)</p> <p>- “La actividad central, del juego lo veo, lo imito y lo exagero, cada estudiante propondrá una emoción y el grupo la imitará [...]” (P2, PC#2)</p>	<p>-La repetición en ciertas actividades y planeaciones de clase se hizo evidente y en un caso, el practicante enuncia la importancia de la repetición en sus planeaciones que podían parecer monótonas pero que eran necesarias para la memorización.</p> <p>Esta categoría emergente se relaciona con la de la partitura corporal expuesta anteriormente</p>

Tabla 5. Categorías emergentes de la subcategoríade *Enseñanza de técnicas teatrales*. Fuente: Elaboración propia

En la anterior tabla se observa que partiendo de la subcategoría de Enseñanza de técnicas teatrales surge la noción **Vocalizando la voz: Uso de elementos técnico-vocales en la exploración de tipos de voz** en las cual se resalta el reconocimiento de la voz como una parte del cuerpo que también se debe trabajar y explorar. En efecto, se explora la voz en la actividad de “lectura de una noticia, explorando tipos de voz” (P2, PC#8). Adicionalmente, al igual que el cuerpo, la voz pasa por un proceso de calentamiento: “Calentamiento y preparación vocal: Ejercicios de vocalización desde las consonantes y vocales, cerraran calentamiento proponiendo un personaje conocido por todos, reconociéndolo por medio de la voz definida” (P7, PC#2).

Sin embargo, en contraste con las calidades de movimiento corporales, la voz cuenta con cualidades como el ritmo, la velocidad, el tono y los niveles, los cuales estuvieron presentes en algunas planeaciones como la PC#4 de P7: “Para cerrar la clase y en relación con el anterior ejercicio [sic] se propone cantar una canción con un ritmo, velocidad, tono y niveles definidos”, esta actividad trae consigo cierto nivel de complejidad que incluso para alguien con conocimiento en canto le puede tomar trabajo realizar, no sin invalidar las habilidades de la población en la que los docentes en formación iban a aplicar las planeaciones de clase, surge de nuevo una inquietud respecto al tener en cuenta las capacidades de los alumnos y las actividades propuestas por los practicantes, pues puede que se topen con la realidad del contexto. Además, los ejercicios vocales no cuentan con una finalidad definida, o por lo menos no de manera descrita y explícita, por lo que surge la interrogante: ¿Reconocer estos elementos vocales aportan en la corporeidad de los alumnos?

La noción **Caracterización y construcción de personaje desde la técnica -con cuerpo- de(l) autor** emerge de la aplicación de la técnica de Stanivslaski para la creación de personaje. Las planeaciones lo mencionan como “construcción de personaje desde características físicas y algunas emocionales”, ya sea, con características físicas y emocionales en el tablero (P6, PC#8) o con vestuario (P6, PC#9); también se menciona “la comprensión de la corporalidad del personaje” con movimientos corporales (P4, PC#3). Estas maneras de planear las actividades pueden comprenderse desde lo que Stanivslaski propone con un método que se compone de varias técnicas:

- Memoria emocional/memoria afectiva: El trabajo de reconocimiento de las emociones y de la historia que el actor ha tenido en su vida pueden favorecer la

búsqueda del personaje. Sin embargo, es un trabajo de atención y escucha, que invita a que un actor no pierda de vista que tiene su propia realidad y que está en un trabajo creativo.

- La caracterización física: Cada uno desarrolla una caracterización externa a partir de sí mismo, de otros, tomándolo de la vida real o imaginaria, según su intuición, su observación de sí mismo y de los demás... La caracterización física es el resultado de la escucha, la observación y la creación del actor. Todo lo que le proporciona el entorno está para que él encuentre una verdadera y sincera caracterización.
- El vestuario del personaje: En los primeros ensayos del Teatro de Arte de Moscú, Tortsov propone una mascarada. Vemos cómo cada uno de sus alumnos elige vestuario y maquillaje. Kostia lleva a cabo el trabajo más interesante. Hasta el final no tiene claro de qué personaje va a participar en esa mascarada, pero experimenta un proceso de búsqueda. (Torres, J. 2016, pp. 5-7).

Esta técnica se vio reflejada en la mayoría de las planeaciones de clase, ya que fue uno de los temas más tratados por los docentes en formación, en el que a partir de las pautas anteriormente nombradas buscaban que los alumnos crearan su propio personaje, aunque aquí cabe resaltar la manera en que los practicantes proponen tal creación. P6 menciona que: “La profesora practicante llevará algunos elementos de vestuario para ayudar en la construcción” (PC#9) y aquí surge la pregunta ¿Por qué no motivar a que los alumnos traigan sus propios elementos de vestuario? , por otro lado P4 menciona que: “La docente les propondrá una serie de desplazamientos por distintos niveles (alto, medio y bajo) para la comprensión de la corporalidad del personaje”(PC#3) y de nuevo aquí la pregunta ¿Porque no permitir que sean los mismos alumnos quienes propongan los niveles de desplazamiento o la corporalidad de sus personaje a partir de sus propias habilidades?

Adicionalmente, en el elemento emergente **Propuesta de automatización** se plantea la partitura corporal como eje de algunas actividades. Así lo hacen, por ejemplo, P2 cuando plantea el juego de Estatuas de museo, donde el “estudiante debe crear una postura del personaje y permanecer como una estatua, el siguiente estudiante repetirá la estatua del compañero y la transformará en la suya” (PC#8); también P4 propone una “secuencia de movimientos dancísticos que busquen ejercitar a los estudiantes desde unos ritmos específicos” (PC#7); P9, a su vez, plantea realizar “una escena corta con una partitura de movimiento” “desde la presentación de un personaje (PC#12); y P7, presentar la exploración de tres acciones tomadas [...] en cadena según las acciones cotidianas (PC#3Sexto) y (PC#4Sept.). Estas partituras se basan en imágenes o acciones cotidianas y hacen que esta noción se relaciona con la noción de Exploración de movimientos corporales, que se centra en las calidades de movimiento y de fluidez, pues la partitura aprendida por el cuerpo se configura como consecuencia de un movimiento seguido por otro de manera sistemática. Aunque su fin no es muy claro, estas actividades se plantean en una articulación de acciones que los estudiantes memorizan con el cuerpo en pro de la creación de personaje, de modo que se desarrolla la memoria corporal. Se resalta que la población de diversidad cognitiva requiere de procesos repetitivos y constantes para la memorización y, por lo tanto, la creación de una secuencia de partitura.

También hay varias actividades en las que se promueve el ejemplo del docente en formación como medio para enseñar realizando el ejercicio o mostrando un personaje para ser referente de los estudiantes y para que ellos lo imiten o sepan a dónde se espera que lleguen. Así, P4 busca que los estudiantes “observen qué es un personaje, cómo es el teatro, para que ahora sí puedan llevarlo a sus cuerpos, a sus aprendizajes” (PC#1) y



también, que “imiten al personaje de la profesora, así que necesitarán maquillaje, una barriga y la voz del personaje” (PC#3); además, P2 cuenta con una actividad en la que “se tomará como ejemplo una de las historias creadas por los estudiantes” (PC#8). De este modo, se interpreta un mecanismo encontrado por los practicantes para movilizar contenidos a través de la proyección de un ejemplar que los estudiantes luego mimetizarán en un proceso guiado de manera clara hacia el fin del docente practicante. Con este tipo de actividades, surge la noción **Ejemplo como medio de enseñanza**.

Por otra parte, es muy frecuente que los docentes en formación utilicen lenguaje y términos teatrales en las planeaciones de clase y surgen los interrogantes de si es realmente necesario utilizarlo y si su comprensión es asequible a los estudiantes. P7 menciona “partitura escénica” (PC#7Sept.); P5 plantea ensayar una obra “iniciando por el primer suceso y estableciendo transiciones” (PC#10); P9 también se refiere al “tono emocional de la escena” (PC#12) y P2 introduce en sus planeaciones el “P.R.O.L (Personaje, rol, objetivo y lugar)” (PC#7). Aunque en cualquier ámbito se utilizan términos específicos, su empleo en las planeaciones de los practicantes evidencia tanto su apropiación sobre los conceptos con los que se nombran algunos procesos, resultados o acciones dentro del teatro como la comprensión de los estudiantes de que su proceso tienen un nombre específico y se percibe dentro de las artes escénicas. En este sentido surge la noción **Uso de lenguaje técnico para la representación**.

En relación con el elemento emergente Propuesta de automatización, explicada anteriormente, pero con la diferencia de enfoque en la repetición, surge la noción **Ejercicios de repetición en la planeación de clase**. En efecto, esta noción se genera desde las actividades en que, explícitamente, los practicantes enuncian la repetición en sus

planeaciones para fortalecer la memorización. En P5 se evidencia la repetición cuando propone iniciar una actividad “dramatizando cada suceso aparte, sin transiciones. Este ensayo se realizará dos veces, luego se empezarán a instalar las transiciones creadas” (PC#11); también en P2: “La actividad central, del juego lo veo, lo imito y lo exagero, cada estudiante propondrá una emoción y el grupo la imitará” (PC#2).

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
RETOS CORPORALES	<b>Desafíos que motivan a la exigencia corporal</b>	<p>- A cada estudiante se le dará una máscara neutra en fomi para que ellos tengan tiempo de decorarla con los materiales que habían seleccionado en la clase anterior, con una nueva dificultad: decorar las máscaras con un solo brazo/mano. Este reto corporal pretende hacer la actividad más dinámica y comprometer toda la atención del estudiante (P4, PC# 6)</p> <p>- “Se enumerarán y se establecerá una ruta por donde pasará la pelota, en esta sesión, la dificultad está en hacer el lanzamiento estando sentados” (P5, PC# 11)</p> <p>- [...] hacemos una actividad pequeña de activación levantando los brazos y luego dejándolos caer, así, se repetirá 5 veces. Entonces se ejecutará una ruta con la pelota, en la cual se incluyan lanzamientos de diferentes tipos en orden, bajo, medio y alto, donde se realizarán posiciones corporales diferentes (P5, PC# 7)</p>	<p>-Los retos en el ámbito corporal de los estudiantes sobresale dentro de las planeaciones de clase, teniendo en cuenta las características de la población, exigirles corporalmente puede ser arriesgado tanto para el practicante como para el estudiante pero que finalmente trasciende y se convierte en un reto tanto para el docente como para el estudiante en confiar, vencer miedos y a la vez cuidar del cuerpo.</p> <p>Y ¿Por qué los restos corporales emergen de la categoría de cuerpo dual? Pues bien, la exigencia que se le solicita al estudiante se trata netamente del cuerpo físico, en ningún momento se habla de una exigencia emocional o mental, polarizando cuerpo- mente como en la dualidad. Sin embargo, la exigencia corporal puede implícitamente llevar al estudiante a una exigencia mental, en la que debe estar concentrado, pero ésta no es objetivo para el practicante a la hora de planear la clase.</p>

Tabla 6. Categorías emergentes de la subcategoría de *Retos corporales*. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en la subcategoría de Retos corporales sobre sale el elemento emergente **Desafíos que motivan a la exigencia corporal** porque las exigencias corporales que se solicitan al estudiante están en el marco del cuerpo físico sin trascendencia hacia lo emocional. Esto indica que el cuerpo se considera en la dualidad cuerpo-mente, máxime si se tiene en cuenta que las exigencias llevan implícitos desafíos mentales o emocionales en los que los estudiantes deben estar concentrados, pero no hace

parte de los objetivos de la clase. En efecto, se plantean retos como decorar una máscara de fomi con materiales y diseños elegidos por los estudiantes utilizando una sola mano (P4, PC#6), levantar los brazos, dejarlos caer y, posteriormente, establecer una ruta con una pelota “en la cual se incluyan lanzamientos de diferentes tipos en orden, bajo, medio y alto, donde se realizarán posiciones corporales diferentes” (P5, PC# 7) y cambiando la posición: “en esta sesión, la dificultad está en hacer el lanzamiento estando sentados”(P5, PC# 11).

Se debe resaltar que los retos sobresalen en las planeaciones de clase con respecto al ámbito corporal de los alumnos. La exigencia corporal en el estudiante además de llevarlo a confiar en sus capacidades, reconocer sus límites, cuidar de su cuerpo principalmente lo lleva a desarrollar nuevas habilidades corporales.

#### **4.2.Cuerpo sensible**

La categoría Cuerpo sensible agrupa los datos empíricos extraídos de las planeaciones de clase que daban cuenta de los aspectos emocionales, los sensoriales, los de participación y los de experiencias que los practicantes proyectaron trabajar con los alumnos. A continuación, se presentan las nociones emergentes que surgieron de esta categoría: Reconocimiento de emociones, ejercicios de análisis y crítica, experiencias atravesadas por el cuerpo y reflexiones respecto a la experiencia y cada una de sus nociones.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACION
---------------	--------------------	---------------	----------------

<p>Reconocimiento de emociones</p>	<p>Identificación de emociones: Adivinar la emoción a partir del gesto corporal</p>	<p>-“Haremos un recorrido por los gestos de cada emoción, primero la felicidad, algunos pasarán al escenario a mostrar una cara de felicidad y a dibujarla en el tablero, luego tristeza, miedo, valentía y enojo” (P10, PC# 5)</p> <p>“A partir de una canción trabajada previamente por los grupos y traída por ellos se trabajará el estado emocional que este evoca y permite o genera” (P9, PC# 12)</p> <p>“Juego tingo tingo tango, quien pierda debe pasar al frente, en una bolsita habrán algunas emociones debe representarla y los demás adivinar que emoción es, solo con el gesto y el cuerpo” (P10, PC# 8)</p>	<p>Se plantean actividades de reconocimiento corporal respecto a las emociones, desde la expresión y el gesto.</p> <p>-Existe interés de parte de los practicantes por que los estudiantes en el aula inclusiva reconozcan sus emociones y la expresión de éstas a través del cuerpo. Según Paredes, D.</p> <p>A día de hoy se cuenta con poca la literatura empírica relativa a la vida emocional de las personas con discapacidad intelectual (Ross y Oliver, 2003), sean adultos o niños. Y la que existe se ha centrado más en el estudio de los desajustes emocionales que en los procesos afectivos positivos; los cuales, en la mayoría de los casos han sido estudiados compartiendo espacio con los primeros (Crocker, 2000). (Paredes, D.2010. p 52)</p> <p>Por lo cual, el hecho de que los practicantes incluyeran actividades de reconocimiento de emociones en sus planeaciones demuestran estar dispuestos a trabajar en otros ámbitos que no necesariamente se enmarque en procesos emocionales positivos como se nombra en la cita anterior sino que también permite a los estudiantes identificar en él emociones “negativas” reconociendo que es parte de sus ser sentir emociones positivas y negativas, las cuales cuenta con la posibilidad de expresar a través del cuerpo.</p> <p>Se halla que la educación emocional emerge en el espacio de educación inclusiva.</p>
	<p>Adaptación de juegos convencionales: El juego que permite reconocer emociones:</p>	<p>--“La docente dividirá a los estudiantes en dos grupos. La actividad se llama ira, felicidad y tristeza. Es una suerte de piedra papel y tijera” (P2, PC# 2).</p> <p>-“Se darán las reglas para el juego de congelados, este se realizará primero de la forma conocida, luego se incluirán las emociones , congelados tristeza, felicidad, rabia, miedo sorpresa”(P10, PC# 9 Cuarto)</p>	<p>-Los practicantes hacen uso de juegos reconocidos para acercar y familiarizar a la población con las emociones, remplazando ciertas palabras del juego por el nombre de emociones.</p> <p>-Es un gran acierto que los practicantes den espacio a las emociones a través del juego en sus planeaciones porque si bien “La educación emocional en el currículo no está expuesta de una forma explícita, pero sí que se encuentra como un objetivo y un bloque de trabajo...” (Viraló, M, 2014 p. 17), los practicantes apuntan a trabajar en ellas y es con el juego cuando se producen las emociones. Es en este momento cuando el niño puede experimentar abiertamente sus emociones y aprende a controlarlas. Es por esto que el juego debe de ser libre pero controlado y, cuando sea necesario, el adulto tiene que dar herramientas para que el niño pueda conseguir estrategias para el control emocional. (Viraló, M, 2014 p. 27) lo cual en este caso se interpreta en la propuesta de los practicantes por que los estudiantes nombren las emociones a través del juego llevando a así a que sus ellos desarrollen habilidades de comunicación y socialización con quienes le rodean</p>

Tabla 7. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reconocimiento de emociones*.  
Fuente: Elaboración propia

En la subcategoría de Reconocimiento de emociones, descubrimos la noción de **Identificación de emociones: Adivinar la emoción a partir del gesto corporal**, en la que se plantean actividades de reconocimiento del cuerpo respecto a las emociones, desde la expresión y el gesto. Por ejemplo, “un recorrido por los gestos de cada emoción, primero la felicidad, algunos pasarán al escenario a mostrar una cara de felicidad y a dibujarla en el tablero, luego tristeza, miedo, valentía y enojo” (P10, PC# 5), “el estado emocional que este [una canción] evoca y permite o genera” (P9, PC# 12) y aquella en que los estudiantes debían “debe representarla [una emoción] y los demás adivinar que emoción es, solo con el gesto y el cuerpo” (P10, PC# 8). Estas actividades evidencian el interés de los practicantes por que los estudiantes en el aula inclusiva reconocieran sus emociones y las expresaran a través del cuerpo. Paredes (2010. p 52) justifica esta necesidad:

A día de hoy se cuenta con poca literatura empírica relativa a la vida emocional de las personas con discapacidad intelectual (Ross y Oliver, 2003), sean adultos o niños. Y la que existe se ha centrado más en el estudio de los desajustes emocionales que en los procesos afectivos positivos; los cuales, en la mayoría de los casos han sido estudiados compartiendo espacio con los primeros (Crocker, 2000).

La propuesta de actividades de reconocimiento de emociones en las planeaciones de clase demuestra la disposición de los docentes en formación por trabajar en ámbitos que no se enmarcan necesariamente en procesos emocionales positivos. Como tal las actividades se centran en el reconocimiento y expresión corporal de las emociones aun cuando son positivas o negativas, en cierta medida llevando a que el alumno reconozca que

estos estados emocionales hacen parte de su ser. Esto se entrelaza con el siguiente elemento emergente de **Adaptación de juegos convencionales**, pues se instrumentaliza el juego para reconocer las emociones. Los practicantes, asertivamente, utilizaron juegos reconocidos para acercar y familiarizar a la población con las emociones. Por ejemplo, P2 propone jugar “una suerte de piedra, papel y tijera” con “ira, felicidad y tristeza” (PC # 2) y P10, a su vez, propone jugar congelados, primero de la forma conocida, luego [incluyendo] las emociones, congelados tristeza, felicidad, rabia, miedo, sorpresa” (PC# 9). Esta nominación de las emociones a través del juego permite que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación y socialización con quienes les rodean, tal como apunta Viraló (2014) cuando menciona que el adulto debe dar herramientas para que el niño pueda conseguir habilidades en el control emocional, pues en el juego (libre pero controlado) se producen las emociones, que el niño experimenta abiertamente y aprende a controlar, además también enuncia que: “La educación emocional en el currículo no está expuesta de una forma explícita, pero sí que se encuentra como un objetivo y un bloque de trabajo...” (2014, p. 17) resaltando así que la educación emocional también podría ser tema de estudio e implementación formal dentro del currículo en la educación inclusiva.

En este análisis se evidencia que los practicantes incluyen el trabajo emocional en sus planeaciones, se podría decir que hubo una transición de parte de los docentes en formación respecto a sus alumnos y trabajar con ellos un tema poco tratado como es el área emocional en el que se resalta la importancia de darle herramientas a esta población que les permita dar nombre a sus emociones y manifestarlas con quienes se relaciona de manera asertiva.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
---------------	--------------------	---------------	----------------

Ejercicios de análisis y crítica	<b>Reflexión analítica: Materiales audiovisuales que llevan a la reflexión y exposición de subjetividades</b>	-Se mostrará una escena de la película "Yo soy Sam" y luego de lo que vean, los estudiantes harán una lista de los argumentos a favor y en contra en un juicio que se da en la película. Ésta película se seguirá trabajando en la siguiente sesión (P6, PC# 8)  -“Se les pedirá a los estudiantes manifestar su punto de vista sobre que es el conflicto”(P7, PC# 3)	-A través de materiales audiovisuales y reflexivos se lleva a que los estudiantes analicen y expongan sus subjetividades respecto a la situación que se le está exponiendo.  -Se hace evidente la relación de estas propuestas de análisis que llevan a la subjetividad de cada estudiante con lo expuesto por Merleau- Ponty.
----------------------------------	---	---	--

Tabla 8. Categorías emergentes de la subcategoría de *Ejercicios de análisis y crítica*.  
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la categoría de Cuerpo sensible se inscribe también la subcategoría de Ejercicios de análisis y crítica. En ella, sobresale el elemento emergente de **Reflexión analítica: Materiales audiovisuales que llevan a la reflexión y exposición de subjetividades**, en tanto que los practicantes planean llevar a los estudiantes hacia la reflexión sobre las situaciones que se les presentan a partir de la visualización de materiales didácticos. Así lo encontramos en P6: “Se mostrará una escena de la película *Yo soy Sam* y luego de lo que vean, los estudiantes harán una lista de los argumentos a favor y en contra en un juicio que se da en la película” (PC# 8) y P7: “Se les pedirá a los estudiantes manifestar su punto de vista sobre que es el conflicto” (PC# 3). De esta manera, se espera generar en cada estudiante sentires distintos que construyan su corporeidad y subjetividad, lo que no se evidencia en ninguna otra noción estudiada y aporta una estrategia para conocer las subjetividades de esta población. Llama la atención que son escasas las actividades que se piensen hacer actividades de análisis, ¿Por qué los practicantes no se arriesgan a proponer actividades, estratégicamente didácticas para construir pensamientos críticos?

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
---------------	--------------------	---------------	----------------

Experiencias atravesadas por el cuerpo	Exploración e improvisación en escena	<p>- <i>“Improvisaciones: A partir de ciertas situaciones y rasgos de personajes dados, improvisar con el propósito de descubrir acciones y secuencias”</i> (P7, PC# 10)</p> <p>-<i>“Respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles son mis movimientos? O ¿cómo me muevo yo? Cada estudiante escoge un movimiento que le guste de la anterior exploración y lo expone al grupo”</i> (P6, PC# 1)</p>	<p>-Los practicantes plantean ejercicios de improvisación con la población, permitiendo así vivan la experiencia y de expresar su creatividad e impulsos corporales y mentales.</p> <p>En el ejercicio de improvisación el estudiante expone parte de sus principales referentes, referentes que puede implementar mientras está en escena, ampliando su experiencia corporal en escena.</p>
	Experimentar la representación: Estar en escena, toda una experiencia teatral	<p>-<i>“A partir de la representación de dos escenas de Romeo y Julieta fortalecer la noción de personaje y las emociones en situaciones de ficción”</i>(P10, PC# 4)</p> <p>-<i>“[...]se realizará la lectura dramatizada del cuento, EL GATO CON BOTAS, en donde cada uno de los alumnos será fundamental al hacer ruidos de ambientación y voces de personajes en momentos específicos del cuento”</i>(P5, PC# 8)</p> <p>- <i>“[...]les permitirá a los estudiantes que cambien los roles, los objetivos y los lugares, de la historia para que este sea representado”</i> (P2, PC# 9)</p>	<p>-Es algo sobresaliente en las planeaciones de clase, la propuesta de actividades en las que los estudiantes tenga la posibilidad de experimentar el proceso de representación, brindándole así a los estudiantes la experiencia artística escénica. Aunque la participación de personas con diversidad funcional no es algo que se vea comúnmente en el campo teatral, se encontró en la investigación <i>Del escenario teatral al escenario social: teatro, discapacidad e inclusión social</i>. que realizó Pérez encontró que</p> <p>... La mayoría de las experiencias ubicadas del teatro y discapacidad se encuentran en inclusión por segregación o inclusión por normalización, por ello es preciso transitar de una inclusión diferenciada, condicional o por normalización a una inclusión progresiva en el teatro... Con esto se pretende hacer énfasis en un teatro que también atiende a la diversidad, un teatro accesible para todas y todos en igualdad de oportunidades. No a un arte especial, sino un arte “inclusivo” un teatro que aporte a la riqueza artística y estética (Pérez, H. 2015, p. 205)</p> <p>Se entiende que parte del no encontrar mecanismos para trabajar lo corporal en los escenarios de educación inclusiva se da por la poca indagación que ha habido de parte del campo teatral hacia la inclusión, apenas se están abriendo camino estas dos áreas y muchas veces urge comprender estos cuerpos para ofrecer métodos asertivos.</p>

Tabla 9. Categorías emergentes de la subcategoría de *Experiencias atravesadas por el cuerpo*. Fuente: Elaboración propia

En la anterior tabla, la número 9, se presenta la subcategoría Experiencias atravesadas por el cuerpo, en donde se ubican las nociones que se centran en la experiencia en escena a través de la improvisación o de la representación. En general, no es posible



identificar el efecto en las sensaciones ni en las reacciones de la población porque la unión de lo corporal teatral y la inclusión aún están en construcción. Es insuficiente la investigación que el campo teatral ha realizado sobre la población de inclusión, por lo que no es posible determinar si el Cuerpo sensible genera efectos en ella. No obstante, se relacionan las nociones que han surgido en esta subcategoría por su presencia frecuente en el corpus.

De la frecuencia con que se planean clases de ejercicios de improvisación, surge la noción de Cuerpo en la **Exploración e improvisación en escena**. Por ejemplo, P7 plantea que “A partir de ciertas situaciones y rasgos de personajes dados, improvisar con el propósito de descubrir acciones y secuencias” (PC# 10), con lo que se logra que los estudiantes vivan la experiencia y expresen su creatividad y los impulsos corporales y mentales que se generan. Además, también exponen parte de sus principales referentes, los que pueden implementar mientras están en escena, con lo que amplían su experiencia corporal. Así, P6 también explora la improvisación: “Respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles son mis movimientos? O ¿cómo me muevo yo? Cada estudiante escoge un movimiento que le guste de la anterior exploración y lo expone al grupo” (PC# 1).

En cuanto a la representación se distingue el elemento emergente que lleva al cuerpo a **Experimentar la representación: Estar en escena, toda una experiencia teatral**, sobresale que los docentes en formación brindan a los alumnos la posibilidad de vivir el proceso. Se encontraron varios ejemplos de actividades propuestas, entre los cuales se pretende afianzar “la noción de personaje y las emociones en situaciones de ficción” “a partir de la representación de dos escenas” (P10, PC# 4); también se les dio a los estudiantes la oportunidad de “realizar ruidos de ambientación y voces en momentos

específicos de la lectura dramatizada de” El gato con botas (P5, PC# 8); y, finalmente, también les permitieron “cambiar los roles, los objetivos y los lugares en una representación (P2, PC# 9). Como se mencionó anteriormente, es incipiente la investigación teatral en la población de inclusión, por lo que no es posible ofrecer métodos asertivos que aseguren la efectividad al momento de trabajar la improvisación y la experiencia escénica en espacios de educación inclusiva. De este modo, se puede decir, junto con Pérez (2015) que:

La mayoría de las experiencias ubicadas del teatro y discapacidad se encuentran en inclusión por segregación o inclusión por normalización, por ello es preciso transitar de una inclusión diferenciada, condicional o por normalización a una inclusión progresiva en el teatro... Con esto se pretende hacer énfasis en un teatro que también atiende a la diversidad, un teatro accesible para todas y todos en igualdad de oportunidades. No a un arte especial, sino un arte “inclusivo” un teatro que aporte a la riqueza artística y estética(p. 205)

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
---------------	--------------------	---------------	----------------

Reflexiones respecto a la experiencia	Introspección posterior a la experiencia vivida	<p>-“[...] hablaremos de qué ocurrió en la clase, identificando los aspectos positivos y los negativos, haciendo preguntas como: ¿qué personaje interpreta Leandro? ¿Cuántos sucesos alcanzamos a montar? ¿Qué ruidos hay cuando el marqués entra en el río?” (P5, PC# 10)</p> <p>-[...] se quitará algunas de las caracterizaciones del personaje para que los estudiantes puedan verla ahora sí como docente. Luego, hará dos preguntas movilizadoras que buscan la comprensión del contenido: ¿Qué vieron? ¿Cómo le llamarían a lo que vieron? ¿Les gustaría hacer lo que vieron? (P4, PC# 1)</p> <p>-“En un círculo sentados hablaremos de las clases y las experiencias vividas el semestre pasado, se indagará sobre los que generaron mayor recordación o impacto en ellos y se construirá una narrativa” (P9, PC# 1)</p>	<p>-Se hacen reflexiones a través de ciertas preguntas respecto a la experiencia que vivieron y reconocer el impacto de éstas en ellos.</p> <p>Esto se relaciona con la fenomenología en la educación, que según Van Manen en palabras de Fuster, nos explica que</p> <p>Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente (análisis de la conciencia). (Fuster, D., 2019, p 28)</p>
	Conciencia de la experiencia que se vive	<p>- “Durante esta actividad se les preguntará: ¿Sienten miedo? ¿Confían en su compañero?” (P4, PC# 4)</p> <p>-“[...] la practicante muestra a los estudiantes cinco imágenes de ilustraciones, pinturas o fotografías. Se les preguntará a los estudiantes sobre qué les suscita o qué opinan de lo que están viendo” (P6, PC# 2)</p> <p>-“Los estudiantes dejarán los títeres y responderán la siguiente pregunta. ¿Por qué es importante hallar las cualidades de movimiento del títere? ¿Por qué es importante hacia donde se dirige la mirada del títere?” (P7, PC# 3 Sexto)</p>	<p>-Se espera que los estudiantes hagan conciencia de la experiencia que están viviendo a partir de preguntas planteadas por los practicantes.</p> <p>-En las planeaciones de clase los practicantes dan cuenta del llevar al reconocimiento de emociones y sentires de parte de los estudiantes que suscita la experiencia. El hacer conciencia sobre la experiencia que se estará viviendo a través de preguntas tiene un nivel de relevancia porque además de que era el método evaluativo que más planteaban los practicantes para tener control sobre la devolución que los estudiantes tendrían sobre la experiencia, dándole una guía al docente en formación si realmente la experiencia que los estudiantes iban a vivir estaba encaminada a lo que esperaban movilizar.</p>

Tabla 10. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reflexiones respecto a la experiencia*. Fuente: Elaboración propia

En la **Introspección posterior a la experiencia vivida** los estudiantes reconocen el impacto que tuvieron las experiencias que vivieron a través de preguntas relacionadas con ellas. En esta noción se habla de “qué ocurrió en la clase, identificando los aspectos positivos y los negativos, haciendo preguntas como: ¿qué personaje interpreta Leandro? ¿Cuántos sucesos alcanzamos a montar? ¿Qué ruidos hay cuando el marqués entra en el río?” (P5, PC# 10); también se “hará dos preguntas movilizadoras que buscan la comprensión del contenido: ¿Qué vieron? ¿Cómo le llamarían a lo que vieron? ¿Les gustaría hacer lo que vieron?” (P4, PC# 1)y, además se construye una narrativa con una indagatoria con “las clases y las experiencias vividas el semestre pasado” que “generaron mayor recordación o impacto” en los estudiantes (P9, PC# 1). Este elemento emergente fue tomando principalmente de la fase final en las planeaciones de clase, espacio en el que se los docentes en formación por lo general evaluaban junto con los alumnos lo sucedido en clase, los aprendizajes y las sensaciones vividas durante los ejercicios/actividades, si bien, es interesante la propuesta de que los alumnos tengan el espacio para expresarse y reconocer lo aprendido, finalmente es una proyección para desarrollar la clase, por lo que en el corpus no es posible saber sus respuestas y por ende tener más información para dar conclusiones respecto a las subjetividades de cada uno y su percepción. Por lo anterior podría asegurar que para los docentes en formación era importante este espacio de reflexión para escuchar a los alumnos, **saber cómo estaban transitando corporalmente**, fue un común denominador en todos y que si bien podría marcar la diferencia en planeaciones de clase siguientes y la proyección de actividades.

Las planeaciones también mostraron otras maneras en las que se refleja la noción corporal que se tiene al momento de pensar la clase y que se manifiesta cuando se

promueven actividades para activar la **Conciencia de la experiencia que se vive**. Esto es intentar que los alumnos reflexionen sobre sus experiencias, esto mientras viven la experiencia misma; a diferencia de la anterior noción en la que se reflexionaba posterior a la experiencia vivida, además, los practicantes hacen uso de la reflexión mientras se desarrolla el ejercicio o la actividad como método regulador de la experiencia, evaluando si realmente la experiencia estaba logrando movilizar lo que se tenía por objetivo para la clase. Esto a través de preguntas como “¿Sienten miedo? ¿Confían en su compañero?” (P4, PC# 4), “¿Por qué es importante hallar las cualidades de movimiento del títere? ¿Por qué es importante hacia donde se dirige la mirada del títere?” (P7, PC# 3 Sexto) y también, “qué les suscita o qué opinan de lo que están viendo” en “cinco imágenes de ilustraciones, pinturas o fotografías”(P6, PC# 2).. Al igual que en la anterior noción se desconocen las respuestas de los alumnos y por ende no se podría asegurar como vivieron ellos la experiencia y si las respuestas pudieron alterar en algo sobre la comprensión corporal de los docentes en formación sobre la población y posibles modificaciones para planeaciones de clase siguientes.

### 4.3 Cuerpo integral

Se encuentran agrupadas las actividades de las planeaciones de clase en las que se evidencia el trabajo grupal, el reconocimiento individual y colectivo de los estudiantes y una cierta complejidad en las actividades. De cada subcategoría han surgido las categorías emergentes que en las siguientes tablas se evidencian y los hallazgos que éstas arrojaron respecto a la noción corporal.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
---------------	--------------------	---------------	----------------

Simultaneidad y complejidad en ejercicios teatrales	Ejercicios de recepción corporal y mental	<p>-“Los estudiantes están caminando por el espacio y se tiran la pelota diciendo una palabra, el que recibe dice otra que se le acurra. Se realizan tres repeticiones. Cuando es el turno del cuarto estudiante todos se detienen y este construye un relato con las tres palabras mencionadas” (P6, PC# 2)</p> <p>-“ Con percusión en el cuerpo o con la voz, los escolares deben intervenir la canción en las frases que les indique”(P11, PC# 2)</p> <p>-“Jugamos con velocidades y tonos. Seguido de esto, incluimos instrumentos musicales y con ellos seguimos marcando el asiento rítmico de las frases mencionadas” (P11, PC# 2)</p>	<p>-Los practicantes planean actividades para los estudiantes en las que deben estar receptivos y concentrados tanto mental como físicamente.</p> <p>-Las actividades de esta categoría emergente se centran también en la precisión del tempo musical y que se puede plasmar en el cuerpo, un término que puede ser complejo de movilizar.</p>
	Articulación de elementos teatrales para la representación y creación del personaje.	<p>-Cada estudiante lanzarán dos dados. Estos dados contienen características físicas o emocionales de las personas. Según lo que caiga en los dados se realizara una exploración individual o grupal de esa combinación, sin que necesariamente muestren un personaje ya definido (P6, PC# 10)</p> <p>-“Expresar gestual, verbal y emocionalmente los personajes en el escenario”(P13, PC# 9)</p> <p>-“[...] estudiados durante el semestre, publico, escenario, representación, personaje”(P10, PC# 9 Cuarto)</p>	<p>-Dado que el tema más constante en las planeaciones de clase es la creación de personaje, se evidencia en las planeaciones ciertas actividades en las que se movilizan varios elementos teatrales atravesando al tiempo la psique y lo corporal.</p> <p>-Según el hallazgo anterior a modo de pregunta ¿Es efectivo o contraproducente movilizar al tiempo y transversalmente más de un contenido?</p>

Tabla 11. Categorías emergentes de la subcategoría de *Simultaneidad y complejidad en ejercicios teatrales*. Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se encuentra la subcategoría Simultaneidad y complejidad en ejercicios teatrales, que contiene las nociones de cuerpo propuestas desde **Ejercicios de recepción corporal y mental** y **Articulación de elementos teatrales para la representación y creación del personaje**.

En la primera noción, se evidencia que los practicantes planean actividades en las que los estudiantes deben estar receptivos y concentrados tanto física como mentalmente. Así lo señala P6: “Los estudiantes están caminando por el espacio y se tiran la pelota

diciendo una palabra, el que la recibe dice otra que se le ocurra. Se realizan tres repeticiones y en el cuarto turno, el estudiante al que le cae la pelota construye un relato con las palabras mencionadas cuando todos se quedan quietos” (PC# 2). Además, las actividades de esta noción se enfocan tanto en el tiempo musical como en su representación con el cuerpo, lo que pudiera ser difícil de movilizar. Así se evidencia en P11: “Con percusión en el cuerpo o con la voz, los escolares deben intervenir la canción en las frases que les indique” (PC# 2) y “Jugamos con velocidades y tonos. Seguido de esto, incluimos instrumentos musicales y con ellos seguimos marcando el asiento rítmico de las frases mencionadas” (PC# 2).

En lo que respecta a la segunda noción, se utilizan varios elementos que relacionan la mente y el cuerpo, esto, partiendo de un ejercicio recurrente dentro de las planeaciones como lo es la creación del personaje. Por ejemplo, P6 propone una actividad de exploración individual, o grupal, de dos características: físicas o emocionales, resultado del arrojamiento unos dados (PC# 10). También P13 propone “Expresar gestual, verbal y emocionalmente los personajes en el escenario” (PC# 9) y P10 señala “[...] estudiados durante el semestre, publico (sic), escenario, representación, personaje” (PC# 9 Cuarto).

A partir de estas actividades y el trabajo que se exige de la combinación entre mente y cuerpo, surge la pregunta: ¿Es efectivo o tal vez contraproducente movilizar al tiempo y transversalmente más de un contenido? Infortunadamente, queda la duda si se logra trabajar de manera exitosa la combinación de la mente y el cuerpo en las actividades que los practicantes planearon con los alumnos. En efecto, estas actividades buscan trabajar diferentes aspectos que pasan por lo impalpable; como la concentración mental, en

combinación con el cuerpo, es decir, que el cuerpo hace presencia solo en la medida que el estudiante esté concentrado, por lo que es ahí cuando puede participar.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
Trabajo en equipo	Ejercicios de recepción corporal y mental	<p>-“Jugar a la pelota. Permitiendo que los roles de los personajes asuman el juego y se evidencia el trabajo en equipo logrado a lo largo de las clase. Es decir, si se logró” (P4, PC# 7)</p> <p>-“[...] establecemos una ruta pasando una pelota en el orden de los números, es decir: 1, 2,3... etc. Así hasta llegar al número mayor y luego devolverse hasta el 1. La idea del ejercicio es que la pelota se caiga el menor número de veces posible” (P4, PC# 7)</p> <p>-“Se hace el juego de las asociaciones en el [...] establecemos una ruta pasando una pelota en el orden de los números, es decir: 1, 2,3... etc. Así hasta llegar al número mayor y luego devolverse hasta el 1. La idea del ejercicio es que la pelota se caiga el menor número de veces posible” (P4, PC# 7)</p> <p>-“Se hace el juego de las asociaciones en el que con un ritmo grupal cada uno dice una palabra asociada a la anterior” (P6, PC# 2)</p>	-El trabajo grupal dentro del espacio de educación inclusiva toma un papel importante para acercar a los estudiantes unos con otros para llegar a un fin en grupo.
	Articulación de elementos teatrales para la representación y creación del personaje.	<p>-Cada estudiante lanzarán dos dados. Estos dados contienen características físicas o emocionales de las personas. Según lo que caiga en los dados se realizara una exploración individual o grupal de esa combinación, sin que necesariamente muestren un personaje ya definido (P6, PC# 10)</p> <p>-“Expresar gestual, verbal y emocionalmente los personajes en el escenario”(P13, PC# 9)</p> <p>-“[...] estudiados durante el semestre, publico, escenario, representación, personaje”(P10, PC# 9 Cuarto)</p>	-Sobresale de las actividades en grupo que muchas veces son utilizadas para el manejo grupal.

Tabla 12. Categorías emergentes de la subcategoría de *Trabajo en equipo*. Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y como parte de la misma categoría *Cuerpo integral*, se halla la subcategoría: *Trabajo en equipo*, que contiene los elementos emergentes de **Trabajo en colectivo para cumplir objetivos** y **Agrupación de la población para manejo de actividades**.



Como su nombre lo indica, el **Trabajo en colectivo para cumplir objetivos** recoge las actividades en las que los alumnos se acercan y socializan entre sí para lograr un objetivo en común. El trabajo colectivo se fue haciendo relevante en la progresión de las planeaciones de clase en el espacio de educación inclusiva. Ejemplos de estas actividades están en P4: “Jugar a la pelota. Permitiendo que los roles de los personajes asuman el juego y se evidencia el trabajo en equipo logrado a lo largo de las clases. Es decir, si se logró” (PC# 7); P5, que plantea no dejar caer una pelota que pase por este procedimiento: “estableceremos una ruta pasando una pelota en el orden de los números, es decir: 1, 2, 3... etc. Así hasta llegar al número mayor y luego devolverse hasta el 1”. (PC# 6) y P6: “Se hace el juego de las asociaciones en el que con un ritmo grupal cada uno dice una palabra y el que sigue dice una palabra asociada a la anterior” (PC# 2).

En contraste, la noción **Agrupación de la población para manejo de actividades** emerge de las actividades en que el enfoque principal se desplaza desde el logro del objetivo al manejo del grupo. Así se encuentra en P2: “[...] ustedes tendrán que ubicar los personajes y en grupos, construirán un final completamente diferente al original”. (PC# 1); P9: “Se hacen en los grupos por escenas y pasan a realizar el trabajo realizado en las últimas clases” (PC# 17); P10: “Se hará una grabación de las escenas por grupos” (PC#4), y P4:

La docente los dividirá en parejas. La mitad de los estudiantes se quedará sentados en el piso con la máscara puesta. La docente se reunirá con la otra mitad de los estudiantes y les dirá que cada uno debe dirigirse –o ella los dirige hacia un compañero-, con la máscara puesta también le pedirá perdón sobre algo [...] (PC# 2).

Al parecer, los practicantes plantean el trabajo en grupo como método para aterrizar la idea de inclusión en el aula, pues ven en él una posibilidad palpable de inclusión a través

del cuerpo. Por lo tanto, inducen a los estudiantes a realizar ejercicios con otros sin importar condiciones, de manera que se romperá la barrera de la segmentación, la cual se nombró en el planteamiento del problema al inicio de este documento, sin embargo, surge la pregunta de ¿Es el camino correcto para aplicar la inclusión? ¿De qué otras maneras se podrían plantear actividades inclusión que no se centre en la discapacidad o en la condición manifiesta?

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
Reconocimiento propio	<b>Corpografía</b>	<p>- Entre todos dibujaran n croquis de un cuerpo humano dentro del cual puedan expresar con el nombre del lugar, una palabra y un color cada uno los lugares donde se sienten escuchados, los lugares donde les gusta estar o los lugares que significan más para ellos (P6, PC# 1)</p> <p>-“En una hoja de papel cada uno dibuja su silueta y sobre ella contesta algunas preguntas acerca de su relación con el espacio como: ¿Dónde me gusta estar?, ¿Dónde aprendo?, ¿Dónde comparto con mis amigos?” (P10, PC# 1)</p>	<p>-El reconocimiento propio de los estudiantes estuvo presente en algunas actividades y se llevó a cabo a través de una corpografía, lo cual se entiende según Planella y Jiménez como</p> <p>... la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí dónde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora, aunque no lo quieran cuerpos políticos.</p> <p>En el que primero el estudiante dibujaba una silueta en la que daban cuenta de un reconocimiento sobre su cuerpo y segundo de su corporeidad, pues los estudiantes debían enunciar vínculos entre algunas partes de su cuerpo con algún lugar del colegio/ fundación. (Planella, J. y Jiménez, J. 2019 p21).</p> <p>Por lo anterior se encuentra un indicio en los practicantes por abordar la corporeidad de los estudiantes y la relación de sus cuerpos con la institución/ fundación.</p>

Tabla 13. Categorías emergentes de la subcategoría de *Reconocimiento propio*. Fuente: Elaboración propia

**La corpografía o cuerpos que se describen** como elemento emergente en las planeaciones sirvió como recurso a los practicantes para abordar la corporeidad de los estudiantes y la relación de sus cuerpos con la institución. A su vez, la corpografía fue el

medio que permitió el reconocimiento propio de los estudiantes puesto que, en palabras de Planella y Jiménez:

...la corpografía no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora, aunque no lo quieran cuerpos políticos (2019; p. 21).

Y como actividad:

... en el que primero el estudiante dibujaba una silueta en la que daban cuenta de un reconocimiento sobre su cuerpo y segundo de su corporeidad, pues los estudiantes debían enunciar vínculos entre algunas partes de su cuerpo con algún lugar del colegio/ fundación. (2019; p. 21).

De aquí que P6 propusiera que todos los estudiantes dibujaran un croquis de humano “dentro del cual puedan expresar con el nombre del lugar, una palabra y un color cada uno los lugares dónde se sienten escuchados, los lugares donde les gusta estar o los lugares que significan más para ellos” (PC# 1) y P10, “En una hoja de papel cada uno dibuja su silueta y sobre ella contesta algunas preguntas acerca de su relación con el espacio como: ¿Dónde me gusta estar?, ¿Dónde aprendo? ¿Dónde comparto con mis amigos?” (PC# 1). Con este tipo de actividades, en la noción de Corpografía se evidencia y se resalta el reconocimiento del cuerpo desde la integración de varios aspectos: el contexto y las sensaciones.

#### **4.4 Cuerpo cultural**

Se compone de tres subcategorías: adaptación de textos mediadores, acopio de quienes le rodean y reconocimiento del entorno / espacio. A continuación, se presentan los hallazgos de cada una de las nociones que emergieron del análisis del corpus.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACION
Adaptación de textos mediadores	<b>Uso de materiales plásticos/visuales para la movilización de contenidos</b>	<p><i>“PARA TERCERO: La docente pondrá dos videos sobre el Carnaval del Perdón, que se realiza en Putumayo por una comunidad indígena. El objetivo es que los estudiantes puedan ver las máscaras que se utilizan en el carnaval” (P4, PC# 2)</i></p> <p><i>“Se mostrará el contenido de un video que ayude a la comprensión del concepto de coro, no solo desde el teatro sino también desde la danza y algunos rituales” (P6, PC# 3)</i></p> <p><i>“Se mostrará la misma escena de la película de la clase anterior. Con la ayuda de la profesora practicante, se hará la extracción de elementos por medio de los cuales se pueda desarrollar un coro trágico, con la intención de contar lo que en la escena estaba pasando” (P4, PC# 6)</i></p> <p><i>“Dibujar a Santiago del cuento “La vuelta al mundo” con las características físicas que no se especificaron en el cuento, por lo que son características inventadas por ellos a partir de lo que se narra en el cuento, así como paisajes y situaciones por las que pasó el personaje” (P10, PC# 3)</i></p>	-Los materiales visuales y plásticos (dibujos, elementos moldeables) estuvieron presentes en algunas clases con el objetivo de que los estudiantes identificaran contenidos netamente teatrales, pero además se encontró que estos materiales fueron usados dado que permitían una participación de todos los estudiantes acorde a las características del grupo.

	<p>Lectura dramática como texto mediador para la movilización de contenidos axiológicos y disciplinares</p>	<p>-<i>“Una lectura dramática que presentará el teatro radial y sensorial”</i>(P9, PC# 15)</p> <p>-<i>“Se leerán las escenas que montaremos... la lectura se hará en el teatrino con títeres”</i>(P10, PC# 4)</p> <p>-<i>“Lectura dramática capítulo del Quijote con el caballero de la luna blanca”</i>(P10, PC# 7 Cuarto)</p>	<p>-La lectura dramática fue planteada como texto mediador en algunas planeaciones de clase que, si bien es una estrategia didáctica que puede ser adaptada para diversidad de objetivos y contextos, en este caso fue utilizada con el fin de movilizar contenidos disciplinares del teatro y contenidos axiológicos. Es importante tener en cuenta que la lectura dramática consiste en ...representar a los personajes por medio de la voz, acompañando con el lenguaje corporal y toda la expresividad de un texto: las emociones, la textura de las palabras, el ritmo con que se cuenta una historia o las variaciones de intensidad con que se expone una reflexión y otros aspectos. (Carlos, C y Meléndez, G. 2019, p 23)</p> <p>Aunque no es claro si esta lectura espera ser dramatizada por los estudiantes o por el practicante ésta brinda a la población una experiencia de apreciación estética y de representación, por la cual en la interpretación del texto analizan y detectan los contenidos que se pretenden transmitir.</p>
--	---	---	---

	<p>Unipersonal aplicado en el aula por el docente en formación</p>	<p>-“La docente entrará al aula vestida como el personaje Carlos Lara –inspirado en Karl Langman de la obra de teatro “La excepción y la regla” de B. Brecht. La docente realizará un corto monólogo, adaptado al contexto, donde el personaje llega al aula buscando la obra de teatro a la que pertenece” (P4, PC# 1)</p> <p>-“Por medio de la presentación de un personaje traído por la profesora en formación, se realizará (a modo de entrevistas) pequeños diálogos con los estudiantes sobre las características de sus personajes”(P9, PC# 13)</p> <p>-“Desde el inicio de la clase estaré con el personaje del locutor con una canción de rock&amp;roll disponiendo a los estudiantes (llamándolos por su nombre) desde el baile a entrar al escenario”(P9, PC# 17)</p>	<p>-En dos casos específicos, los practicantes hacen uso del Unipersonal el cual Velázquez enuncia como un concepto emergente y lo define como</p> <p>El Unipersonal Didáctico es una situación de representación que articula los conocimientos disciplinares del docente, para ser dispuesto como estrategia para la enseñanza de contenidos del teatro, como la caracterización del personaje, la puesta en escena, el entrenamiento vocal y corporal, habilidades expresivas y comunicativas, la máscara, el gesto y contenidos axiológicos como la educación emocional, cuidado de sí mismo, reconocimiento de la otredad, empoderamiento de proyectos de vida, toma de decisiones, trabajo en equipo etc. (Velázquez, 2019, p.84). (Velázquez, J. 2019, p.23).</p> <p>Por consiguiente es coherente con lo planteado como tema de la clase y a lo cual el unipersonal se adaptaba como método para movilizar los contenidos, entre los temas se encuentra la caracterización del personaje y que se entrelaza con la categoría emergente de <i>Caracterización y construcción de personaje desde la técnica de autor</i> relacionada a la tabla 07. En todo caso, el unipersonal aporta a la formación del rol docente.</p>
--	--	---	---

Tabla 14. Categorías emergentes de la subcategoría de *Adaptación de textos mediadores*.

Fuente: Elaboración propia

La primera subcategoría es **Adaptación de textos mediadores** y en ella emergieron las nociones desde una perspectiva extracorporal como el uso de materiales plásticos/visuales para la movilización de contenidos, la lectura dramática como texto mediador para la movilización de contenidos axiológicos y disciplinares y el unipersonal aplicado en el aula por el docente.

La noción de **Uso de materiales plásticos/visuales para la movilización de contenidos** surge a partir de la recurrencia de actividades con materiales visuales y plásticos como videos (P4, PC# 2 y P6, PC# 3), escenas de películas (P4, PC# 6) y dibujos (P10, PC# 3). Dado que, al parecer, permitían la participación de todos los estudiantes de acuerdo con las características del grupo, estos materiales se planearon para ser utilizados en la identificación de contenidos teatrales.

También hay otro recurso mediador extracorporal que se utiliza frecuentemente para movilizar contenidos disciplinares del teatro y contenidos axiológicos: **la lectura dramática**. Esta estrategia didáctica se puede emplear en diferentes contextos con diversos objetivos y consiste en representar a los personajes por medio de la voz, acompañando con el lenguaje corporal y toda la expresividad de un texto: las emociones, la textura de las palabras, el ritmo con que se cuenta una historia o las variaciones de intensidad con que se expone una reflexión y otros aspectos. (Carlos-Butrón, C y Meléndez, 2019; p 23).

Los fragmentos de las planeaciones no permiten identificar si los estudiantes o el practicante realizan la lectura dramatizada: “Una lectura dramática que presentará el teatro radial y sensorial” (P9, PC# 15); “Se leerán las escenas que montaremos... la lectura se hará en el teatrino con títeres” (P10, PC# 4), y “Lectura dramática capítulo del Quijote con el caballero de la luna blanca” (P10, PC# 7 Cuarto). Sin embargo, se evidencia la intención del practicante es brindara la población una experiencia de apreciación estética y de representación, además de que en la interpretación del texto se pueden analizar y detectar los contenidos que se pretenden transmitir.

La última noción de esta subcategoría es **Unipersonal aplicado en el aula por el docente en formación**. Este unipersonal:

(...)es una situación de representación que articula los conocimientos disciplinares del docente, para ser dispuesto como estrategia para la enseñanza de contenidos del teatro, como la caracterización del personaje, la puesta en escena, el entrenamiento vocal y corporal, habilidades expresivas y comunicativas, la máscara, el gesto y contenidos axiológicos como la educación emocional, cuidado de sí mismo, reconocimiento de la otredad, empoderamiento de proyectos de vida, toma de decisiones, trabajo en equipo etc. (Velásquez, 2019; p.84).

Los métodos didácticos que sirvieron para hacer emerger estas nociones: lecturas dramáticas, unipersonales y materiales plásticos y visuales funcionaron en la población según la recurrencia de su utilización. Por lo tanto, se puede tener alguna idea sobre la concepción de cuerpo cultural, en donde los métodos planteados por los practicantes se moldean al contexto y el contexto responde a ellos.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
Acopio de quienes le rodean	<b>Reconocimiento grupal e individual de los estudiantes</b>	<p><i>-“Éste ejercicio que se propone, se desarrolla como forma de conocimiento en donde se preguntara en concreto... ¿Cuál es tu nombre? Ejemplo: R/Mi nombre es Juan ¿Cuál es tu color favorito? Ejemplo: R/Mi color favorito es el morado[...]"(P8, PC# 10)</i></p> <p><i>-“Partiendo de esto se vinculará también las respuestas del ejercicio que hicimos al empezar la clase que es la del reconocimiento con el otro”(P8, PC# 7).</i></p>	<p>-Dentro de las planeaciones de clase fue una constante la importancia que los practicantes dan a la idea del reconocimiento entre los mismos estudiantes realizando actividades en los que se presentan a sí mismos frente al grupo, se podría decir con el fin de integrar y acercar a los estudiantes con quienes comparten en el aula. Este reconocimiento de los estudiantes sobre su contexto educativo se vincula con lo propuesto por LeBreton, el cual plantea que,</p> <p>Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas... (Pérez, 2011 p. 373)</p> <p>Lo cual se entiende en este caso como la necesidad de los practicantes en llevar a sus estudiantes a reconocer y ubicarse en su contexto educativo, en el que su cuerpo puede verse.</p>



	<b>Contexto artístico-cultural del país</b>	<p>-Cada estudiante lanzarán dos dados. Estos dados contienen características físicas o emocionales de las personas. Según lo que caiga en los dados se realizara una exploración individual o grupal de esa combinación, sin que necesariamente muestren un personaje ya definido (P6, PC# 10)</p> <p>-“Expresar gestual, verbal y emocionalmente los personajes en el escenario”(P13, PC# 9)</p> <p>-“[...] estudiados durante el semestre, publico, escenario, representación, personaje”(P10, PC# 9 Cuarto)</p>	<p>-Si bien esta categoría emergente fue poca vista en las planeaciones de clase, arroja información respecto a la necesidad del practicante por contextualizar a los estudiantes sobre el marco artístico-cultural (lo cual atraviesa en cierta parte lo social) que ha vivido y vive el país, en el que se identifica a uno de los escritores más reconocidos del país y quien a raíz de ganar un premio nobel de literatura, se le conoce a nivel mundial. Lo cual al determinarse en un contexto más general no solo ubica a los estudiantes en un ámbito nacional sino también mundial en el arte de la literatura y así mismo los instala en un tiempo y una época que están viviendo en el mundo.</p>
--	---	---	--

Tabla 15. Categorías emergentes de la subcategoría de *Acopio de quienes le rodean*.

Fuente: Elaboración propia

La siguiente subcategoría tiene que ver con aquellas subjetividades externas cotidianas permitiendo el **Acopio de quienes le rodean** y sus elementos emergentes, el **Reconocimiento grupal e individual de los estudiantes** y Contexto artístico-cultural del país.

La primera surge de la importancia que los practicantes le dan al reconocimiento entre los estudiantes, pues planean actividades en las que hacen que se presenten a sí mismos para integrarse y acercarse a los otros alumnos con quienes comparten en el aula. Este reconocimiento de los estudiantes sobre su contexto educativo se vincula con lo propuesto por LeBreton, en palabras de Pérez (2011):

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas... (p. 373).

Se plantean actividades como “presentarse de forma creativa ante el grupo... En esta presentación dirán su nombre, sus gustos y disgustos. Para eso utilizarán una serie de elementos escenográficos que el profesor lleva” (P7, PC# 1 Sept.) y preguntarse directamente “¿Cuál es tu nombre? Ejemplo: R/ Mi nombre es Juan ¿Cuál es tu color favorito? Ejemplo: R/ Mi color favorito es el morado [...]” (P8, PC# 10), cuyas respuestas se volverán a utilizar en el futuro: “Partiendo de esto se vinculará también las respuestas del ejercicio que hicimos al empezar la clase que es la del reconocimiento con el otro” (P8, PC# 7). Con ellas, se evidencia la necesidad de los practicantes de llevar a sus estudiantes a reconocerse y ubicarse en su contexto educativo, que su cuerpo transita y hace presencia cada día de clase.

La segunda noción, **Contexto artístico-cultural del país**, no surge de la frecuencia con que se realizan actividades en torno al tema, sino de la información que presenta respecto a la necesidad del practicante por contextualizar a los estudiantes sobre el marco artístico y cultural (que también atraviesa el social) que ha vivido y vive su propio país. En efecto, cuando P9 plantea “Realizar una descripción de una característica personal del escritor Gabriel García Márquez para entender su relevancia histórica y artística” (PC# 8), ubica a los estudiantes en un ámbito nacional y mundial en el arte de la literatura. Gabriel García Márquez es uno de los escritores más reconocidos del país y del mundo a raíz de ser galardonado con el nobel de literatura y es P9 la única docente en formación que planteó dentro de las planeaciones de clase analizadas, este tipo de actividades en el que se piensa más allá de un contexto educativo y trasciende al ámbito social-artístico y cultural. Y las preguntas que surgen a partir de esto son: ¿Por qué no se plantean más actividades de este tipo? ¿No se considera importante movilizar estos contenidos a este tipo de población?

Las nociones emergentes que surgen en la subcategoría Acopio de quienes le rodean se corresponden con esta, en la medida en que las actividades se centran en ubicar a los alumnos desde su ser-cuerpo en un contexto social- educativo en primera instancia y cultural-artístico de plano en lo nacional.

SUB CATEGORIA	ELEMENTO EMERGENTE	DATO EMPIRICO	INTERPRETACIÓN
Desplazamiento en el espacio de aula para el reconocimiento físico espacial	<b>Desplazamiento en el espacio de aula para el reconocimiento físico espacial</b>	<p>-“[...] cada uno se ubicará en un sitio específico del espacio para empezar a familiarizarnos con él, ya que estaremos en un nuevo lugar, tanto para los alumnos como para el profesor”(P5, PC# 10)</p> <p>-“Opción 2: En un círculo, se realiza el ejercicio de la bandeja que se consiste en equilibrar el espacio como si fuera una bandeja en grupo. Centro-periferia” (P6, PC# 3)</p> <p>-“Ejercicios de reconocimiento inicial (Calles y carreras: Reconociendo el espacio del salón cada uno saludará a un compañero de manera normal”(P7, PC# 1)</p> <p>-“Desplazamiento y reconocimiento del espacio”(P9, PC# 5)</p> <p>-Juego sensitivo-descriptivo: Juego yo veo yo siento. Este juego consiste en que uno de los participantes escoge un objeto que se encuentre dentro del espacio en el que estamos y dice yo veo y dice alguna característica del objeto, por ej., el color o la funcionalidad y los demás tendrán que adivinar de qué objeto es Desplazamiento y reconocimiento del espacio[...] (P10, PC# 2 Segundo.)</p>	<p>-En esta categoría emergente se identificó que los practicantes proponen actividades en las que los estudiantes reconozcan el espacio de aula, en su mayoría lo hacen planeando ejercicios actorales de manejo y reconocimiento escénico; en el ámbito teatral es importante que el actor reconozca el espacio de representación con el fin de que éste al recorrerlo y caminarlo, identifique las propiedades y características del espacio y, así mismo, se desplace con propiedad y seguridad sobre este.</p> <p>De igual modo le permite tener en cuenta qué posibilidades o limitantes tiene para desarrollar la acción. Además “el espacio escénico y la escenografía construyen esencialmente las coordenadas espacio-temporales del espectáculo...”Pellettieri, Osvaldo (Buenos Aires 1996) (Navarrete, I. 2019 p, 03), ubicando así al actor en un espacio (lugar) y tiempo (momento) dentro del escenario que está configurado, en la medida del desarrollo de la acción.</p> <p>Ahora bien, en este caso se observa que los practicantes a través de estos ejercicios de reconocimiento espacial llevan a los estudiantes a reconocer el aula como en un contexto de formación teatral, y los que no lo hacen de esta manera, lo hacen proponiendo actividades de reconocimiento del espacio en primera instancia desde los físicos que les rodea, sin ir más allá.</p>

	<p><b>Reconocimiento de las convenciones en el espacio escénico.</b></p>	<p>-[...]despejando el espacio se ubicará un escenario y unas sillas para el público, dando así la sensación tanto del espacio como del público asistente que está en un pequeño escenario en la cual se mostrarán las representaciones construida por los estudiantes (P8, PC# 12)</p> <p>-“Reconocer el escenario como el espacio de representación”(P9, PC# 7)</p> <p>-“Desde un ejercicio de composición escénica se hará un trabajo de las 3 escenas planteadas, enfocándonos en la disposición en el escenario”(P9, PC# 14)</p> <p>-“Primer ensayo con títeres en el espacio escénico construido, este se realizará de manera individual en diferentes espacios definidos: Habitación, baño, sala, cocina, etc. Los estudiantes rotaran por los diferentes espacios[...]”(P7, PC# 6 Sept.)</p>	<p>-En ésta categoría emergente se relaciona con la anterior en el sentido en que es en ésta cuando se configura el espacio de aula como un espacio escénico tradicional teatral, en el cual se llevan a cabo escenas o acciones de representación, se ubicando al estudiante en medio de una experiencia teatral.</p> <p>De nuevo se da esta necesidad por relacionar a los estudiantes desde sus cuerpos con el espacio escénico, en el cual al reconocerlo se fijan desplazamiento y acciones en distintas situaciones de la representación.</p>
--	--	--	---

Tabla 16. Categorías emergentes de la sub categoría *Reconocimiento del entorno/ espacio*.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se relacionan los hallazgos de la sub categoría **Reconocimiento del entorno / espacio**, en donde surgen las nociones **Desplazamiento en el espacio de aula para el reconocimiento físico espacial** y Reconocimiento de las convenciones en el espacio escénico.

En la primera noción es posible identificar que los practicantes llevan a los estudiantes a apropiarel aula a través de ejercicios de reconocimiento espacial, ya sea, con ejercicios teatrales o con actividades más sencillas de exploración espacial a partir de objetos en el aula. Por ejemplo, P6 realiza “el ejercicio de la bandeja que consiste en equilibrar el espacio como si fuera una bandeja en grupo. Centro-periferia” (PC# 3) y P7, “ejercicios de reconocimiento inicial (Calles y carreras: Recorriendo el espacio del salón cada uno saludará a un compañero de manera normal” (PC# 1). También P5 les propone a los estudiantes: “[...]”

cada uno se ubicará en un sitio específico del espacio para empezar a familiarizarnos con él, ya que estaremos en un nuevo lugar, tanto para los alumnos como para el profesor”(PC# 10) y P10, el juego descriptivo sensitivo, que consiste en que un estudiante elige un objeto “dentro del espacio en el que estamos y dice yo veo y da alguna características del objeto, por ej, el color o la funcionalidad y los más tendrán que adivinar de qué objeto es[...] (PC# 2 Segu.). También P9 menciona el “desplazamiento y reconocimiento del espacio” (PC# 5) en una de las planeaciones.

“El espacio escénico y la escenografía constituyen esencialmente las coordenadas espacio-temporales del espectáculo” (Navarrete, 2019; p, 03), por lo que determinan la ubicación de espacio y tiempo del actor dentro del escenario que va configurando, en la medida, el desarrollo de la acción. Por esta razón, en el ámbito teatral es importante que el actor reconozca el espacio de representación, identifique sus propiedades y características y se desplace con propiedad y seguridad a partir de recorrerlo y caminarlo constantemente. De igual modo, este reconocimiento le permite tener en cuenta qué posibilidades o limitantes tiene para desarrollar la acción.

Más allá del desplazamiento en el espacio de aula, está la configuración de un espacio escénico teatral. Esta configuración hace que emerja la noción **Reconocimiento de las convenciones en el espacio escénico**, en donde se clasifican las actividades que convierten el aula en un espacio escénico tradicional teatral, en el cual se llevan a cabo escenas o acciones de representación que ubican al estudiante en una experiencia teatral. Así lo hace P8 cuando propone ubicar “un escenario y unas sillas para el público, dando así la sensación tanto del espacio como del público que está en un pequeño escenario en la cual se mostrarán las representaciones construidas por los estudiantes (PC# 12). De la misma manera, P9 propone:

“Reconocer el escenario como el espacio de representación” (PC# 7) y “Desde un ejercicio de composición escénica se hará un trabajo de las 3 escenas planteadas, enfocándonos en la disposición en el escenario” (PC# 14). También P7 propone convertir el aula en un espacio teatral al realizar el: “Primer ensayo con títeres en el espacio escénico construido, este se realizará de manera individual en diferentes espacios definidos: Habitación, baño, sala, cocina. Etc. Los estudiantes rotaran por los diferentes espacios” (PC# 6 Sept.).

De nuevo se evidencia esta necesidad por relacionar a los cuerpos de los estudiantes con el espacio escénico, cuyo reconocimiento permite fijar el desplazamiento y las acciones en distintas situaciones de la representación.

En suma, las nociones emergentes de Desplazamiento en el espacio de aula para el reconocimiento físico espacial y Reconocimiento de las convenciones en el espacio escénico se ubican en la categoría de Cuerpo cultural en tanto que el cuerpo se ubica en un contexto y en un lugar. En el caso de la primera, los practicantes esperan llevar a los estudiantes a que se ubiquen en un espacio a través de ejercicios que los guíen a reconocer su entorno (el aula) de manera directa, física y palpable. Esta aula, en el caso de Reconocimiento de las convenciones del espacio escénico, se acomoda para parecerle al alumno el modelo del escenario en teatros convencionales en los que se han establecido configuraciones que permiten las posibilidades de desplazamiento conocidas por un artista escénico.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parte de los resultados expuestos en el anterior segmento evidencia que los practicantes tienen incorporada la noción de cuerpo dual en el momento de hacer una lectura sobre la corporeidad en la población, esto según lo que reflejan la mayoría de sus planeaciones llevado a cabo el análisis. Esta tendencia puede provenir en parte de la formación que ofrece la licenciatura al momento de aprender técnicas, perspectivas y teorías del teatro y otras artes escénicas y en las que pareciera no haber un ejercicio mayor de elaboración al momento de transponerlas en los diferentes contextos educativos diversos e inclusivos.

De lo anterior llama la atención que los practicantes incorporan las nociones de cuerpo de sus docentes, principalmente los que imparten las asignaturas disciplinares. En la investigación que hicieron Rodríguez y Roncancio en 2011 acerca de los *Imaginos sociales sobre la formación de cuerpo de los estudiantes del programa de Artes Escénicas de la UPN* encontraron que; parafraseando a Rodríguez y Roncancio, dado el enfoque de formación teatral tradicional y disciplinar basados en las propuestas de maestros del teatro como Grotowski, Meyerhold y Stanislavski para la formación de docentes de artes escénicas con el que cuenta el programa desde sus inicios, trajo consigo ciertas implicaciones en las concepciones sobre el cuerpo; por ejemplo, en una de las entrevistas que Rodríguez y Roncancio realizaron en su investigación a un docente de la licenciatura este cuenta que:

*“el primer plan curricular que hubo tenía una noción muy clara sobre el cuerpo y era: “El cuerpo como instrumento y como objeto de estudio”, esa era*

*la noción básica, pero eso estaba inclinado solamente hacia la escena, para el ser actor...". (Entrevista realizada al maestro E1, 2010) (Rodríguez y Roncancio, 2011, p.5).*

Y como parte de la metodología de trabajo para llevar a cabo tal propuesta curricular se vio necesario la implementación de largas horas de clase y de ensayo para los docentes en formación "pues se pensaba que quien dominaba la técnica fácilmente llegaría a enseñarla y por ello se debía dedicar el mayor tiempo posible a la formación en estos primeros cinco años de formación". (Rodríguez y Roncancio, 2011, p.2). Si bien con el tiempo se han realizado ajustes en el currículo académico con el fin de re direccionar las clases teóricas, pedagógicas y de práctica para la formación de licenciados y licenciadas en artes escénicas buscando realzar su rol docente e investigativo sobre el corporal- actoral; hasta la fecha que fue realizada la investigación de Rodríguez y Roncancio en el 2011, "*... los imaginarios sobre el cuerpo no cambiaron con la misma velocidad, los espacios transformaron su nombre, sin embargo, algunas prácticas se mantuvieron*"(Rodríguez y Roncancio, 2011, p.3) lo que diez años después se puede seguir evidenciando en el programa, pues dentro de los hallazgos que se han encontrado en esta monografía, existe una recurrencia en la apropiación de cuerpo dual en los docentes en formación y que se replica luego en sus prácticas pedagógicas. Recordemos que dentro de la propuesta del marco conceptual de esta monografía se encuentra la categoría de cuerpo dual, la cual se relaciona con las habilidades físicas, motrices, en las que la corporeidad y corporalidad recaen en la interpretación del cuerpo como instrumento o máquina; esto mismo se repite de manera similar en el análisis por categorías que Rodríguez y Roncancio realizaron acerca de las concepciones sobre el cuerpo y su proceso formativo en el que aseguran



que; parafraseando, una de las concepciones más enmarcadas dentro del programa de la licenciatura es la del cuerpo como herramienta por lo cual se debe entrenar en varias técnicas que finalmente le permitirán adquirir habilidades para expresar, aquí el cuerpo al igual que en la categoría de cuerpo dual se centra en la destreza física y para el aprovechamiento de ésta, se plantea la repetición, la concentración y la acción, como se encontró dentro de algunos elementos emergentes de las planeaciones de clase, encontrando que en ambas investigaciones existe una concepción de cuerpo como máquina.

Las planeaciones de clase también evidencian que es necesario crear estrategias que permitan hacer planes de clase centrados en las condiciones, capacidades y habilidades de los alumnos no tanto desde los imaginarios del docente o del teórico teatral, sino indagando a mayor profundidad en los contextos de práctica para así mismo diseñar y proponer materiales didácticos, metodológicos y de contenido que corresponden a las necesidades de la población. Para ello se resalta lo fundamental que es la actitud investigativa de los docentes en formación pues según Machado y Montes citados por Martínez y Márquez

La importancia del desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna(Martínez y Márquez, 2015, p. 11).

Si bien, durante la carrera los docentes en formación reciben clases teóricas de investigación que aplicadas a los contextos de práctica supondría una propuesta didáctica asertiva, cercana a la realidad de los contextos permitiendo en el caso de este proyecto de grado un acercamiento a la interpretación de los cuerpos y corporeidades de los alumnos en escenarios de educación inclusiva; hablar de cuerpo implica cierta complejidad, más en un contexto de estos, si éste aun arroja variedad de interrogantes, dudas o fallas, es la práctica el espacio perfecto para que los docentes en formación expongan su actitud investigativa por dar respuesta a éstas; según Lanuez& Pérez citados por Martínez y Márquez, la formación para la investigación pensada desde las habilidades investigativas "...supone una utilización creativa de los conocimientos y hábitos adquiridos para brindar una solución exitosa a determinadas tareas teóricas o prácticas con un fin conscientemente determinado (Lanuez& Pérez, 2005, p. 6). (Martínez y Márquez, 2015, p. 10) Aunque considerando que en la praxis el docente en formación también se comprueba a si mismo que tan bien quedaron aprendidos los conceptos vistos en clase o en otras palabras, que le quedo en su cuerpo después de lo que atravesó durante el ciclo de fundamentación lo más probable es que se encuentre con un choque didáctico al querer transponer eso aprendido a su contexto de práctica, por lo cual la necesidad investiga lo llevará a encontrar nuevas posibilidades pedagógicas que apliquen para su población, como reflexiona una de las maestra en la investigación de Rodríguez y Roncancio (2011):

No es que sea malo el juego teatral, pero es cómo yo voy a trabajar, por ejemplo, ese juego con los niños de cinco y con otros de diez o de quince, que no va a ser igual, además algunas veces, les hacen a los niños media hora

de calentamiento y un niño no necesita calentamiento, un niño corre todo el tiempo, además hay cosas que a ellos les aburren porque son muy acelerados porque es su etapa y todo el tiempo están en movimiento, y toca es mirar cómo se puede canalizar el movimiento con los niños para el teatro. (...) Claro, porque por ejemplo hay niños que tienen miedo y mandarlo a saltar y a hacer botes, antes de eso debe haber una pedagogía de acercamiento, de progresividad para enseñar algunas cosas de cuerpo, no son los mismos entrenamientos que uno puede aplicar a un niño que el entrenamiento del actor (entrevista realizada a la maestra M, 2010)(p.2).

Y aunque si se evidenciaron algunos ejercicios y actividades diferentes a las vistas en clases disciplinares durante la formación académica, los docentes en formación tendían a recaer en estas y replicarlas, en uno de los elementos emergentes se hacia la reflexión precisamente sobre cómo habría sido el procesos si se plantearan actividades a partir de las capacidades de cada alumno y que lo llevaran a descubrir nuevas habilidades corporales, sensitivas y cognitivas que a través de los ejercicios teatrales propuestos encontrase por sus propios medios, probablemente el proceso de practica habría sido un poco más enriquecedor para ambas partes, practicante- alumno, en el que en la medida que alumno respondía al estímulo, el practicante ajustaría en la marcha la secuencia didáctica de sus clases. Además, al notar modificaciones poco perceptibles en las planeaciones de las clases respecto a metodologías y actividades, nos lleva a preguntarnos ¿Cómo hacen uso práctico de las herramientas investigativas los docentes en formación del programa de artes escénicas? ¿Es funcional como las

aplican en la práctica? ¿La investigación solo se ve necesaria únicamente para ciertos momentos del proceso de práctica?

## FUENTES DE REFERENCIA

- Barrero C, Bohórquez L, Mejía M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25(57),101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280160>
- Cabra, N. A., &Escobar, M. R. (2013). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/EI%20cuerpo%20en%20Colombia.%20Estado%20del%20arte%20cuerpo%20y%20subjetividad.pdf>
- Carlos, C &Meléndez, G. (2019). *Lectura dramatizada como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa Fortunato Luciano herrera del cusco*[Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio Institucional-UNSAAC. <http://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4970>
- Daimon. *Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5 (2016), 163-174  
(electrónico) <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268731>
- Duch, L. & Mèlich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Editorial Trotta. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Duch-Y-Melich-Escenarios-de-la-corporeidad.pdf>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de humanismo cristiano. Escuela de psicología. [https://www.academia.edu/16552418/ANALISIS\\_CUALITATIVO\\_G\\_ECHEVERRIA\\_1](https://www.academia.edu/16552418/ANALISIS_CUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1)
- Echeverry, S.,&Diaz, E. (2019). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva, (53). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/956>
- Fediuk, E; Stambaugh, A. (2016). *Corporeidades Escénicas: representaciones del cuerpo en el teatro la danza y el performance*. <https://www.uv.mx/cecda/files/2018/06/LIBRO-Corporeidades-escenicas-2016.pdf>

Fernández, M. y Montero, I. (2012) *El teatro como oportunidad. Meyerhold la biomecánica*.  
<https://www.elteatrocomooportunidad.com/meyerhold-y-la-biomecanica/#comments>

Fundación Fe. (s.f.) *Nosotros*. <https://www.fundacionfe.org/nosotros.html>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.

Propós.represent, 7(1).

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010)

Gómez, J. y Olaya, A. (2019). aspectos corporales y sociales a tener en cuenta en una educación inclusiva. *Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(4), 1219-1234. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82614>

Gómez, M., Galeano, C. & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469>

Hernández, J., Salgado, S. (2010-2011). El racionalismo de Descartes.

<http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/Descartes.pdf>

Hoyos, C. (2000). *Un Modelo para la Investigación Documental*. Señal Editora. Medellín. Colombia.

Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos. Revista digital*. 1(2).

[https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri\\_apsicologia/article/view/869](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/869)

Menacho, Mónica (2008). Cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto en René Descartes. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

<https://www.aacademica.org/000-096/424.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1)
- Mora H., C, y Patiño L., M.E. (2019). *Religión y discapacidad: tramas que construyen la calidad de vida de los creyentes*. *Psicología y Salud*, 29(1), 125-137.  
<https://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2574>
- Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas.  
[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility\\_15.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf)
- Motos, T. *Expresión corporal y simbolización*.  
[https://www.academia.edu/32948211/Expresi%C3%B3n\\_corporal\\_y\\_simbolizaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/32948211/Expresi%C3%B3n_corporal_y_simbolizaci%C3%B3n)
- Navarrete, I. (2019). [Trabajo de grado, AULA 07]. *Arquitectura y danza. Simbiosis: análisis de la escenografía de “Sorolla” del BNE*.  
[https://oa.upm.es/54533/1/TFG\\_Navarrete\\_Carmona\\_Inma\\_1de2.pdf](https://oa.upm.es/54533/1/TFG_Navarrete_Carmona_Inma_1de2.pdf)
- Navarrete, M. (2021). Educación de la corporeidad en Latinoamérica y el Sur Global: El cuerpo como estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano. *Revista Transformación*. <http://orcid.org/0000-0002-3976-226X>
- Nuevo Gimnasio La Cúspide. (s.f.) Acerca de nosotros.  
<http://www.nuevogimnasiolacuspide.edu.co/>
- Paredes, D. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4(2), 51-60.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276331>
- Pateti, J. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1).  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006)
- Planella, J. y Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía*

*iberoamericana y teoría social*. (87).

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27552/28232>

Rodríguez, D. y Roncancio, A.(2011). *Imaginario sociales sobre la formación de cuerpo de los estudiantes del programa de Artes Escénicas de la UPN*. pp 1-13

Román, J. I. (2018, del 26 al 29 de junio).El Cuerpo como Fundamento de La *Vida Buena* en Epicuro [conferencia]. *Octavo Coloquio Internacional Centro de Estudios Helénicos Cartografías del yo en el mundo antiguo. Estrategias de su textualización*, La Plata, Argentina.

Torres, J. (2016) Adaptación. *Creación de un personaje: STANISLAVSKY*.

[https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9490/80010%20Creacion de un personaje Stanislavsky%20\(2\).pdf?sequence=5](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9490/80010%20Creacion%20de%20un%20personaje%20Stanislavsky%20(2).pdf?sequence=5)

UNESCO. (Noviembre de 2008). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)

Viraló, M. (2014). [Trabajo de grado,Universidad Internacional de La Rioja]*El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil*.<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2459/vilaro.tio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villalvazo, O. (2019). El cuerpo en la filosofía de Schopenhauer: el punto de convergencia para el Mundo como Representación y como Voluntad. *Sincronía*, (78), 56-80.  
[http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/56\\_80\\_2020b.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/56_80_2020b.pdf)



## **7. ANEXOS**

El Excel de la matriz será agregado como archivo adjunto a esta monografía con el fin de que el lector pueda tener un amplio y fácil acceso al proceso de análisis que se realizó a las planeaciones de clase.