

**El desarrollo de la *expresión escénica* en el marco de la experiencia de formación
artística en la Casa de la Cultura del Municipio de Carmen de Carupa,
Cundinamarca**

Camila Fernanda Veloza Bermúdez

Cód. 2017277039

Universidad Pedagógica Nacional

Tutor: Nini Johanna Sánchez Ávila.

Universidad Pedagógica Nacional

La correspondencia relacionada con esta investigación debe ser dirigida a nombre de
Camila Fernanda Veloza Bermúdez, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Contacto: fvelozab@upn.edu.co

Índice.

<i>INTRODUCCIÓN</i>	4
1. CAPÍTULO I	5
<i>Planteamiento inicial de la experiencia</i>	5
<i>Sistematizar una experiencia pedagógica</i>	7
<i>Sistematizar una experiencia pedagógica en artes</i>	8
<i>Justificación</i>	9
1.1. <i>Problemática y contexto</i>	12
<i>Planteamiento del problema</i>	12
1.2. <i>Descripción del contexto</i>	15
1.2.1. <i>Estructura física y ubicación</i>	15
1.2.2 <i>Población participante</i>	16
1.2.3 <i>Financiamiento de las escuelas de la Casa de la Cultura</i>	16
1.2.4 <i>Tipos de programas y docentes</i>	18
<i>Educación rural</i> :	20
<i>Sistematización de experiencias</i> :.....	20
2.1 <i>Aportes de las investigaciones al trabajo de grado</i>	22
CAPÍTULO II	23
3. <i>Ruta metodológica de la investigación</i>	23
3.1 <i>Objetivos de la investigación</i>	24
<i>Objetivo general</i>	24
<i>Objetivos específicos</i>	24
3.2. <i>Paradigma Cualitativo</i>	24
3.4.1. <i>Experiencia del docente de campo y la necesidad de sistematizar sus saberes</i>	28
3.5. <i>Intervención pedagógica en la práctica pedagógica en espacio no rural</i>	30
3.6. <i>Fases del proyecto de aula desarrollado en la práctica</i>	31
3.8. <i>Lectura del contexto escolar como punto de partida de la sistematización de experiencia</i>	32
3.8.1. <i>Caracterización de la población y observación del diagnóstico</i>	33
CAPÍTULO III	35
4. <i>Referentes conceptuales de la investigación</i>	35
<i>La experiencia en la formación artística escénica</i>	36
<i>Indicios y conceptos sobre la expresión escénica</i>	38
<i>Un paso por el concepto de didáctica y escenarios educativos</i>	40
CAPÍTULO IV	41
5. <i>Análisis de la experiencia</i>	41
5.1. <i>Primera fase: observación y diagnóstico</i>	42
5.1.1. <i>Diagnóstico de participación</i>	45

5.2.Segunda fase: <i>Diseño e implementación del Plan de aula</i>	48
5.2.1.El espacio, los contenidos y la relación con los y las estudiantes.....	49
5.3. Tercera Fase: <i>Recolección de datos y análisis de resultados</i>	51
5.4. <i>El problema de la definición de contenidos y el desarrollo de la clase</i>	52
5.5. <i>El escenario educativo no – formal</i>	55
5.5.1. Relación entre saberes de la danza y el teatro.....	56
5.5.2. Aproximación a la expresión escénica como contenido didáctico.....	58
Desarrollo del Contenido de Expresión Escénica.....	58
5.6. <i>Hallazgos de la clase y conclusiones</i>	61
5.6.1. <i>Conclusiones</i>	62
<i>Recomendaciones finales</i>	64
6. <i>Bibliografía</i>	66

El desarrollo de la *expresión escénica* en el marco de la experiencia de formación artística en la Casa de la Cultura del Municipio de Carmen de Carupa, Cundinamarca

INTRODUCCIÓN

En la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, un espacio donde la riqueza de la diversidad cultural se encuentra con la creatividad desbordante de su comunidad, se hizo un ejercicio inmersivo de práctica pedagógica en el espacio de formación en danza. Así, a lo largo de este trabajo de investigación, se traza un recorrido en tres partes que desarrolla las acciones investigativas que ha llevado a la exploración de la danza y la expresión escénica (enmarcada en el concepto de lo teatral). Estas dos disciplinas artísticas se entrelazaron de manera sinérgica, dando lugar a un proceso de enseñanza y aprendizaje que ha dejado una huella indeleble en la comunidad y en la formación de quienes participaron en el proceso.

La primera parte de este viaje nos condujo a pensarnos en lugar de la sistematización, que no solo fueron las aulas de danza y los escenarios, sino también las calles de Carmen de Carupa. Cada uno de estos espacios se convirtió en un foco observable donde la creatividad y la expresión artística se manifestaron de formas diversas. Así, la danza y la expresión escénica se fusionaron para extraer de ellas la materia prima de la transformación a través de la práctica pedagógica. Cada paso en este territorio de aprendizaje fue una oportunidad para explorar nuevas dimensiones del arte y la cultura en un contexto rural y descentralizado.

En la segunda parte, nos ubicamos en la elaboración de un marco teórico que dio forma y profundidad a esta experiencia. La sistematización de experiencias pedagógicas, inspirada en las visiones de Dewey (2004) y Freinet (1969), nos proporcionó la brújula para comprender cómo la educación puede ser un proceso vivo, conectado con la vida cotidiana de los estudiantes y enriquecido por sus experiencias. A medida que explorábamos la expresión escénica, se incorporaron las contribuciones de figuras como Bernard (1976), Brozas (1996), Engel (1998) y Barba (1990), quienes arrojaron luz sobre la importancia

de la experiencia directa y la presencia escénica en la construcción del conocimiento artístico y cultural.

Finalmente, la tercera parte de este viaje se dedicó al estudio de la didáctica, donde Sensevy (2007) y Merchán (2013) aparecieron como guías en la comprensión de cómo los saberes se transforman en el acto de enseñar. Sus perspectivas arrojaron luz sobre cómo el proceso formativo no solo moldea a los estudiantes, sino también a los propios docentes, quienes, al abrazar la expresión escénica como contenido didáctico, se embarcaron en un viaje de autodescubrimiento y crecimiento.

Este trabajo de sistematización es un testimonio del poder de la educación artística para transformar vidas y comunidades en contextos descentralizados. Por ello, a través del análisis y la reflexión, exploraremos cómo la danza y la expresión escénica se fusionaron para nutrir no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y a la comunidad en su conjunto. A medida que profundizamos en cada parte de este proceso, esperamos descubrir lecciones valiosas y revelar el impacto profundo que esta experiencia pedagógica ha tenido en el tejido cultural y educativo de Carmen de Carupa.

1. CAPÍTULO I

Planteamiento inicial de la experiencia

En el contexto de construir una línea experiencial de trabajo en cuanto la formación artística de los niños, las niñas y jóvenes en la Casa de la Cultura del municipio de Carmen de Carupa, la sistematización de experiencias adquiere un papel fundamental para el desarrollo y enriquecimiento de los procesos educativos, relacionados con nuestro objeto de estudio, siendo éste el ‘aprendizaje experiencial de la expresión escénica’. La sistematización se refiere a la reflexión, análisis y documentación de las prácticas y vivencias desarrolladas durante el proceso de la práctica educativa en artes escénicas, con el propósito de identificar indicios, momentos de interés individual y colectivo en el trabajo de la formación teatral y, a su vez, contenidos aprendidos. En este contexto, buscamos situarnos en el punto de partida de comprender cómo los participantes, las docentes y los recursos pedagógicos disponibles interactúan para dar forma a la

experiencia educativa y cómo estos elementos influyen en el logro de objetivos artísticos y pedagógicos.

Por lo tanto, el pensarse la formación en artes en un municipio que no cuenta con una capacidad instalada, ni con una estructura de instructores ni profesores sólida para el desarrollo óptimo de los contenidos, puede ser un lugar de análisis ya que por su contexto permite entender las formas de experiencias escénicas que se desarrolla en la Casa de la Cultura como un escenario educativo que se gesta desde el centro de interés de sus habitantes. En este sentido, es esencial encontrar las formas de fomentar la exploración artística y la libre expresión, al mismo tiempo que se proporcionan las herramientas técnicas y conceptuales necesarias para un desarrollo sólido en el ámbito escénico. La diversidad de los participantes en términos de edades, antecedentes y niveles de habilidad, también expone un desafío para los maestros, quienes deben adaptar sus enfoques pedagógicos para atender las necesidades específicas de cada individuo. En este contexto, la sistematización de experiencias puede proporcionar una interpretación valiosa sobre las estrategias que fueron efectivas para abordar esta diversidad y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor, en aras de construir escenarios visibles de arte en el municipio.

Por otro lado, la experiencia se nutre a través de las formas de relación que se dan en el escenario educativo de la casa de la cultura, demostrando un interés por las artes y la cultura desde el lugar formativo, sin embargo, se ha identificado una preocupante desconexión entre la formación de los docentes y la enseñanza de contenidos didácticos en el ámbito artístico. Si bien los docentes de la Casa de la Cultura de este municipio poseen una profunda pasión y experiencia en sus respectivas disciplinas artísticas, su preparación pedagógica es limitada o inexistente (en algunos casos). Esto ha dado lugar a lo que podríamos denominar como una ‘ruptura del conocimiento’, un fenómeno que impacta significativamente la calidad de la educación artística en la casa de la cultura.

La ausencia de herramientas pedagógicas y estrategias didácticas adecuadas ha llevado a una brecha notoria entre su dominio del arte y la capacidad para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esta problemática plantea cuestiones críticas sobre el alcance en la

educación artística en el municipio. Así, surge las preguntas sobre ¿Cómo podemos garantizar que todos los estudiantes tengan acceso adecuado a una enseñanza de calidad en las artes si los docentes no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias? Además, se plantea la preocupación sobre la falta de desarrollo de habilidades pedagógicas que podrían enriquecer enormemente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la sistematización de la experiencia se convierte en un instrumento valioso para identificar los desafíos y las oportunidades que surgen de esta ruptura del conocimiento. Al analizar en profundidad esta problemática, podemos formular recomendaciones y estrategias concretas para potenciar la formación pedagógica de los docentes en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y fortalecer el compromiso continuo con las artes en la comunidad, no como un solo lugar de exploración, sino abordando los procesos de formación desde una mirada interdisciplinar y de construcción continua.

Sistematizar una experiencia pedagógica

Esta investigación es realizada bajo la metodología de sistematización de experiencias, por lo tanto, es necesario que se dé claridad sobre cómo se sistematiza una experiencia pedagógica, siendo ésta un proceso reflexivo y analítico que tiene como objetivo principal comprender y documentar de manera sistemática una serie de experiencias educativas (en nuestro caso en un escenario educativo no formal), así lo menciona Ramos et Al (2016):

“La sistematización es un proceso que busca articular la práctica con la teoría y, por lo tanto, aporta simultáneamente a mejorar el acompañamiento y a criticar el aprendizaje. El aprendizaje a partir de la práctica sólo es posible desde una reflexión analítica que confronte lo que se propuso hacer y, por tanto, el aprendizaje inicial con que se contaba, con lo realmente sucedido, que contiene lo que se fue aprendiendo durante la práctica y que se valida mediante la reflexión sobre la misma”. (p. 51).

Dicho esto, la sistematización tiene el fin de extraer lecciones, nociones, aprendizajes, y buenas prácticas que puedan ser útiles para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa. Esta metodología se utiliza para explorar cómo se han desarrollado y aplicado estrategias, métodos y enfoques pedagógicos en un contexto específico, con el propósito de optimizarlos y adaptarlos a las necesidades y desafíos presentes en el ámbito educativo.

A través de la sistematización, se busca identificar patrones, obstáculos, y oportunidades que han surgido en la práctica educativa, brindando una visión más clara de lo que ha funcionado y lo que necesita ser mejorado. Esto implica recopilar y analizar datos, testimonios de docentes y estudiantes, así como la revisión de materiales y recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello es importante saber que la sistematización, según Ramos et al. (2016), implica:

- “Un proceso en construcción en el que hay un itinerario.
- Interesa tanto el proceso como el producto.
- Por lo tanto, es un proceso abierto a las aportaciones y al desarrollo del grupo.
- Ayuda a descubrir la lógica con la que ese proceso, así como la actividad que se sistematiza, cómo se llevó a cabo (factores, relaciones, etc.)” (p. 55).

Así es como, la sistematización no se limita únicamente a resumir las experiencias, sino que también implica una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y su impacto en la educación, lo que puede conducir a la formulación de recomendaciones y la toma de decisiones informadas para fortalecer la práctica pedagógica. En resumen, la sistematización de la experiencia pedagógica es una herramienta valiosa para el desarrollo profesional de los educadores y la mejora continua de la educación en general.

Sistematizar una experiencia pedagógica en artes

Como se mencionó en el anterior apartado, una sistematización de la experiencia cumple la función de ver diferentes perspectivas, nociones y situaciones dentro de un campo de estudio central (en nuestro caso el escenario educativo de la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa), por lo tanto, es necesario dar claridad a las formas

o desarrollo que se puedan dar en una sistematización de una práctica educativa en artes, así como lo enuncia Ramos et al. (2016):

“La sistematización debe concebirse como un proceso de aprendizaje dialéctico partiendo de una práctica vivida, que se reconstruye y analiza de tal manera que las lecciones que se puedan sacar de ella permitan regresar a una nueva práctica mejorada” (p. 60).

Es así como la práctica educativa en artes escénicas se concibe como un proceso de diferentes prácticas vividas o experimentadas, pues al ser una práctica donde los contenidos (procedimentales, conceptuales y axiológicos en cuanto a las artes escénicas) adquieren un lugar de expansión – el espacio de formación artística no es tradicional – y nuevas connotaciones. Dicho lo anterior, Trozzo (2016) nos plantea que, “los profesores de Teatro dan sentido a su experiencia social de enseñar-aprender Teatro en la escuela y al posible impacto que su accionar produce en su contexto escolar” (p. 156). Así es como vemos la relación del sistematizar la experiencia artística y pedagógica como un encuadre y no por separado, donde los contenidos escénicos comparten relación con las formas de comprender el contexto y recrearlo. Una vez más Trozzo¹ nos va a decir que “El teatro en la escuela es una oportunidad de darle la palabra al otro, es de alguna manera una contracultura del modelo escolar tradicional porque donde los espacios están instaurados, el teatro trabaja el espacio de otra manera” (pág.14). Dicho esto, la sistematización de la práctica pedagógica en artes escénicas, deberá ser un sustento de la transformación del espacio de *enseñanza-aprendizaje*, y a su vez, una invención de las nuevas formas de llegar a espacios de formación no formal y espacios de formación artística en la ruralidad.

Justificación

En el entramado cultural de cada comunidad y de la sociedad, la educación artística desempeña un papel fundamental en la preservación de la identidad local y en el enriquecimiento de las habilidades creativas de sus habitantes. La Casa de la Cultura de

¹ Investigadora teatral y docente argentina. Ester Trozzo, en entrevista con la casa la literatura peruana, enmarcada en el VI Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. 26 de abril del 2016.

Carmen de Carupa se muestra como un espacio de vital importancia en este contexto, donde se han forjado experiencias y se ha cultivado el interés por la expresión artística en varias generaciones. En particular, la formación en artes y su contenido como lo es la ‘expresión escénica’, se enuncia como un pilar esencial en este proceso, ya que no solo nutre las destrezas interpretativas de los participantes (estudiantes), sino que también fomenta la confianza en sí mismos, la empatía y la capacidad de comunicarse de manera efectiva. Este proyecto de sistematización se propone explorar y documentar estas vivencias en el ámbito de la formación artística, con especial atención en la expresión escénica, destacando su impacto en el desarrollo personal, cultural y social de los individuos involucrados, y evidenciando así la trascendencia de invertir en la educación artística como eje fundamental para el desarrollo apreciativo por la vida, por el otro y la otra.

Es así como se empieza a entablar una relación directa con el territorio, para ir desarrollando distintas etapas de diálogo y así diseñar estrategias de intervención como lugar propositivo de la experiencia. Por lo tanto, debemos decir que reconocemos la versatilidad que permite la intervención de los conceptos teatrales en las prácticas de educación artística, enfatizado en el nodo de danza, que se dicta en la escuela de formación de la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa. Es así como, esta sistematización recoge y plantea el análisis de la práctica desarrollada por la población, como un mecanismo de recolección de vivencias, así como de desafíos y aciertos frente a las dinámicas de la formación artística que se perciben desde el concepto de expresión escénica. Lo anterior, acompañado por un proceso de observación diálogo, escucha, reflexión y finalmente un análisis. Esto privilegia la construcción de vínculos y relaciones entre los saberes previos de una comunidad y los saberes previos de una docente en formación y en el ámbito de dos disciplinas artísticas.

Ahora bien, para fortalecer estos vínculos y realizar el proceso de esta sistematización es de vital importancia el uso de los instrumentos de recolección de la información, siendo estos un hilo conductor que permite el reconocimiento de la ejecución y su implementación en los procesos de formación cultural que son ofertados en la casa de la cultura. A su vez, esto revitaliza el quehacer artístico/escénico del municipio siendo un proceso de

aprendizaje transformador para la población, ya que la casa de la cultura es reconocida por los habitantes del municipio y cobra un sentido de pertenencia.

No obstante, en el último bienio, el óptimo desarrollo de las escuelas de formación se ha afectado por causas externas atravesando un periodo de inestabilidad, pero que de igual manera resisten para seguir creando una sociedad más diversa, participativa y que propenda por la cohesión territorial a través de las artes. De modo que, el proyecto, desde la recopilación y análisis de las experiencias, abordadas desde la metodología de la sistematización y la estrategia de relacionar contenidos del teatro y la danza, brindan un aporte a la formación escénica de los participantes de la escuela de danza, teniendo como resultado un truke de saberes que se conectan en las estrategias de implementación pedagógica de dos formadoras en la materia artística (docente de artes danzarias–practicante de artes escénicas).

Este contexto genera una perspectiva de trabajo vista – si se quiere – desde tres dimensiones que aportan al desarrollo de la expresión escénica: a) el lugar artístico en la expresión cultural, b) el trabajo pedagógico en contextos no formales y c) el desarrollo de los procesos creativos interdisciplinarios. El primer elemento se da de manera transversal, apoyado por la pertinencia e importancia del desarrollo social, ya que se evidencia cómo el proyecto permite una mayor vinculación de la población porque ofrece un diálogo de saberes y permite generar lazos de cooperación con la casa de la cultura - institución con trayectoria e importancia para el acercamiento a la educación artística en el contexto del municipio. Así, con el proyecto se busca reconocer y promover la participación intergeneracional que se da actualmente entre los pobladores ya que en los espacios de formación se vinculan la identidad cultural y territorial, así como el diálogo de saberes de los participantes.

En un segundo lugar tenemos el componente pedagógico, porque el proyecto aporta estrategias, metodologías y dinámicas que favorecen la formación continua de los instructores de las escuelas formativas, el diálogo pedagógico y la apropiación disciplinar del arte escénico en la población. En este sentido, se busca que haya un intercambio de saberes pues los docentes en formación aportan desde su experiencia académica y saberes pedagógicos didácticos de las artes escénicas; a su vez, los instructores lo hacen desde el

saber práctico que han construido en su quehacer durante años de experiencia. Esto permitirá que ambos actores generen no solo un intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, sino que se apunte a una concientización del rol del docente investigador que debe asumirse como algo permanente en los procesos educativos.

El último aspecto, el proyecto reviste importancia en términos del análisis de la pertinencia en contenidos disciplinares, pues se trata de un contexto en el que no se enseña solamente artes escénicas desde lo teatral o solo danza, sino que se entrecruzan estas fronteras a la luz de la propuesta de formación en expresión escénica como eje transversal (por el trabajo corporal y vocal llevado al lugar escénico).

Asimismo, se entiende que las estrategias utilizadas en la metodología complementan los procesos formativos en danza, de la casa de la cultura, permeando a la escuela aún más en el campo artístico. Aportando desde un lugar clave, siendo éste *el diálogo de disciplinas*, pues esta sistematización permitirá el análisis desde dos puntos de vista: el desarrollo de la presencia escénica (siguiendo el concepto de presencia de la antropología teatral de Eugenio Barba, 1990), la articulación de distintos campos escénicos, y la intervención de la pedagogía teatral.

Teniendo presente los aspectos anteriores decimos que, desde este panorama de esta investigación, se ira planteando y precisando el problema y sus preguntas orientadoras. Así mismo, se entiende que se busca crear, de la mano con la población, un análisis desde lo pedagógico, lo artístico y la práctica colectiva que pueda brindar estrategias para hacerle frente a las causas de deserción y desmotivación que se han visibilizado durante el proceso de la experiencia en la práctica docente.

1.1. Problemática y contexto

Planteamiento del problema.

Esta indagación se propone desde la experiencia pedagógica en espacios no formales, por lo cual se parte de un diálogo de saberes entre la docente en formación, los asistentes a los talleres y la docente de danza, de una entidad de educación no formal o complementaria, como lo es la Casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa.

Esta experiencia fue desarrollada a lo largo del proceso de formación como docente en artes escénicas y se considera no solamente la necesidad de adaptar y desplegar los contenidos a una comunidad, sino también la posibilidad de aprender de otros y otras desde los procesos desarrollados como comunidad en un espacio de fomento cultural.

Así, la experiencia con la entidad tuvo como propósito - fortalecer los vínculos comunitarios desde la apertura a la formación artística, para ello, el punto de partida se dio con el reporte del director de la casa de la cultura, quien presentó los avances, así como también los retos de la institución durante el periodo de pandemia correspondiente al año (2021), llegando a la conclusión de que en los procesos de formación ofertados en el municipio aparecen ciertas variables que no permiten un desarrollo óptimo en los procesos artísticos y formativos del lugar, en específico, la escuela de formación en danza de la Casa de la Cultura. Por ello, el director abrió la puerta para que se diera un proceso de acompañamiento y enseñanza mancomunado que pudiera incidir positivamente tanto en el proceso de la docente de terreno como en el de los asistentes a los cursos.

Es así como la experiencia de práctica educativa se llevó a cabo gracias al diálogo con el director de la Casa de la Cultura, por lo que fue necesario pensar en la vinculación de practicantes en el área de las artes escénicas como foco de trabajo y fomento a la formación y saberes artísticos de los habitantes del municipio, allí se entabla el acuerdo de cooperación para iniciar el proceso.

Por ello, se comprende que los procesos de formación en artes deben garantizar una práctica efectiva y consciente en el aula, ya sea que esta trate de espacios formales, no formales o informales. En nuestro caso, el espacio no formal de la clase de danza permitió comprender la problemática en cuanto a la transacción y despliegue de contenidos didácticos de las artes escénicas. Es así como vemos el lugar de la expresión escénica como un ámbito y un lugar implícito en las formas de enseñar y aprender en el escenario educativo de la casa de la cultura.

Mencionado lo anterior, pensamos en nuestra pregunta orientadora (pregunta problema) para esta sistematización de experiencias, siendo la siguiente:

¿Cómo potenciar un proceso de formación desde la práctica educativa no formal, para el desarrollo y fortalecimiento de la expresión escénica?

Darle lectura a esta pregunta implica una cuidadosa consideración de cómo integrar de manera efectiva los elementos de la educación no formal, que tiende a ser más flexible y centrados en el individuo, con los principios pedagógicos y técnicos que sustentan el desarrollo de las expresiones escénicas. Esto requiere una apertura a diversas metodologías que estimulen la creatividad y la participación de los estudiantes, al tiempo que se ofrecen estrategias de aprendizaje que promuevan un crecimiento sólido en habilidades teatrales y, en nuestro caso particular, de la expresión escénica.

El proceso de sistematización se convierte en una herramienta esencial para abordar esta cuestión, ya que permite identificar prácticas exitosas y desafíos inherentes al proceso de formación en expresión - escénica, en contextos educativos no formales. A través del análisis reflexivo y la documentación de experiencias concretas, se pueden extraer lecciones valiosas sobre cómo involucrar a los participantes de manera significativa y cómo equilibrar la libertad creativa con el enfoque disciplinar. Asimismo, la sistematización permite el descubrimiento de estrategias innovadoras que aprovechan las ventajas de la educación no formal, como el aprendizaje colaborativo y la autonomía del estudiante.

Es así como observaremos desde las prácticas de la docente de terreno, sus conocimientos, los saberes adquiridos por medio de la experiencia, las condiciones estructurales y sociales de la comunidad, que tienen un impacto en los procesos pedagógicos, además de las dinámicas administrativas que se ejecutan en los procesos académicos y las nociones que se tienen desde una pedagogía para las artes escénicas.

Por ello, la pregunta se convierte en un detonador para la sistematización de la experiencia, con lo cual es necesario indicar que el análisis debe sustentarse desde un estudio cercano a la práctica realizada, por eso - la investigación en su fase inicial de problematización arrojó la identificación de la una situación problémica que evidenció que las necesidades en las prácticas no nacen netamente de la ejecución de la profesora en danza, sino que ésta es intervenida por otros factores externos como el plan de gobierno municipal, el presupuesto destinado para el sector cultural municipal, la participación no constante y

sólida de la comunidad, más la presión laboral que a veces es ejercida en dicho ámbito, pues se rige bajo el discurso de presentar resultados y poco sobre visibilizar los procesos.

1.2. Descripción del contexto

En el siguiente ítem podremos encontrar una contextualización, a modo descriptivo, del lugar en el cual se ejecutan los programas artísticos ofertados, características generales de la comunidad participante y de los instructores quienes intervienen en los procesos de formación.

1.2.1. Estructura física y ubicación

La casa de la Cultura se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio: Carmen de Carupa hace parte de la provincia de Ubaté en Cundinamarca y se ubica a unos 88km al norte de Bogotá. El municipio es un sector habitado en su mayoría por la comunidad campesina de la región quienes ubican mercados locales en el parque central para vender productos agrícolas. La Casa de la Cultura se identifica por tener una infraestructura clásica, la casa cuenta con dos áreas de trabajo, una parte del lugar se encuentra en reparación ya que esta casa tiene un promedio de 40 años de antigüedad; posee pisos de baldosa y pisos de madera, en su mayoría los salones de aprendizaje son lugares cerrados que cuentan con poca iluminación y ventilación, por lo cual, gran parte de las clases y ensayos suceden al aire libre en la plaza central de la casa de la cultura que es un lugar más amplio y se ubica en la parte de atrás del edificio.

El segundo lugar es un área nueva en donde se estableció la entrada principal, allí, se encuentran ubicadas de forma lateral las oficinas administrativas, estas cuentan con iluminación natural y elementos de oficina (sillas, escritorios, equipos, etc.) en perfecto estado, dentro de este nuevo lugar, se observa un gran salón rodeado de espejos con piso de cerámica color gris y paredes blancas. Este salón es la sala general en donde se toman las clases de danza o se ejecutan reuniones generales como ceremonias de grado, reuniones administrativas, etc. Este salón se interpreta dentro de la comunidad como un lugar multipropósito en donde el municipio hace uso para el festejo de algunos eventos importantes.

1.2.2 Población participante

Dentro de los programas ofertados encontramos subdivisiones de los participantes en donde son clasificados por edades para después crear categorías o grupos de aprendizaje y allí se definen los contenidos a aplicar para cada grupo. La mayoría de los participantes dentro de la escuela de danza, son chicas preadolescentes y adolescentes que tienen en promedio una edad de 12 a 15 años viven en su mayoría en el casco urbano del municipio y un tercio de los grupos en las veredas de la zona. Son estudiantes de grados bachiller en el colegio municipal de Carmen de Carupa y éste se ubica a 20 minutos caminando desde la Casa de la Cultura.

Teniendo esta clasificación, los docentes definen los tiempos de la clase, periodos, fechas de muestra, productos a entregar, y, por último, contenidos a enseñar, pues dentro de la escuela de danza su enfoque se orienta a la conservación de las tradiciones culturales de la región. Sin embargo, la docente decide de manera conjunta con las y los estudiantes definir un material en donde no solo aprenden bailes, ritmos e historia típica de la región, sino que puedan explorar ritmos urbanos o lo que ellos definen “hits del momento” pues con este tipo de currículo alterno pueden hacer el programa más variado y atractivo para los asistentes de la escuela.

1.2.3 Financiamiento de las escuelas de la Casa de la Cultura

Las escuelas de educación artística creadas en espacios no formales como lo son las casas de la cultura municipales funcionan con un rubro que presupuesta cada 4 años la Alcaldía municipal, en el plan de gobierno (presupuesto anual de caja – PAC), pues dentro de esta línea de trabajo gubernamental se establece un valor específico para preservar la identidad autóctona de la región, siguiendo la ley general de cultura (N. 397 de 1997) que expone: “El Estado impulsará y estimulará los procesos, proyectos y actividades culturales en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad y variedad cultural de la Nación colombiana”(p.1). Por lo anterior, podemos ver que se invierte en infraestructura, patrimonio y fomento cultural.

No obstante, dentro del municipio de Carupa existe una particularidad que genera presión en los formadores de dicho espacio, pues si una escuela de formación no alcanza el

cumplimiento requerido de personas inscritas, la oferta puede llegar a cerrarse y dejar de ofrecerse a la comunidad ya que las cifras demostrarían que no es de interés para los habitantes. Así, los rubros se redestinan a otra área del sector cultural o se fortalece otra escuela de formación. Por tal motivo, los instructores o docentes empíricos crean estrategias para cumplir tanto con los intereses de quienes se inscriben a estas escuelas, con expectativas individuales de aprendizaje, como con la solicitud de la dirección administrativa del lugar que en la mayoría de los casos corresponde a personas capacitadas en áreas de la administración y elegidas por la oficina de cultura turismo y deporte del municipio.

Ante el contexto anteriormente expuesto, la Casa de la Cultura del municipio de Carmen de Carupa en el año 2020 sufre un desbalance por la pandemia originada por el SARS-COVID 19 debido al confinamiento obligatorio. Así, estas escuelas deben realizar sus procesos de manera virtual siendo limitado a la población que contaba con internet en sus hogares, por lo cual, durante el año 2020 solo funcionaron algunos procesos a través de sesiones en Facebook live, pues la Alcaldía no contaba con un sitio web definido en donde los participantes pudieran acceder al contenido. Durante el año 2021 y a medida que se aprueba el regreso gradual a espacios públicos de actividad no comercial, la casa de la cultura abre nuevamente sus puertas, pero con una cantidad específica de participantes en donde no se podían exceder de 20 estudiantes en un salón de capacidad máxima entre 50 y 60 personas.

En esta etapa, la asistencia a los pocos programas que permanecieron durante la etapa de confinamiento cada vez se reducía más, ya que los jóvenes preferían encontrar empleos de medio o tiempo completo para suplir las necesidades del hogar que estudiar o asistir a espacios extracurriculares. En cuanto a los menores, los padres no tenían el tiempo, la confianza, ni el permiso de la Alcaldía para llevar a los niños a estos espacios. Por lo cual, el director Luis Carlos Erazo decide crear estrategias de la mano de los docentes y así mantener los programas ofertados; dentro de estas estrategias se encontraban el planteamiento de talleres cortos de 20 a 15 min, clases personalizadas en los hogares para los menores que aún no podían salir, he indagar en los intereses de la población para potenciar cada programada ofrecido a la comunidad.

1.2.4 Tipos de programas y docentes

Una vez las escuelas retoman el flujo habitual de trabajo y comienza a existir un primer indicio de fortalecimiento en la asistencia de participantes a las escuelas, entre la mitad del año 2021 y comienzo del año 2022 se establecen nuevamente los programas de formación a la comunidad en donde se clasifican en las áreas de música, danza y artes plásticas (la escuela de teatro se cierra definitivamente), teniendo así programas que en lo posible abarcan todas las áreas artísticas, aun así se enfatizará en estos programas - más adelante en la descripción etnográfica describiendo al detalle las escuelas, en especial la escuela de danza-.

Cabe resaltar que, durante todo este proceso, la formación y educación artística, está orientada por profesionales para quienes la mayor parte de sus conocimientos han sido adquiridos de manera empírica, pues la mayoría de los docentes se educaron en otras disciplinas. Aun así, la experiencia en el terreno de varios años permite observar varias habilidades que han desarrollado a lo largo de su quehacer profesional desde distintos lugares, por lo que podemos ver estrategias y metodologías pedagógicas que se asemejan a los conocimientos adquiridos en la academia. Estos se basan en el diseño de proyectos artísticos con contenidos educativos (proyectos de aula), fases de intervención y periodos de muestra (sesiones de clase), métodos evaluativos para fortalecer áreas (indicadores) y diálogos constantes con los participantes para que en común acuerdo seleccionen temas y contenidos (intereses y saberes previos de los participantes). Definiendo así, un plan formativo que se construye desde lo que propone y aspira la Alcaldía con los procesos de la casa de la cultura, como los saberes y contenidos renovados que proponen los participantes al programa.

2. Antecedentes

En este apartado se plantean brevemente los trabajos que funcionan como antecedentes de la investigación. Las apuestas-investigativas referidas a aspectos pedagógicos de la enseñanza teatral, así como proyectos alrededor de la metodología de sistematización de experiencias que, permiten encontrar tendencias de abordaje de problemas similares, así

como remiten a autores y textos que pueden servir como fuentes de diálogo para el proceso de esta investigación.

Así, se hace la selección de un grupo importante de tesis de grado y artículos académicos del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, publicados en un periodo de tiempo de 5 años aproximadamente, siendo los criterios de búsqueda, las palabras clave (educación no formal, sistematización de experiencias, y su diseño metodológico alrededor de la sistematización de experiencias, experiencias en educación no formal, y la educación rural). A continuación, se presentan sus diferentes aportes y desarrollos, además de los conceptos a rastrear que parten de: análisis de la experiencia de aula, expresión corporal, sistematización de experiencias pedagógicas, enseñanza de las artes escénicas en educación no formal, para ello se entenderán desde las palabras claves que fueron insumo para filtrar la información.

Educación no formal:

En primer lugar, se encuentra el trabajo de grado desarrollado por Angie Paola y Ronald Oswaldo Ramírez (2013). Los investigadores plantean una: Este trabajo enfoca su investigación en la metodología cualitativa con enfoque etnográfico en la educación no formal o educación para el trabajo y el desarrollo humano. Por lo cual, dentro de sus prácticas y en desarrollo del proceso de recopilación experiencial, los practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Artes Escénicas analizan cómo sus decisiones pedagógicas y diseños didácticos influenciaron de manera profunda y constante los contenidos de carácter disciplinar desarrollados en un ámbito de educación no formal, así mismo se evidencia el diálogo de experiencias y saberes que permitió la consolidación de un estilo de trabajo, una propuesta de intervención pedagógica coherente y se muestra cómo se establecieron lazos comunicantes entre los talleristas, la casa de la cultura y la universidad pedagógica Nacional.

Todo esto desde el estudio y análisis de las dinámicas y prácticas de los docentes y administrativos de la casa de la cultura que ocurrió durante los años 2005 al 2009.

Educación rural:

Trabajo de grado desarrollado por Luisa Fernanda Paredes Montañez (2020) lleva por título: *LOS INSTRUMENTOS DE PRÁCTICA COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN. Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa.* se trata de un proyecto de investigación, el cual parte de la necesidad por aportar al campo de la formación de profesores de teatro a partir de un análisis de los instrumentos de recolección para diferentes procesos de investigación, ya sea monografía, sistematización de experiencias, narrativas pedagógicas, etc., este proceso de desarrolló en el municipio de Cuitiva Boyacá en el marco de las prácticas pedagógicas de inmersión.

Lo interesante de este trabajo de grado es ver el concepto de educación rural, educación multimodal y escuela nueva, en el marco de una práctica pedagógica que recorre las regiones del país. Este modelo de práctica que surge en la Lic. de Educación Comunitaria (UPN) y, años más tarde, la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas) la implementa como línea de práctica. Además, podemos encontrar el sustento teórico de las categorías didácticas movilizadas, los instrumentos creados por los profesores para la práctica y las nociones se la experiencia frente al campo de la formación artística en la ruralidad y su modo de operar.

Sistematización de experiencias:

El siguiente trabajo a mencionar es realizado por la docente escénica Yenny Teresa Chinome (2021) quien trabaja una: *Sistematización de Experiencias sobre los Procesos de Aprendizaje en Sostenibilidad, Interculturalidad y Pedagogía del 4to Vamos Pa'l Barrio, Festival Latinoamericano de Teatro Zipaquirá, Cundinamarca.* Este proyecto de grado es una sistematización de experiencias de *Vamos Pal' Barrio*, 4to Festival Latinoamericano de Teatro 2019 que se realiza cada dos años en el municipio de Zipaquirá organizado por la Corporación Artística y Cultural Inconsciente Colectivo. La investigación, además de centrarse en la memoria colectiva de la experiencia, se cuestiona sobre los procesos de sostenibilidad, interculturalidad y pedagogía por donde transitaban los organizadores, líderes comunales, patrocinadores, artistas y espectadores del evento.

Dentro de este trabajo se puede observar una perspectiva pensada en el proceso de aprendizaje ligado a la pedagogía de la educación popular que acentúa características desde la perspectiva política: transformación de su entorno; perspectiva humanista: valoración del otro y perspectiva metodológica participativa. Lo anterior, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje en los protagonistas de la experiencia por medio de la narración para generar autorreflexión sobre las posibilidades del mejoramiento de la experiencia o las acciones exitosas que surgieron de ella. En este sentido, la recuperación de la memoria narrativa del proceso, como parte de la sistematización de la experiencia, fue fundamental para evidenciar la riqueza de los procesos comunitarios y dar voz a los participantes desde su propio quehacer y trayectoria tanto individual como colectiva.

También cabe mencionar el trabajo de Sierra et al (2023), titulado “Ítaca o las Reminiscencias del Tiempo Sistematización de Experiencia Pedagógico-Teatral a través de la aplicación de herramientas de accesibilidad para personas con Capacidades Diversas (Sordos y Ciegos)”, éste trabajo posibilitó la comprensión en cuanto al orden y estructura de la sistematización de experiencias, además, que es un trabajo con enfoque diferencial y nos ayudó a ampliar la mirada de cómo describir y analizar las poblaciones descentralizadas en el espacio de la práctica pedagógica.

Es importante recalcar que este trabajo reflexiona sobre la práctica teatral como medio de expectación, centrándose en la creación y análisis de herramientas de accesibilidad destinadas a mejorar la experiencia teatral de personas ciegas y sordas desde una perspectiva pedagógica. En un contexto donde la inclusión y la igualdad de oportunidades son imperativos, este estudio aborda la importancia de brindar a todos los individuos, independientemente de sus capacidades sensoriales, la posibilidad de participar activamente en la apreciación de las artes escénicas.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo busca no solo diseñar soluciones técnicas y sensoriales para superar las barreras de la discapacidad, sino también promover la educación y sensibilización en torno a la diversidad y la igualdad en el ámbito teatral. Este

enfoque no solo enriquece la experiencia del público con discapacidades sensoriales, sino que también contribuye a fomentar la inclusión y la conciencia cultural en la sociedad en general. Es importante mencionar, que también posibilita una gran comprensión sobre el trabajo de los docentes en artes escénicas que tienen un desafío en sus aulas con población diferencial, además, de construir metodologías de enseñanza – aprendizaje solidas para hacer un ejercicio armónico referente a la transposición de los contenidos didácticos.

2.1 Aportes de las investigaciones al trabajo de grado

Teniendo en cuenta que las investigaciones recogidas no se separan tajantemente en grupos por las categorías indagadas alrededor de educación no formal, pedagogía de la artes escénicas y sistematización de experiencias pedagógicas, sino que dialogan e integran elementos de los tres ejes, se destacan a continuación los aspectos relevantes que esos antecedentes investigativos aportan a el presente proyecto:

(A) Luisa Fernanda Paredes Montañez (2020): este trabajo reflexivo, educativo e investigativo aporta al proyecto actual desde el análisis a la práctica del docente, la práctica educativa en ruralidad y los instrumentos de recolección para la sistematización de la experiencia. Así, el antecedente - me permitió enfocar la mirada en una parte fundamental del proceso de la sistematización de experiencia, en este caso, - la comprensión de la práctica educativa en un contexto rural -. Además, la necesidad de conocer y poner en práctica los instrumentos de recolección de información y análisis para el estudio de procesos didácticos y pedagógicos enfocados en la formación en artes, en nuestro caso específico las artes escénicas.

(B) Yenny Teresa Chimone (2021): Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo influye en la metodología que se implementó. Pues la sistematización de experiencias permite una descripción detallada de lo que fue su trabajo en colectivo, generando así una perspectiva panorámica de los tejidos creados en la comunidad, lo cual permitió recuperar los saberes previos de los gestores, el reconocimiento de roles de cada participante y el aporte del colectivo. En otras palabras, la ejecución diseñada desde la intervención comunitaria en la población alimenta al presente proyecto. Este antecedente aporta desde los instrumentos de recolección de información, que media

en el trabajo desde la esquematización y la recuperación de la participación consciente de la población objetivo.

(C) Díaz Pineda, Angie Paola Ramírez Bravo, Ronald Oswaldo (2013): El proyecto de grado ejecutado visibiliza una problemática que podría en teoría asumirse como recurrente en varios procesos de educación no formal. Pues la falta de estrategias pedagógicas de parte de instructores o docentes redundaría en la falta de permanencia de la población asistente a los programas que estos lugares artísticos ofrecen. Partiendo de esta idea, el trabajo de grado aporta en cuanto a cómo, desde una recopilación de la información y los procesos pedagógicos que allí se desarrollan, se pueden identificar tanto falencias, como puntos a potenciar de los procesos formativos que ofrece la casa de la cultura.

Esto, en concordancia con el actual proyecto encuentran un punto de diálogo pues desde el estudio y el análisis riguroso de las dinámicas usadas por los docentes que intervienen en la población se puede generar transformaciones que impacten positivamente los procesos de formación.

A modo de conclusión, estos trabajos han aportado de manera diversa y puntal a la investigación de este proyecto de grado, dejando mecanismos, conceptos y recursos útiles para desarrollar la formación del docente interdisciplinar en las Artes Escénicas, evidenciando la importancia de fomentar espacios creativos, educativos y dialógicos desde el arte escénico en poblaciones que parecen estar aparentemente olvidadas, pero que de igual manera persisten generando espacios de reflexión y desarrollándose a través del intercambio de saberes con participantes (docentes, artistas, estudiantes) que desde sus trayectorias y fortalezas ayudan a abrir y mantener estos espacios de educación no formal.

CAPÍTULO II

3. Ruta metodológica de la investigación

Este capítulo recoge la propuesta de la ruta metodológica que se planteó para el presente proceso de investigación, se propone el abordaje del paradigma cualitativo que sustenta la selección del enfoque hermenéutico - interpretativo y éste, a su vez, conduce a un proceso de sistematización de experiencia que permitirá recuperar los saberes, aprendizajes y análisis dados en la intervención pedagógica realizada en el municipio de

Carmen de Carupa, realizando así una investigación que nace desde el sentido de la participación y desarrollo colectivo para dar construir una interpretación tanto teórica como práctica sobre la ejecución del proyecto.

Es así como se apropian los conceptos de investigación cualitativa, enfoque hermenéutico desde distintos autores, creando una estructura orientada al desarrollo de una sistematización de la práctica educativa, en un espacio no formal, a partir de la observación de las sesiones de trabajo pedagógico y creativo, así como a los acercamientos para la comprensión de la metodología desarrollada durante el proceso.

3.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general.

- Desarrollar una sistematización de la experiencia de una práctica educativa no formal desde las metodologías pedagógicas aplicadas por las docentes en la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa, con el fin de analizar el desarrollo de la expresión *corpovocal* en los participantes.

Objetivos específicos.

- Reconocer los aspectos de saberes tanto pedagógicos como disciplinares e interdisciplinares que intervienen en el proceso de formación para la expresión escénica.
- Analizar si las estrategias y contenidos propuestos por las docentes son funcionales en la institucionalización de nuevos conocimientos de las artes escénicas en los participantes del programa de formación en danza.
- Desarrollar una propuesta pedagógica que responda al contexto, particularidades y necesidades de la formación en expresión escénica como parte de los procesos de la casa de la cultura de Carmen de Carupa.

3.2. Paradigma Cualitativo

Para entender la postura que construye el paradigma cualitativo en la investigación, partiremos de la definición de Ramírez et al. (2019) que la entienden como “un modelo que asume que las cosas materiales y las prácticas humanas tienen un

significado, por ello, indaga con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos, con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas, sus perspectivas e historias, en otras palabras, su cultura” (p.16). Es por este motivo, que dicho paradigma cuenta con algunas características como:

- Es un referente metodológico que permite la observación detallada de fenómenos sociales por lo cual se centra en la mirada hacia las semejanzas y no únicamente en las diferencias.
- Parte desde la realidad dada y así mismo la fragmentación de esta para su estudio dando lugar a la validación de la subjetividad individual y colectiva (distintas lecturas).
- Estudia las acciones humanas en situaciones cotidianas o sucesos naturales.
- Las investigaciones son exploratorias, inductivas y descriptivas.
- El estudio se basa en los actos sociales o transformaciones humanas en un contexto.
- Permite un diálogo con la instrumentalización de la información para el análisis de datos, instrumentos que pueden llegar a ser desde tablas graficas como escritos experienciales que permitan diversas opiniones.

Estas características de la investigación cualitativa, permitió en la indagación el poder situar en específico las herramientas que permiten materializar dicho paradigma, privilegiando así una metodología que se centra en la planeación, ejecución y análisis que permiten la escucha colectiva y el compartir de saberes dentro de cada sesión, por tal motivo, se puede entender la metodología de la investigación como un proceso integral que se basa en la interpretación de la realidad, creando así un diálogo en la investigación en humanidades donde se visibiliza el rol del investigador y del docente que queda plasmado en el proceso de la práctica.

3.3. Enfoque hermenéutico-interpretativo

Se entiende como enfoque hermenéutico “la reflexión sobre la interpretación adoptada como vía del comprender los fenómenos sociales, que puede ofrecer criterios

para elaborar una crítica de las tradiciones metodológicas utilizadas en las ciencias sociales”. (Pérez, 2011, pág. 10), es decir, que este enfoque se basa en la interpretación como mecanismo de análisis y entendimiento de fenómenos sociales y pedagógicos, para así pasar a la revisión crítica de dichos fenómenos. En este sentido, este enfoque permite una comprensión profunda dentro de la investigación cualitativa a partir de características como:

- Plantea multiplicidad de interpretaciones, siendo así un proceso que se retroalimenta permanentemente en el análisis de acciones, procesos, registros, documentos y testimonios.
- Parte del estudio de los sujetos y sus entornos.
- Es un enfoque deconstructivo que ayuda a la desestructuración para generar una nueva visión e interpretación de los fenómenos.
- Es una metodología de la interpretación, lo que permite un análisis de características, contextos, participantes y factores que intervienen en una situación educativa.
- Es una herramienta eficiente para el planteamiento de problemáticas de interpretación de las acciones humanas.

Este enfoque en la investigación logra realizar una articulación con la perspectiva de la sistematización de experiencias, que a su vez funciona como un vínculo entre el saber y la práctica en el aula. Por ello, los aportes que se dan tanto fuera como dentro de la práctica no formal y los instrumentos que se requieren para realizar la sistematización la información, alcanzan a desarrollar una base sólida para el proceso de interpretación.

3.4. Sistematización de la experiencia

Finalmente, la sistematización de experiencias es integrada en esta investigación como un método que permite el estudio de la práctica para el análisis de la misma y así promover cambios contantes que permitan crear espacios de institucionalización del conocimiento que se va construyendo en el quehacer docente.

En este sentido, también se entiende la sistematización de experiencias dentro del campo educativo como un mecanismo que ayuda a la recolección de vivencias de la práctica para poder esquematizar, revivir, entender e interpretar un proceso educativo con el fin de encontrar posibles puntos de potencialización de los saberes pedagógicos. Así, en el texto Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras (2016), Lima ofrece un panorama de la sistematización a la luz de diferentes propuestas que se han venido desarrollando a lo largo de Latinoamérica, de esta manera, se plantea que su implementación permite recoger, estudiar y aprender de las propias vivencias, por lo que se trata de un proceso autorreflexivo que brinda la posibilidad de la crítica propia y, desde allí, permite utilizar herramientas desde la práctica para construir conocimiento pedagógico.

Algunas características que posee esta metodología son:

- Genera procesos de reflexión crítica sobre experiencias que se realizan y viven de manera espontánea pero que no han sido escritas o planificadas de una manera previa.
- Permite ordenar o reorganizar lo realizado en la experiencia vivida, así como entender los procesos de un hecho pedagógico para explicitar los saberes tanto disciplinares como pedagógicos que incorpora.
- Detalla los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo para generar experiencias exitosas en ámbitos pedagógicos.

Por tal motivo, dentro la experiencia vivida se puede observar el aporte de la sistematización de experiencias en la investigación, pues al recopilar la información y después reestructurar e interpretar lo vivido, nos da la posibilidad de estudiarlo con la comunidad, nos brinda un espacio de reconocimiento de acciones pedagógicas emergentes, y permite el análisis y autorreflexión para lograr el objetivo de analizar los aportes y voces que contribuyeron para llegar al alcance de los logros de formación de la escuela artística. Así mismo, evidencia los desafíos y dificultades que se presentaron en el proceso para poder transformarlos.

3.4.1. Experiencia del docente de campo y la necesidad de sistematizar sus saberes

En el marco de la sistematización de experiencia, se sentó como punto de partida la indagación sobre la perspectiva de los docentes de terreno, para poder acercarse a las trayectorias profesionales y a las percepciones de estos docentes que han estado a cargo de los cursos por largo tiempo en el contexto de la Casa de la Cultura. Así, durante el proceso de recolección de información y observación se recolectaron algunos análisis de los docentes que estuvieron antes, durante y después de la pandemia en los procesos formativos de las escuelas para poder entender un poco la percepción de ellos ante los cambios en los cursos y cómo estos procesos afectaron o contribuyeron a los mecanismos que ellos diseñan para generar conocimiento en la población beneficiada, es por ello que, la mayoría incurría en las mismas lógicas, ya que estos docentes explicaban que habitualmente el contexto se permea de situaciones que benefician y afecta el proceso, explicado desde la siguiente estructura:

Beneficios:

- La comunidad tiene un buen aprovechamiento del tiempo libre en especial niños adolescentes y jóvenes de la comunidad.
- Los asistentes a los programas aprenden de otras habilidades y no únicamente se especializan en las labores de la zona (minería, cultivo, cuidado de fincas, etc.)
- La población conoce de su historia cultural y la apropia para dialogar estos saberes con otros pobladores por medio de ‘expresiones artísticas’ que incentivan a la comunidad a ser partícipes de estos procesos conservando así la identidad cultural (*ethos*) de la región.
- Los docentes se ven beneficiados al tener alternativas de empleo dentro de la zona en donde viven o pueblos aledaños generando así una calidad laboral en donde se pueden desarrollar su pasión y enseñarla a otros.

Desventajas:

- La presión que suelen tener algunas veces los docentes por mantener su proceso artístico y que éste no se vea afectado en gran manera por la falta de asistentes.

- La falta de un espacio adecuado en donde puedan realizar las actividades, sin ser estas sesiones interrumpidas o aplazadas por la falta de espacio para otras actividades del municipio.
- Los escasos recursos en algunos lugares y problemas de movilidad para las personas de las zonas rurales, ya que algunas veces la cantidad de inscritos disminuye gradualmente, afectando los montajes, pues estos jóvenes deben trabajar para aportar en sus hogares o los padres ya no tienen disposición para apoyar a los más pequeños y llevarlos regularmente a los procesos.
- La participación excesiva; algunos docentes comentan que quienes pueden estar la mayor parte del tiempo son estudiantes que se encuentran muy cerca de la zona urbana del municipio, por ello, a veces se inscriben a más de una escuela teniendo procesos un poco fracturados ya que las clases y presentaciones suelen ser en simultáneo.

Esta perspectiva orienta la presente investigación ya que tiene como propósito encontrar un diálogo, entre la preocupación de la dirección general de la Casa de la Cultura, con las preguntas y observaciones que suceden dentro de los programas de formación artística para la infancia y la juventud del municipio. Además, se orienta a un estudio de detalle en una escuela o lugar de formación en particular, para entender, observar y analizar los procesos que se dan en espacios de educación no formal y cómo los saberes adquiridos en la academia se pueden articular, para crear estrategias y procesos colectivos que repercuten en las prácticas de aula. Lo anterior, podría potenciar los procesos artísticos que ya se ejecutan en estos lugares, conectando así, una perspectiva conjunta en cuanto a las habilidades y creaciones realizadas en la escuela, pero que, carecen de una ruta pedagógica clara y sistemática para establecer mejores procesos. Por lo tanto, de esta manera se decide articular el actual trabajo de grado desde un proceso de indagación que permita el diálogo, la intervención en comunidad, el análisis crítico de la propia práctica, y la exposición de resultados sobre el valor de la experiencia que se concluye en la siguiente propuesta. Por ello, se acude a la metodología de sistematización de experiencias, en especial, partiendo desde el punto de vista de Lola Cendales y Alfonso

carrillo en su texto “Sistematización como una práctica investigativa” (2007), quienes plantean que:

“La decisión por sistematizar una experiencia de trabajo popular o de innovación educativa no surge espontáneamente. Es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a reconocerla como una necesidad por diversas razones: promotores de una experiencia, al cabo de un tiempo de transcurrida y que quieren hacer un balance de lo construido; protagonistas de la experiencia que quieren recuperar y reflexionar sobre la experiencia en su conjunto o sobre una dimensión de la misma; agente externo que conoce y valora una práctica o varias prácticas de un campo y considera importante sistematizarla” (2007, p.2)

Enunciado lo anterior, es necesario articular la experiencia, la práctica y los saberes disciplinares y pedagógicos, por lo cual, se planteó una ruta de fases y el desarrollo de actividades a partir de la propuesta del proyecto de aula que orientó la práctica en - el espacio formativo.

3.5. Intervención pedagógica en la práctica pedagógica en espacio no rural

En las primeras sesiones de observación no participante, empezaron a surgir unos primeros elementos que ayudan a estructurar la información que se observaba, teniendo así un primer instrumento de recolección, que orientó la ruta metodológica de la investigación, estos instrumentos fueron: las bitácoras sonoras, los registros de diario de campo, los registros audiovisuales de la participación en las clases y la entrevista semiestructurada con la docente de terreno.

Estos registros de la experiencia partieron de un primer momento del proyecto de aula que como estudiante de la Licenciatura en Artes Escénicas, realicé en el año 2021, en el cual se privilegió la investigación acción participativa (IAP) para la realización de las actividades, dado que a partir de esta perspectiva de trabajo pedagógico se pudo diseñar un plan macro de ejecución en donde se involucrarán varios agentes (gestores culturales, practicante, estudiantes de la casa de la cultura, padres de familia y docente de terreno). Con ello, la visión e interpretación del contexto fueron fundamentales para poder crear nuevas propuestas de trabajo desde la pedagogía de las artes escénicas y, a su vez, estas apuestas metodológicas

fueran utilizadas dentro del proceso educativo de la escuela de formación para reorientar las prioridades de trabajo durante el proceso de confinamiento por la pandemia de COVID 19.

Entendiendo el panorama anterior, se describe cómo fue el proceso de diseñar una ruta de trabajo a partir de un modelo pedagógico que permitiera una intervención participativa en cada sesión. Con el propósito de formar un proceso donde se logrará ejecutar una propuesta de desarrollo dinámica que fuese significativa tanto para la población objetivo, como para las docentes participantes (Docente de terreno y docente practicante).

3.6. Fases del proyecto de aula desarrollado en la práctica

Atendiendo a este contexto de partida se establecieron 3 momentos que corresponden a las fases del proyecto de aula y que se insertarán como parte de las fases de la sistematización de la misma experiencia. En cada una se abordan procesos de observación que van dando cuenta de la lectura del contexto educativo, las trayectorias docentes, la praxis pedagógica en particular del curso de danza y finalmente la intervención de la docente practicante con una propuesta de expresión escénica que permitió dialogar con las prácticas y saberes de los demás participantes. El propósito de cada fase se describe a continuación:

Fase 1. Observación y Diagnóstico: durante la fase de observación y diagnóstico en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, se llevaron a cabo cuatro sesiones a lo largo de un mes con el propósito de analizar en profundidad las dinámicas de las clases de danza y explorar la relación existente entre el teatro, lo corporal y lo rítmico en el proceso pedagógico. Durante estas sesiones, se llevaron a cabo diversas estrategias de recopilación de datos para obtener un diagnóstico completo, por ello se realizaron bitácoras auditivas que permitieron registrar no solo el contenido de las clases, sino también la manera en que la profesora impartía la materia. Estos hallazgos subrayaron la oportunidad de utilizar el teatro como un medio para fortalecer la interacción, la expresión corporal y el ritmo, permitiendo una enseñanza más integral y promoviendo una mayor cohesión entre los y las estudiantes.

Fase 2. Diseño e implementación del Plan de aula: se desarrollaron tres planes de aula progresivos (se iba modificando referente a las necesidades o intereses del grupo). Cada plan incluyó un total de cuatro sesiones compartidas con la docente de terreno, lo que permitió una colaboración estrecha y una retroalimentación constante. Estas sesiones conjuntas con la docente resultaron esenciales para la creación de estrategias pedagógicas

efectivas y el ajuste continuo de los enfoques educativos. Este enfoque de colaboración y planificación con la docente de terreno contribuyó a la implementación del plan de aula, permitiendo adaptar las estrategias de enseñanza para abordar de manera efectiva las necesidades de los estudiantes y promover un entorno de aprendizaje activo entorno a las artes escénicas.

En esta fase se diseña una guía interactiva para enriquecer los contenidos teatrales en la clase de danza, representando una herramienta fundamental para la promoción de contenidos escénicos corporales, rítmicos y de improvisación. Esta guía didáctica, se nutrió de imágenes, videos y contenido escrito, se concibió con el objetivo de fomentar el entendimiento de los conceptos, y prácticas teatrales con explicaciones detalladas, no solo dentro del aula, sino también como una herramienta para la autonomía de docentes y estudiantes fuera de la clase.

Fase 3. Recolección de datos y análisis de resultados: los instrumentos de recolección que utilizamos para cerrar el proceso fueron los diarios de campo, las bitácoras auditivas, las encuestas realizadas por formulario Google y las entrevistas a la docente de terreno. Además de los registros de clase, se llevó a cabo un conversatorio de cierre en el cual docentes y estudiantes compartieron sus impresiones, percepciones y reflexiones sobre el proceso. Esta conversación colectiva proporcionó una visión más completa y matizada de la experiencia, pues la timidez, la burla o la exposición pública fueron lugares de trabajo arduos, pues los y las estudiantes, tenían otra mirada, otras formas de comunicar y de relacionarse entre ellos, tuvieron apertura en conocer a otros compañeros y compañeras y así, trabajar con ellos y ellas en las actividades propuestas de cada sesión.

3.8. Lectura del contexto escolar como punto de partida de la sistematización de experiencia

En este apartado encontraremos la manera en la que se llega a la investigación y cómo fueron esos primeros acercamientos entre la población y la docente en formación. En primera instancia, el encuentro se da de manera casual ya que, por medio de un trabajo individual, se hace el primer contacto, dando como resultado la identificación de una población específica que presentaba una problemática, siendo ésta los participantes de la escuela de formación en danza de la casa de la cultura del municipio Carmen de Carupa; este municipio se encuentra

ubicado dentro de la villa de San diego de Ubaté y su mayor actividad económica está en ejercer la minería en explotación de carbón. Sin embargo, el municipio también tiene un impacto cultural grande, pues durante los últimos 5 años se ha incrementado los procesos artísticos que se desarrollan de manera no formal dentro y fuera del casco urbano.

Dentro del municipio uno de los procesos que tiene mayor visibilidad es la escuela de formación en danza, pues esta cuenta con un grupo grande de participantes que se divide en los siguientes subgrupos:

- Semillero (Niños entre 3 y 5 años)
- Infantil (Niños entre 5 y 10 años)
- Prejuvenil (Jóvenes entre 11 y 14 años)
- Juvenil (Jóvenes entre 15 y 17 años)
- Joven adulto (Jóvenes entre 18 a 25 años)

Teniendo así, entre 7 y 10 participantes por subgrupo, cabe resaltar que el mayor parte de habitantes del municipio vive dentro de la zona rural, por lo tanto, la escuela cuenta en promedio con 40 participantes, haciendo que el proceso sea un poco más visible dentro de la población. No obstante, las primeras reuniones de socialización entre el director de cultura y turismo y la docente, quienes son los encargados del desarrollo de la escuela de formación en Danza, evidenciaron ciertas problemáticas que aún no permiten el crecimiento y apropiado proceso educativo deseado dentro de la escuela artística. Por lo que, desde varios puntos de vista y diálogos con la comunidad, se decide realizar la investigación del grupo relacionado – danza- para hacer un análisis a las problemáticas y desde el campo investigativo, lograr un proceso académico, pedagógico y artístico que pudiera brindar posibles soluciones. Esto permitió una articulación del proyecto de grado propuesto y la práctica en ejecución de la docente en formación durante ese periodo de tiempo.

3.8.1. Caracterización de la población y observación del diagnóstico

En este acápite queremos centrarnos en caracterizar la población, pues en este punto de la investigación, se decide pensar en las prácticas artísticas y formas de

trasposición didáctica, teniendo presente el contexto u escenario educativo, entendiendo que será en la casa de la Cultura con el grupo de danza. Para ello, se decide realizar un proceso de diagnóstico que evidencie cuál es la problemática central del proceso formativo. Dentro de ese estudio se realiza el seguimiento a algunas clases, se analiza su proceso de desarrollo, los mecanismos pedagógicos y didácticos de la maestra de terreno, la aceptación de los chicos y entra en correlación la triada didáctica (Sensevy, 2007). A partir de estas primeras observaciones se tiene un contacto directo con los estudiantes, obteniendo así una base importante del proceso de estudio para la verificación de datos y el propósito de la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, estos instrumentos fueron los siguientes:

- Entrevistas semi estructuradas (docente del campo artístico).
- Encuesta (Los participantes del proceso).
- Bitácora de observación (Participación no activa investigadora).
- Bitácoras de observación (estudiantes y su proceso).

A partir de estos instrumentos se fueron registrando las lógicas del proceso formativo e investigativo, dentro de este ejercicio fueron visibles ciertas causales que no permiten que el proceso educativo se desarrollará de manera apropiada. Dentro de esas problemáticas evidenciadas se encuentran aspectos como: la falta de asistencia de los jóvenes al programa formativo, el método de enseñanza durante la época de aislamiento obligatorio, la sobre carga laboral de la docente, y, por último, la falta de proceso de preparación escénica de los participantes. Teniendo estas necesidades presentes, se decide trabajar desde la propuesta de la sistematización de la experiencia que construya una red de apoyo con la docente en el campo escénico para así potenciar las habilidades expresivas que ya poseen los estudiantes. Finalmente, como respuesta a este diagnóstico se genera un diseño de calendario donde según la disponibilidad de tiempo de la docente, se trabajó con la intervención de la investigadora asumiendo algunos espacios de formación dentro del tiempo de la clase para reorientar el desarrollo de la ‘expresión corporal’.

Como resultado se genera la creación de una ruta de trabajo pensada desde el modelo pedagógico de la escuela activa, influyendo este mismo en el diseño de una estrategia alternativa entre la educación teatral y la danza. Teniendo como objetivo mejorar los espacios de creación en cada clase y potenciar las habilidades de expresión escénica de los grupos Prejuvenil- Juvenil y Joven adulto ya que se define estos tres grupos como población final a intervenir.

CAPÍTULO III.

4. Referentes conceptuales de la investigación

Siguiendo con nuestro propósito de estudio sobre la experiencia en el ámbito de la pedagogía de las artes escénicas, la expresión escénica emerge como un elemento central de investigación para la formación. Este contenido didáctico del área artística abarca un amplio espectro de manifestaciones, desde el teatro hasta la danza y el performance, y juega un papel fundamental en la comunicación y la representación de la cultura y la identidad (clave para el contexto rural). La exploración y comprensión de la expresión escénica como contenido didáctico se convierte en una faceta necesaria de esta investigación, ya que más adelante, buscaremos analizar cómo esta forma de expresión artística pudo impactar y enriquecer la vida cultural y educativa en los y las participantes.

El entendimiento profundo de la expresión escénica, su evolución histórica y su relevancia contemporánea, no solo en términos artísticos sino también en su capacidad para promover la autoexpresión, la empatía y la construcción de memoria, se convierten en componentes esenciales del marco conceptual. Además, la aplicación de estos principios y conceptos en contextos rurales añade un matiz importante a la discusión, ya que se vuelve un contenido inmerso en un proceso de enseñanza – aprendizaje. Los desafíos y oportunidades de estos conceptos se cristalizan en las zonas rurales, requiriendo una adaptación y contextualización de la teoría, destacando la importancia de entender cómo la expresión escénica pudo contribuir al desarrollo cultural y educativo en comunidades cuyo acercamiento a las artes escénicas es incipiente. A continuación, se explorará cómo

esta intersección de conceptos y su aplicación a contextos rurales se convierten en un campo fértil para la investigación y la sistematización de experiencias.

La experiencia en la formación artística escénica

En este primer acercamiento al comprender una línea conceptual sobre la experiencia educativa, entendiéndola desde el lugar artístico, cabe mencionar estos dos autores que han hablado sobre la experiencia y además sobre las formas o técnicas de habitar esa experiencia. Tanto la teoría de Célestin Freinet (1969) como la teoría de la experiencia educativa de John Dewey (1934) comparten un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y orientado hacia la participación y la conexión con el entorno. Freinet, influenciado por el movimiento de la Escuela Nueva, abogó por una educación que permitiera a los estudiantes expresarse y aprender a través de la experiencia práctica. En el contexto de la ruralidad, esta perspectiva se traduce en la creencia de que los niños de las comunidades rurales pueden y deben aprender de su entorno, su cultura local y su comunidad. Esto se alinea con la idea de John Dewey (1934) de que la educación debe ser una experiencia continua y significativa, arraigada en la vida real y en la participación de la sociedad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, John Dewey (2004) expone su teoría del aprendizaje experiencial, donde la educación se transforma en una interacción constante entre la experiencia y la reflexión, dicho por Dewey:

“el efecto de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de éste es preparar a aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables” (2004. p.73).

En el contexto de la formación artística, esta perspectiva cobra una relevancia excepcional. La obra creativa y la interpretación escénica no se convierten simplemente en actos aislados, sino en episodios de inmersión en el proceso mismo de aprender y hacer.

Así la experimentación y el ensayo se convierten en ejes de desarrollo artístico, permitiendo a los estudiantes adentrarse en un ciclo de acción-reflexión-acción que fortalece tanto sus habilidades técnicas como su capacidad de dar voz a su mundo interior. Para Dewey, la educación artística no es meramente una transmisión de conocimientos, sino un viaje de descubrimiento personal en el que el arte se convierte en un medio para explorar la propia identidad y para dialogar con la sociedad circundante, así lo menciona Dewey, “cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (2004. p.81), por lo anterior, es importante comprender el lugar de la experiencia como un lugar de múltiples estaciones, sensaciones y modos de hacer, es decir, que cada participante construye su experiencia a partir de la estimulación dada por las docentes, por ello, el moverse se da como acción de desplegar un saber corporal para que el participante lo apropie, desde su lugar cercano de comprensión y vivencia.

Mencionado lo anterior, la construcción de la experiencia se aborda en la perspectiva filosófica de Dewey, con lo cual, pasamos a establecer una línea conceptual de apoyo con los aportes de Freinet (pedagogo francés) quien construirá su experiencia pedagógica desde un concepto que llamó la escuela nueva o la escuela moderna, (- no tan desligado del planteamiento de Dewey, cuando nos habla sobre la escuela tradicional y la escuela del momento-). Es así, como Freinet nos dice lo siguiente “el niño debía aprender haciendo, lo que implica una actitud activa”. (1999). Tenía muy presente la idea de revolucionar o más bien modernizar la educación, las formas de enseñar y aprender, fue un pionero en las técnicas de la enseñanza en la modernidad, exaltando su labor en el campesinado francés.

Freinet, con su discurso sobre la transformación de la educación rural, hizo hincapié en la importancia de la experiencia como motor de aprendizaje en las zonas rurales. Él argumentaba que la educación en el entorno rural debía estar arraigada en la vida cotidiana de los estudiantes, aprovechando su entorno natural y cultural como una fuente inagotable de conocimiento, así nos lo relata en el siguiente ejemplo:

“(..) la clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormitar en un texto de lectura, después de la clase del mediodía, salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar, al carpintero o al tejedor (...) no examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Los sentíamos con todo nuestro ser” (1969. P.14).

Para Freinet, la experiencia directa, como la observación de la naturaleza, el trabajo en la comunidad y la expresión creativa, era fundamental para el aprendizaje significativo. Creía que, al conectar la educación con las vivencias y realidades concretas de los estudiantes rurales, se podía empoderarlos para comprender, transformar y mejorar sus propias comunidades. Su enfoque pedagógico no solo abogaba por una educación más auténtica y contextualizada, sino que también promovía la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, reforzando así la idea de que la experiencia es el cimiento de una educación rural enriquecedora y transformadora.

Así es como ambos pedagogos reconocieron la importancia de la experiencia directa como una fuente vital de aprendizaje. Freinet, con su énfasis en el "texto libre" y la imprenta escolar, permitía a los estudiantes de contextos rurales expresar sus pensamientos y observaciones sobre su entorno inmediato, mientras que Dewey, abogaba por el aprendizaje a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones basadas en la experiencia. En contextos rurales y espacios de formación no formal, esto significa que la educación no debe separarse de la vida cotidiana de los estudiantes, sino que debe enriquecerla y relacionarse con sus realidades, permitiendo una comprensión profunda de la interacción entre el individuo y la comunidad.

Indicios y conceptos sobre la expresión escénica

La expresión escénica, como manifestación artística, que hace parte de la formación escénica y ha sido objeto de exploración y análisis por parte de diversos teóricos a lo largo del tiempo. En este acápite teórico, se abordarán las valiosas contribuciones de Michel Bernard, cuya 'Teoría de la Expresividad' (1976) ahonda en la comprensión de cómo las emociones y los estados internos se manifiestan a través de la actuación. Asimismo, se examinará la perspectiva de Brozas (1995), quien se adentra en

la 'Expresión del Cuerpo' en el contexto teatral, revelando cómo el cuerpo humano, con su lenguaje propio, comunica emociones y narrativas sin necesidad de palabras. Complementando estas visiones, se explorarán los conceptos de gesto y acción teatral propuestos por Johan Jacob Engel (1998), arrojando luz sobre la importancia de cada movimiento y acción como vehículo de significado en el arte escénico.

Michel Bernard, con su enfoque en la expresividad, indaga en los matices de las emociones y su representación auténtica en el escenario, reconociendo que el actor es un transmisor de estados emocionales que conecta con la audiencia de manera profunda. Por otro lado, Brozas destaca cómo el cuerpo humano, a través de la gestualidad y la postura, trasciende el lenguaje verbal y lo convierte en el medio primordial para comunicar la riqueza de las vivencias internas, además de recopilar las diferentes teorías o fuentes que datan el trabajo de la expresión para las artes, allí convoca a Barba E. Savarese (1990) y su antropología teatral, donde se establece otra premisa de cuerpo y presencia escénica.

Barba (1990) enfatiza en que la presencia escénica no es algo estático, sino que se desarrolla y se nutre a lo largo del tiempo. Los actores que trabajan en la construcción de su presencia escénica pueden llegar a transmitir emociones y significados de manera auténtica y poderosa en el escenario. Además, este enfoque en la presencia escénica no solo es relevante para el trabajo del actor, sino que también tiene aplicaciones en la enseñanza teatral, ya que promueve una comprensión más profunda de cómo los actores pueden conectarse con su audiencia y dar vida a los personajes y las historias de manera orgánica. La "Antropología Teatral" de Barba, en especial el capítulo de energía y presencia resalta la importancia del juego corporal en la escena, como un elemento esencial en la formación actoral y en la enseñanza teatral.

Mientras tanto, la perspectiva de Johan Jacob Engel (1998) pone de relieve el gesto como una unidad significativa en el teatro, donde cada movimiento es una pieza fundamental en la construcción de la trama y la expresión de las emociones. En conjunto, estas perspectivas teóricas enriquecen nuestra comprensión de la expresión escénica, proporcionando un sólido marco conceptual para el análisis de las experiencias formativas que se dan en la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa.

Un paso por el concepto de didáctica y escenarios educativos

Complementando nuestra línea conceptual en esta sistematización, es necesario enunciar el lugar de la didáctica como campo de estudio focal, que nos ayuda a comprender todo lo que pasa en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje, por ello retomamos el estudio de Teoría de la acción didáctica conjunta de Sensevy (2007) quien nos propone lo siguiente: “la acción didáctica es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica)” (p.6). Esto es clave para comprender las relaciones didácticas en este escenario no formal de la práctica pedagógica.

En el ámbito de la educación, el estudio de la teoría de la acción didáctica ha sido relevante como campo de investigación que profundiza en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Además de los aportes que nos puede sugerir Sensevy, traemos a colación a Carolina Merchán Price, quien ha incursionado en la investigación de las didácticas para la formación en las artes escénicas; en cuanto a sus indagaciones nos plantea que:

“Valorar la práctica escolar como situación didáctica puede dar elementos de juicio y herramientas efectivas a los estudiantes en la construcción del rol de docentes. La práctica pedagógica hace parte del proceso de formación y lo articula desde la reflexividad al programa de formación. Problematiza las condiciones de desarrollo del espacio académico ‘práctica pedagógica’ transformándolo en espacio de responsabilidad para los estudiantes, pero protegido (por acompañado) como espacio de exploración y desarrollo del rol docente” (Merchán, 2013.p.20).

Cuya referencia, nos ubica en el campo específico de nuestra sistematización, ahondado sobre aspectos cruciales cómo: los conocimientos disciplinares que se transforman en el aula y se transmiten en el contexto educativo.

Sensevy se ha centrado en la teoría de la acción didáctica desde una perspectiva ubicada en el docente y todo lo que ocurre cuando *se enseña algo a alguien*, explorando cómo los profesores diseñan y ejecutan sus prácticas pedagógicas, a su vez Merchán, explora el campo de la didáctica frente a la práctica misma, fungiendo saberes y nociones sobre el rol

docente y su relación con los nuevos escenarios educativos, lo que ofrece una visión más completa de cómo se moldean y se transmiten los conocimientos en el entorno educativo.

CAPÍTULO IV

5. Análisis de la experiencia

Este capítulo nos lleva a establecer un diálogo sobre la intersección de dos disciplinas artísticas aparentemente distintas pero complementarias: la danza y el teatro. En este contexto, se destaca el enriquecimiento significativo que tuvo lugar en el espacio de formación en danza gracias a las prácticas docentes, sin embargo, hubo una alteración del espacio con contenidos teatrales, específicamente relacionados con la expresión escénica, en las clases. Este acercamiento a las artes escénicas ofrece un terreno fértil para la exploración sobre cómo la interdisciplinariedad puede enriquecer la pedagogía artística y proporcionar un marco integral para el desarrollo de habilidades y la expresión creativa de los estudiantes.

A lo largo de este análisis, se examinará cómo la expresión escénica desde el mismo trabajo de la danza permitió a los estudiantes de la Casa de la Cultura explorar nuevas dimensiones de su formación artística. Además, se profundizará en cómo la estudiante practicante, al integrar contenidos teatrales, contribuyó al fortalecimiento y la diversificación del espacio de formación en danza, promoviendo la reflexión, la autoexpresión y la empatía entre los participantes. En última instancia, este análisis nos llevará a comprender cómo la convergencia de estos dos ámbitos artísticos no solo enriqueció la experiencia de los estudiantes, sino también impulsó una mayor integración y colaboración entre las diferentes formas de expresión artística en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa y posibilitó nuevas perspectivas ver y habitar el espacio.

En cuanto a la organización de este apartado se han tenido en cuenta dos lógicas: la primera, la organización cronológica de las fases descritas en la metodología a partir de las cuales se desarrolló la intervención pedagógica y que corresponden las actividades y hallazgos; además, de manera transversal se acudirá a los conceptos y categorías que orientaron la construcción de los referentes conceptuales y que pueden verse a lo largo de la experiencia.

5.1. Primera fase: observación y diagnóstico

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos anteriormente mencionados, se da así, una primera etapa de la práctica en donde la mirada se enfocó en la observación de las dinámicas, concepciones y procesos pedagógicos artísticos de la instructora de danza Ingrid Paola Becerra, en este sentido, se indagó sobre las dinámicas de diálogo de la agrupación y los conocimientos artísticos desarrollados durante el proceso de trabajo que se llevaban previamente en la Casa de la Cultura. Teniendo presente esta indagación, nacen las primeras inquietudes y preguntas que ayudan a enfocar la problemática de investigación y que se relacionan con las siguientes preguntas que ayudan a orientar y complementar el desarrollo de la sistematización:

¿cuál es el proceso de formación profesional que marca la práctica de la instructora del programa?

¿cuáles son los modelos pedagógicos artísticos implementados por la docente?

¿cuál es el objetivo, propuesta o proyecto de la docente para crear un proceso de formación con la comunidad?

Teniendo este panorama como punto de partida de la práctica, el proceso de indagación se centró en observar la experiencia formativa desarrollada por la docente desde un aspecto integral (docente de terreno con formación empírica, que integraba conceptos de gestión que transponía en su práctica de aula y aspectos artísticos que se involucran en los procesos de formación que dirigió) y cómo esto puede dialogar con mi proceso investigativo, creativo y formativo de docente en formación.

En tal sentido, la problemática de la población objetivo se centra en las prácticas, mecanismos pedagógicos, conocimientos y herramientas para desarrollar la expresión escénica desde la corporalidad en el marco de la formación en danza y artes escénicas, esto, logra situar otra parte de la problemática y genera preguntas específicas, en especial:

¿Cómo la instructora lograr crear procesos de formación artística desde la experiencia empírica?

¿Cómo fortalecer los saberes pedagógicos de la docente sin inhabilitar otros saberes?,

Como parte de este contexto se evidencia que la oferta de graduados en artes escénicas en el municipio de Carupa es mínima, pues la profesionalización de estos artistas se sitúa más en zonas específicas como las grandes ciudades, lo que lleva a la administración de cultura y turismo del municipio a contratar por medio de una convocatoria laboral a miembros de la comunidad, que tengan algún tipo de experiencia artística y no necesariamente que haya llevado a cabo un proceso educativo artístico formal, entendiéndose así, que la mayoría de instructores que están contratados en la Casa Cultural son personas que no poseen un proceso de formación profesional específica en artes, pero si tienen años de experiencia en la enseñanza o apropiación de un arte en específico, teniendo métodos y mecanismos de enseñanza - aprendizaje no tan distintos a los que suelen desarrollarse en la academia.

Así pues, la técnica, la manera de explicar el movimiento, el manejo del grupo y hasta las dinámicas sociales son aprendidas desde procesos anteriores, adquiridos por cada instructor a lo largo de su experiencia práctica como docente – en este caso en el área de artes -. Esto permite ver una variable dentro de la sistematización de la experiencia y esta se sitúa en la mirada de las estrategias didácticas de la docente, que tiene una escolarización artística distinta a la que suele desarrollarse en programas académicos o pedagógicos artísticos y se busca entender cómo desde mi intervención y acompañamiento en la práctica pedagógica, se logra potenciar, enriquecer y aportar en la creación de otras dinámicas al momento de asumir procesos de formación en artes escénicas.

Ahora bien, dentro de este contexto se tiene presente que la Universidad Pedagógica Nacional da un amplio conocimiento de las artes escénicas, pero que no hay un enfoque en la danza – más allá del trabajo de movimiento corporal -, sino que, la licenciatura está mucho más ligada al teatro, lo que permite hacer indagaciones sobre: ¿cómo potenciar procesos de formación de danza con técnicas teatrales?, y si, ¿se puede transversalizar los conocimientos teóricos de la práctica teatral para otras áreas artísticas? Así, se puede ver una relación entre la danza y el teatro, pues efectivamente estas están ligadas desde su origen y cabe resaltar que no solo se está planteando la enseñanza desde un concepto netamente técnico de la danza, sino, una exploración transversal sobre cómo ese saber deriva de los conocimientos en la docente. Así, sus prácticas y experiencias pueden llegar

a ser institucionalizados por medio de su escuela de formación. Por todo lo expresado anteriormente, podemos observar cómo la sistematización permite un estudio de las dinámicas artísticas en comunidades pequeñas como lo es el municipio Carmen de Carupa.

De otra parte, en el proceso inicial de observación se puede entender que la problemática puede tener una variable desde la propia comunidad, siendo también alimentada por otras problemáticas asociadas como lo son la educación virtual en tiempos de pandemia (2020-2021) y la dificultad de la consolidación de un trabajo participativo. Ahora bien, estas situaciones se enlazan con las preguntas anteriormente realizadas y que se plantearon durante la etapa de enseñanza, mediana por las TIC, por lo cual, dentro de este análisis se puede observar cómo se plantea un problema desde la necesidad de situar el valor de la práctica pedagógica considerando los 3 agentes involucrados:

- Docente, instructora que posee conocimientos previos y empíricos para ejecutar en su práctica y que ha generado estrategias y mecanismos propios de su trayectoria como docente y profesional de cultura física.
- Docente en formación en artes escénicas que posee conocimientos desde la perspectiva de una Licenciatura en artes escénicas y que aborda de manera interdisciplinar la formación, pero que no tiene la suficiente experiencia en campo.
- Comunidad de participantes o estudiantes que participan en los cursos de formación, así como aquellos que hacen parte de los grupos representativos de la Casa de la Cultura de forma voluntaria.

Dicho todo lo anterior, el contexto de la intervención y la práctica pedagógica es autorizado por la docente y el director quienes permiten hacer un proceso de observación y caracterización de la población, desde distintos instrumentos de recolección de datos. Además, se destaca la relación con diferentes grupos vinculado a la Casa de la Cultura como lo fueron, el semillero, del grupo infantil, el grupo prejuvenil y juvenil y finalmente el grupo de adultos.

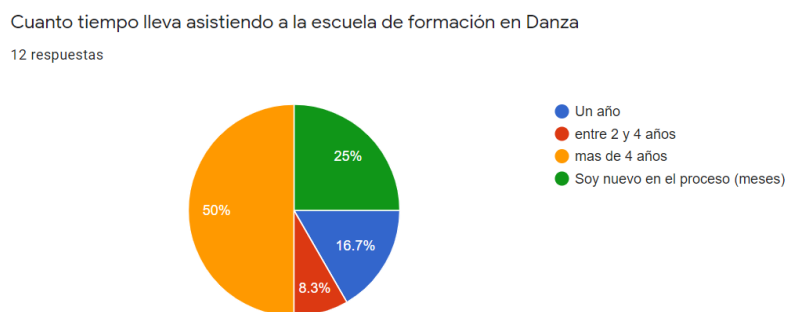
5.1.1. Diagnóstico de participación

En el ejercicio de comprender el espacio como un lugar de aprendizaje y de desarrollo experiencial, realizamos encuestas para construir datos y así tabularlos, obteniendo los siguientes resultados:

El formulario tuvo como objetivo analizar las prácticas y métodos de estudio implementados por el grupo de danza prejuvenil-juvenil y adulto mayor durante su proceso de formación en danza artística y tradicional de la casa de la cultura del municipio de Carmen de Carupa.

Se recibieron 12 respuestas de 24 participantes.

. ¿Cuánto tiempo lleva asistiendo a la escuela de formación en Danza?



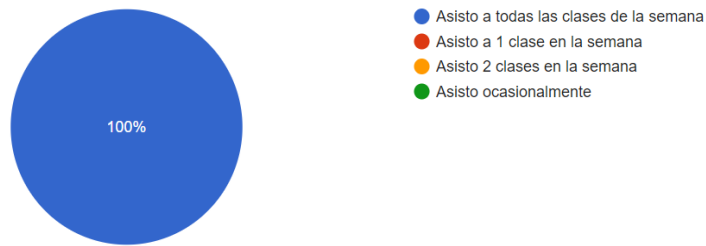
Gráfica 1. Encuesta a la población participante.

Acá se pudo observar que el 50% de los encuestados que llevaban un proceso consolidado y el otro porcentaje mayor que es del 25% en ese momento iniciaron su proceso formativo, lo que indicó una desproporcionalidad en el proceso de formación.

¿Con que frecuencia asiste a las clases de la escuela de formación en Danza?

Con que frecuencia asiste a las clases de la escuela de formación en Danza

12 respuestas



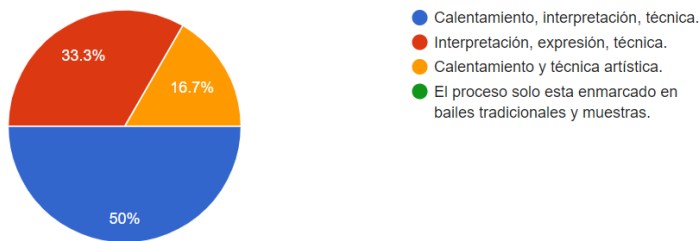
Gráfica 2. Encuesta a la población participante.

La encuesta arrojó un resultado del 100 %, sin embargo, solo contestó la mitad de la población. Por lo tanto, se evidenció la inasistencia de varios participantes al programa formativo.

¿Qué tipo de contenidos he recibido durante mi proceso de formación en la escuela de Danza?

Que tipo de contenidos he recibido durante mi proceso de formación en la escuela de Danza.

12 respuestas



Gráfica 3. Encuesta a la población participante.

En la anterior gráfica se busca mostrar los contenidos que se han trabajado durante el proceso artístico en la escuela de formación, teniendo un 50% de participantes que indicaron que la formación recibida se basa más en calentamientos, ejercicios interpretativos y técnicas de danza, dejando a un lado ciertas habilidades expresivas, por lo tanto, se hace un análisis del segundo porcentaje mayor que es del 33.3% que aseguraron recibir técnicas de expresión, teniendo como resultado un porcentaje casi equivalente, lo que nos llevó a entender que sí se desarrolla este contenido en la escuela, pero falta fomentarlo aún más.

Luego de tener la participación en número de participantes y de frecuencia frente al escenario formativo, pasamos a comprender en esta fase de cierre, guiados un poco por la pregunta ¿Qué los o las motiva en participar de estos espacios?, ¿Cuáles han sido sus lugares de interés frente a la clase?, por eso surge la siguiente pregunta y seguido las respuestas de los y las participantes:

Describe brevemente cuáles cree que son sus aprendizajes a lo largo del proceso formativo en la escuela de Danza.

Respuestas:

- Me he vuelto menos penosa
- Tener ritmo y ser menos penosa
- A socializar más
- He adquirido más presencia escénica
- he mejorado mi confianza y la actitud en mi vida
- Me he quitado el pánico escénico y soy más sociable.
- Expresarse artísticamente.
- Mejorar la expresión en otros lugares, dejar el pánico en público.
- Dejar de ser tan tímida.
- Respecto a la danza los aprendizajes que me ha ayudado a pulir es la motricidad y la coordinación, también la historia que lleva cada ritmo musical y que expresa cada movimiento.
- Trabajo en equipo, valores como respeto, sentido de pertenencia tanto por el arte como por nuestro pueblo, he aprendido a emplear el tiempo libre en algo que nos apasione.
- Expresión corporal, trabajo en equipo, valores y pasión por la danza

En este marco de respuestas, se evidencia que la escuela efectivamente ha intervenido en aspectos sociales y personales durante su proceso de desarrollo experiencial en la formación artística, sin embargo, dentro de los contenidos artísticos aún falta potenciar otras habilidades para llegar a los resultados planteados por la Casa de la Cultura. También se evidencia que los aspectos artísticos están más desarrollados en el grupo de Joven adulto ya que estos son los participantes que asisten con mayor frecuencia.

Esta encuesta permitió realizar un sondeo acerca del estado en el que se encuentra el proceso formativo en danza de la Casa de la Cultura del municipio de Carmen de Carupa, cuáles eran

sus fortalezas y debilidades, y así se decidió desde dónde el proyecto de investigación podía aportar a este tipo de enseñanza artística, además, de contribuir desde un lugar que realmente construya comunidad y sobre todo el interés por aprender el lenguaje artístico de la danza y el teatro, enlazados por el contenido abordado de la expresión escénica.

Dicho lo anterior, con la instructora Ingrid Becerra, consultamos estos resultados y los pusimos en diálogo para generar estrategias de aprendizaje, que, ayudaran en el proceso social, personal pero también artístico de cada integrante que hace parte de la escuela de formación y así se potencializaran los saberes que allí se imparten posibilitando una mayor asistencia y manteniendo el centro de interés de la comunidad.

5.2.Segunda fase: *Diseño e implementación del Plan de aula*

La fase de intervención en nuestra experiencia pedagógica en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa representa una fase de relación conjunta, enfocada en la formación artística teatral, teniendo como concepto la ‘presencia escénica’. En esta etapa, nos sumergimos en la práctica escénica, centrándonos en las formas y medios para la comprensión de la presencia escénica de los y las estudiantes, siendo ésta la capacidad de los ‘actores y actrices’ para conectarse con un público, logrando transmitir emociones y narrar historias de una manera auténtica y poderosa – dicho de este modo para la comprensión de los y las estudiantes -. A lo largo de esta fase, exploráramos las técnicas, ejercicios y formas de calentamiento, de activación y creación escénica desde la partitura de movimiento, que ayudaron a nuestros estudiantes a descubrir su presencia escénica única y a desarrollar una mayor confianza en sí mismos como estudiantes, en un contexto de formación artística.

Durante esta fase de intervención, nos encontramos con un viaje de autoexploración y autodescubrimiento a través del teatro y la danza (cabe mencionar, que inicialmente el espacio de la práctica fue de danza). Nuestro enfoque se centró en el desarrollo de la presencia escénica como un proceso personal y colectivo, donde la expresión individual se funde con la colaboración grupal. A lo largo de este período, exploramos ejercicios de improvisación, técnicas de ritmo y conciencia grupal, así como la creación de personajes

y la conexión emocional con el material interpretativo. A medida que avanzamos, vimos cómo estos elementos se entrelazan para crear actuaciones teatrales auténticas y significativas, y cómo el teatro se convierte en una poderosa herramienta de comunicación y expresión en la vida de nuestros estudiantes, enriqueciendo su vida artística y cultural.

5.2.1. El espacio, los contenidos y la relación con los y las estudiantes.

Entendiendo el panorama anterior, en este momento se describe cómo fue el proceso de diseñar una ruta de trabajo a partir de un modelo pedagógico que permitiera una intervención participativa en cada sesión. Con el propósito de formar un proceso donde se logrará ejecutar una propuesta de desarrollo dinámico que fuese significativa tanto para la población objetivo, como para las docentes participantes.

Partiendo de esta idea, primero se crean unos cronogramas de encuentro con la población, en especial con la docente que dirige el proceso, y se llegan a los acuerdos y dinámicas proponiéndose la siguiente ruta de trabajo:

Sesión	Ruta de trabajo
Clase I	Calentamiento Inicial: profesora Ingrid (ejercicios de estiramiento, aeróbicos) Calentamiento medio: Docente en formación (Ejercicios de extra-cotidianidad, reconocimiento del estado del cuerpo) Demás actividades: Instructora Ingrid.
Clase II	Calentamiento Inicial: Docente en formación (juegos de espacio y ritmo) Calentamiento medio: Profesora de campo (Aeróbicos) Demás actividades: Profesora de campo.
Clase III	Esta sesión es la última en donde la docente en formación participa de manera directa. Pues en esta sesión se plantea un material desde conceptos teatrales. Calentamiento inicial: profe Ingrid (estiramientos) Calentamiento medio: Docente en formación (ejercicio extra-cotidianidad, juego de ritmo, juegos de atención y trabajo grupal)

Tabla 1. Diseño ruta de trabajo.

Como se muestra en la anterior tabla, la planeación de las clases fueron un proceso de trabajo conjunto con la profesora de terreno y la estudiante en formación haciendo su práctica pedagógica. La división se hizo por espacios de aprendizaje y regulación del grupo, pues cada docente tenía sus propias formas de estimular el escenario educativo, así,

el material creado -por la estudiante en formación y la docente de aula - buscó la creación de un solo mecanismo para despertar el saber- hacer de los y las estudiantes y así, desde la observación de esas nuevas experiencias generadas, crear una transformación del conocimiento técnico para pasar al hacer creativo. El diseño pedagógico de la intervención, así como el material didáctico de apoyo, se proponen como una herramienta para movilizar los viejos y nuevos aprendizajes.



Imagen 1. Guía Interactiva.

Así es como se realizó una recuperación tanto del proceso inicial con directivos y la profesora de terreno, como con los participantes para el momento de negociación de los aspectos a desarrollar en la propuesta pedagógica. Esto permitió una pronta recuperación del proceso que se dió al inicio con la entidad (Casa de la Cultura) y la observación de los y las docentes de terreno.

Dicho esto, y propuestos los instrumentos de recolección de datos, se cristaliza una idea de guía interactiva, que nace desde la clase y para la clase, como dispositivo didáctico que fortalece los procesos autónomos de participación, forjando un compromiso en el individuo (estudiante – participante) y a nivel colectivo (grupo de trabajo). Las planeaciones de clase elaboradas fueron el punto de partida para llegar a un breve proceso

de reflexión, puesto que en cada sesión se circulaban diferentes preguntas y cuestionamientos alrededor del proceso formativo. Esto permitió que los participantes tuvieran conciencia de su papel en un escenario educativo como es la Casa de la cultura, ya que las formas y las dinámicas de participación para la formación en artes, se desligan de una formación lineal curricular. Por lo tanto, el lugar (topos) de los y las estudiantes o participantes, se gesta a raíz de un centro de interés por el querer aprender o curioso en ese espacio artístico.

Así, la experiencia de formación en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa ha demostrado ser un faro de inspiración para nuestros estudiantes, participantes y docentes. A medida que han explorado las formas de relacionarse con el teatro, han descubierto un interés de conocimiento y autoexpresión. La magia de los procesos formativos en artes los ha llevado a querer aprender más, a profundizar en el lugar escénico, siendo la experiencia un lugar invaluable y retador para el desarrollo pedagógico de cada estudiante. Esta pasión por el aprendizaje no solo transformó una intuición de lo que es el fenómeno teatral, sino que también ha contagiado a los docentes de terreno, quienes han experimentado un crecimiento y enriquecimiento personal a medida que han guiado a sus alumnos en este viaje. El proceso de formación se ha convertido en una simbiosis de enseñanza y aprendizaje, donde todos los involucrados han sido estimulados por el juego y la expresión escénica y teatral.

5.3. Tercera Fase: *Recolección de datos y análisis de resultados*

Esta fase se enmarca en el cierre del proceso de intervención y a su vez abre las posibilidades a la reflexión para su análisis, ya que focaliza su lugar de estudio en la recolección de datos y la participación que representó un punto crucial en la sistematización de nuestra experiencia en este escenario educativo y permite ver cómo se complementan y dialoga con los saberes previos de los y las estudiantes. Durante este proceso, nos adentramos en un profundo diálogo con los y las participantes, docentes de terreno y la comunidad circundante o aledaña a la Casa de la Cultura. Esta fase no solo

nos permitió recopilar información sobre los resultados y las percepciones de nuestra práctica pedagógica en teatro, sino que también generó un espacio de colaboración enriquecedora y de trabajo colectivo.

A lo largo de esta fase, adoptamos enfoques participativos que involucraron activamente a nuestros estudiantes y a la comunidad local en la reflexión sobre su experiencia teatral en el espacio de danza (luego explicado desde el lugar de las artes escénicas). Las conversaciones y los testimonios de quienes participaron se convirtieron en piezas fundamentales para comprender el impacto de la formación teatral en sus vidas y en la comunidad en general. En este contexto, nos enfrentamos a desafíos de interpretación y recopilación de datos, pero también experimentamos una profunda satisfacción al ver cómo la voz de los participantes se convertía en el catalizador de nuevas perspectivas y oportunidades en el ámbito cultural y educativo de Carmen de Carupa, además de haber realizado un diagnóstico final para visibilizar las falencias o necesidades, frente al fortalecimiento de estos espacios en la formación artística.

Así, en los siguientes apartados, exploraremos los aspectos más destacados y las lecciones aprendidas durante estas tres fases de recolección de datos y participación.

5.4. El problema de la definición de contenidos y el desarrollo de la clase

La introducción de la expresión escénica como contenido didáctico en el contexto de las clases de danza en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, resultó en una transformación profunda y significativa tanto para los participantes como para las docentes (docente de terreno – docente practicante). Esta incorporación no solo enriqueció el contenido de las clases, sino que también abrió nuevas puertas hacia el autoconocimiento, la autoexpresión y abrió una puerta para comprender eso que llama Ausubel (1963) el ‘aprendizaje significativo’², es decir, cuando el contenido cobra sentido a partir de las experiencias en aula como referentes cercanos y cotidianos.

² La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel

Ahora bien, cuando hablamos de contenido didáctico nos estamos refiriendo a algo que podemos transferir o desplegar en el escenario educativo para ser enseñado, y esto necesariamente debe contar con una mediación o un tipo de juego didáctico, Sensevy (2007) nos plantea que, “el juego didáctico, es orgánicamente un juego cooperativo: A no puede pretender ganar sin B, B no puede pretender ganar sin A” (p.11), lo que nos lleva a pensar en el juego de las relaciones en el escenario educativo de la clase de danza, pues los y las participantes (siendo sujetos A) necesariamente necesitan un estímulo para ganar el juego (aprender el contenido) y la docente (siendo sujeto B) tendrá como propósito que ese contenido tenga un fin de transposición del saber, es decir, que los estudiantes adquieran el conocimiento y sepan el para qué se usa o por qué lo aprenden (en la lógica del lenguaje transaccional).

Así, la expresión escénica en las clases permitió a los participantes adentrarse en dimensiones emocionales y físicas que antes no habían explorado plenamente; para dar una mayor cercanía a esta posibilidad de entendimiento, Bernard dice que “cuando los artistas tratan de explicar el proceso de creación que han vivido a propósito de sus obras, la génesis se sitúa a menudo en la fuerza, la emoción que han sentido, el poder de las imágenes provocadas por su encuentro con un lugar, una persona, un acontecimiento o una obra” (1976, p.23)- Es así como esa experiencia vivencial fue acercando a los estudiantes al contenido, al comprenderlo y al jugarlo se abrieron al mundo de la actuación, de la mimesis, descubriendo cómo utilizar sus cuerpos y voces para narrar historias y expresar emociones. Esto fomentó un sentido más profundo de presencia escénica (Barba, 1990), lo que les permitió conectarse de manera auténtica entre ellos mismos. Además, el contenido de la expresión escénica se convirtió en una herramienta poderosa para el diálogo, permitiendo a los estudiantes comunicar sus pensamientos, sentimientos y experiencias de una manera artística y catártica³.

entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Rodríguez, 2011).

³ De la palabra catarsis, acuñada a la Poética de Aristóteles (siglo IV. 335. a.C) Purificación de las emociones, es decir, un acto de liberación, purificación o limpieza ya sea del cuerpo, de la mente o de las emociones. Puede darse de manera espontánea o gracias a la acción de fuerzas exteriores, dependiendo del sentido específico que se le otorgue.

A pesar de los beneficios evidentes, la incorporación de la expresión escénica también presentó desafíos. Algunos participantes experimentaron inicialmente timidez, inseguridad o burla al enfrentarse a la exposición en el escenario, una situación común en los espacios de formación en artes, donde romper el hielo (como se diría coloquialmente), es la primera actividad para realizar de un docente; esta situación nos la presenta Merchán (2013),

“si las nociones a movilizar son claras, los alumnos integrarán las bases de la tarea, en función de las nociones, a la vez que el grupo que mira aprende que, en una clase de teatro, la burla no tiene cabida. Sí la risa, no la burla. Superar esta barrera emocional requirió un ambiente de apoyo y confianza, así como estrategias de fomento de la autoestima. Además, el trabajo físico y emocional que implicaba la expresión escénica a veces resultaba agotador, lo que requería una atención cuidadosa para evitar el agotamiento y el exceso de presión.” (p.130).

Esto último es relevante para pensar en la clase como un espacio detonador de experiencias significativas, no solo en la experiencia por la experiencia (Freinet) sino la experiencia como un posibilitador de emociones en el hacer y en el aprender.



Imagen 2 Calentamiento medio. Clase.

A medida que avanzaba el proceso, se hizo evidente que la expresión escénica no solo enriquecía las habilidades corporales, vocales o de representación, sino que también fomentaba una mayor autoconciencia y empatía entre los participantes. Estos hallazgos destacaron el potencial transformador de la educación artística, que no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que profundiza en la comprensión de uno mismo y de los demás (siendo un proceso de común acuerdo). La expresión escénica se convirtió en un puente hacia el diálogo, la relación con el otro o la otra y la conexión emocional, lo que fortaleció los aprendizajes en la clase de danza.

5.5. El escenario educativo no – formal

Entendiendo los espacios ofertados de formación artística en las casas de la cultura, que se enmarcan en un proceso de enseñanza aprendizaje fuera de currículos formales, cabe mencionar que este lugar se categoriza como un espacio de formación no formal o en palabras de Nieves Padilla (1997) semiformal “la educación semiformal comprende acciones deliberadas e intencionales al margen de los canales escolares” (p.57), es decir, que este tipo de formación complementa algunos saberes ya conocidos o por el contrario, se sumerge en un nuevo saber, que parte por el centro de interés de cada participante. Nieves Padilla (1997) también nos dirá lo siguiente “su semiformalidad no le excluye características de intencionalidad, estructuración y sistematización, así como objetivos previos y definidos que se han de desarrollar por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido” (p.57-58)., dicho esto, podemos pensar en la práctica pedagógica y en esta sistematización desde el rol docente cuyo propósito se enmarca en una *transposición* de saberes (Merchán, 2013), con la plena intención de construir un escenario educativo armónico, activo y de experiencias significativas.

Este enfoque, enraizado en el espíritu de la Escuela Nueva, ha permitido que la educación trascienda las barreras convencionales y se convierta en un espacio dinámico de exploración y crecimiento, así se relaciona la práctica pedagógica con los testimonios de las profesoras, los administrativos de la Casa de la Cultura y la población aledaña, quienes plantean que el conocimiento o el saber (lo que podríamos llamar desde la didáctica el saber sabio) emerge de la misma cotidianidad, de sus relaciones comunitarios y

cooperativas, este tipo de relación es la teoría por la cual Freinet, creó sus propias técnicas de enseñanza observando el espacio y recreando que el pueblo le daba para su rol como docente, asimismo, pasaba en el espacio de la práctica pedagógica, los niños, las niñas y el grupo prejuvenil creaban personajes y escenarios diversos, traídos desde su cotidiano, pues nos mostraban la finca, el ganado, las labores de labranza y también los juegos comunales de las veredas, desde allí se construyó su experiencia.

Por lo tanto, en el escenario educativo no-formal o semiformal de la Casa de la Cultura, los participantes tienen la libertad de explorar y aprender de una manera que trasciende las limitaciones de una estructura educativa rígida. A través de la danza y la expresión escénica como ejercicio teatral, se fomenta la creatividad, el uso de los espacios cotidianos como lugares de exploración dramática. Los estudiantes no son simples receptores de conocimiento, sino co-creadores de sus propias experiencias educativas. Este enfoque alinea perfectamente con la filosofía de la Escuela Nueva (Freinet, 1969), que busca empoderar a los estudiantes a través de la libertad y la autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, este escenario educativo no-formal no estuvo exento de desafíos. La flexibilidad y la libertad pueden llevar a un cierto grado de incertidumbre y falta de estructura, que fue el inicio de la práctica, donde la relación con la docente de terreno era invasiva y poco funcional, requiriendo un equilibrio cuidadoso para mantener un ambiente de aprendizaje efectivo.

5.5.1. Relación entre saberes de la danza y el teatro

La proximidad del teatro y la danza en el proceso formativo de la práctica pedagógica, constituyen una parte esencial del análisis, pensando en las formas que pueden aparecer en estos espacios no formales, para el disfrute y convivio colectivo de los participantes. Cada uno de estos lenguajes artísticos aportó elementos distintivos que enriquecieron la experiencia educativa y su convergencia ofreció un terreno fértil para el aprendizaje de la expresión escénica. A lo largo de este análisis, exploramos cómo se diferencian y se complementan la danza y el teatro, y cómo los participantes se

fortalecieron y aprendieron en cada una de estas disciplinas durante las diferentes fases de enseñanza.

En las clases de danza, el énfasis recayó en el movimiento y la expresión corporal, donde el calentamiento inicial fue la clave para comprender un primer momento de la presencia (Barba, 1990) es decir, el tener la plena conciencia de estar en un espacio y tiempo determinado haciendo una acción, esto nombrado desde un verbo: bailar (en ese primer momento, no nos interesaba nada más, solo que los cuerpos se movieran). Los participantes exploran la relación entre el cuerpo y el espacio, aprendiendo a comunicar emociones y narrar historias a través del lenguaje del movimiento. Durante la fase inicial, se centran en el dominio de las técnicas de baile, la coordinación y la expresión de pequeños gestos que nacen del gusto o del disfrute del momento. A medida que avanzaban, los participantes se sumergen en la interpretación y la representación de historias a través de la danza, lo que les permitió desarrollar habilidades narrativas y emocionales.

Así, llegamos a una segunda parte que era la exploración teatral, que se centró en la comunicación en jeringonza, sonidos de ambientación y la presencia escénica. Los participantes aprenden a dar vida a personajes y a comunicar historias a través de la actuación y el diálogo, desde un lugar muy íntimo y cercano a ellos, para luego pasar a la exploración del cuerpo extracotidiano (Barba, 1990). Durante la fase de enseñanza teatral, se trabaja en el desarrollo de habilidades de representación, la comprensión de los textos dramáticos y la construcción de la presencia en el escenario. Los participantes se sumergen en la experiencia de encarnar o representar a otros, lo que les brinda una comprensión profunda de la empatía y la comunicación a través de la interpretación.

Durante cada fase de enseñanza, los participantes se fortalecieron en diferentes aspectos. En la danza, ganaron confianza en sus habilidades físicas y desarrollaron una mayor conciencia de su propio cuerpo. En el teatro, adquirieron habilidades interpretativas y perfeccionaron su presencia en el escenario. La fase de fusión y aprendizaje de la

expresión escénica consolidó estas habilidades y permitió a los estudiantes aplicarlas de manera conjunta, creando actuaciones que eran tanto técnicamente sólidas como emocionalmente conmovedoras.

En resumen, la distinción y fusión de la danza y el teatro en la práctica pedagógica de la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, proporcionó a los participantes una experiencia completa de expresión artística. A través de las diferentes fases de aprendizaje, los estudiantes se fortalecieron y desarrollaron habilidades en ambas disciplinas, preparándolos para abrazar plenamente el contenido de la expresión escénica y construir un centro de interés individual y colectivo en el querer aprender o conocer más de los contenidos teatrales.

5.5.2. Aproximación a la expresión escénica como contenido didáctico

La introducción de la expresión escénica como contenido didáctico en nuestra práctica pedagógica en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, marcó un hito significativo en el proceso formativo de nuestros estudiantes. Sin embargo, la relación con el escenario educativo (contexto) y el contenido didáctico no estuvo exento de desafíos y mostró hallazgos a lo largo del desarrollo de la práctica. A continuación, exploraremos cómo la expresión escénica en tanto contenido enseñable se fue introduciendo en el contexto de nuestras clases, para ser comprendido y nombrado, así como los obstáculos que enfrentamos y las ventajas que descubrimos en este proceso.

Desarrollo del Contenido de Expresión Escénica

Desde el inicio, la introducción de la expresión escénica como contenido, fue un proceso de adaptación del espacio, del cuerpo y de la relación con cada uno de los participantes (tanto docentes de terreno como estudiantes) quienes expresaron un interés genuino en explorar las dimensiones físicas y emocionales del teatro. A medida que avanzábamos, nos sumergimos en ejercicios de exploración corporal, exploración espacial, ritmo grupal y juegos de improvisación, además de un trabajo vocal para la construcción de personajes,

lo que permitió a los y las estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de la expresión escénica.

Uno de los hallazgos frente a los contenidos de las clases, que se resaltó en la propuesta formativa, emergió durante el desarrollo del contenido, siendo éste la capacidad de la *expresión escénica* para fomentar la autoexpresión y la empatía. Los estudiantes comenzaron a utilizar el lenguaje corporal y facial de manera efectiva para comunicar emociones y narrar historias, lo que enriqueció sus actuaciones y conectó con sus formas de habitar el espacio.

A pesar del entusiasmo inicial, nos enfrentamos a desafíos notables en el proceso de enseñanza de la expresión escénica. Algunos estudiantes experimentaron timidez al enfrentar la exposición en el escenario, además, la falta de concentración e interrupción en diferentes ejercicios, lo que requirió buscar diferentes formas de regulación para construir ese centro de interés de los y las estudiantes por el querer aprender a hacer o jugar con el “como si...” que es un componente teatral para el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo anterior, ayudó a fomentar la confianza y la autoestima del grupo. Además, la adaptación del trabajo físico y emocional de la expresión escénica fue un proceso gradual que exigía paciencia y apoyo constante.

Una garantía para el desarrollo eficaz de cada clase, fue el probar diferentes formas de disponer el cuerpo para la sesión, esto gracias a la concertación de saberes con la docente de terreno, la práctica fue focalizada en el descubrimiento y construcción de un escenario educativo que pudiera abordar los saberes dancísticos, en la relación del cuerpo como presencia escénica, así, se abordaron nuevas formas de comunicar y de irrumpir en el espacio cotidiano, de esta manera, nos lo relata la docente de terreno en una de las entrevistas: “el proceso de articulación me ha permitido comprender el espacio más abierto y poder formar artistas integrales o que los niños y las niñas, puedan aprender nuevas formas de bailar y conocer sus movimientos, sus cuerpos...” (Docente Ingrid Becerra).

Alejandra Pachón

Me he sentido bien ya que me puedo distraer
me divertido sabiendo que me pesento y disfruto
ver tantas personas viendo un baile.

Me siento más locopada en algo que disfruto.



Imagen 3. Bitácora de las clases. Experiencia de los y las estudiantes.

En definitiva, la incorporación de la expresión escénica como contenido didáctico en nuestra práctica pedagógica en la Casa de la Cultura de Carmen de Carupa, en esta fase demostró ser un componente esencial en el desarrollo de nuestros estudiantes que aprenden contenidos del arte, además del lugar de aprendizaje axiológico como individuos. A medida que superamos los desafíos iniciales, encontramos que la expresión escénica tenía el poder de transformar a los estudiantes en narradores apasionados y comunicadores efectivos. Su capacidad para conectarse con sus propias emociones y las de los demás se convirtió en una fortaleza clave en su formación teatral y dancística, contribuyendo así a la construcción de una comunidad más empática y culturalmente enriquecida. Este viaje, aunque desafiante en ocasiones, dejó una huella profunda en nuestros estudiantes y subrayó la importancia de la expresión escénica como medio didáctico para la formación del teatro en espacios no formales.

5.6. Hallazgos de la clase y conclusiones

Exploración de la presencia escénica: los participantes (inicialmente llamados así, en el transcurso estudiantes) descubrieron la importancia de estar plenamente presentes en el escenario de la clase, utilizando su cuerpo, voz y energía para comunicarse y comunicar de manera autónoma y por interés.



Imagen 4. Guía Interactiva. Ejercicios de improvisación.

Desarrollo de la empatía de representación: a medida que se sumergieron en la interpretación de personajes y representación de historias cotidianas, los participantes desarrollaron una comprensión más profunda de las emociones y experiencias de otros, lo que enriqueció sus actuaciones (esto abordado desde el gesto y la mueca).

Exploración de la creatividad personal: a través de ejercicios y actividades de expresión escénica, los participantes descubrieron su capacidad para crear y expresar ideas de manera única, liberando su creatividad personal y descubriendo que – saben lo que aprendieron y por lo tanto lo pueden declarar.

Comunidad y colaboración: se formó una comunidad, un equipo y se fomentó la colaboración entre los participantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo fortaleciendo los lazos entre ellos y ellas.

5.6.1. Conclusiones

A lo largo de esta sistematización hemos explorado las fases de enseñanza, los hallazgos sobre la experiencia y exploración escénicas, la fusión o el diálogo de saberes entre la danza y el teatro, y la influencia de la Escuela nueva en un escenario educativo semiformal. Ahora, es el momento de relacionar los conocimientos adquiridos, los logros alcanzados y los desafíos en un conjunto de reflexiones que resumen el impacto de esta experiencia pedagógica en la comunidad y en el desarrollo de los participantes. Las conclusiones revelarán cómo la educación artística escénica, orientada esta vez por la expresión escénica, ha dejado una huella en la vida de quienes han participado y ha contribuido a la formación de individuos más creativos, conscientes y conectados con su comunidad y su cultura, pensando en esto último, enlistamos las siguientes conclusiones:

Fortalecimiento de la formación en los estudiantes: la formación teatral en la Casa de la Cultura del municipio de Carmen de Carupa, ha sido un lugar de permanente lucha, pues no existe el espacio específico actualmente, sin embargo, la relación del teatro con las otras áreas del conocimiento ha posibilitado entretener contenidos y así se va creando el centro de interés en los estudiantes, brindándoles confianza en sí mismos y en sus habilidades. Los y las estudiantes han descubierto una voz para expresar sus pensamientos, emociones y perspectivas, lo que ha llevado a un mayor compromiso con el aprendizaje y la autoafirmación (se declara un ejercicio de institucionalización del contenido didáctico).

Transformación personal y colectiva: la práctica pedagógica en la clase de danza (con contenidos teatrales) no solo ha tenido un impacto en los estudiantes, sino que también ha contribuido a la transformación de la comunidad. La inserción de la formación teatral, desde la experiencia escénica, se ha convertido en un lugar de participación novedoso, donde los y las estudiantes han movilizado sus saberes y han relacionado sus experiencias tanto previas como actuales; , además las profesoras de terreno lograron movilizar sus lugares de experiencia pedagógica y consiguieron poner en diálogo sus saberes empíricos y habituales con nuevos saberes provenientes de la docencia, lo cual, sin querer ser la

prioridad inicial de la sistematización, se realizó como un proceso de formación a formadores.

Aprendizaje recíproco entre docentes y estudiantes: los docentes de terreno han experimentado un aprendizaje recíproco con sus estudiantes. Han descubierto que la enseñanza es un proceso en el que ellos también crecen, aprenden y se inspiran. Este enfoque colaborativo ha enriquecido la calidad de la educación impartida, que desde el lugar empírico empieza a aparecer los saberes sabios y complementan su práctica pedagógica en cada espacio de formación artística.

De la práctica y la practicante: la relación de buscar un espacio descentralizado para compartir los saberes que se aprenden y se cuestionan en la academia, fue un punto de partida interesante y desafiante, pues el rol docente se alimenta de esas necesidades y de las búsquedas socio creativas que le permiten crecer y esta práctica, sin duda alguna, fungió un rol especial en ese lugar de crecimiento como docente. Se mantiene la convicción de llegar a más espacios periféricos o fuera del ámbito urbano y formal. En este sentido, el logro de esta sistematización se da a partir de ese contexto, de esa población y del lugar de la experiencia como docente en busca de nuevos lenguajes creativos y formativos en las zonas circundantes de nuestro país.

Vínculos comunitarios reforzados: el espacio de formación artística de la Casa de la Cultura ha fortalecido los vínculos dentro de la comunidad de Carmen de Carupa. Se ha convertido en un espacio de encuentro donde las personas se unen a través de la apreciación y la participación en las artes, lo que ha contribuido a un mayor sentido de pertenencia y cohesión social. Además, se ubica como un punto de referencia para comprender que existe un lugar de fomento de públicos que salvaguardan su patrimonio y promueven los saberes, las artes y las culturas que allí emergen.

Promoción de las Artes y la Cultura Local: la práctica pedagógica que involucra el teatro ha servido como un medio efectivo para promover las artes y la cultura local. Los estudiantes podrán ser embajadores culturales, compartiendo las historias y tradiciones de su comunidad a través del arte escénico, esto desde la conexión institucional y cómo ellos observaron el interés que surgió en el proceso de formación.

La educación como motor de cambio: esta experiencia resalta el poder transformador de la educación. La Casa de la Cultura de Carmen de Carupa ha demostrado que la educación puede ser una fuerza motriz para el cambio social y personal, capaz de inspirar a las personas a abrazar su identidad cultural, aprender continuamente y contribuir al bienestar de su comunidad.

Importancia de la elaboración de materiales y mediaciones didácticas en ámbitos virtuales: la construcción conjunta de las sesiones con la docente de terreno, posibilitó el uso de varios recursos para trabajar en la clase, como los bastones para entrenar el ritmo y la disociación, de todo esto quedo la guía interactiva para desarrollar autonomía y dar continuidad a los procesos; se destaca en el proceso de práctica pedagógica, donde en mostró su capacidad de transformar y enriquecer la experiencia educativa. Estos recursos no solo permiten una mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje, sino que también fomentan la interactividad y la participación armónica de los y las estudiantes. Además, facilitan la continuidad del aprendizaje más allá del aula, empoderando a los estudiantes para explorar y aplicar los conceptos y habilidades adquiridos de manera autónoma. La guía interactiva en particular, al incorporar elementos visuales, multimedia y explicaciones detalladas, se convierte en una herramienta valiosa para la comprensión de contenidos, reforzando la autonomía del estudiante y aportando a la construcción del saber práctico en entornos virtuales.

Recomendaciones finales

A continuación, se enlistan algunas recomendaciones que surgen de la experiencia en la práctica pedagógica como aporte a diferentes actividades, situaciones y contextos,

donde es relevante seguir fortaleciendo los espacios semiformales o no formales de formación artística y crear otros vínculos de promoción cultural en el municipio:

1. Mantener la continuidad: es importante asegurar la continuidad de programas similares en el futuro, ya que la educación artística y la expresión escénica han demostrado ser poderosas herramientas de fortalecimiento y desarrollo personal para los participantes. Esto puede lograrse a través de la planificación a largo plazo y la asignación de recursos adecuada.
2. Formación docente: proporcionar oportunidades de formación continua para los docentes y facilitadores involucrados (que no partan solo desde el empirismo, sino que tengan un espacio de formación y acompañamiento) en este tipo de experiencias. Esto les permitirá mejorar sus habilidades pedagógicas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.
3. Ampliar la participación: buscar formas de ampliar la participación de la comunidad, fomentando la inclusión de personas de todas las edades y antecedentes culturales en las actividades artísticas. Esto puede contribuir a enriquecer aún más la diversidad de voces y perspectivas del municipio.
4. Documentación y archivo: establecer un sistema sólido de documentación y archivo que permita preservar el registro de las representaciones, obras y proyectos a lo largo del tiempo. Esto garantizará que las futuras generaciones puedan acceder y aprender de estas experiencias (no iniciar de cero).
5. Explorar nuevos medios y formatos: aprovechar la tecnología, los discursos de las competencias del siglo XXI y los nuevos medios para ampliar el alcance de las presentaciones y producciones artísticas. Esto puede incluir transmisiones en línea, videos, redes sociales y otras plataformas digitales que sean cercanas a los niños, niñas y jóvenes del ahora.

6. Evaluación continua: implementar un proceso de evaluación continua que involucre a los participantes, docentes y la comunidad en general. Esto ayudará a medir el impacto a largo plazo de estas experiencias y realizar mejoras constantes en sus programas y en la oferta que le presentan a la comunidad (debe hablar sobre ellos, sobre sus cotidiano, sobre lo que quieren aprender a hacer, eso lo permite estos espacios de formación no formal).

7. Fortalecer vínculos con la comunidad: establecer vínculos más fuertes y colaborativos con otras instituciones culturales, educativas y comunitarias en la región, así como seguir construyendo y manteniendo la práctica e inmersión en estos municipios.

8. Promover la investigación artística: fomentar la investigación artística dentro del programa educativo, ayudando a los estudiantes a explorar temas y enfoques creativos relacionados con la cultura local y las problemáticas sociales, facilitando la creación de un banco de datos y testimonios donde se visibilice el impacto cultural y formativo del municipio.

6. Bibliografía

- Barba, E. S. (1990). *El Arte Secreto del actor (diccionario de Antropología teatral)*. México: Pórtico de la ciudad de México. Escenología. A.C.
- Bernard., M. (1976). *L'expression du corps. Recherche sur les fondements de la théâtralité*. Paris: Jean Pierre Délarge, corps et culture. .
- Brozas, P. (1996).). *La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX*. Tesis doctoral Universidad de León. Departamento de fisiología, Farmacología y Toxicología.
- Chinome., Y. T. (2012). *Sistematización de experiencias sobre los procesos de aprendizaje en sostenibilidad, interculturalidad y pedagogía del 4to vamos Pa'l barrio, Festival Latinoamericano de Teatro Zipaquirá, Cundinamarca*. Obtenido de Repositorio

- Universidad Pedagógica Nacional. :
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16471>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L. .
- Díaz, A. P., & Ramírez., R. O. (2023). *Recopilación de información de los procesos de formación teatral en la Casa de la Cultura de Suba en los años 2005 al 2009*.
 Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. :
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1224>
- Engel, J. (1998). *Ideas sobre el gesto y la acción teatral*. . Barcelona : Institut del teatre de la diputació de Barcelona. .
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México. : Siglo XXI editores.
- MERCHÁN PRICE, C. (Mayo de 2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa*. Obtenido de Université de Genève:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/EI%20cuerpo%20esc%C3%A9nico%20como%20territorio%20de%20la%20acci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- Montañez, L. P. (2020). *Los instrumentos de práctica como espacios de formación. Sentido, uso y reflexión de los instrumentos de práctica educativa*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. :
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12183>
- Sensevy. (2007). *Categorías para comprender y describir la acción didáctica conjunta*. Obtenido de Université de Genève :
<http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Sierra, S., Camacho, M., Giraldo, G., & Saavedra, A. (Junio de 2023). *Ítaca o las Reminiscencias del Tiempo. Sistematización de Experiencia Pedagógico-Teatral a través de la aplicación de herramientas de accesibilidad para personas con Capacidades Diversas(Sordos y Ciegos)*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. :
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18791>
- Trozso, E., & Luis, S. (2003). *Didáctica del teatro I Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. . Mnedoza: Colección pedagogía teatral- INT FAD. .
- Valdivia, J. R., Gonzalez, B. S., López, R. P., & Abreu, O. (10 de 08 de 2016). *¿Cómo realizar la práctica de la sistematización educativa?* Ibarra, Ecuador.
- Vega., N. P. (1997). *La educación semiformal en el ambito de los servicios sociales: una aplicación libre*. . En C. G. Valenzuela., *Documentos de trabajo social No. 11* (págs. 51-78). Málaga: Colegio oficial de diplomados en Trabajo Social de Málaga. .