



**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS**

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y el director del trabajo de grado titulado, **“La formación en danza, un camino hacia el conocimiento de sí mismo. Aporte de la formación en danza en el desarrollo de las capacidades corporales de estudiantes adolescentes”**, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Emilse Cortés Betancourt (52.056.866 - Código 2014176018), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo escrito tiene un alto grado de rigor, elaboración y coherencia interna. Logra avanzar en la estructuración conceptual y sus articulaciones con el objeto de estudio y los objetivos.

La presentación evidencia esta coherencia y abaraje.

Se sugiere en sus relatos apoyarse mucho más en la potencia de los conceptos y metodología utilizados para evitar caer en lo anecdótico.

En Bogotá, a los veintiséis (26) días del mes de Noviembre de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Diana Rodríguez

Calificación: 4.2

Firma:

Jurado Adriana Malagón

Calificación: 4.2

Firma:

Director Miguel Alfonso

Calificación: 4.5

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.3



**LA FORMACIÓN EN DANZA, UN CAMINO HACÍA EL CONOCIMIENTO DE SÍ
MISMO.**

**Aportes de la formación en danza en el desarrollo de las capacidades corporales de
estudiantes adolescentes.**


**Monografía presentada para obtener el título de
Licenciado en Artes Escénicas
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá**

Emilse Cortés Betancourt

Código: 2014176018

Tutor de la monografía: Miguel Alfonso Peña

Octubre, 2016


	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 26-11-2016	Página 1 de 3	

I. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	LA FORMACION EN DANZA, UN CAMINO HACIA EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO. APORTES DE LA FORMACION EN DANZA EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES CORPORALES DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES.
Autor(es)	CORTÉS BETANCOURT, EMILSE
Director	ALFONSO PEÑA, MIGUEL
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 101 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Formación en danza, conocimiento de sí mismo, consciencia corporal, sentido cinestésico-corporal, desarrollo corporal en adolescentes, pedagogía holística y aprendizaje situado.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado es el resultado de un proceso de investigación sobre los aportes de la danza en el conocimiento de sí mismo de los estudiantes adolescentes, a partir de la construcción particular de un enfoque pedagógico que se basó en principios de la educación holística y elementos de la teoría socio cultural para el desarrollo. De igual manera se contemplan las características de las conductas corporales y actitudinales de la población adolescente y la incidencia de los contextos de interacción a partir de la teoría del aprendizaje situado, la cual deviene de la teoría socio cultural de Vygotsky. De esta manera, se orienta la práctica de enseñanza desde una visión integral, ubicando los factores que inciden y limitan el aprendizaje de lenguajes corporales en los adolescentes, para contribuir a trazar rutas pedagógicas que fortalezcan el conocimiento de sí mismo y que conlleven a reconocer la danza como un área de conocimiento que brinda aportes importantes en el desarrollo integral humano.</p>

3. Fuentes
<p>Chaiklin, S. & Lave, J. (Compiladores). (2001). Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu</p> <p>Feldenkrais, M. (1992). La dificultad de ver lo obvio. Argentina: Paidós Ibérica.</p> <p>Gardner, H. (1993). Las inteligencias múltiples o la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.</p> <p>Le Breton, D. (2010). Cuerpo Sensible. Santiago de Chile: Metales Pesados.</p> <p>Moral, Ovejero & Pastor (1998). Revista Dialnet. La Construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. N° 71. 141 -172. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45425</p> <p>Pérez, M. M. (2009). Revista Dialnet. El instrumento del intérprete en la danza: El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica. 48-55. Recuperado de file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Dialnet-ElInstrumentoDelInterpreteEnLaDanza-3127760%20(6).pdf</p> <p>Quiros, V. (1998). La práctica psicomotriz como vehículo para el "conocimiento de sí mismo" en las edades más tempranas. Congreso internacional en psicomotricidad, Madrid. 2-11. Recuperado de http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d050.pdf</p> <p>Silva, C. I. (2007). Revista electrónica de pedagogía. Educación Postural: un contenido omitido. Recuperado de http://odiseo.com.mx:80/node/51</p> <p>Vygotsky, L. S. (1987). El Desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Grijalbo</p> <p>Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas: Ediciones Fausto.</p> <p>Yus Ramos, Rafael. (2001). Educación Integral. Una Educación holística para el siglo XXI. Vol. I. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.</p>

4. Contenidos
<p>En la primera parte de este documento, se encuentra la introducción en donde se justifica porqué hacer un trabajo investigativo sobre los aportes de la danza en el conocimiento de sí mismo a partir de 3 motivaciones que surgen de la práctica de enseñanza: el encuentro con los lenguajes corporales y el universo de significados de los estudiantes adolescentes, la inquietud acerca de la condición de marginalidad del cuerpo en distintos contextos educativos y las evidentes transformaciones que logra la danza en el desarrollo integral de las personas. En este mismo apartado se formulan las preguntas: ¿Cuáles son los aportes de la formación en danza en el conocimiento de sí mismo? y ¿Qué factores inciden en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes adolescentes? Así como unos objetivos, siendo el principal analizar los aportes de la formación en danza en el desarrollo de las capacidades corporales para el conocimiento de sí mismo de los estudiantes adolescentes y otros secundarios, identificar los factores que inciden en el desarrollo de las capacidades corporales de esta población así como ayudar en la construcción de rutas pedagógicas que cualifiquen los procesos de formación en danza a partir de una visión holística para el desarrollo integral de las capacidades corporales.</p> <p>De igual manera, en este apartado se describe el marco metodológico del trabajo, el cual lo constituye el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción-educativa. En la segunda parte que comprende el Capítulo 1, se encuentra el Marco teórico que aborda principalmente los conceptos de la formación en danza, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo corporal en adolescentes. El capítulo 2 comprende la descripción</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 26-11-2016	Página 2 de 3	

y el análisis a partir del trabajo de campo, que permite comprender e interpretar las limitantes en el desarrollo corporal de estudiantes adolescentes y los aportes de la danza en el desarrollo integral para el conocimiento de sí mismo. Finalmente, en el apartado de las conclusiones se plantean los hallazgos más importantes que resultaron de este proceso de investigación en cuanto a los aportes de la danza en el conocimiento de sí mismo, los factores que incidieron en los procesos de aprendizaje y los resultados de la construcción de un enfoque pedagógico que contempló elementos de la pedagogía holística y la perspectiva socio cultural para el desarrollo integral de los adolescentes.

5. Metodología

Este trabajo se constituye a partir del enfoque de la metodología cualitativa y el método de investigación acción-educativa. El enfoque cualitativo propició la observación de las distintas realidades de la población adolescente (estudiantes de danza del Colegio Carlos Arango Vélez), en la interacción directa durante el proceso de formación, lo cual permitió percibir la naturaleza profunda de las situaciones problema que se presentaron y que afectaron tanto el proceso de aprendizaje del arte danzario como su desarrollo corporal. De esta manera se viabilizó la recolección de información para identificar, describir, analizar e interpretar los fenómenos que emergen en sus realidades. (Martínez, 2006).

Igualmente, para alcanzar los objetivos propuestos, se halló pertinente el método investigación-acción-educativa, ya que acorde con la investigación cualitativa, permite la observación de las situaciones problema en la misma práctica de enseñanza para que, el docente-investigador, halle las soluciones pertinentes. Por otra parte este método, pone al maestro en constante auto observación con un sentido crítico que permite detectar problemas y necesidades durante los procesos de enseñanza para formular propuestas que favorezcan la transformación y el mejoramiento de los enfoques pedagógicos (Gómez, 2010).

La recolección de información se realizó dentro del colegio a través de observaciones de las clases de danza, de otras asignaturas y espacios de recreo. De igual forma a través de entrevistas semiestructuradas a docentes de danza, de otras disciplinas y entrevistas a grupos de estudiantes de danza. Diarios de campo y planeadores llevados durante diez meses analizando las distintas etapas del proceso para observar los aportes de la danza en el desarrollo de las capacidades corporales para el conocimiento de sí mismos, de manera progresiva en el tiempo.

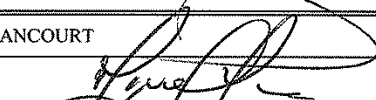
6. Conclusiones

A través de la formación en danza se lograron importantes aportes en el conocimiento de sí mismo, a partir del desarrollo de distintas capacidades y habilidades, y de la consciencia corporal, como se detalló en el análisis de entrevistas, observaciones y diarios de campo. En los ejercicios de exploración a través lenguajes verbales, corporales, imágenes y metáforas, la formación en danza propició el desarrollo de la imaginación y los sentidos para que los estudiantes bailarines transformaran sus conductas corporales y acciones en relación al espacio con el movimiento. De forma que los estudiantes generaron una transformación en sí mismos y en quien lo observaba, en cuanto su cuerpo se convirtió en una obra de arte que dibujaba en el espacio a partir de la percepción de su cuerpo y su propio movimiento. Así, se desarrolló el sentido cinestésico.

El diálogo entre las perspectivas pedagógicas socio cultural y holística para este trabajo permitieron enriquecer la practica pedagógica y contemplar elementos importantes tanto para el desarrollo psicológico de los estudiantes adolescentes, como para su desarrollo corporal, cognitivo, emocional, creativo y espiritual.

Las limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales, en la consciencia corporal y en el conocimiento de sí en los estudiantes se deben a la débil formación que reciben en los contextos de interacción: el escolar, el familiar, los medios de comunicación y los grupos de iguales, a causa de la condición de marginalidad del cuerpo en la educación. También a causa de la falta de reconocimiento de la formación artística como un área de conocimiento tan importante como las demás materias de los currículos escolares, que hace parte esencial en el desarrollo integral de las personas.

Si la formación corporal se propiciara en el colegio desde los primeros grados de forma regular, no existirían tantas limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes. Así mismo, el conocimiento de su cuerpo quizás tendría un mayor nivel de desarrollo y se manifestaría en las clases de danza de manera más rápida y efectiva, promoviendo el desarrollo de su corporalidad de forma integral.

Elaborado por:	EMILSE CORTÉS BETANCOURT
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	25	11	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen

INTRODUCCIÓN

1 CAPITULO 1: UN MARCO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN EN DANZA EN EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	17
1.1 La formación en danza	17
1.1.1 La enseñanza-aprendizaje de lenguajes de la danza: la poesía del movimiento.....	18
1.1.2 La formación en danza desde una perspectiva socio cultural	21
1.1.2.1 El Contexto en el aprendizaje.....	25
1.1.3 La formación en danza desde una perspectiva holística	27
1.2 El conocimiento de sí mismo	30
1.2.1 La Consciencia Corporal	32
1.2.2 La percepción en el conocimiento del mundo y de sí mismo	34
1.2.3 El sentido de la cinestesia en la danza.	36
1.3 Desarrollo corporal en adolescentes	37
1.3.1 Formación de autoimagen e identidad en adolescentes.....	39
2 CAPITULO 2: LA FORMACIÓN EN DANZA, UN CAMINO HACIA EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	42
2.1 Sobre los factores que afectaron los procesos de formación en danza	43
2.1.1 La Población adolescente, sus características y contextos de interacción	47
2.1.2 Incidencia de las diferentes visiones sobre formación en danza en los procesos de aprendizaje.....	74
2.2 Construcción de un enfoque pedagógico de la formación en danza para el conocimiento de sí mismo.....	76
3.CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	97
ANEXOS.....	100

Agradecimientos

Al Gran Espíritu, el dador de vida, porque me da licencia para ver cada nuevo amanecer.

A María Isabel Betancourt y José de Jesús Cortés, quienes me dieron el regalo de la existencia y desde el cielo, acompañan mi danzar.

A mis hermanos y hermanas por cuidarme y acompañarme siempre en la alegría y en la tristeza.

A mi amor, Pipe, por enseñarme que el espíritu del bosque está presente en nosotros y a no tener miedo de encontrarme con él. Gracias por construir conmigo un hogar nutrido por melodías de esperanza.

A los amigos y "brujeres" que me sostuvieron con bailes y risas en tiempos de desfallecimiento.

A los encuentros de fines de semana con mis compañeros de escuela. Gracias por todo el aprendizaje.

A los abuelos, a la madre tierra, al fuego, al agua, el aire y las plantas de poder, por enseñarme que el secreto de habitar la tierra está en el camino impecable del amor y la simplicidad. Camino del Espíritu que me ha llevado a encontrar la sanación.

A mi cuerpo, templo sagrado, por permitirme experimentar el profundo placer de cantar y danzar para embellecer cada espacio que habito. Gracias espíritu de la creación!

¡Danzo para vivir, vivo para danzar!

Resumen

Esta monografía es el resultado de un proceso de investigación sobre los aportes de la danza en el conocimiento de sí mismo de los estudiantes adolescentes, a partir de la construcción particular de un enfoque pedagógico que se basó en principios de la educación holística y elementos de la teoría socio cultural para el desarrollo. Para el análisis se contemplaron las características propias de la población adolescente y los factores de los contextos de interacción que inciden y limitan el desarrollo de sus capacidades corporales, a partir de la teoría del aprendizaje situado, la cual deviene de la teoría socio cultural de Vygotsky. De esta manera, se orientó la práctica de enseñanza desde una visión holística, procurando el desarrollo corporal de los estudiantes adolescentes de forma integral, para contribuir a trazar rutas pedagógicas que fortalezcan el conocimiento de sí mismo y que conlleven a reconocer la danza como un área de conocimiento que brinda aportes importantes en el desarrollo integral humano.

INTRODUCCIÓN

*La danza... amada voz de mi cuerpo.
Fluye como el agua en la tierra
Ondea de colores como el fuego
Refresca como el viento en las hojas de un árbol
Y como quitando el dolor del mundo,
Da sabor a mi vida y alegría a mi alma.
La danza me devuelve la consciencia de la plenitud.
Negra*

Son principalmente tres las motivaciones que guiaron el camino de la enseñanza del arte danzario y despertaron el interés por investigar el tema de la formación holística como un camino hacia el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de las capacidades corporales, en un sentido global. La primera es el grato encuentro con cada estudiante en el aula y con su maravilloso universo de percepciones, significaciones y lenguajes corporales particulares que le dan sentido a la práctica de enseñanza y a la creación. El aula de clase se ha convertido en un lugar donde los estudiantes se expresan con libertad acerca de sus gustos, sus tendencias, sus pensamientos y sus sentires, a través de sus propios lenguajes verbales y corporales dejando ver así, los significados que le otorgan a sus realidades. De esta manera, todo lo que ellos traen al aula, se convierte en el material de exploración y transformación que, junto con los elementos técnicos de la danza, son los que enriquecen los procesos de formación y creación.

La segunda surge de comprender que en las instituciones educativas el cuerpo no siempre es tenido en cuenta como un medio altamente aprovechable en los procesos de aprendizaje del arte o cualquier disciplina, a pesar de ser éste un país culturalmente rico y diverso en expresiones tradicionales y contemporáneas que se manifiestan a través del cuerpo. La tercera es poder ser testigo en cada “paso” de las transformaciones que logra la danza en el cuerpo en un sentido integral. La danza permite recordar constantemente el maravilloso regalo que es el cuerpo y, a la vez, descubrir otras posibles maneras de percibir la realidad y resignificarla con el movimiento.

Estas tres motivaciones además de guiar el curso de este trabajo, han despertado aún más el interés por cultivar el arte desde el aula de clase, como una manera de vida que nutre la consciencia, da esperanza y genera transformaciones en las personas y la sociedad. Es motivo de alegría que cada clase se haya convertido en un cúmulo de experiencias significativas y aprendizajes mutuos con los estudiantes. Así, se ha posibilitado la reflexión permanente con miras a contribuir en la construcción de propuestas pedagógicas alternativas que contemplen al ser humano desde una orientación pedagógica socio cultural y holística de forma coherente con la realidad de nuestros días.

Obedeciendo a estas iniciativas, hace 3 años que se realiza este ejercicio de reflexión, dentro del contexto de la escuela pública, como parte del programa 40x40. Es así como, dentro de este marco, se confrontaron diversas problemáticas y surgió el compromiso de estudiar los fenómenos que emergían en el aula durante la práctica pedagógica artística, teniendo en cuenta el contexto socio cultural y el funcionamiento de los modelos pedagógicos tradicionales del sistema educativo público en las instituciones escolares en que se ha trabajado.

En el último año, el proceso de formación se realizó en el Colegio Carlos Arango Vélez (CAV) con población adolescente, espacio que sirvió de escenario para esta investigación y que develó diversas dificultades y hallazgos que implicaron prestar especial atención a las características y demandas de la población y el territorio. Las dificultades encontradas, se evidenciaron no sólo en lo concerniente a la formación en danza con adolescentes, en su mayoría con poca educación corporal técnica y expresiva, sino también en relación a la vinculación del arte en el sistema educativo público, como lo veremos en nuestro análisis.

Es así, como a partir del ejercicio constante de observación en el proceso de aprendizaje, se lograron identificar algunos de los factores que generaron dificultad o hicieron más lento el proceso de aprendizaje de técnicas de movimiento para la danza. **Se estima que el mayor problema tal vez radica en la débil formación corporal de los estudiantes la cual limita el conocimiento de sí mismos, el desarrollo de la consciencia del cuerpo y por tanto, el aprovechamiento de todas las capacidades corporales.**

Por esta razón la presente investigación pretende identificar cuáles son los aportes de la danza en el desarrollo integral de las capacidades corporales como una ruta hacia el

conocimiento de sí mismos. De igual manera, abordar los factores que limitan el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes adolescentes de danza del Colegio Carlos Arango Vélez (CAV), como producto de la condición de marginalidad del cuerpo en la formación que reciben en los distintos contextos de interacción: la escuela, la familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación.

Para ello, se abordó este ejercicio desde el enfoque metodológico cualitativo, el cual propició la observación de las distintas realidades de la población adolescente, específicamente con los que estudiaban danza. Dicha observación se realizó en la interacción directa durante el proceso de formación, lo cual permitió percibir la naturaleza profunda de las situaciones problema que se presentaron y que afectaron tanto el proceso de aprendizaje como el desarrollo corporal. De esta manera se viabilizó la recolección de información para identificar, describir, analizar e interpretar los fenómenos que emergen en sus realidades. (Martínez, 2006).

Igualmente, para alcanzar los objetivos propuestos, se halló pertinente el método investigación-acción-educativa, ya que acorde con la investigación cualitativa, permite la observación de las situaciones problema en la misma práctica de enseñanza para que, el docente-investigador, halle las soluciones pertinentes. De esta forma el método investigación-acción-educativa viabiliza la identificación de las fallas y hallazgos dentro de la misma práctica que conllevan al proceso de construcción de nuevo conocimiento. Por otra parte, pone al maestro en constante auto observación con un sentido crítico que le permite detectar problemas y necesidades durante los procesos de enseñanza para formular propuestas que favorezcan la transformación y el mejoramiento de los enfoques pedagógicos (Gómez, 2010).

La recolección de información se realizó dentro del colegio a través de observaciones de las clases de danza, de otras asignaturas y espacios de recreo. De igual forma a través de entrevistas semiestructuradas a docentes de danza, de otras disciplinas y entrevistas a grupos de estudiantes de danza. Diarios de campo y planeadores llevados durante diez meses analizando las distintas etapas del proceso para observar los aportes de la danza en el desarrollo de las capacidades corporales para el conocimiento de sí mismos, de manera progresiva en el tiempo.

Se aspira que esta investigación permita identificar los principales aspectos que afectaron y los que aportaron al desarrollo corporal de los estudiantes adolescentes de la clase de danzas del colegio Carlos Arango Vélez. De la misma manera se pretende analizar la formación en danza desde un enfoque holístico como posible camino hacia el desarrollo de las capacidades corporales y expresivas para fortalecer el conocimiento de sí mismos y el desarrollo de la consciencia corporal de los estudiantes adolescentes. Esto con la expectativa además de descubrir en la pedagogía de la danza otras posibles maneras de ser cuerpo, de habitar los distintos espacios de la realidad, y de explorar los niveles de percepción teniendo en cuenta las relaciones de unicidad con todo lo existente.

Para fundamentar este análisis, se consultaron autores que han abordado el tema de la consciencia corporal y el conocimiento de sí mismos desde distintas perspectivas. Por un lado, se hace referencia a elementos teóricos de Feldenkrais (1992), quien aborda el conocimiento del propio cuerpo y la consciencia corporal desarrollados a través movimiento. Y por otro, desde la perspectiva antropológica, a Le Breton (1996) quien estudia el cuerpo desde una visión de unicidad como único medio de conocer el mundo a través de los sentidos y desde una mirada sensible frente a la danza analizando la formación y la percepción corporal del bailarín.

Así mismo, desde el punto de vista de la psicomotricidad Vicente Quiros (1998) brinda elementos desde su análisis de la formación de la identidad y la autoimagen para comprender el desarrollo en niños y adolescentes y tomarlo en cuenta en los procesos de formación. También se abordan aspectos de la teoría de Gardner (1995), quien estudia el sentido cinestésico corporal en su análisis sobre las inteligencias múltiples, sentido de las capacidades corporales que se relaciona con la percepción de la realidad como un todo, lo cual se considera pertinente para el aprendizaje de la danza y el acto creativo. En el enfoque educativo están los aportes de Cynthia Silva (2007) y Álvaro Restrepo (2004) y gratamente, se pone en práctica el aprendizaje permanente en música y danza con maestros-cómplices como Felipe Osorio, Martha Ruiz, Ernesto Valdez y Rafael Palacios en torno a la música campesina, la danza contemporánea, la danza folclórica y afro-contemporánea respectivamente.

En relación a los enfoques pedagógicos se haya pertinente la perspectiva socio cultural de Vygotsky (1978), dado que analiza los procesos de interiorización en el aprendizaje a través de la interacción con los otros y con el entorno socio cultural, aspecto determinante en el aprendizaje de lenguajes corporales. A propósito de la importancia de los contextos de interacción en los procesos de formación, se hace referencia a Lave y la teoría de aprendizaje situado (derivada de la perspectiva socio cultural) y a Fernández Palomares (2003) quien analiza los contextos de interacción como parte fundamental en el sistema educativo de las sociedades. De otra parte, al mexicano Ramón Gallegos (2015) y al español-Marroquí Rafael Yus Ramos (2001) quienes incursionaron en la educación holística, perspectiva pedagógica que ha cobrado importancia a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo para este análisis.

Otro tanto han aportado a esta labor como artista, maestra y ser humano, abuelos y guías espirituales como el Tío Fred Vázquez (Abuelo portador y cuidador de rituales y medicinas tradicionales Indígenas del Norte de América), quienes han transmitido las maneras simples y sabias de percibir el Gran Misterio de la vida, en un sentido esencial, profundo, amoroso y consciente. Esto ha representado la base para construir de manera significativa esta labor y para sostener el espíritu aguerrido y calmo, en estos tiempos de caos y confusión. Estos maestros, aunque no estén citados aquí, han ayudado a fundamentar la práctica de enseñanza y a observar de forma cuidadosa y responsable los hallazgos, dificultades y gratas experiencias que emergen en el aula durante los procesos de formación con los estudiantes del CAV.

Pregunta General

¿Cuáles son los aportes de la formación en danza en el desarrollo de las capacidades corporales para el conocimiento de sí mismo de los estudiantes adolescentes del programa 40x40?

Pregunta Específica

¿Qué factores inciden en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes adolescentes?

Objetivo General

Analizar los aportes de la formación en danza en el desarrollo de las capacidades corporales para el conocimiento de sí mismo de los estudiantes adolescentes de 40X40.

Objetivos Específicos

- Identificar algunos factores que inciden en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes en los diferentes contextos de formación e interacción.
- Contribuir al fortalecimiento de un enfoque pedagógico para la enseñanza de la danza que propicie el desarrollo holístico de las capacidades corporales en estudiantes adolescentes.

Marco metodológico

La presente investigación se desarrolla a partir del enfoque cualitativo, el cual, Según Miguel Martínez (2006), se basa en principios epistemológicos que tratan de identificar la naturaleza profunda de las realidades (en este caso de los estudiantes adolescentes), las estructuras dinámicas que dan razón de comportamientos y manifestaciones, y las relaciones que se establecen, para así poder dar cumplimiento a tres tareas básicas en el proceso de investigación: la observación, la recolección de datos, su categorización, análisis e interpretación. En palabras de Martínez (2006) este enfoque “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis que hace que algo sea lo que es...” y agrega que también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo (Martínez, 2006, p. 128).

De igual manera, la investigación se constituye a partir del método de investigación- acción educativa. Se orienta bajo los principios teóricos y procedimentales propios de este método, primero porque invita al investigador-docente a ser parte del proceso de construcción de conocimiento detectando los problemas y necesidades en la misma práctica de enseñanza, en este caso de la danza, y segundo porque propone elaborar propuestas y soluciones para dichos problemas. Tanto el enfoque cualitativo como el método investigación-acción – educativa permiten a partir de la observación en la práctica de enseñanza, identificar las conexiones existentes entre las distintas problemáticas de las realidades de los estudiantes para

llegar a la interpretación y comprensión de dichas problemáticas y posteriormente plantear posibles soluciones.

El método investigación-acción-educativa permite también identificar las fuerzas sociales y relaciones que están detrás de la experiencia humana en el proceso de formación las cuales influyen el desarrollo de las capacidades corporales y el conocimiento de sí mismos, tema a abordar en esta investigación. Por otra parte, el método investigación-acción-educativa propicia la construcción de nuevos conocimientos para los participantes directos y puede llegar a aportar en diferentes aspectos a participantes indirectos como los docentes de las instituciones educativas y las familias de los estudiantes. Además, promueve el ejercicio auto reflexivo que busca la transformación y el mejoramiento de las propuestas pedagógicas para la enseñanza artística. De esta manera se atravesó por algunas etapas fundamentales que permitieron cumplir con el objetivo principal: Analizar el desarrollo de las capacidades corporales de forma integral, promoviendo el conocimiento de sí mismos a través del aprendizaje de la danza en los estudiantes adolescentes del programa 40x40. Se describirán a continuación.

Etapas del proceso investigativo

Primera Etapa: Fase de Observación de inicio a fin. (Elaboración de un diagnóstico inicial).
Recolección de información y evidencias.

Segunda Etapa: Descripción de la información recolectada.

Tercera etapa: Interpretación y análisis de la información.

En la primera etapa, como propone el enfoque de investigación cualitativa, se **observó** el proceso de formación en la práctica de enseñanza, **se recogió y organizó** la información a través de estrategias de recolección de información que se detallarán más adelante. Esto se llevó a cabo a partir de la transmisión de elementos técnicos de la danza, la interiorización y la exploración en la práctica de distintos elementos corporales y la realización de actividades que apuntaron al desarrollo integral de los estudiantes.

En la segunda etapa se describió el nivel de desenvolvimiento de los estudiantes adolescentes en una fase **inicial** del proceso de formación, a partir de los ejercicios propuestos en el aula para el desarrollo de capacidades como: la fuerza, el peso, los apoyos, el equilibrio, la resistencia, el impulso, el acoplamiento. Se trabajaron posturas y movimientos propios de la técnica afro contemporánea, tradicional y urbana como la ondulación, la flexión de las rodillas en rotación de las caderas, fragmentación, contracción y relajación, contacto con el piso y otros cuerpos etc. También elementos de la percepción de espacio-tiempo, (relaciones direccionales, de velocidad y niveles), la percepción del movimiento (sentido cinestésico corporal), la consciencia corporal y el conocimiento del funcionamiento de cada parte de su cuerpo (conocimiento de sí). Finalmente, en términos de comunicación, se describió la relación con otros, el entorno y el desarrollo de la conciencia global.

Posteriormente se describieron los factores del contexto que probablemente tuvieron incidencia en las limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales durante el aprendizaje de la danza. A partir de esos elementos y los avances **durante y al final** del proceso de formación, se describieron los aportes de la danza en el desarrollo de las capacidades corporales que contribuyeron al desarrollo del conocimiento de sí mismo en los estudiantes adolescentes.

Durante la Tercera etapa se interpretaron y analizaron los diferentes aspectos encontrados en el proceso de aprendizaje de la danza, a partir de las posibles conexiones entre la teoría que sustenta este trabajo (la formación en danza a partir de elementos de la perspectiva holística y socio-cultural, el desarrollo corporal en adolescentes, el conocimiento de sí mismo), y las problemáticas emergentes en relación a la población, sus conductas corporales y sus contextos de interacción. Así, los resultados de las experiencias en la práctica, permitieron analizar las causas de las limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales y analizar cómo el aprendizaje de la danza aporta en éste desarrollo para el conocimiento de sí mismo.

Las **evaluaciones** de resultados del proceso formativo y del proceso de investigación permitieron detectar fallas, crear y aplicar nuevas estrategias para la enseñanza de la danza, para finalmente obtener las principales **conclusiones**. El análisis permitió evidenciar los hallazgos, las limitaciones y dificultades a nivel pedagógico, en el aprendizaje de los lenguajes

corporales de la danza, al igual que en las implicaciones de la etapa adolescente y sus contextos de interacción.

Durante estas tres etapas se procuró una participación activa como investigadora en el espacio de formación, planteando una relación en el aula de clase mediada por el afecto, el dialogo y la escucha. De esta manera se develaron algunas maneras de sentir, percibir y concebir el propio cuerpo, diversas maneras de expresión y lenguajes corporales e incluso sentimientos profundos y pensamientos que forman parte de la vida de estos estudiantes, colegas y docentes de otras áreas. Fue así como también se trazaron nuevas rutas para construir alternativas pedagógicas que alimentaran positivamente el aprendizaje de lenguajes corporales, la relación de los estudiantes con su cuerpo y otros cuerpos, sus posibilidades expresivas, el desarrollo integral de sus capacidades en la búsqueda del conocimiento de sí mismo y la relación con el entorno desde una perspectiva holística.

Estrategias de recolección de información.

- Observaciones participativas y no participativas en las clases de danza al igual que durante algunas clases de otras áreas de conocimiento en el colegio y en espacios de convivencia e interacción extra clase (como las horas del recreo).
- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes de danza, a Artistas Formadores (de danza), como se denomina a los docentes de artes del programa 40x40, a docentes de otras áreas de conocimiento del colegio Carlos Arango Vélez y a algunos padres de familia.
- Conversatorios con los estudiantes y formadores.
- Diarios de campo, planeadores, evaluaciones y observaciones (anexos del 1 al 11).

CAPITULO 1: UN MARCO TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN EN DANZA EN EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

1.1 La formación en danza

Enseñar danza implica mucho más que transmitir una serie de técnicas establecidas que se repiten rutinariamente para su interiorización y perfecta dominación. Manejar uno o varios lenguajes de movimiento (o técnicas) implica abrir el horizonte de percepciones de espacio y tiempo (musical), incluso más allá de lo visible y de lo palpable. No hay límite, solo hay un infinito universo de posibilidades en el que el cuerpo navega a sus anchas. Lograr ese entendimiento en un estudiante es el reto más grande que existe para quien enseña danza. Se intentará de poner en palabras algunos de los elementos que intervienen en la práctica de enseñanza-aprendizaje de la danza para llegar a ese entendimiento.

En primera instancia, cabe mencionar que en la bibliografía consultada y en los documentos oficiales del MEN fue difícil encontrar una definición de la formación en danza afín con los planteamientos de este trabajo y acordes a una visión integral. Por esta razón, se tomarán algunos planteamientos del Plan Nacional de Danza, (PND, 2010-2020), al igual que algunas reflexiones provenientes de maestros investigadores de la danza y de la perspectiva pedagógica holística, de manera articulada con las necesidades de la práctica y los aspectos concernientes a los saberes propios de la danza, para tal definición.

En lo referente a las políticas que orientan la inclusión del arte danzario en la educación colombiana, se encuentra que el PND (2010-2020) propone replantear el lugar del cuerpo en la actualidad y sus maneras de asumirse en diferentes escenarios de la vida del país. Según el PND en un país que baila de tantas maneras, el cuerpo debe tener un lugar primordial en la escuela y en la educación como medio para el desarrollo humano. El proceso formativo del cuerpo, lo ayuda a potenciar como un recurso valioso para la ciencia, la tecnología y el arte. En la danza, el cuerpo se hace potencia creadora y expresiva; es generador y productor de significados (PND, 2010-2020). Aunque muchas veces las políticas y lineamientos que proponen las instituciones del estado se encuentran desarticuladas a las condiciones socio culturales, las realidades contextuales y particularidades que viven los colegios, se está haciendo esfuerzos por

parte de algunas instituciones, organizaciones culturales, gestores y artistas educadores que trabajan en diferentes programas de formación artística, por establecer acciones en coherencia con estos planteamientos.

Como una inquietud personal que busca la coherencia entre el discurso y la práctica de enseñanza que actualmente se procura desde un enfoque integral, y de acuerdo a lo planteado por algunos autores y la propia visión, se define aquí la formación en danza como la apropiación de elementos que acondicionen el cuerpo físico, (Pérez, M), así como que promuevan el desarrollo intelectual, emocional, comunicativo y espiritual, orientados a la expresión de sentimientos y pensamientos (Yus, 2001, p. 145) a través del movimiento corporal con un carácter estético y con la expectativa de generar transformaciones tanto al interior del ser como en el entorno social.

A partir de las aspiraciones de esta definición se orientan los objetivos, contenidos y metodologías tanto de la práctica de enseñanza como del presente escrito. No obstante, en la realidad de las Instituciones escolares donde se lleva a cabo la práctica se pueden encontrar obstáculos que afectan dicho planteamiento. Según afirma el maestro Álvaro Restrepo (2004), existen falencias en la educación tales como privilegiar el desarrollo intelectual sobre el desarrollo corporal, sin comprender la urgencia de equilibrar estas dos dimensiones. Agrega además que en la educación colombiana se desperdician las posibilidades de una comprensión global de los procesos de aprendizaje y de apropiación del mundo, a través de los múltiples canales que nos brinda nuestra propia naturaleza (Restrepo, 2004). En este orden de ideas, el sistema educativo en general tendría que ampliar su visión de integralidad, transformando a la vez su visión de cuerpo, asumiéndolo como un medio fundamental en el aprendizaje de cualquier área de conocimiento.

1.1.1 La enseñanza-aprendizaje de lenguajes de la danza: la poesía del movimiento

En los procesos formativos que se desarrollan en el aula, el maestro bailarín que enseña una técnica del cuerpo, hace uso de recursos pedagógicos que lo ubican como un modelo a imitar en la práctica. El maestro de danza da indicaciones de manera lógica y explícita, comunica intención y describe sensaciones que es posible expresar corporalmente (le Breton, 2010). De esta manera se integra un trabajo de sentido que se procesa tanto interior como exteriormente en el cuerpo, el cual da cuenta de un proceso de conocimiento de sí mismo que se va profundizando progresivamente durante la práctica.

La imitación puede ser un modo de aprendizaje de la danza a través de la identificación con el profesor para dar lugar, posteriormente, a que tal imitación se transforme luego en experiencia personal. No obstante, también se puede dar a partir de la exploración del movimiento bajo las directrices de un maestro experto. De cualquier manera, la danza incita al cuerpo a alcanzar un estado diferente al cotidiano. El principio del aprendizaje de la danza se basa en que es posible deshacerse de nuestros hábitos motrices, los "bloqueos", o el "olvido del cuerpo" (le Breton, 2010), para llegar a la creación con el movimiento.

Algunos maestros especializados en danza clásica o contemporánea piensan que el aprendizaje de la danza se debe iniciar a los 7 u 8 años pues la estructura corporal está aún formándose. Según ellos, esto facilita el desarrollo de las distintas capacidades que un bailarín necesita para desenvolverse eficazmente. Esto significa que la adolescencia ya es una etapa tardía para aprender la técnica.

La edad avanzada puede ser considerada en contra cuando se trata de la formación de bailarines profesionales, sin embargo, esto no significa que sea un impedimento rotundo. Cuando la danza forma parte de la educación escolar para el desarrollo de los estudiantes o cuando se trata de un espacio recreativo, de goce o liberación de tensiones, como en la danza social, religiosa o las danzas tradicionales, ocurre diferente. En estos casos la edad, aunque representa algunas limitaciones no necesariamente es un impedimento, pero lo que sí es determinante es que en el aprendizaje de la danza cuanto mayor se es, más difícil puede resultar el entrenamiento, la realización de algunos movimientos y ejercicios, y, por tanto, más lento el aprendizaje de técnicas corporales. Esta dificultad puede ser mayor cuando se carece de algún tipo de trabajo corporal previo o se somete al cuerpo a una rutina sedentaria.

Respecto al carácter recreativo, ritual o de goce de la danza, es sabido que, en un principio de la historia, la danza jugaba un papel sagrado para las comunidades primitivas, sentido que se transmitía de generación en generación. También se hablaba que “la danza permitía establecer un diálogo con las deidades a través del movimiento y se lograba así ser uno con el Universo” (Merloo, 1963). En prácticas rituales de la antigua Grecia se brindaba tributo a Dionisio, el Dios del vino y se hacía referencia al “frenesí dionisiaco”. “La locura divina y el abandono de las inhibiciones tenían para ellos una acción revivificante y curativa” y se conseguía a través de la danza (Merloo, 1963 p. 39). Estos estados que se han demostrado alcanzar con la danza, pueden llegar a tener relación con la dimensión espiritual que se pretende plantear aquí, desde una visión holística de la formación en danza. Otros estudiosos han considerado el movimiento danzado, al igual que prácticas del movimiento consciente, terapéutico y sanador. Feldenkrais desarrolló una técnica del movimiento para curar diferentes tipos de lesiones, abordando en un sentido más profundo, el conocimiento del propio cuerpo y el alcance de niveles de consciencia que permiten sanar el cuerpo de forma integral (Feldenkrais, 1992).

Por otro lado, el arte de la danza es considerado un medio para el desarrollo de las capacidades físicas, la percepción y la expresión a través de diferentes técnicas y ejercicios que buscan crear con la belleza del movimiento. La creación y la formación en danza, se apoyan con discursos teóricos que la sustentan como disciplina y área de conocimiento. Bajo esta concepción, se ha introducido dentro del programa de formación 40x40 para las instituciones educativas públicas, más que como un espacio meramente recreativo o complementario.

En relación al desarrollo de las capacidades corporales que propicia la danza, Pérez (2009) afirma que a través de la formación en danza se busca afectar la forma física para el manejo del cuerpo en movimiento y para la exploración de sus posibilidades expresivas en los siguientes aspectos: la regulación tónica, el ajuste postural, la alineación corporal y el trabajo de resistencia (Pérez, 2009), que en este caso sería pertinente llamarlo acondicionamiento físico. Agrega Pérez que “el cuerpo humano es una realidad compleja, unitaria y dinámica (...) es, por tanto, de vital importancia el conocimiento del cuerpo..., de los mecanismos que lo rigen, para el ejercicio de la interpretación en la danza (...)” (Pérez, 2009). La interiorización y el desarrollo de todos esos aspectos, tienen un propósito hermoso y es la escritura con el cuerpo en el espacio,

recreando una nueva realidad en un tiempo rítmico (musical), con una intensidad energética extra cotidiana.

Le Breton, (2010) enamorado de la danza, afirma que el cuerpo se enriquece con matices estéticos, energéticos, creativos, expresivos, comunicativos, emocionales, intelectuales. Desde una mirada holística faltaría agregar espirituales. La enseñanza de la danza busca a través del conocimiento del propio cuerpo y la conciencia, la experimentación en la misma práctica del movimiento, para elaborar lenguajes que permitan luego, el descubrimiento de nuevas posibilidades con el cuerpo. “El aprendizaje de técnicas constituye una lenta exploración de una interioridad...” (Le Breton, 2010, p. 35).

Según el PND (2010-2010) se considera la danza como un arte que se dedica a la formación y creación a través del cuerpo y a la vez como un medio para que el adolescente forme su carácter e identidad. El estudiante que aprende danza se apropia de técnicas de movimiento y de expresión corporal en la interacción con el espacio y en la interacción con otros cuerpos, a la vez que desarrolla otras capacidades de su ser. Para la apropiación de todos estos elementos de formación donde están implicadas además de lo corporal, otras dimensiones (la cognitiva, la emocional, la creativa y la espiritual) es necesario que el arte de la danza adopte determinadas rutas pedagógicas con el fin de realizar de manera óptima las prácticas y reflexiones teóricas que la sustentan como área de conocimiento. Para ello se acogen dos rutas: Una desde la perspectiva pedagógica socio cultural de Vygotsky y otra desde la pedagogía holística. Para esta última se citará a Rafael Yus Ramos y a Ramón Gallegos, pedagogos investigadores de España y México respectivamente.

1.1.2 La formación en danza desde una perspectiva socio cultural

Desde la perspectiva socio cultural, Vygotsky considera que el funcionamiento mental del individuo solo puede ser entendido examinando los procesos sociales y culturales en los cuales está inmerso. El desarrollo humano se puede llevar a cabo en la interacción con los demás en donde el lenguaje desempeña un papel esencial de **mediación**. Según Vygotsky “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vygostky, 1995, p. 79). Es

así como producto de la interacción con el entorno, se crean las propias estructuras mentales con las que se da sentido y significado a las propias experiencias y acciones.

En la **interacción social**, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa. El niño puede hacer o conocer en un principio, sólo gracias a las indicaciones externas y la interacción con los demás en un plano **interpsicológico**, para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda, en un proceso **intrapsicológico**. De esta manera, según Vygotsky:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas —interpsicológica— y después en el interior del propio niño —intrapsicológica—. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1978, p. 93-94).

Este proceso que conduce de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, es el proceso de **interiorización** o internalización el cual cambia las estructuras y funciones del niño y Vygotsky denomina “la Ley de Doble Formación” (Chaves, 2001). En este proceso de desarrollo son esenciales los instrumentos socioculturales como las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos en las personas que actúan. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción social y la evolución (el lenguaje, la escritura, el cálculo). El pensamiento y el lenguaje, al igual que la atención consciente, la memoria voluntaria, son llamados por Vygotsky funciones **superiores** y se originan en las relaciones entre seres humanos. Las **funciones inferiores**, en cambio, son aquellas con las que nace el ser humano como parte de la propia genética y nos permiten reaccionar al medio ambiente. Para Vygotsky “todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos” (Vygotsky, 1995, p. 86-87).

Tanto el lenguaje como las personas con las que se interactúa ejercen una mediación”, que, según Vygotsky, determina el desarrollo de los individuos. El conocimiento se construye a través de la interacción con los demás, con la mediación de otras personas con un mayor conocimiento (como los docentes, otros compañeros) y con la mediación de herramientas y signos que tienen una historia en el plano social y cultural. Según Vygotsky en el proceso educativo:

La instrucción está entonces en armonía con el papel estructural significativo. (...) Una vez que un niño haya formado una determinada estructura, o aprendido cierta operación, estará capacitado para aplicarlo en otras áreas. Le hemos dado una pequeña cantidad de instrucción y ha ganado una pequeña fortuna en desarrollo. (...) Puesto que la instrucción dada en un área puede transformar y reorganizar otras áreas del pensamiento del niño, no sólo puede seguir a la maduración o marchar a su lado, sino también precederla y adelantar su progreso. (Vygotsky, 1995, p.133).

De esta forma, para Vygotsky, la teoría del desarrollo es también una teoría para la educación, en la que la transmisión de la cultura es fundamental no solo para el desarrollo del individuo, sino para el crecimiento de la cultura humana.

En el lenguaje de la danza, -que se construye a partir de una serie de técnicas concebidas como resultado de un contexto cultural determinado y una evolución histórica-, se podría decir que el cuerpo es un instrumento a través del cual se ejerce tal mediación, y que la danza transforma no solo a quien se apropia de ella, sino a espectadores y al entorno. También se podría decir que el lenguaje corporal, que deja de ser verbal, lo constituyen una serie de movimientos (imágenes), con una función expresiva y comunicativa que permite desarrollar otras capacidades psicomotoras como la memoria, la creatividad, la comunicación y la propiocepción entre otras. En este sentido la danza se convertiría en un instrumento de mediación para el aprendizaje que potenciaría diversas capacidades de los niños a la vez que el cuerpo se convierte en el instrumento de mediación para el aprendizaje de la danza.

En términos del desarrollo corporal un estudiante que aprende una técnica de danza y aprende información sobre el cuidado del cuerpo a través de lenguajes de movimiento, una vez los haya interiorizado puede usarlos de manera consciente para efectos de creación o

para adoptar movimientos posturales más adecuados los cuales puede aplicar a su vida cotidiana. Cuando un estudiante de danza aprende que una postura elongada y alineada de su espalda, es más saludable, seguramente adquirirá hábitos corporales diferentes que le evitarán problemas a futuro. De igual manera, si alcanza un nivel de desarrollo avanzado podría aprovechar el conocimiento adquirido para explorar otras áreas de conocimiento, (música, deportes, historia) o incluso, explorar su cuerpo de maneras distintas a las usuales durante el aprendizaje, cuando sea necesario.

Otros de los conceptos Vygotskianos de suma importancia en el ámbito educativo son la **zona de desarrollo próximo** y la **mediación**. Para Vygotsky, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero de mayor conocimiento (Vygotsky, 1987).

Según Juan Jové, ponente en el congreso sobre educación artística de Valencia en el 2000, la zona no se rectifica, sino que se “crea” o se genera mientras interactúa el niño con personas de mayor conocimiento, quienes ejercen una labor de **mediación**, con el objetivo de mejorar el nivel de aprendizaje (Jové, 2000, p. 5). Así se modifican progresivamente las estructuras mentales, la conducta y el rendimiento. La función de mediación en el aprendizaje la realizan el lenguaje, las herramientas u otras personas con quienes se interactúa. En el caso de la danza, esta mediación puede ser llevada a cabo por el cuerpo, si se sume como un instrumento y la danza misma como un lenguaje.

En el proceso de formación en danza, el maestro experto ejerce una mediación a través de la indicación de posturas, la realización de movimientos que los estudiantes imitan, o la realización de ejercicios que ayudan al desarrollo de la fuerza, elasticidad, equilibrio etc. De esta manera se crea la zona de desarrollo próximo, para que el estudiante en interacción con los demás compañeros, interiorice los saberes disciplinares y lenguajes técnicos que apuntan al desarrollo de capacidades físicas, intelectuales y emocionales a través del proceso interpsicológico.

Según Vygotsky El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, (...) finalmente, las estructuras del lenguaje dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento (Vygotsky, 1995, p. 79). Aunque Vygotsky rara vez menciona el cuerpo como medio para el aprendizaje, se puede llevar esto a la formación corporal pues a través del cuerpo pasa todo aprendizaje. En danza, una vez que el estudiante domina el lenguaje de movimientos, que se da a través de la imitación, la repetición, y distintas formas de exploración, el aprendiz bailarín acumula los cambios en su estructura ósea, muscular, perceptiva etc., para llevar dichos cambios a niveles superiores: la memoria lógica, la atención deliberada, la habilidad para comparar y diferenciar, que permiten al estudiante tener consciencia de sus propias capacidades corporales, para usarlas luego con libertad y autonomía. No obstante, este aprendizaje requiere un proceso lento y profundo.

Es así como el cuerpo se convierte en el medio para interiorizar los lenguajes de la danza, a la vez que la danza es el medio para desarrollar de forma integral las distintas capacidades. De igual forma, el maestro de danza y los compañeros ejercen una mediación en la creación de la zona de desarrollo próximo para elevar ese saber inicial del estudiante a un nivel mayor a través del proceso de interiorización.

Con la integración de los elementos técnicos disciplinares de la danza, el estudiante que en un principio no manejaba elementos como el uso de la fuerza corporal, los apoyos, el tono muscular, el peso, la postura lineal, el contacto, puede empezar a detectar modificaciones en el desarrollo de estas habilidades por medio de procesos intrapsicológicos que determinan los cambios en sus estructuras mentales y el uso autónomo de los lenguajes corporales conduciendo así, al desarrollo de sus capacidades.

1.1.2.1 El Contexto en el aprendizaje

En la teoría de la práctica cotidiana situada, que deriva de la teoría socio cultural de Vygotsky, se plantea que las personas que actúan y el mundo social de la actividad, no pueden ser separados (...). Los conceptos relacionales del mundo social no se exploran separadamente de las concepciones que actúan e interactúan, ni de sus actividades (Chaiklin & Lavé, 2001, p.

16-17). La práctica situada dentro del aprendizaje investiga los fenómenos en torno a la práctica teniendo en cuenta el mundo social en que la actividad se desenvuelve. De manera que “toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente” (Chaiklin & Lavé, 2001, p. 30).

El significado (...) se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. Así Lavé, alude a las palabras de Engeström quien afirma que “Los contextos son sistemas de actividad donde se integra el sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales, también signos y símbolos) en un todo unificado (...) que incluye relaciones de producción, comunicación, intercambio, distribución y consumo” (Chaiklin & Lavé, 2001, p. 16). De forma que en las teorías de aprendizaje situado se considera fundamental la contextualización de las prácticas de enseñanza. El contexto implica cambios en el conocimiento y la acción, y estos cambios son centrales para lo que entendamos por aprendizaje (Chaiklin & Lavé, 2001). De acuerdo a este planteamiento nuestras acciones responden a sistemas de actividad social y al contexto cultural que enmarca dicho sistema. Por lo tanto, siendo el cuerpo el medio a través del cual se actúa y establecen relaciones con el mundo, es él mismo el que incorpora el conjunto de significados que lo constituyen y lo hace comportar y actuar de formas determinadas.

En el aprendizaje de la danza, la incorporación de los significados va influenciar determinadamente la manera como los estudiantes asuman el aprendizaje de los lenguajes técnicos de la danza. Si un niño o adolescente ha tenido una formación limitada sobre hábitos o posturas corporales saludables, debido a que sus contextos de interacción no le aportan en este sentido, el aprendizaje de lenguajes técnicos de danza podría ser más difícil o limitado.

Por otra parte, los lenguajes corporales que los estudiantes adopten por influencia de los grupos iguales, expresiones comerciales o modas, deberían ser considerados como parte de su universo de significados al diseñar las propuestas pedagógicas de la danza o cualquier área. Esto con el fin de comprender sus conductas (corporales) y generar las estrategias metodológicas adecuadas que ayuden a optimizar y cualificar los procesos de aprendizaje.

Para la enseñanza de la danza, la contextualización del aprendizaje que menciona Lave, permite analizar las conductas y los lenguajes corporales como resultado de la realidad de

los estudiantes. Las formas de interacción que se plantean en sus entornos familiares, escolares y los medios de comunicación, son fundamentales en la población adolescente ya que allí reciben la formación corporal que los dispone o no para establecer contacto físico, relacionarse y aprender a explorar a través de su cuerpo.

Desde el punto de vista de la sociología de la educación, el español Francisco Fernández Palomares define los contextos de interacción como:

Grupos (...) dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización (...) considerando los más importantes la familia, la escuela, los grupos de iguales y los medios de comunicación de masas (...). Conviene tener en cuenta que no se trata solo de personas transmisoras de normas, sino que se trata de instituciones que en sociología son “conjunto de normas” y que implican también ordenaciones de tiempo y espacio. (Fernández Palomares, 2003, p. 215-216).

Es relevante mencionar que los contextos se mueven en torno a factores de orden político y económico los cuales definen las características del territorio, sus actividades de producción y estilos de vida social y cultural. Fundamentalmente Fernández (2003) identifica esos cuatro contextos y menciona que a través los procesos de socialización es que se interioriza la cultura de la sociedad a la que se pertenece, además de que se configura la identidad o la personalidad, por lo cual son fundamentales en la concepción del sistema educativo de cualquier sociedad.

1.1.3 La formación en danza desde una perspectiva holística

Respondiendo a las propias expectativas como maestra, artista y ser humano, es relevante analizar la perspectiva socio cultural de Vygotsky, la cual brinda herramientas fundamentales a la construcción de un enfoque pedagógico para la danza. Sin embargo, la búsqueda particular de una formación integral en la práctica de enseñanza, hace necesario abordar algunos elementos de la pedagogía holística con la intención de complementar los planteamientos de la perspectiva socio cultural.

Se empezara por mencionar cómo surge la pedagogía holística:

La pedagogía holística u holista como la han llamado algunos, nace como una necesidad de romper con los paradigmas dogmáticos y cientificistas que tradicionalmente se imponen en la educación. Construye nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los seres, con conciencia. Esto incluye, la experiencia espiritual humana. (Gallegos, 1999, p. 11).

En la educación holística aprender es un concepto que adquiere una connotación diferente de la visión racional de otros paradigmas. Aunque no rechaza la ciencia si rechaza la fragmentación del conocimiento y del ser humano que nos dejó la visión científico industrial del modernismo. De esta manera transita desde la fragmentación a la integridad, de lo superficial a lo profundo, de lo sistémico a lo significativo en una nueva ciencia con conciencia que percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos. (Gallegos, 1999, p. 11).

La perspectiva holística propone una visión de cuerpo y mente, de razón y sentimientos de manera inseparable para el aprendizaje. Yus (2001) critica la poca atención que se da a disciplinas del cuerpo como la gimnasia o la educación física y los equivocados enfoques con que se enseñan en las instituciones escolares. Ahí radica la falta de conocimiento y el aprovechamiento del cuerpo en las sociedades modernas (Yus, 2001, p. 129). Agrega Yus (2001) que en los discursos racionales de la educación tradicional no se le da relevancia a lo sensible, a los sentimientos, y a lo espiritual como si ello no fuera parte de la naturaleza humana.

De igual manera en la educación tradicional, el cuerpo integral se ve inmerso en el olvido. Un ejemplo de ello ocurre en el Colegio Carlos Arango Vélez, en donde la educación física fundamentalmente enseña deportes estimulando la parte física, pero olvidándose de formar intencionalmente otras dimensiones del ser como la consciencia corporal (Entrevista a docente Colegio Carlos Arango Vélez, 2015) o el conocimiento de sí mismos. Eso hace que se caiga en el olvido de temas como la cultura alimentaria, que como afirma Yus (2001, p. 133) ha provocado tantas deficiencias en la salud física y mental, y por tanto, en el rendimiento físico e intelectual de los estudiantes.

Para la visión holística es importante el equilibrio en todos estos aspectos y lo hace proponiendo una serie de principios: un ambiente confortable, el cultivo del yo interior, la

conexión con uno mismo, la conexión con la comunidad, la conexión con la tierra y la conexión con otras culturas. De esta manera se promueve el desarrollo psicológico en la vida académica y con ello el desarrollo integral (Yus, p. 133) para permitir que el estudiante aproveche todos sus potenciales tanto en la vida académica como en la vida cotidiana.

Los paradigmas de la educación holística dan un paso a partir de la evolución interior, de la consciencia y el conocimiento de sí mismos (Gallegos, 1999, p. 11). La crisis social de hoy en día reclama la necesidad de que la educación se preocupe por comprender mejor al ser humano, dando importancia a los sentimientos, los ideales, los valores, la subjetividad, aspectos fundamentales en toda cultura. La consciencia holística señala que ningún aspecto de la vida se puede comprender sin una visión “Total” del Cosmos, es decir, se buscan relaciones de unidad entre el ser humano y su entorno. El aprendizaje se asume como un proceso de autoconocimiento permanente que se convierte en un constante proceso creativo y de transformación de los espacios cotidianos (Gallegos, 1999, p. 39).

La Holistic Education Network of Tasmania (Citado por Yus, 2001) caracterizó la educación holística como una perspectiva que se ocupa del desarrollo del ser global en todas sus potencialidades: intelectual, emocional, física, artística, social, creativa y espiritual. De esta manera, estimula la comprensión y el significado de la vida en el planeta, reconoce los saberes del alumno y le da importancia al contexto en la formación del conocimiento. Adicionalmente, la educación holística valora el conocimiento espiritual y le da un papel central a la experiencia, promueve libertad de elegir y educa para la participación.

Como se puede apreciar, el arte y el cuerpo ocupan un lugar importante en la pedagogía holística en la medida en que el arte aporta al desarrollo de distintas capacidades del ser humano. Particularmente la danza, permite reestablecer la conexión entre cuerpo y mente a través del movimiento y se convierte en un medio de expresión de la vida interior del estudiante. La danza da un sentido profundo y consciente a todas esas relaciones que se tejen en el ejercicio de imaginar, componer, crear, soñar y transformar, a través de un cuerpo que establece nuevas relaciones de “unidad” entre cuerpo-mente-espíritu-espacio-tiempo y cosmos.

1.2 El conocimiento de sí mismo

Una de las capacidades que se puede desarrollar de manera profunda y consciente a través de la formación en danza es el conocimiento de sí mismo y su desarrollo aporta ampliamente a la apropiación de aprendizajes corporales de niños y adolescentes. También se podría argumentar que el desarrollo de las capacidades física, cognitiva, emocional y espiritual conllevan a conocerse a sí mismo o que conocerse a sí mismo conlleva al desarrollo de todas las capacidades. En cualquier caso, se podría hablar del conocimiento de sí mismo como una importante herramienta en el aprendizaje (de la danza) que potencia el desarrollo integral de las personas para un descubrimiento más pleno y profundo del mundo y de sí.

El conocimiento de sí mismo se ha estudiado desde varias perspectivas como la psicología, la filosofía, la pedagogía entre otras disciplinas. En un comunicado interesante presentado por el pedagogo Vicente Quiros en el Congreso de Psicomotricidad de Madrid (1998), el autor acoge varias definiciones para llegar a una propia que contempla tanto las etapas de crecimiento de los niños y jóvenes como la práctica psicomotriz en el aprendizaje. Quiros define “el conocimiento de sí” como el “Conocimiento que se constituye en función de la madurez nerviosa y de la propia acción del sujeto en relación con el medio, los otros y la tonalidad afectiva de esta relación y que va a ser esencial para el desarrollo de los aprendizajes” (Quiros, 1998, p. 6).

En este planteamiento el “conocimiento de sí” hace parte del proceso de maduración de las personas y su desarrollo guarda relación con la interacción en el entorno en que se desenvuelve. El conocimiento de sí mismos puede determinar las formas de actuar e interactuar lo que implica también un grado de madurez en el desarrollo de las capacidades corporales, cognitivas y emocionales. Al respecto Quiros (1998) plantea en uno de sus escritos que “conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción” es uno de los objetivos prioritarios de la educación infantil. Según Quiros (1998) dentro de los textos legales del marco educativo andaluz, se encuentra que una de las capacidades que la educación infantil debe contribuir a desarrollar, es “la seguridad y confianza en sí mismo junto con otra serie de capacidades en las que, no apareciendo explícitamente el concepto ‘cuerpo’ o ‘conocimiento de sí mismo’ (...), son

el resultado de la elaboración de la imagen corporal y de un conocimiento adecuado de sí mismos” (Quiros 1998, p. 5).

Este planteamiento tendría que aplicarse a cualquier marco educativo de cualquier sociedad del mundo puesto que son conceptos fundamentales para el desarrollo de todo ser humano. Por consiguiente, el conocimiento de sí mismos es un elemento que puede determinar el buen curso en los procesos de aprendizaje y viabilizar el desarrollo de capacidades en diferentes aspectos: en la consciencia corporal, en la creatividad, en el intelecto, en lo afectivo y en lo espiritual. Profundizar en ese conocimiento de sí mismos debería ser, uno de los ejes fundamentales en cualquier proceso de enseñanza para niños y adolescentes.

En esta medida, promover el ejercicio corporal en los procesos de aprendizaje abre un camino al desarrollo de habilidades y destrezas que ponen al cuerpo en constante auto descubrimiento para profundizar en el conocimiento de sí. Cuando se están aprendiendo técnicas del movimiento, como en el caso de la danza o la educación física, paulatinamente se develan una serie de secretos y posibilidades corporales que estaban sin explorar. El estudiante va descubriendo algo más que no conocía y que probablemente le permitirá arriesgarse a hacer otra serie de movimientos que consideraba incapaz de hacer o no sabía que podía hacer. De manera que le es posible aumentar su repertorio de movimientos en el lenguaje corporal y por tanto, profundizar en el desarrollo de sus propias capacidades, de la consciencia cuerpo y el conocimiento de sí, al tiempo que se estimulan los sentidos y las maneras de percepción que median en el aprendizaje.

Respecto a estos dos asuntos, el conocimiento de sí y el aprendizaje, Krishnamurti (1975), pedagogo hindú y líder espiritual del siglo XX, hace algunas reflexiones que considero pertinentes. Plantea que la educación debería ayudar primordialmente al ser humano a conocerse a sí mismo para poder actuar y tener alguna relación con los otros y la sociedad, en vez de enseñar a alcanzar una meta para ser reconocido como alguien por la sociedad (Krishnamurti, 1975), reflexión comúnmente ignorada en los sistemas educativos actuales. Cuestiona además el hecho de que la educación en muchas partes del mundo, esté orientada a formar un modelo de hombre o mujer que sea capaz de procurarse estabilidad económica, sin importar lo primordial:

capacitarlos para comprender la vida en su totalidad y resolver sus crecientes complejidades (Krishnamurti, 2007).

Esta visión de humano en función del sostenimiento económico que cuestiona Krishnamurti (2007), es una visión acogida de forma masiva en las sociedades contemporáneas. Posiblemente esta sea la razón de que cada vez le demos más importancia a lo material y lo racional que al cultivo de otras dimensiones del ser que le dan sentido a la vida, como la dimensión espiritual. Aunque el mundo necesita seres humanos inteligentes y eficientes, la educación no debería olvidar que la inteligencia para saber habitar este mundo también se desarrolla si se cultiva de manera integral las dimensiones corporal, afectiva, creativa y espiritual, estimulando el conocimiento de sí mismos.

A lo largo de la práctica pedagógica que particularmente se ha venido construyendo en diferentes espacios de formación, se ha procurado una visión de cuerpo menos fragmentada y más integral. En el sentido integral, el cuerpo no se separa de la razón o las emociones o la parte espiritual. Es así como se propone llegar al conocimiento de sí mismo a través de la formación en danza, que como bien dicen Yus (2001), una visión holística en la educación contempla el cuerpo y la mente como un todo y hace que el estudiante sienta esta conexión, la cual puede ser explorada por el movimiento, la danza y las artes en general, (Yus, 2001, p. 23).

Para comprender un poco más como se llega al conocimiento de sí mismo, se abordará el concepto de consciencia corporal, aspecto del ser que requiere especial atención en términos educativos para el desarrollo de las capacidades corporales desde una visión integral.

1.2.1 La Consciencia Corporal

Moshé Feldenkrais, deportista, entrenador de artes marciales y físico matemático (entre muchas otras profesiones) quién estudió el comportamiento del cuerpo en movimiento, considera que la consciencia corporal tiene que ver con el conocimiento profundo de sí mismos (1992). En su texto “La autoconsciencia por el movimiento”, plantea que la “consciencia” no debe confundirse con el simple conocimiento, debe existir un “conocimiento consciente”, es

decir advierto lo que hago de manera intencional, y no como una serie de acciones repetidas que nunca sabré como las realizo (Feldenkrais, 1992, p. 97).

En ocasiones ese carácter intencional del conocimiento consciente es algo que se escapa de la percepción cotidiana. Se puede observar comúnmente que en la cotidianidad recurrentes acciones mecánicas no advertidas, es decir no intencionales con un nivel de consciencia habitual, pero que no necesariamente implican un ejercicio corporal consciente profundo. En un artículo sobre educación postural de la revista electrónica Odiseo, la maestra de danza Cynthia Silva afirma que:

(...) las posturas corporales más deficientes que la mayoría de las personas desarrollan, incluyendo a los profesores, se relacionan con la forma en la que se sientan, caminan o permanecen de pie. Y no somos conscientes de ello porque solemos adoptar las posturas que nos son más cómodas, sin darnos cuenta que tales están generando un hábito postural deficiente (Silva, 2007, p. 4).

Estos hábitos posturales cotidianos por lo general, condicionan las formas de movimientos de los estudiantes y su transformación implica un arduo trabajo. Sus cuerpos habituados se limitan a realizar una serie de movimientos por supervivencia o por costumbre en los contextos en que interactúan. El problema principal en estos casos, es la falta de percepción de su propio cuerpo, que lleve a una conciencia de la imagen corporal, para lograr un control y una actitud postural más sana (Silva, 2007). Esto se propiciaría, brindando al cuerpo la posibilidad de acceder a espacios de ejercitación corporal para alcanzar el conocimiento consciente de sí mismos, superando debilidades y descubriendo fortalezas con la experiencia del movimiento.

En la danza esta consciencia corporal se profundiza por la vía del movimiento como lo sugiere Feldenkrais (1992), el cual debe ir acompañado de un constante reconocimiento de cada parte del cuerpo. Este reconocimiento propiciado por el movimiento suele ser común en las actividades donde se ejercita el cuerpo (como las artes escénicas), en las que entran en juego elementos como la postura, la dirección, la fuerza, la intensidad, la intención, la emoción, la relación con el espacio y las posibles relaciones entre las diferentes partes del cuerpo y otros cuerpos.

De esta manera la constante revisión de hábitos posturales, la ejercitación corporal y la intencionalidad consciente de los movimientos que menciona Feldenkrais (1992), son facilitadores en el conocimiento del propio cuerpo. En danza, el aprendizaje de nuevos lenguajes y técnicas corporales y expresivas, conducen de manera natural a nuevas percepciones del espacio que rodea a los aprendices. “El cuerpo es la materia prima que hay que transmutar para generar conocimiento sobre sí mismo capaz de cambiar la vida. (...) la danza, por ejemplo, entra (...) en medio de la vida cotidiana como una herramienta que alimenta una conciencia de sí y de una distancia propicia con el mundo”. (Le Breton, 2010. Pág. 35).

El planteamiento de Le Breton (2010) al igual que el de Feldenkrais (1992), alude a que las prácticas corporales como la danza, que promueven el movimiento consciente, están generando un estímulo importante para el desarrollo de la consciencia corporal de las personas. Estas, no solo contribuyen al desenvolvimiento en los espacios de práctica, sino en la vida misma convirtiéndose en una herramienta relacional con el mundo para acceder a él, conformar el universo de significaciones o resignificar la realidad, y profundizar en el conocimiento de sí mismo.

1.2.2 La percepción en el conocimiento del mundo y de sí mismo

En esa exploración de nuevas posibilidades corporales y multiplicidad de relaciones que establece el cuerpo, tiene un lugar fundamental la percepción del espacio y del tiempo (rítmico o musical). En esta labor de percibir, los sentidos juegan un papel importante y son una de las herramientas que se procura estimular en los estudiantes adolescentes para la interiorización de los aprendizajes.

En su texto “El sabor del mundo”, Le Breton (1996) hace un análisis del rol esencial de los sentidos en el conocimiento del mundo, la percepción:

Para el hombre no existen otros medios de experimentar y conocer el mundo sino ser atravesado y permanentemente cambiado por él. El mundo es la emanación del cuerpo que lo penetra (...). Antes del pensamiento están los sentidos (...). El cuerpo es la proliferación de lo sensible. El hombre solo toma conciencia de sí a través del sentir... (Le Breton, 1996).

Cada individuo es portador de un cuerpo maravilloso dotado de las capacidades necesarias para descubrir y conocer su mundo. Es a través de los sentidos que se realiza esta labor de percepción (Le Breton, 1996). Cuando se potencia el uso de los sentidos, ese descubrimiento se hace de manera más profunda y placentera. Lamentablemente en ocasiones se olvida su inmenso potencial y es anclado en la pasividad sensorial dejándolo gobernar fundamentalmente por el sentido de la vista.

Ahora bien, esta percepción se basa en un conocimiento previo del mundo y el conocimiento de sí mismos, que a lo largo de la vida se va profundizando dando lugar al universo de significaciones. En la danza, este universo de significaciones brinda importante material al desenvolvimiento y la creatividad corporal, que a partir de la exploración del movimiento se convierten en nuevos significados de la realidad. En este ejercicio de exploración, saber lo que percibo mientras bailo, alimenta el nivel de consciencia y el conocimiento de sí.

En la medida en que se es consciente de lo que percibe el cuerpo, y sus alcances de percepción del espacio-tiempo, se logra comprender que no existen límites para el cuerpo que baila. Por ejemplo, cuando se experimenta un juego de movimientos en contacto con otro cuerpo y se descubre las posibles formas de cargarlo, de desplazarse juntos, de saltar, caer sin separarse, sobrepasando las barreras de la gravedad o más bien, haciéndolas aliadas, entran en juego todos los sentidos, aumentando las posibilidades de lo que se es capaz con ayuda de consignas brindadas por el maestro y las técnicas de la danza. Entonces, es allí donde el propio cuerpo empieza a interiorizar y hacer uso espontáneo y deliberado de esas capacidades.

Por otro lado, en el universo de las percepciones sensoriales, no existe una única y verdadera manera de percibir el mundo, hay múltiples, como individuos, geografías, formas de vida y contextos culturales y sociales (Le Breton, 2010, p. 39), lo cual hace aún más rico el encuentro entre personas que tienen como fin común expresar, crear y transformar. El arte es una excelente oportunidad para poner en diálogo diversas formas de percibir la realidad y el universo. La danza lo hace con la ayuda del sentido cinestésico corporal o el sentido del todo como le llaman algunos.

1.2.3 El sentido de la cinestesia en la danza.

Otro aspecto importante en este trabajo es la percepción del movimiento que por algunos autores es llamada la Cinestesia o Kinesis. Desde el punto de vista de Gardner (1993), en el desarrollo de su teoría sobre las Inteligencias Múltiples, la inteligencia cinestésico corporal “es la capacidad de tener el control de los movimientos” y una de sus características es “la habilidad para emplear el cuerpo de formas muy diferenciadas y hábiles con propósitos expresivos” (Gardner, 1993, p. 253). De ahí la pertinencia de este concepto para el presente análisis, pues el sentido cinestésico implica el trabajo de varios sentidos a la vez y de toda la piel, así que mientras más esté desarrollado mayor es la posibilidad de descubrir las capacidades del cuerpo en movimiento y su funcionamiento.

En danza el sentido cinestésico ha sido objeto de reflexiones, pues es una de las capacidades que se desarrolla y a la vez se despliega en la relación entre la psique y el movimiento corporal dando mayor libertad expresiva a los bailarines. Según Fast, “es el estudio de la mezcla de todos los movimientos del cuerpo, desde los más deliberados a los totalmente inconscientes, desde los que responden a una cultura particular hasta los que cruzan todas las barreras culturales” (citado por Pérez, 2009, p. 50). En el caso de la escena, la cinestesia provoca las reacciones que en el espectador puede tener las tensiones físicas del intérprete (Pérez, 2009). Es decir, se hablaría de una “respuesta cinestésica en el cuerpo del espectador, que reproduce en él, parcialmente, la experiencia del bailarín”. (Martín, citado por Pérez, 2009, p. 50).

He ahí la importancia de la cinestesia, cuando se concibe como el “sentido del todo” como lo llama en ocasiones Gardner (1993), que a propósito de la educación holística, podría contribuir a la construcción de un ser global: “El holismo busca ampliar la forma en que nos vemos a nosotros mismos y nuestra relación con el mundo, celebrando nuestros potenciales humanos innatos: el intuitivo, el emotivo, el físico, el imaginativo y el creativo tanto como el racional, el lógico y el verbal” (Declaración de Chicago, Octava Conferencia Internacional de Educadores holísticos, 1990, en: Yus, 2001, p. 31). En esta amplia visión global entre lo holístico y lo cinestésico, el cuerpo danzante aprovecharía incluso para ir más allá de los aparentes límites corporales.

Ese sentido cinestésico que conlleva a la percepción de sí mismo en relación con el todo es uno de los aspectos más débiles en los estudiantes del Colegio Carlos Arango Vélez, como también existe una escasa visión de globalidad del ser, en los planteamientos pedagógicos de la institución. Como se menciona en la declaración de Chicago (citado por Yus, 2001, p. 31) el “todo” según la visión holística, implica las relaciones que se dan en el desarrollo conjunto de todas las dimensiones del ser, así como también la relación con la naturaleza, el cosmos, la realidad más próxima, pero también la más lejana, en un sentido global. Reconoce lo vivo en todo, incluso también en lo que para la cultura occidental es inerte, como las piedras, las cuales, para las culturas indígenas, no solo viven, sino que están cargadas de poderosa información.

Muchas de estas maneras de relaciones que se pueden establecer con la naturaleza, son extrañas para el entendimiento de los estudiantes del Carlos Arango Vélez lo cual explicaría entre otras cosas, la poca consciencia respecto a la importancia de los recursos naturales, de una adecuada cultura alimentaria y del cuidado del propio cuerpo como espacio más inmediato. Por esta razón se hace necesario replantear y contemplar otras formas relacionales diferentes a las que se consideran únicas, como un propósito esencial de la formación en danza.

La posibilidad de percibir el ser en sintonía con el todo, permitiría en los estudiantes que todos sus sentidos, así como el sentido de la cinestesia en la danza, sean concebidos mucho más allá de un espacio próximo y de un tiempo inmediato. Darle esta posibilidad a la percepción y al entendimiento generaría una manera diferente y necesaria en nuestros días, de concebir el movimiento físico y energético de todas las cosas, de nuestro cuerpo y los demás cuerpos. Tal vez de esta forma se lograría establecer relaciones de manera más armoniosa, respetuosa y amorosa con todo lo vivo y todo lo existente en el universo y se podría entender que entre más despiertos están los sentidos mayores posibilidades hay de identificar cómo reacciona el cuerpo ante los estímulos del ambiente o aquellos creados, como la música.

1.3 Desarrollo corporal en adolescentes

La adolescencia es un periodo de cambios en los niveles físico, cognitivo y emocional de todos los individuos, donde se definen muchos rasgos característicos de la

personalidad. Comprende aproximadamente entre los 12 y 18 años y corresponde a un periodo transitorio entre la infancia y la edad adulta. Según Palacios (1999, Citado por Álvarez, J. M. 2010), las características principales del desarrollo psicológico de esta etapa son los cambios corporales, la formación de la identidad y la imagen, el deseo de la intimidad, el descubrimiento del yo y del sexo opuesto, la aparición del espíritu crítico, los cambios intelectuales, la oposición a los padres y las figuras de autoridad y la exaltación de la emotividad.

En el desarrollo de las capacidades de razonamiento, el adolescente construye representaciones de lo posible de la realidad, donde el lenguaje juega un papel muy importante ya que es el medio a través del cual se comunican estas representaciones en la interacción social (Citado por Álvarez, 2010). Así, el cuerpo también juega un papel importante puesto que él mismo es un medio de acceso al mundo (Le Breton, 1996). En este sentido, es necesario reconocer otros lenguajes corporales no verbales que son esenciales para la expresión y la comunicación con los otros y el entorno.

En cuanto al desarrollo afectivo se produce una integración social más fuerte con sus compañeros y grupos de iguales a la vez que una emancipación familiar. El adolescente configura sus primeros estilos y opciones de vida, sus primeras ideas propias y actitudes personales. Busca su intimidad, construyendo una imagen y un concepto de sí mismo. (Álvarez, 2010). En esta medida quienes hacen parte de los contextos de interacción (la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de iguales) del adolescente tienen una gran incidencia ya que influyen sobre la construcción de identidad de sí mismos y en la acumulación de experiencias que configuran su universo afectivo y cognitivo.

Debido a los fuertes cambios fisiológicos que influyen significativamente en el desarrollo psicológico, se producen repercusiones somáticas especialmente en la maduración sexual (Álvarez, 2010), razón por la cual, los adolescentes necesitan adaptarse psicológicamente a los cambios corporales, su apariencia y funcionamiento. En general se avergüenzan por su apariencia, preocupándose demasiado por alcanzar un ideal físico humano, influenciados en gran medida por los cánones estéticos impuestos por los medios de comunicación (Álvarez, 2010).

Una razón más por la cual, el sistema educativo debería considerar indispensable la educación corporal es porque conduce al conocimiento de los cuerpos y facilita la aceptación de los cambios en las diferentes etapas del crecimiento. Contribuye significativamente al desarrollo de capacidades físicas, pero también, cognitivas, afectivas, creativas y espirituales, y por tanto a la comunicación y la interacción con el mundo.

1.3.1 Formación de autoimagen e identidad en adolescentes.

Otro de los elementos fundamentales implicado en el desarrollo de las capacidades corporales y expresivas de los adolescentes es la formación de la autoimagen y la identidad. Antes de establecer la definición de estos conceptos, haremos una aclaración de términos, pues algunos autores cuando se refieren a la autoimagen, parecen referirse al autoconcepto otorgándoles el mismo significado. Sin embargo, en algunas fuentes consultadas parece dársele una mayor amplitud al autoconcepto, apareciendo la autoimagen como una de las dimensiones de éste primero. En tal caso, la autoimagen se refiere a la autopercepción de la parte física y, al igual que el autoconcepto, está articulada con el desarrollo psicosocial de las personas. De cualquier manera, ambos conceptos son de suma importancia en el desarrollo de la etapa adolescente por lo cual haremos referencia a ambos junto con el de identidad.

Según Ovejero, Moral & Pastor (1998) el autoconcepto se refiere a las auto percepciones colectivas del sujeto formadas a través de las experiencias que tiene con el ambiente, así como de las interpretaciones que hace de él, las cuales, a su vez, están influidas, en gran medida, por las propias evaluaciones y refuerzos que recibe de otras personas significativas. En su estudio sobre la formación de la autoimagen en adolescentes, estos tres autores convienen que el autoconcepto:

...tiene una naturaleza psicosocial ya que no sólo depende de cómo se percibe el individuo, sino de cómo percibe que le evalúan los demás. (...) el adolescente va construyendo el conocimiento de sí mismo a través de la interacción con su entorno físico y social, de modo que los roles sociales que asuma en sus relaciones con los otros y las expectativas que, a su vez, estos elaboren sobre las propias conductas, serán algunos de los factores que contribuyen a la construcción y conformación multicausal del yo. (Ovejero, Moral & Pastor, 1998, p. 153).

Se considera pues el autoconcepto como un constructo multidimensional, en el cual se distinguen cinco dimensiones diferentes: la competencia escolar, deportiva, actividad, aceptación social y apariencia física (Ovejero, Moral & Pastor, 1998). El adolescente forma el autoconcepto en la búsqueda de un conocimiento de sí mismo y de una identidad. Se puede decir que el autoconcepto para el adolescente funciona como un filtro con una permeabilidad determinada por su historia de desarrollo y por la naturaleza de su entorno.

Ligada a la formación del autoconcepto, se encuentra la formación de la autoimagen, la cual está determinada desde temprana edad por muchos aspectos de carácter biológico, psicológico o psicosocial. La autoimagen se define como la “interpretación” de la percepción social de nuestra apariencia física, interpretación fundamental en las distintas etapas del desarrollo, pero en especial, en la etapa adolescente, por la multitud de connotaciones psicosociales que se desprenden de ella (Ovejero, Moral, Pastor, 1998).

Según Ovejero, Moral & Pastor, (1998), particularmente en la etapa adolescente, la principal tarea es la necesidad de consolidar una identidad, que como ya se ha mencionado, se realiza a través varios procesos. En esta construcción identitaria, de autoconcepto y de autoimagen existe una fuerte influencia de factores de tipo social, histórico y cultural que tiene lugar en la interacción dentro de los distintos contextos cotidianos como son la familia, la escuela, los grupos de iguales y los medios de comunicación dentro de los cuales se imponen modelos y parámetros estéticos.

En lo que respecta a la aceptación social y apariencia física, a lo largo de la adolescencia existe un fuerte condicionamiento por la opinión de los pares y la relación con el sexo opuesto. Por los crecientes cambios “el adolescente tiene que habituarse a su cuerpo renovado con nuevas capacidades para la sensación y la acción, y tiene que alterar su imagen de sí mismo en consonancia con ello” (Stone y Church, 1980, citado por Ovejero, Moral & Pastor, 1998). Esto implica que el adolescente pasa por una etapa donde experimenta nuevas sensaciones en relación con la sexualidad que determinan sus acciones respecto al género opuesto. Los cambios corporales lo llevan a reestructurar sus conceptos personales cuya "interpretación", está condicionada socialmente.

La concordancia entre como se ve a sí mismo y cómo lo ven los demás, determina la armoniosa vinculación del adolescente a su entorno, la aceptación de sí mismo y la aceptación social. Como podemos apreciar, en la formación de la autoimagen en los adolescentes confluyen multitud de variables que modulan la percepción, valoración e interpretación del concepto de sí mismo a nivel individual, que está, en definitiva, modulado por la acción de agentes exteriores, como el grupo de iguales, los medios de comunicación, las modas, etc.

La acomodación a los cánones de belleza “condiciona, en gran medida, la autoestima, actitudes y sentimientos del adolescente, de modo que los jóvenes cuya imagen corporal se asemeje más a aquéllos tienden a tener, según confirman las investigaciones, mayor seguridad en sí mismos, mayor autoestima, suelen ser más populares y se relacionan mejor con los otros” (Ovejero, Moral, Pastor, 1998, 159).

Igualmente, esto va a determinar su comportamiento y el tipo de relaciones que establecen en los contextos de interacción. La preocupación por la apariencia física y las nuevas sensaciones que se despiertan en relación con el sexo opuesto, inciden radicalmente en el acogimiento o el rechazo de las propuestas que se plantean en las clases de danza dentro del contexto escolar. Ocurre especialmente cuando se trata de bailar en pareja, establecer contacto físico o bailar frente a sus compañeros.

De otra parte, la definición de identidad está marcada por la inevitable imponencia de prototipos de belleza y modas que los adolescentes acogen y fijan en su cuerpo, para la formación de su autoimagen, desarrollando nuevos sentimientos y actitudes. De manera que la apariencia física cobra una notable importancia, ya que existe en la sociedad actual un verdadero culto por la estética corporal que coincide con la creciente preocupación en los adolescentes por el propio cuerpo, sus características y desarrollo en comparación con el de los otros.

Por todas estas implicaciones, el estudiante en el aula de danza necesita sentir un nivel de confianza para poder asumir el cuerpo y sus características con naturalidad. En la medida en que esa confianza crece, van cediendo también los límites en relación con otros cuerpos, en su desenvolvimiento corporal, en el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de sus capacidades. Esto a favor de su crecimiento y la formación de una autoimagen fundamentada en el amor propio y el respeto por el cuerpo.

1. CAPITULO 2: LA FORMACIÓN EN DANZA, UN CAMINO HACIA EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

*El cuerpo puede volverse hablante,
pensante, soñante, imaginante.
Todo el tiempo siente algo.
Siente todo lo que es corporal.
Siente las pieles y las piedras,
Los metales y las hierbas, las aguas y las llamas.
No para de sentir"*

Jean Luc Nancy

El tema principal que se aborda en este trabajo de investigación es la formación en danza, como un camino hacia el conocimiento de sí mismo que se logra a través del desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes adolescentes. Es importante mencionar que a lo largo del trabajo se han presentado cambios en relación al orden de prioridad de algunas categorías conceptuales por diferentes circunstancias y hallazgos durante la práctica de enseñanza. Inicialmente era la consciencia corporal de los estudiantes el tema central, pero luego en la misma práctica fue surgiendo la necesidad de profundizar más en la formación en danza como la ruta que propicia el conocimiento de sí mismo para llegar al desarrollo integral de las capacidades corporales, incluyendo por supuesto la consciencia corporal desde una perspectiva pedagógica holística.

Es así como la formación en danza se convierte en el eje central y durante la construcción de una pedagogía para su enseñanza, han aparecido situaciones dentro del contexto socio cultural y los procesos físicos y psicológicos que inciden en el aprendizaje de la población adolescente en torno a la cual gira este trabajo. Estos factores son los que fundamentalmente han determinado la construcción del enfoque pedagógico, sus resultados, la definición de contenidos disciplinares para el desarrollo corporal y humano y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo estos intereses, se analizará cómo se fue dando la construcción de dicho enfoque durante la práctica de enseñanza, ampliando más detalladamente cuales son los factores

que han incidido en su construcción y los que han afectado el desarrollo integral de las capacidades corporales en los estudiantes y el conocimiento de sí mismo.

2.1 Sobre los factores que afectaron los procesos de formación en danza

Durante la práctica de enseñanza que se ha llevado a cabo en algunas instituciones educativas públicas dentro el marco del programa 40x40, desde hace más de tres años, se han presentado situaciones que cuestionan la pertinencia de algunos aspectos tanto del enfoque pedagógico personal como de las instituciones educativas. Lamentablemente no todas las visiones de los modelos tradicionales de los colegios públicos, responden de manera coherente a las características y necesidades de la población, de su contexto, y de la enseñanza del arte de la danza o de cualquier área. A pesar de no estar de acuerdo con muchas de esas visiones, ha sido necesario establecer diálogos y adaptaciones, ya sea por exigencia de las instituciones escolares o porque algunos aspectos de sus principios resultan útiles para la propia práctica.

Obedeciendo a estos cuestionamientos y a las necesidades y dificultades encontradas durante esta labor de enseñanza en el último año (2015), se procuró una observación aún más rigurosa y consciente, respondiendo más que a una exigencia académica, a un interés por descubrir el origen de las fallas y dificultades, intentando a la vez develar los hallazgos que permitieran optimizar los procesos de formación en danza en el colegio. En este orden de ideas se ha podido detectar que las dificultades y fortalezas se observan principalmente en tres aspectos:

- En las **características de la población**, pues en este caso son estudiantes adolescentes del colegio CAV con quienes se presentan algunas limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales. Tales limitaciones son propiciadas en primer lugar, por los cambios psicológicos y físicos que experimentan en esta etapa y, en segundo lugar, por la débil formación corporal que reciben los estudiantes en los distintos contextos de interacción: La familia, el colegio, los medios de comunicación y los grupos de iguales.
- En la **desarticulación de las diferentes visiones** sobre educación artística entre los agentes que hacen parte de las organizaciones culturales (incluyendo Artistas

Formadores) y los colegios donde se realizan las prácticas, pues todos forman parte de los llamados contextos interacción de los estudiantes y los procesos de formación.

- En lo **pedagógico**, porque primero, los enfoques pedagógicos artísticos se ven sujetos en gran parte a los de las instituciones escolares, en este caso a los que implementa el colegio Carlos Arango Vélez (CAV), lo cual en algunos casos limita la autonomía de los Artistas Formadores (AF). Segundo, porque las propuestas pedagógicas están construyéndose y adaptándose constantemente de acuerdo a las demandas y características propias de la población, su entorno y las problemáticas que surgen de sus realidades cotidianas (perspectiva de aprendizaje situado). Y tercero, porque el enfoque pedagógico holístico que se intenta construir durante esta práctica, pretende desarrollar las capacidades corporales de los estudiantes desde una visión integral a través del conocimiento de sí mismo, visión no muy tenida en cuenta en el colegio CAV.

Con el propósito de ubicar en qué consistió la práctica de enseñanza en cuanto a sus contenidos, objetivos y metodología, a continuación, se relatará el plan de trabajo planteado acorde a los principios del enfoque pedagógico en construcción con estudiantes adolescentes para el 2015. Allí se contemplaron los 3 componentes disciplinares para el área de danza en la organización Adra: Principios de la danza y lenguaje técnico (afro contemporáneo y danzas urbanas), relación de la danza con otras áreas de conocimientos y comunicación. Adicionalmente un componente transversal: el territorio. (Ver anexo 2 Planeador).

Objetivos

- Explorar los elementos básicos del movimiento, así como los elementos de los lenguajes técnicos (afro contemporáneo, tradicional y urbano) con miras al desarrollo integral (dimensiones física, cognitiva, emocional, creativa, y espiritual) de las capacidades corporales.
- Propiciar el desarrollo global de los estudiantes a partir de diferentes conexiones: entre áreas de conocimiento, entre la mente y el cuerpo, entre los estudiantes y el territorio, y entre los estudiantes y la tierra.
- Propiciar el diálogo con otras áreas de conocimiento como historia, geografía, música etc...
- Propiciar la participación activa de los estudiantes y la interacción: reconociendo sus saberes, su capacidad creativa y constructiva.
- Incentivar el sentido de pertenencia a través de la apropiación de danzas tanto tradicionales como contemporáneas.

Contenidos:

- Formación técnica: (técnica afro contemporánea, tradicional y urbana).
- Principios básicos del movimiento: fuerza, peso, apoyos, equilibrio, resistencia, direcciones, niveles, impulso, acoplamiento, contacto.
- Percepción: percepción del espacio y el tiempo, percepción del movimiento (sentido cinestésico corporal), consciencia corporal, conocimiento de sí mismo.
- Comunicación y convivencia: relación con otros cuerpos y el entorno. Desarrollo de la conciencia global.
- Evaluación: De forma cualitativa se valorará la apropiación de los elementos básicos del movimiento, apropiación de los lenguajes técnicos abordados, relaciones de convivencia y comunicación, relaciones de lo aprendido con otras áreas de conocimiento o con aspectos de la vida y el entorno.

Propuesta metodológica:

Como hemos mencionado anteriormente, se trata de que la danza se convierta en un medio para el desarrollo integral y que además genere sensaciones de alegría, bienestar y placer. Para ello es necesario utilizar estrategias que permitan abordar de forma dinámica y lúdica los saberes específicos de la danza propiciando la participación activa. Es así como se propone una metodología basada en la implementación de Juegos, ejercicios de sensibilización, mimesis, ejercicios de repetición-interiorización de movimientos y la técnica. Ejercicios de exploración individual y colectiva a través de la visualización de imágenes y metáforas, ejercicios rítmicos-musicales y de relación espacial, exposiciones, ejercicios de integración y comunicación, ejercicios de improvisación, composición y creación y construcción de coreografías para la socialización de los resultados.

En los principios del enfoque pedagógico en construcción se tuvieron en cuenta elementos de la perspectiva socio cultural de Vygotsky dentro de la cual se desarrollan conceptos como la **zona de desarrollo próximo, la mediación docente**, (y para este caso, **la mediación del cuerpo** y la **mediación de la danza** en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes) y su teoría de la “ley de doble formación”. Esta última hace referencia a los **procesos de interiorización**, interpsicológico e intrapsicológico (Vygotsky, 1978, p. 93-94), de los saberes propios de la danza los cuales son los que permiten el desarrollo en la interacción con los otros y la cultura, para luego generar las transformaciones en las conductas (corporales en un sentido holístico) a través de la formación en danza para el conocimiento de sí mismo.

Del mismo modo, en diálogo con la perspectiva socio cultural, se tomaron algunos principios de la perspectiva holística que parten de relaciones entre dicotomías: el individuo y el grupo, contenidos y procesos, conocimiento e imaginación. Además, se tomó el principio de conectividad que se plantea en las relaciones cuerpo y mente, entre áreas de conocimiento, entre el yo y la comunidad y entre el individuo y la tierra. Y el trabajo sobre 4 dimensiones del ser en un sentido de unicidad: lo cognitivo, lo emocional, lo creativo y lo espiritual (Yus, 2001). Estos como aspectos viables a desarrollar dentro del aula en articulación con el modelo pedagógico escolar del colegio Carlos Arango Vélez, y también de acuerdo al nivel inicial de conocimiento

de los estudiantes y el nivel que se esperaba alcanzar como lo plantea la teoría socio cultural de Vygotsky, en cuanto a la creación de la zona de desarrollo próximo.

2.1.1 La Población adolescente, sus características y contextos de interacción

Para dar lugar a la descripción y análisis de las tres instancias en donde se ubicaron las problemáticas iniciaremos por la población, sus características y los contextos de interacción. Para ellos se hará alusión en primera instancia, al contexto que enmarcó la implementación del programa 40x40 y sus diversas implicaciones en los procesos de formación.

El contexto inmediato de la práctica de enseñanza

Con el ánimo de comprender los distintos fenómenos que se presentaron en los procesos de formación, se hizo necesario analizar de qué manera las condiciones en los espacios adecuados y las interrupciones, fueron factores fundamentales en la definición del curso y la efectividad de los procesos de formación en danza. También se hizo necesario analizar la aplicación de los conceptos de la perspectiva socio cultural y el aprendizaje situado, así como de la perspectiva holística en la búsqueda del desarrollo del conocimiento de sí mismo de los estudiantes.

El primer factor es que, a pesar de haber sido grandes los esfuerzos de IDARTES, la SCR D y el colegio CAV, no siempre se contó con las condiciones necesarias en los espacios adecuados para clases, lo cual afectó de distintas maneras los procesos de formación. Por ejemplo, la “casa” que se adecuó para el CAV, no contaba con suficientes espacios para todos los grupos de danza que asistían a la misma hora. Solo uno de ellos tenía capacidad para más de 20 estudiantes, los demás salones eran pequeños, con pisos inapropiados y algunos con poca privacidad.

Es importante la adecuación y mantenimiento de los espacios de trabajo, pues son fundamentales para optimizar los procesos de formación. Deben mantenerse limpios porque realizamos actividades que implican el contacto de todo el cuerpo con el piso. No todos los espacios cuentan con un equipo de sonido, ni son lo suficientemente amplios para trabajar danza, es decir con cuerpos en movimiento. (Anexo 3 Diario de campo, marzo, 2015). Esto obligó a los maestros de danza a rotar el único espacio adecuado, de manera que, de dos clases a la semana con un grupo, solo en una se podían desarrollar los contenidos pertinentes para una óptima clase.

Los espacios pequeños obligaban a realizar actividades de mayor quietud y con extremo cuidado para evitar accidentes, como bien se manifiesta en el diario de campo: “allí los ejercicios de desplazamiento, el trabajo de piso, la exploración con movimientos grandes a distintas velocidades se hace muy complejo. Se chocan todo el tiempo y no puedo someterlos a ese riesgo porque se pueden lastimar” (Anexo 4 Diario de campo, abril, 2015). Realizar saltos, movimientos de piso con deslizamientos o desplazamientos en pie, era complicado y, por tanto, el desarrollo de capacidades y habilidades corporales. Al trabajar en estos espacios, no chocar para no lastimarse, se convertía en el principal objetivo, en vez de propiciar la búsqueda del libre movimiento, la exploración corporal con desplazamientos, la proyección, la amplitud y los ejercicios propios de las técnicas.

Un espacio adecuado para la danza es de suma importancia pues el movimiento solo puede ser explorado ampliamente en espacios que así lo permitan. La percepción del movimiento cambia considerablemente de un espacio pequeño y oscuro a un espacio amplio, luminoso y ventilado, donde incluso el material del piso es importante. Un piso de madera es más suave para jugar y dejarse deslizar por él con todo el cuerpo, como lo demandan algunas técnicas contemporáneas, que un piso frío, duro y con irregularidades.

Los ejercicios corporales se pueden desarrollar de forma adecuada si el espacio es adecuado para propiciar la proyección de los movimientos, desplazamientos y relaciones entre estudiantes del mismo modo que para desarrollar la consciencia espacial y el sentido cinestésico, el cual activa todos los sentidos en función del movimiento libre. Como lo menciona Le Breton (1996) el cuerpo es el medio para conocer el mundo a través de los sentidos, pero si no contamos

con las condiciones necesarias para permitirle esta exploración, tanto el acceso al conocimiento, como los medios pedagógicos a implementar, van a ser muy limitados. En este sentido, sin las adecuadas condiciones, las capacidades corporales se verán limitadas en su desarrollo.

Así mismo, las clases en los salones pequeños se veían afectadas por el flujo de personas que debían pasar frente al salón que solo contaba con unas rejas divisorias lo cual exponía a los estudiantes a la visibilidad de la gente, factor distractor e intimidante para ellos. En el diario de campo se expone: “Otro problema es el paso de estudiantes frente al salón y como sólo tiene una reja que permite ver todo hacía adentro, los estudiantes no continúan haciendo los ejercicios porque los están mirando compañeros de otros cursos” (Anexo 4 Diario de campo abril, 2015). En estos casos la mayor preocupación era hacer el “oso” frente a sus compañeros pues la imagen en esta edad resulta ser muy importante para lograr la aceptación de sus compañeros como lo menciona Quiros (1998) y evitar ser sometidos al acoso escolar. Entonces antes que someterse a probables burlas, era preferible negarse a hacer los ejercicios.

Esto evidencia la gran preocupación que tienen los estudiantes adolescentes sobre la imagen física que puedan reflejar y la opinión de los grupos de iguales hacía ellos. “Uno empieza a bailar y... ay que movimiento de cadera tan horrible que tiene...lo critican” (Estudiante A, entrevista grupal II). En definitiva, el autoconcepto y la autoimagen están construyéndose, y dado que el proceso de formación de su cuerpo (en la danza) es reciente, existe una la preocupación de hacer los ejercicios mal y verse ridículos (hacer el oso), lo cual pone en riesgo la percepción que tienen sobre sí mismos y la percepción y opinión de sus compañeros. Esta es la “interpretación” que los estudiantes hacen de la percepción social de su apariencia física, es decir, la autoimagen.

En estas condiciones, la estrategia para ayudar a la creación de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1987) se ve dirigida en un primer momento, a propiciar el fortalecimiento de la confianza en sí mismo, la comunicación y las relaciones intergrupales. De forma casi simultánea se propició, la interiorización de los elementos técnicos de la danza para lograr paulatinamente el desarrollo la consciencia corporal y el conocimiento de sí. De esta manera, los estudiantes no fueron forzados a realizar ejercicios en público antes de pasar por un

proceso que les permitiera ganar confianza y dominar los movimientos y la técnica, al menos hasta cierto nivel, para evitar generar indisposición o bloqueos, como ocurrió en algunas experiencias anteriores. De otra parte, el lenguaje, el planteamiento metodológico y enfoque pedagógico holístico que se aspira a plantear en el espacio de danza, no contempla forzar a los estudiantes arbitrariamente o utilizar formas impositivas.

Al finalizar el proceso de formación, el efecto intimidante y el temor a la opinión de los grupos de iguales, lo lograron superar sólo la mitad de los estudiantes. La otra mitad solo accedió a presentarse frente a los compañeros de su mismo grupo, es decir que, aunque los ejercicios técnicos corporales, de sensibilización, de integración y confianza etc..., funcionaron para desarrollar en distintos niveles y de distintas maneras sus capacidades, el miedo a la crítica de otros estudiantes del colegio no fue posible vencerlo totalmente.

Con otros grupos con los que se trabajó posteriormente, este tipo de situaciones no se presentó de manera tan fuerte, de hecho, se despertó la motivación al participar en eventos tanto en el colegio, como fuera de él. La diferencia fue que con estos grupos se pudo desarrollar un proceso de formación sin interrupciones, en espacios mejor adecuados, con mejoras en las estrategias metodológicas, lo cual, contribuyó a que el aprendizaje fuera más consciente y a que se interiorizarán las herramientas suficientes para que se generará confianza necesaria en sí mismos para aventurarse a presentarse frente a un público.

Ahora bien, las dificultades de los espacios adecuados también despertaron el espíritu creativo y se desplegaron una serie de soluciones alternativas. Así, se propuso el acercamiento a otros campos como la música para reforzar la formación corporal. También se delegó la tarea a los estudiantes de proponer ejercicios posibles a realizar en el salón pequeño, a partir de la iniciativa de dos líderes del grupo que propusieron ideas de forma espontánea. De esta forma resultaron juegos y cantos que posteriormente involucramos en la propuesta coreográfica en el salón grande, permitiéndoles reconocer sus propias capacidades creativas, poco exploradas hasta ahora por varios de ellos.

Esto ayudó a fortalecer la confianza en sí mismos y aprendieron a conocer y poner en práctica su creatividad, una de las dimensiones en las que enfatiza la pedagogía holística (Yus, 2001). De igual manera, también se propició el descubrimiento del espíritu de liderazgo al promover sus iniciativas e intervenir en las problemáticas que plantea el entorno (los contextos), para transformarlo a favor del proceso de formación. La interrupción de clases, fue otro factor que ocasionó, deserción de algunos estudiantes (en el colegio la asistencia a clases de artes es voluntaria) y ajustes permanentes en contenidos, objetivos, metodologías y lenguajes técnicos, provocando el retraso de los procesos de aprendizaje y por tanto del desarrollo de las capacidades corporales.

Este tipo de interrupciones inciden considerablemente en el aprendizaje de los saberes propios de la danza, pues cuando se trabaja con el cuerpo, la apropiación de técnicas corporales y la evolución en el desarrollo de capacidades, dependen de la continuidad. Aún más considerando que muchos de los estudiantes no cuentan con hábitos corporales saludables, ni con un entrenamiento previo. “Existen cuerpos muy rígidos aún, con los cuales solo un proceso permanente, a largo plazo, permitirían ver los resultados” (Anexo 6 Diario de campo, junio, 2015). Capacidades como la fuerza, el tono, la elasticidad, la consciencia y el conocimiento del propio cuerpo para cualquier género, solo se desarrollan con la práctica y el ejercicio de auto observación constante, como bien lo afirma Feldenkrais (1992), en el desarrollo de la consciencia por la experiencia del movimiento.

Para que un maestro de danza en su labor de mediador en el aprendizaje, ayude en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo que menciona Vygotsky (1987), es necesario un proceso ininterrumpido para que la repetición y la exploración (corporal) constante permitan aumentar los niveles de apropiación. Desde la perspectiva socio cultural, las lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, lo cual, para este caso, podría ser aplicado de manera integral a lo corporal, una vez dominadas por el niño, se convierten en las estructuras básicas de la mente y el cuerpo. Es decir, solo el estudiante que lo experimenta de manera constante, puede apropiarse de la técnica y conocer cómo funciona su propio cuerpo cada vez que repite un ejercicio e incorpora un nuevo movimiento para luego usarlo por sí mismo autónomamente. Sin esa constancia el cuerpo olvida y es necesario casi que volver a iniciar.

Así, luego de las interrupciones, los estudiantes llegaron con sus cuerpos desadaptados y desorientados y, según se anotó en el diario de campo “los estudiantes olvidaron gran parte de los elementos trabajados: perdieron fuerza, agilidad, elasticidad, resistencia y memoria corporal. Llegaron sueltos, sin energía y las coreografías tampoco las recordaron, por lo cual no se consiguió avanzar demasiado en elementos y movimientos nuevos” (Anexo 6 Diario de campo, junio 2015).

Afortunadamente, aún son cuerpos jóvenes que pueden recuperarse rápidamente si se realiza un trabajo arduo y constante. Aunque no se cuenta con un tiempo suficiente para desarrollar el aprendizaje técnico de manera profunda, se logró retomar y avanzar medianamente, tratando de hacer énfasis en los elementos abordados antes del receso: fuerza, apoyos, manejo del peso, resistencia, posturas, alineación, proyección y amplitud de movimientos en el espacio, memoria corporal, sentido rítmico y movimientos propios de danzas afro (como la fragmentación) aplicados a danzas urbanas, como el hip-hop y la salsa.

Como ya se mencionó, según Vygotsky, las estructuras del lenguaje dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento (Vygotsky, 1995, p. 79). Aunque Vygotsky (1995) se refiere al lenguaje hablado que se apoya con la gestualidad, la teoría de Vygotsky también puede aplicarse al desarrollo del lenguaje corporal en el aprendizaje de la danza, pues a través del cuerpo se accede al conocimiento y ocurre todo aprendizaje en las personas. En danza, una vez que el estudiante domina el lenguaje de movimientos a través de la imitación, la repetición, y distintas formas de exploración, el aprendiz bailarín acumula los cambios en su estructura ósea, muscular, perceptiva etc., para llevar dichos cambios a niveles superiores: la memoria lógica, la atención deliberada, la habilidad para comparar y diferenciar, que permiten al estudiante tener consciencia de sus propias capacidades corporales y usarlas luego deliberada y autónomamente.

Respecto a otro tipo de posibilidades que se despliegan de las características de los espacios adecuados, se encontró que en la “casa”, se generó una atmósfera de cercanía que propició vínculos creativos entre las personas que allí convivían. Se plantearon diálogos de saberes entre grupos de diferentes áreas artísticas: de danza, artes plásticas, audiovisuales, teatro

y música. Estas dinámicas hicieron participes a personas que forman parte de los contextos de interacción de los estudiantes como docentes acompañantes y madres de familia, convirtiéndose en testigos de lo que ocurre en la clase de danzas (y otras áreas), lo cual condujo a la valoración de la formación corporal de los estudiantes e hijos. Así se relató la experiencia en el diario de campo:

Se han realizado actividades con grupos de otras áreas, especialmente de artes plásticas, audiovisuales para transformar la casa a propósito de un tema que propuso el colegio sobre la tierra. Los de plásticas hicieron un gran árbol de papel en un muro, donde mis estudiantes y otros estudiantes pegamos flores y mensajes hechos por nosotros mismos. Yo les enseñe una canción que habla del ritmo de la tierra, y en desfile, hicimos un ritual de danza y canto para celebrar a la tierra. Todos los demás grupos salieron a mirar, otros a participar, como también algunos padres de familia y los docentes enlace. Se generó una atmosfera de alegría (...), las mamás haciendo palmas y ayudando a pegar las flores y los mensajes y leyendo lo que todos habían escrito. Esto hace parte del diálogo de saberes que es posible entablar cuando se trata de enriquecer la práctica de enseñanza y transformar el contexto escolar como el espacio que habitamos cotidianamente. Deja de ser la casa de clases, para convertirse en un lugar de fiesta, de ritual, de comunión-uniión entre sus habitantes. (Anexo 10 Diario de campo, octubre, 2015).

Así fue que se crearon trabajos conjuntos a propósito de celebraciones o eventos importantes. Se organizaron actividades de participación masiva en los cuales se resignificaban los espacios de “la casa”, que no solo se prestaban para “fiesta” colectiva, sino que se propiciaban otros aprendizajes en concordancia con uno de los principios de la pedagogía holística que contempla el desarrollo del individuo en relación a su entorno, y la consciencia respecto al habitar y cuidar el territorio (tierra) (Yus, 2001). Así mismo, se propició la exploración fuera del aula como otra posibilidad de exaltar la creatividad, celebrando la vida y a la tierra a través de rituales que generan estados de éxtasis lo cual alimenta el espíritu, como en los rituales Dionisiacos (Merloo, 1963) o los rituales indígenas a la fertilidad.

En articulación con estas actividades, se aplicó uno de los principios de la educación holística, el cual se refiere a las “conexiones entre materias y entre aprendices a través de varias formas de comunidad” (Yus, 2001). Se encontró que “los estudiantes comprendieron

que la danza no es un área de conocimiento aislada, sino que ella permite acceder a otros conocimientos y dimensiones diferentes al desarrollo físico y que a través de otros caminos también se puede llegar al conocimiento de la danza. Tal es el caso de la vinculación de yoga-Pilates en las clases, que son técnicas de meditación y sanación, o a través del ritual, pues éste, desde tiempos milenarios, condujo al nacimiento de muchas danzas (Anexo 11 Diario de campo, noviembre, 2015). De esta forma los estudiantes aprendieron que pueden existir aproximaciones a la danza a partir del canto o la pintura entre otras, o que la danza propicia aproximaciones a otras áreas de conocimiento.

Así mismo, las diferentes aproximaciones que la visión holística propone para el aprendizaje: un ambiente confortable, el cultivo del yo interior, la conexión con uno mismo, la conexión con la comunidad, la conexión con la tierra y la conexión con otras culturas, promueven el desarrollo psicológico de los adolescentes en la vida académica y con ello su desarrollo integral (Yus, p. 133), aspectos fundamentales en el espacio de formación en danza con este tipo de población y que son buscados a través de las actividades planteadas.

La población adolescente y sus características

En cuanto a **la población adolescente** encontramos algunas particularidades, como se detalla en el Marco teórico de este trabajo. Idealmente en términos educativos, se considera que las características de esta población deberían ser estudiadas cuidadosamente para optimizar los procesos de aprendizaje en los colegios públicos. Para este propósito, se tomó como referente la teoría del aprendizaje situado el cual investiga los fenómenos en torno a la práctica teniendo en cuenta el mundo social en que la actividad se desenvuelve. De acuerdo con esta teoría “toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente” (Chaiklin & Lavé, 2001, p. 30). Así, se halla pertinente analizar las características poblacionales y sus distintas realidades para determinar el uso y el curso de las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la danza.

Para indagar un poco acerca de los significados que los estudiantes otorgan al cuerpo, la consciencia corporal, el conocimiento de sí y la danza, se realizaron algunas

preguntas. Se encontraron respuestas como ésta: “Con el cuerpo caminamos y... uno hace que el cuerpo esté bien, hace ejercicio pues como uno quiere verse bien, no quiere verse feo, quiere estar bien” (Anexo 14, Est. 2, entrevista grupo focal II). Se puede ver en este comentario que la danza tiene una función dirigida al ejercicio, con el objetivo de no verse “feo”, lo cual la limita a la parte física. Aquí entran en juego los ideales estéticos que los estudiantes tienen sobre verse “bien”, que para muchos se convierte en una imagen a alcanzar, de acuerdo con los modelos comerciales, las músicas y danzas de moda o las normas acogidas por los grupos de iguales.

A raíz de las concepciones sobre el cuerpo, de la formación en danza y a raíz del desenvolvimiento corporal de los estudiantes, se convirtió en una necesidad, reflexionar acerca de los factores que inciden en esos significados. De esta manera quizás se podría transformar y ampliar dichas concepciones, induciéndolos a otras formas de relacionarse corporalmente a través de la danza y a descubrir otras miradas sobre sí mismo. Desde la perspectiva de la práctica situada, durante el aprendizaje de lenguajes corporales para el desarrollo de las capacidades corporales y las funciones superiores que menciona Vygotsky (1995), el adolescente construye representaciones de lo posible de la realidad, donde el lenguaje juega un papel muy importante ya que es el medio a través del cual se comunican estas representaciones en la interacción social. Así, el cuerpo también juega un papel importante puesto que “él mismo es un medio de acceso al mundo” (Le Breton, 1996).

Siguiendo varias pistas en sus respuestas y sus conductas corporales, se logró comprender que los cambios que experimentan los estudiantes adolescentes en torno al cuerpo, a la formación de la identidad y la imagen, al deseo de la intimidad, al descubrimiento del yo y del sexo opuesto, a la aparición del espíritu crítico, a la maduración intelectual, a la oposición frente a figuras de autoridad y la exaltación de la emotividad (Álvarez, 2010), generan una serie de sucesos en las conductas actitudinales y corporales que determina el desenvolvimiento de los estudiantes en las clases de danza y por tanto el desarrollo de sus capacidades.

Igualmente, se observó que la danza posibilita la exploración corporal que orientada de manera adecuada por el artista formador, resulta ser de gran ayuda para asimilar favorablemente algunos de los cambios y descubrimientos que aparecen en esta edad. Cuando se

habla de lo corporal se integra todo lo relacionado al cuerpo: lo físico, pero también lo cognitivo, lo mental, lo emocional, lo creativo y lo espiritual siguiendo los principios que propone la formación holística y en oposición a la tendencia de algunos docentes del colegio Carlos Arango Vélez de concebir estas dimensiones de manera fragmentada en los modelos pedagógicos que implementan.

Para ilustrar lo relativo a las implicaciones de los cambios en esta edad en sus actitudes y conductas corporales y en su desenvolvimiento en el aprendizaje de la danza, se relatarán las siguientes experiencias. En los primeros encuentros en la clase de danzas, sucedía que el cuerpo de los estudiantes era un instrumento en gran parte desconocido y con altos potenciales sin explorar. Solía ocurrir por ejemplo que ante la solicitud de ubicarse en una postura alineada (Cuando un eje invisible atraviesa desde la coronilla hasta el centro de los dos pies pasando por el centro de la pelvis), pocos lograban la postura por sí mismos en un primer intento y algunos tardaban semanas, si no meses para ubicarla autónomamente. Así lo relata el diario de campo:

No logran ubicar la posición alineada en su cuerpo. Les falta ser conscientes de la elongación percibiendo las fuerzas opuestas. Unas fallas comunes son la cadera muy atrás o muy adelante, los hombros levantados, la espalda encorvada, inclinada hacia adelante (...). Necesito acercarme a corregirlos manualmente con frecuencia. La sensación de elongación aún no está presente, ni siquiera en los cuerpos más condicionados para la danza (Anexo 3 Diario de campo marzo, 2015).

Este tipo de situaciones evidenció que la mayoría de los estudiantes adolescentes (entre los 12 y los 18 años) que llegaban al espacio de danza, tenían vacíos respecto al conocimiento de su propio cuerpo y su funcionamiento tanto en posiciones quietas como en movimiento. No conseguían visualizarse a sí mismos con facilidad cuando se les indicaba verbalmente una postura, o se les recomendaba corregir errores de cadera, espalda etc., para llegar a determinada postura.

Los hábitos posturales han instalado en algunos de ellos bloqueos que son difíciles de detectar por sí mismos porque han carecido de los correctivos necesarios dentro del contexto

familiar y escolar. Según Silva (2007) estas posturas se relacionan con la forma en la que se sientan, caminan o permanecen de pie, que parecen ser más cómodas, razón por la cual no se es consciente del error.

Una de las profesoras de matemáticas, observa en sus estudiantes que “a nivel de postura tienen muchas falencias la gran mayoría, sobre todo los más grandes. Como se sientan, como cogen el lápiz, como se inclinan para escribir, en la forma de caminar, en sus movimientos en general...” (Anexo 17 Entrevista a docente de matemáticas, 2015). Si tenemos en cuenta que estas son posturas que se adoptan en repetidas ocasiones durante el día, por varias semanas, meses y años, son las que precisamente están generando complicaciones en la motricidad, al igual que la falta del movimiento dirigido al desarrollo de la consciencia corporal.

Como sugiere Feldenkrais (1992), la consciencia corporal se profundiza por la vía del movimiento el cual debe ir acompañado de un constante reconocimiento de cada parte del cuerpo. De esta manera la constante revisión de hábitos posturales, la ejercitación corporal y la intencionalidad consciente de los movimientos que menciona, son facilitadores en el conocimiento del propio cuerpo. Para propiciar esta consciencia en los estudiantes se propusieron en un principio ejercicios como la experimentación de emociones y sensaciones a través de ejercicios de mimesis, visualización de imágenes y metáforas para llegar al movimiento, pero fue una tarea difícil que provocó el rechazo en varios estudiantes.

Estos ejercicios de sensibilización los asumieron como “infantiles” y los hizo sentir incómodos, por lo cual se negaron a intentarlo. “Los ejercicios de sensibilización y exploración de emociones para llegar al movimiento, los hace sentir vergüenza, dicen que eso es muy bobo y no todos (...) se arriesgan a realizarlos. Algunos dicen “Ay eso no profe, eso es pa niños ¡bailemos!” (Anexo 8 Diario de campo, agosto, 2015).

Lo anterior quizás también responde a los cambios físicos y psicológicos por los que atraviesan, pues están dejando de ser niños para convertirse en adultos, al igual que están construyendo el autoconcepto, la autoimagen e identidad, por lo cual consideran que estas actividades no son acordes a su edad. Por otra parte el uso de imágenes viabilizó más la

exploración corporal y la consciencia del cuerpo en el movimiento, como también el desarrollo del sentido cinestésico-corporal como lo ilustraremos más adelante con algunos ejemplos.

Respecto a la respuesta de los adolescentes frente a algunos ejercicios propuestos, la artista formadora de danza tradicional comenta:

En general se intimidan y cohiben; sienten un gran temor a verse ridículos frente a sus pares, prefieren que otros lo intenten primero para medir el nivel de riesgo; pero siempre hay algunos pocos que son vivaces, o menos sensibles a la burla, que les estimula lo desconocido, y es con ellos que las actividades lúdicas pueden empezar a filtrarse con los chicos. (Anexo 15 Entrevista a Artista Formadora de danza, 2015).

Especialmente con los más tímidos, es necesario un proceso paulatino para “romper el hielo” para que cedan a participar en actividades de este tipo, como se demuestra después de avanzado el proceso de formación o cuando descubren que algo los motiva. Agrega la artista formadora que por ejemplo “cuando el grupo ve que el asunto resulta divertido, o puede destacar sus habilidades, poco a poco los estudiantes se van integrando” (Anexo 15 Entrevista a Artista Formadora de danza, 2015).

Los más grandes o los líderes asumen una actitud más hostil con un aire de desafío, dejando claro que no van a seguir las indicaciones como muestra de rebelión ante la autoridad, así sea como un mecanismo de defensa para no dejar ver la timidez o el temor. Según el punto de vista de la Artista Formadora de danza tradicional, “los hombres generalmente disimulan su timidez con actitudes agresivas, y las chicas, cuando no son muy tímidas, quieren ser *sexis* como los videos que ven todo el tiempo en internet. Si la propuesta que se les presenta pone en riesgo su imagen entonces se resistirán” (Anexo 15 Entrevista Artista Formadora de danza, 2015). Aquí se manifiesta otro de los rasgos que mencionaba Quiros (1998), acerca del desafío a la autoridad, pero también una fuerte preocupación acerca de cómo se ven frente a sus compañeros realizando los ejercicios o bailando.

La concordancia entre como se ve a sí mismo y cómo lo ven los demás, determina la armoniosa vinculación del adolescente a su entorno, la aceptación de sí mismo y la aceptación social. La acomodación a los cánones de belleza “condiciona, en gran medida, la autoestima, actitudes y sentimientos del adolescente, de modo que los jóvenes cuya imagen corporal se asemeje más a aquéllos, tienden a tener, según confirman las investigaciones, mayor seguridad en sí mismos, mayor autoestima, suelen ser más populares y se relacionan mejor con los otros” (Ovejero, Moral, Pastor, 1998, 159).

De manera que los estudiantes adolescentes buscan una correspondencia entre la imagen que reflejan y lo que consideran que los demás están pensando de ellos. Esto garantiza una mayor aceptación en los grupos de iguales, que en este caso, hacen parte de la misma institución educativa, por lo cual es mucho más importante reflejar la imagen que ellos desean y evitar posteriores críticas o rechazos. Aquí también hay una fuerte influencia de los cánones estéticos y los estilos de baile que están de moda (Álvarez, “2010), los cuales determinan en gran parte, la aceptación o negación hacia los ritmos y lenguajes que se planteen en las clases de danza, dependiendo del grado de afinidad que sientan con ellos.

En muchos casos solo cuando alguien se atreve a hacer los ejercicios los demás lo siguen. “Cuando estudiante 5, que es osado y extrovertido dice (...) ¡Hagámosle!, Estudiante 1 y 4 se pegan y lo intentan un rato” (Anexo 8 Diario de campo, agosto, 2015). Solo entonces el ejercicio es aceptado positivamente y los demás lo siguen sin temor a la crítica. Se puede ver la fuerte influencia de los pares, pues los grupos de iguales son uno de los contextos de interacción que determina la formación de su identidad y afectan considerablemente sus comportamientos y acciones (Ovejero, Moral & Pastor, 1998). Si alguna actividad es acogida por los compañeros de la misma edad, ésta tiene mayor aceptación y es realizada con mayor tranquilidad.

La preocupación de cómo se ven ante los demás se convierte en un problema complejo, pues la timidez al moverse está ligada al temor de hacer el ridículo y a que los demás lo sometan a burlas (acoso escolar) no solo en el aula de danza, sino también fuera de ella, pues en contexto escolar esta es una problemática común. Según la estudiante 1 “En el colegio uno no puede hablar abiertamente porque todo el mundo...uno empieza a bailar, ¡ay que movimiento de cadera tan horrible!... lo critican” (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Algunas de estas limitantes en las conductas corporales y actitudinales en el aprendizaje de la danza, se fueron transformando en la medida en que avanzaba el proceso de formación. Los estudiantes paulatinamente lograron desarrollar algunas habilidades al igual que un mayor conocimiento de su cuerpo, de sí mismos. Se generó una atmosfera de confianza intergrupala que propicio la aceptación y un mayor desenvolvimiento en los ejercicios planteados. Se fueron generando dinámicas relacionales y de comunicación que fortalecieron los valores de convivencia revirtiéndose esto en el trabajo creativo. Del mismo modo, así se fue construyendo la ruta para que los estudiantes se conocieran a sí mismos y se aproximarán más a la imagen que deseaban de sí, a su identidad y al autoconcepto, lo cual les permitió transformar algunas de sus conductas corporales y actitudinales. La estudiante 1 opina respecto a sus progresos:

Yo era muy tímida y con el tiempo se me fue borrando, uno cuando baila se le olvida todo, tengo una sensación muy agradable, la sensación de que mi cuerpo está haciéndolo bien...Uno aquí cuando baila quiere dar lo mejor, al final uno se siente bien con uno mismo, con el espacio, con la gente que uno va a participar, que no van a decir nada malo, sino que lo van a ayudar a uno a corregir y a aprender más sobre la danza. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Esta sensación de confianza en sí mismo para participar sin timidez y alcanzar el desenvolvimiento fluido en varios de los ejercicios, fueron unos de los aportes que se lograron con varios estudiantes a través de la formación en danza. No obstante, tanto la estudiante 1 como otras estudiantes expresan que en el colegio frente a sus compañeros continúan siendo tímidas especialmente por temor a la crítica. Por su parte la estudiante 2 dice, diferenciando el espacio de danza y el afuera:

Pues acá nosotros nos podemos sentir libres. Pues no hacer lo que queramos exactamente... hacer lo que queremos que es bailar y expresarnos sin que nadie nos juzgue y acá no me da pena hablar y en el colegio soy muy tímida... y pues acá si puedo hablar, y bailo y me puedo expresar y me cambio, así como una loca y no me da pena. Yo siento que acá es muy diferente a afuera porque afuera hay personas que lo están viendo, que lo están juzgando y uno se siente incómodo. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Las dos estudiantes expresan sus avances durante el proceso de formación tanto en aspectos de su corporalidad como de su carácter. Efectivamente hay cosas que las estudiantes lograron realizar en el espacio de danza con libertad que afuera no se atrevían, como bailar sin temor, expresar lo que piensan o compartir sentimientos íntimos. La estudiante 1 por ejemplo, poseía unas limitaciones corporales grandes en el sentido rítmico, en la memoria y la fluidez corporal, en ejercicios de lateralidad y percepción espacial. Alcanzar sensaciones placenteras y el estado de felicidad con la danza, les permitió grandes progresos en el descubrimiento de habilidades y el desarrollo de la consciencia a través del movimiento, que se potenciaba cada vez que dominaban otro elemento de la técnica y superaba las dificultades.

Por su parte, el artista formador de danza contemporánea observó algunas transformaciones significativas:

Creo que en el proceso los chicos han avanzado mucho. Muchos llegaban con la cabeza abajo, la mirada al piso, la espalda muy recogida, entonces las vértebras no estaban en esa conciencia de alargamiento, sus pies estaban en rotación todo el tiempo, lo que perjudica mucho la postura de las rodillas y las articulaciones. (...) Llegan al aula, o al espacio escénico como lo llamo yo, para que ellos tengan conciencia también de dónde se están parando, y por lo mismo, porque es un espacio sagrado, de ritual, de entrenamiento, de reconocimiento propio. Entonces sí se ve el cambio en ellos, desde la disciplina y hasta desde la misma presencia postural, y la presencia escénica. Puedo decir también que no sólo se va a la parte técnica sino también el disfrute del cuerpo. Noto esa conciencia de que disfrutaban de sus movimientos, cuando en un inicio era para ellos una dificultad entrar en movimientos que no son cotidianos. (Anexo 19 Entrevista Artista Formador de danza, 2015).

El elemento de disfrute o goce y la experimentación de diversas sensaciones y emociones fueron elementos que surgieron por sí mismos a raíz de los lenguajes empleados por los maestros para llegar al movimiento y a raíz del placer que genera la misma danza, cuando se apropian de los movimientos para dar lugar a la expresión y la interpretación. La percepción del espacio escénico, como llama el artista formador al aula de clase, es distinta, a la percepción de los espacios cotidianos. La percepción en el aula de clase se da con fines creativos, de exploración y desarrollo de unas capacidades determinadas y saberes propios de la disciplina de

la danza. Esta percepción ocurre a través de los sentidos. De manera que el aprendiz bailarín al escuchar la música, al tocar al compañero y realizar un movimiento a dúo, al correr o saltar para volver a caer, activa varios sentidos. No se podría percibir la trayectoria que realiza el brazo en un recorrido, si no actuara el sentido cinestésico corporal. No existiría la relación con la música si no se usara el oído para escucharla y no se podría seguirla o bailarla, si no se emplearan estos dos sentidos.

Según Le Breton (1996) el mundo es la emanación del cuerpo que lo penetra. Antes del pensamiento están los sentidos. El cuerpo es la proliferación de lo sensible. El mundo solo toma conciencia de sí a través del sentir. Cada individuo es portador de un cuerpo maravilloso dotado de las herramientas necesarias para descubrir y conocer su mundo. De esta manera, es a través de los sentidos que se realiza esta labor de percepción y es así como se desarrolla y conoce el propio cuerpo durante el descubrimiento las habilidades, en el aula de clase a través de la danza. Cuando se potencia el uso de los sentidos, y cuando se descubre el placer y la alegría a través de la sensación y la percepción ese descubrimiento se hace de manera más profunda y placentera.

Se desarrolló también la capacidad creativa y la consciencia de poder inventar con el cuerpo: “Manejo muchas veces la creatividad porque me parece que la creatividad es lo más lindo que una persona puede tener. Crear cosas que no se han creado hasta el momento. Soy muy investigativa”. (Est. 1, anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015). Adquirir la consciencia de la capacidad de crear es un proceso que se desarrolla una vez que se han interiorizado algunos elementos técnicos y sobre todo, se ha desarrollado un nivel de confianza en sí mismo al conocer los propios alcances.

La danza potencializó esa creatividad cambiando el nivel inicial de conocimiento de los estudiantes. En términos de Vygotsky, se diría que la danza fue un instrumento de mediación en el desarrollo de los estudiantes llevándolos a un mayor nivel de consciencia de sus capacidades corporales. Estos cambios también contribuyeron en la formación del autoconcepto ya que el adolescente va construyendo el conocimiento de sí mismo a través de la interacción, de modo que los roles sociales que asuma en sus relaciones con los otros y las expectativas que, a su

vez, estos elaboren sobre las propias conductas, serán algunos de los factores que contribuyen dicha construcción. (Ovejero, Moral & Pastor, 1998).

Las habilidades corporales en un estudiante pueden convertirse en un incentivo para enseñar y motivar a otros pares. De manera que los saberes corporales, una vez interiorizados a través de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos (Vygotsky, 1978), se pueden usar autónomamente en otros contextos como el colegio o en la familia. La estudiante 2 responde a así la pregunta: "¿Ustedes creen que han adquirido una mayor consciencia corporal durante el proceso de formación cuando aprendemos otros lenguajes corporales y técnicas?"

Sí, porque ahora sabemos que tenemos que calentar antes de bailar, también que tenemos que alimentarnos bien para poder hacer lo que queremos, tenemos que hacer ejercicio.

Cuando estoy en la casa mi hermana quiere hacer la parada de manos, entonces le digo que primero tiene que calentar porque o si no se va lastimar y ella se pone a brincar (...) yo creo que si aprendí de consciencia corporal porque aprendí que tengo que cuidar mi cuerpo que es muy importante. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Mientras, la estudiante 1 opina que la consciencia corporal es:

Saber qué hacemos con nuestro cuerpo, por ejemplo lo protegemos de los maltratos, de los golpes de las adicciones como el cigarrillo, el alcohol. Intentamos que cada vez que nos expresamos con el cuerpo, nuestra consciencia tenga claro cuál es el movimiento que vamos a realizar y este movimiento es apto para nosotros y no nos vamos a lastimar. (Anexo 14 Entrevista grupal II).

La estudiante 2 hace asociaciones de la consciencia corporal con el cuidado del cuerpo, con una adecuada alimentación y con la práctica de ejercicio como rutas para desarrollarla. La estudiante 1, además agrega la protección del maltrato, de las adicciones, y lo más importante, saber que el movimiento se realice conscientemente para no lastimarse. Este es un importante avance que se logró con el proceso de formación en danza, pues las estudiantes lograron identificar algunos caminos para alcanzar el desarrollo de la consciencia corporal, además de comprender cómo la danza aporta en ello, independientemente de elaborar un discurso conceptual.

Este proceso de maduración aportó al desarrollo de la consciencia y también al conocimiento de sí mismos. Quiros (1998) plantea que conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción" es uno de los objetivos prioritarios de la educación, el cual puede determinar las formas de actuar e interactuar lo que implica también un grado de madurez en el desarrollo de las capacidades corporales, cognitivas y emocionales. Por otra parte, algunos docentes de otras materias del colegio afirman que las transformaciones en el comportamiento de los estudiantes, se han evidenciado desde la llegada del programa de formación artística:

Si, sobretodo que los hace **conscientes** de sus habilidades, que muchos de ellos son “ay, yo no sé bailar profe”, y se quedan ahí, en cambio como que allá le enseñan, como que mire, usted si sabe, mire su expresión, mire todo lo que usted alcanza a hacer con su cuerpo, o sea ya se ha visto que están ya como... más extrovertidos, antes eran muy introvertidos (...) incluso para las exposiciones son más seguros. (Anexo 16 Entrevista a docente de inglés, 2015).

Y complementa la profesora de biología: “además se desarrolla la expresión corporal que muy pocos estudiantes la tienen y reflejan los sentimientos que hay” (Anexo 16 Entrevista a docente, 2015). Aunque no se concuerda con la idea de que pocos estudiantes tienen expresión corporal, pues se considera que todos se expresan corporalmente, lo que interesa ver es que, aunque los estudiantes no lo noten, afuera de la clase de danza también se visualizan los cambios en su expresividad corporal y en su carácter.

A modo de ejemplo, en las muestras de artes que se hicieron para el día del niño (31 de octubre), varios grupos de estudiantes quisieron, por iniciativa propia, montar coreografías de danzas con músicas más afines a sus gustos, para lo cual se les dejaba tiempo para practicar, como en el caso del artista formador de danza contemporánea y se les daba las orientaciones pertinentes. Los grupos eran los mismos grupos de danza de 40x40.

Esto significa que los estudiantes ya han interiorizado algunos elementos de la danza, los cuales utilizan deliberadamente para sus propias creaciones fuera de la clase. En este sentido la danza, al igual que el cuerpo, como se mencionaba en otro apartado, se convierte en un instrumento de mediación, que desde la perspectiva socio cultural de Vygotsky (Citado por Chaves, 2001), permite potenciar su desarrollo inicial, lo cual se evidencia, a partir del

surgimiento de conductas y acciones que antes no existían. Los estudiantes hacen uso de los saberes aprendidos en artes para proponer sus propias ideas y dar lugar a la libertad expresiva con su cuerpo, que como se plantea en la pedagógica holística, es una de las funciones esenciales del arte en la educación (Yus, 2001).

Los acontecimientos en las muestras permitieron ver cómo los estudiantes reproducen elementos aprendidos en clases como la ubicación espacial, el trabajo de piso (caídas, piruetas), la proyección de los movimientos, la fuerza, el equilibrio (en cargadas, por ejemplo), y especialmente la interpretación, que demuestra el disfrute de la danza, cuando la técnica o algunos de sus elementos, comienza a ser interiorizada. Se observó una serie de progresos en el diario de campo de octubre (Anexo 10, 2015), a modo de evaluación:

Los estudiantes han desarrollado su memoria corporal, manejan mejor su peso corporal, la fuerza, las relaciones espacio-cuerpo-tiempo. Realizan ejercicios en parejas de contacto y cargadas. Son cuidadosos con su cuerpo y el de sus compañeros. Las relaciones de amistad se han fortalecido fundamentándose en la confianza y el respeto mutuo. Todos han desarrollado enormemente su capacidad de interpretación. Proyectan los movimientos con mucha menos timidez, tienen fuerza y sobre todo disfrutan la danza. Han logrado expresarse con mayor libertad. Realizan posiciones invertidas de mayor exigencia como paradas de manos con apoyos y media luna. Los movimientos fragmentados de cadera y tronco los realizan un poco mejor en especial hacia los lados y adelante y atrás. El uso de dirección es más claro. (Anexo 10 Diario de campo, 2015).

De esta manera los estudiantes hacen uso de los aprendizajes autónomamente, como se plantea en la teoría del desarrollo de Vygotsky denominada la “Ley de doble formación” cuando se producen cambios cualitativos de lo social a lo individual, a partir de la mediación del profesor y de la interacción con otros, dando lugar a la interiorización, en la cual el estudiante, se apropia de la información que recibe. Esto es lo que dio lugar a modificaciones en sus conductas corporales, en su carácter y sus acciones.

El Contexto Escolar

Dentro del contexto escolar es poco lo que se hace para propiciar la formación corporal integral de los estudiantes. La clase de educación física promueve el desarrollo físico, con un enfoque dirigido al aprendizaje de deportes y sus reglas, más que hacía la búsqueda de una consciencia corporal y el conocimiento de sí mismo de forma intencional. Para indagar esto, se preguntó a algunas docentes del colegio, qué se hace para fomentar la formación y expresión corporal y ver si se aprovecha el cuerpo como mediador en el aprendizaje.

Tenemos un gran problema, la educación física no se le da a primaria, no se le da a pre-escolar. Solamente se le da un par de horitas que la desarrollan los mismos docentes del aula. La mayoría de docentes no son especializados ni en danza ni en educación física por lo tanto el trabajo que se hace es un trabajo mínimo. Vienen a desarrollar un trabajo de la consciencia cuando entran a grado 6°. Y que tienen educación física, pero, en caso de 6°, 7° y 8°, solo tiene 3 horitas a la semana. En esas clases de educación física trata uno de ver todos los deportes. (Anexo 12 Entrevista a docente de educación física, 2015).

Entonces surgió la necesidad de indagar sobre lo que ocurre en las otras materias sobre la existencia de algún tipo de formación corporal. Afirma la misma docente:

Algunos docentes, pero son casos excepcionales, trabajan desde su área, sea el área que sea, trabajan también concientización, pero lo que le digo son algunos docentes que de pronto han tenido por su estudio, interacción con otras áreas de conocimiento o del arte, pero realmente son muy pocos. (Anexo 12 Entrevista a docente de educación física, 2015).

Según la docente, se dispone de 3 horas semanales para la educación corporal con un enfoque básicamente hacia el desarrollo físico. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la consciencia corporal y el conocimiento de sí mismo, no son aspectos que se aborden de manera intencional en los contenidos de la educación física y difícilmente desde otras materias, según lo expuesto por la docente. Surge además la inquietud sobre, de qué manera se abordan otras dimensiones como la emocional o la creativa. En el caso de la dimensión espiritual, dentro de los modelos educativos de los colegios públicos, es más lejana su inclusión, a menos que se aborde desde la clase de religión, que por lo general es católica. Para este análisis se busca más una

connotación universal, sin tendencia a algún tipo de religión por lo cual no es pertinente entrar en este campo.

Se pudo notar de acuerdo a testimonios de los docentes, que únicamente por inquietud de algunos docentes se aborda el cuerpo o se maneja el cuerpo como un medio aprovechable para enriquecer el aprendizaje de saberes de otras materias distintas a educación física. Para este caso se encontraron 2 ejemplos. Uno es el espacio de clase de una profesora de español que aborda los aprendizajes con elementos teatrales y el otro, es una profesora de matemáticas quien asume una parte de dirección de la orquesta del colegio.

Al respecto, la primera profesora relata su experiencia:

“En el área de español yo les trabajo mucho teatro, entonces ahí hacemos muchos ejercicios de concientización, de respiración, de conocer el cuerpo, cómo el cuerpo reacciona según las emociones”. Y refiriéndose a promover el desarrollo de la consciencia corporal en el colegio agrega: “Digamos que el espacio es educación física, donde ellos podrían adquirir la **consciencia** corporal, (...) pero los espacios son muy... no hay espacios en el colegio solo educación física” (Anexo 18 Entrevista a docente de español, 2015).

En el segundo ejemplo, la docente comenta:

Nosotros en esta institución tenemos un proyecto con una orquesta de música tropical, salsa, merengue, se llama Son Carabela. Ahí trabajamos todo lo que es la corporeidad, el ritmo, eh, todo lo que tiene que ver con el manejo de instrumentos, que obviamente tiene que estar relacionado con el cerebro y con el manejo del cuerpo y cómo ellos lo conocen o pueden llegar a conocer más; también cuando he tenido así cursos de niños más pequeñitos, hacemos juegos rítmicos y todo eso con ellos para la atención. (Anexo 17 Entrevista a docente de matemáticas y directora de la orquesta del CAV, 2015).

Podemos apreciar que estos dos casos en el contexto escolar son un ejemplo en cuanto al uso del cuerpo en el aprendizaje de los saberes propios de las materias diferentes a artes o educación física. Esta articulación con el arte aunque no está explícitamente dirigida a la

formación de la consciencia y el desarrollo de capacidades corporales en un sentido de unicidad como lo plantea la educación holística, si logra la interiorización de elementos que aportan al desarrollo de capacidades corporales. La dimensión espiritual no aparece en ninguna de sus respuestas.

El ejercicio de introducir elementos de las artes, promueve el desarrollo de la consciencia corporal y propicia el desarrollo del conocimiento de sí mismo de los estudiantes, como bien lo mencionan las docentes. Sin embargo, es una herramienta usada sólo por dos docentes en un colegio donde hay aproximadamente 100 docentes y 2000 estudiantes. Esto significa que es muy poco el porcentaje de docentes que usan el cuerpo como un medio de acceso al conocimiento y que procuran el desarrollo corporal contemplando todas las dimensiones de forma integral.

Como lo mencionaba anteriormente la Docente, en primaria no se imparten horas de educación física y escasamente los docentes de grupo realizan actividades para desarrollar las capacidades corporales. De manera que los estudiantes llegan a los grados de 6º, 7º y 8º (los grados de adolescentes que asisten a mis clases de danza) con un nivel de desarrollo corporal limitado y con poco conocimiento del funcionamiento y del potencial de su propio cuerpo. Si la formación corporal se propiciara en el colegio desde los primeros grados de forma regular, existirían menos limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes. Así mismo, el conocimiento de su cuerpo quizás tendría un mayor nivel de desarrollo y se manifestaría en las clases de danza de manera más rápida y efectiva, promoviendo el desarrollo de su corporalidad y de su ser, integralmente.

Todo parece indicar que en el contexto escolar el modelo pedagógico no involucra de manera intencional y consciente, el cuerpo en el aprendizaje de las materias básicas. Como ocurre en la mayoría de los modelos de las instituciones públicas, el estudiante permanece varias horas sentado recibiendo información con pocas posibilidades de experimentar o explorar el conocimiento a través de su corporalidad o de aplicarlos en su vida diaria estableciendo relaciones de unidad entre su ser y el mundo que los rodea. El proceso de enseñanza-aprendizaje exige no solamente identificar cuáles son los factores socio culturales que hacen parte de los contextos de interacción de nuestros estudiantes sino generar los mecanismos en términos

pedagógicos para reconocer y abordar adecuadamente dichos factores y las necesidades de la población tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Una de las tareas que propicia el método de investigación-acción-educativa, es la observación y la evaluación constante de esos factores, que con ayuda del enfoque cualitativo permite darles una interpretación a partir de las posibles conexiones: entre los estudiantes y sus realidades, entre los modelos pedagógicos y las necesidades de la población, entre la formación corporal en la danza y los aportes para su vida y el conocimientos de sí mismo, entre otras conexiones que se pueden establecer para crear nuevas estrategias que mejoren la práctica de enseñanza.

El contexto de los medios de comunicación y los grupos de iguales

Es así como también se observó en los lenguajes corporales de los estudiantes la influencia de los medios de comunicación y los grupos de iguales, otros contextos de interacción, que impone modelos de conductas y significados alrededor del cuerpo en los estudiantes adolescentes. Los significados alrededor del cuerpo que ellos aprenden a través de la televisión y el internet están relacionados especialmente con parámetros estéticos de belleza impuestos socialmente por marcas de productos o por músicas y bailes de moda. Como alude Lavé “Los contextos son sistemas de actividad donde se integra el sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado (...) que incluye relaciones de producción, comunicación, intercambio, distribución y consumo” (Engeström, citado por Chaiklin & Lavé, 2001, p. 16).). En esta medida las formas de lenguajes y comunicación a través del cuerpo que promocionan marcas o músicas comerciales, están determinados por los intereses de un sistema de producción y consumo que pretende vender una idea, un producto o incluso un estilo de vida.

Entre los adolescentes es común que se convierta en un requisito de aceptación entre los grupos de iguales, estar a la moda y alcanzar el prototipo de belleza que vende el mercado. Al respecto dice la Artista Formadora de danza tradicional: “Definitivamente el chico se expresa según su entono, según lo que su entorno le dé. Un chico urbano tiene muchos elementos, muchas rítmicas, pero también están limitados por lo que les brindan los medios de

comunicación (Anexo 15 Entrevista Artista Formadora de danza, 2015). En la segunda entrevista (noviembre, 2015) la Artista Formadora agrega que: “Hay mucha presión de la tecnología y poco aporte a la identidad territorial por la familia y la escuela. Creo que es difícil para ellos no seguir la moda y darse el tiempo para saber más de sí mismos, sus habilidades. (Anexo 15 Entrevista Artista Formadora de danza, 2015).

Es así como los jóvenes siguen los modelos de las modas que impone la música comercial en los medios de comunicación, que en gran parte son expresiones foráneas que los alejan cada vez más de las expresiones artísticas raizales del territorio colombiano. Sin embargo, esto hace parte de sus realidades y la habilidad para el docente de danza estaría en hacer que los lenguajes que de allí surgen, sean parte de las estrategias pedagógicas que promuevan su desarrollo, pues estos lenguajes hacen parte de su identidad.

En cuanto a la búsqueda de esta identidad, se observó que los estudiantes adolescentes adoptan lenguajes y conductas corporales producto de la influencia que ejercen las músicas y bailes de moda como el reguetón o el hip-hop. Dado que la identidad es el producto de una construcción psicosocial, en donde las expresiones comerciales de moda y los modelos estéticos se convierten en modelos a seguir, esta construcción los conduce a identificarse con determinados colectivos (grupos de iguales), imponiendo formas de vestir, de hablar, de relacionarse y otorgar significados al cuerpo. En el caso del reguetón, es un ritmo que difunde una imagen de mujer sumisa y objeto sexual mientras que el hombre es mostrado como dominante y agresivo. Estos modelos son reproducidos fuertemente en la vida cotidiana de los estudiantes: las mujeres quieren ser *sexis* y deseables, mientras que los hombres quieren reflejar una imagen de rudeza y dominación. Los estudiantes opinaban sobre este tema:

“El reguetón es bueno, pero habla mal de las mujeres, pero las mujeres no se dan cuenta de eso, piensan que eso es normal, porque los hombres hablan que bueno sí, que son perras y las mujeres pues lo cantan así normal”. (Anexo 13, entrevista I grupo focal, junio, 2015). Otro estudiante comenta: “... así es como sacan las canciones, así es como ellos piensan sacarlas. Como decirlo así (mueve el cuerpo bailando), más “perreo” (risas). No de verdad, para darle como más gusto a la canción y como más swing” (Anexo 13, entrevista I, junio, 2015).

Aunque los lenguajes musicales y corporales son un fenómeno social y cultural que promueve la agrupación e identificación de colectivos, lo que se intenta evidenciar es el tipo de información que se trasmite a través de los medios de comunicación. Una vez más, la información recibida limita el cuerpo a una connotación de objeto sexual y además promueve determinados roles entre género que son reproducidos en el aula de clase. Al respecto comenta la Artista Formadora de danza tradicional “Los hombres generalmente disimulan sus timideces con actitudes agresivas, y las chicas, cuando no son muy tímidas, quieren ser sexis como los videos que ven todo el tiempo en internet, con el reguetón y la bachata por ejemplo” (Anexo 15 Entrevista Artista Formadora de danza, 2015).

Tanto el reguetón como otros géneros urbanos, (el hip hop, la salsa, la bachata), imponen una serie de patrones estéticos corporales que identifican a grupos de personas. Por consiguiente, sin importar el contenido, los estudiantes adolescentes que están en busca de su propia identidad (Quiros, 1998), adoptan las características con las cuales sientan mayor afinidad o están mayormente a su alcance, pues estas músicas son masivamente difundidas por los medios como la radio, la televisión o el internet. Se reafirma la idea de que la moda y la apariencia física cobra una notable importancia, dado que existe en la sociedad actual un verdadero culto por la estética corporal que coincide con la creciente preocupación en los adolescentes por el propio cuerpo, sus características y desarrollo en comparación con el de los otros. (Ovejero, Moral & Pastor, 1998, p. 157).

Por otra parte, un estudiante que demuestre afinidad con los ritmos de moda, que los sepa bailar y adopte las maneras de vestir y de actuar, tiene mayor posibilidad de ser aceptado/a por los grupos de iguales y por el sexo opuesto. Del mismo modo la apariencia “ruda” tanto en hombres como en mujeres representa un atractivo en algunos estudiantes y es sinónimo de osadía, lo cual puede ser favorable cuando se trata de establecer contacto físico al bailar en pareja en las clases de danza. Para ayudar a superar las limitantes que acarrearán estas situaciones, se hicieron reflexiones como las siguientes en las clases:

En la danza el contacto entre parejas no solo se puede establecer entre hombre y mujer, sino entre hombres y entre mujeres y no solo existe el reguetón y movimientos del reguetón, sino otro tipo de lenguajes de contacto y diversos géneros de danza. (...) los movimientos de cadera no sólo pertenecen al género del baile reguetón o la bachata, sino a ritmos anteriores al reguetón que provienen de una raíz africana”. (Anexo 7 Diario de campo, julio, 2015).

Estas y otras reflexiones se reforzaron con ejemplos en videos de jóvenes adolescentes bailando diversos géneros y abrieron la posibilidad de ver la sensualidad corporal, más allá de la sexualidad y proponer a través de las técnicas de danza y la exploración corporal otros parámetros estéticos que ubican el cuerpo en connotaciones diferentes desde la estética del arte. Los movimientos sensuales de cadera se realizaron con mayor naturalidad y se permitieron explorar con expresiones musicales y danzas urbanas diferentes.

De manera que lo que se pretende evidenciar aquí es que se procuró que los estudiantes adolescentes ampliaran las nociones de cuerpo, sus lenguaje corporales para que se dispusieran a incorporar nuevos lenguajes que les permita, quizás conocerse en otras situaciones relacionales desde la danza y desde el contacto corporal que probablemente les ayudarían a conocer aspectos de sí mismos que desconocían. Según lo comentado en el diario de campo (Anexo 6 junio, 2015), “disfrutan la danza lo que les ayuda a tener una relación más tranquila con su cuerpo y el de los otros, así como a tener confianza en sí mismo y desenvolverse mejor en los ejercicios”. Asumir el contacto con mayor naturalidad y poder entablar una relación corporal más fluida y tranquila con el género opuesto ha sido un logro importante.

De cualquier manera, el respeto a sus gustos y tendencias es algo que está presente en el planteamiento pedagógico que se propone en las clases de danza. De esta manera no solo se reconoce que existe una identidad, sino que también se pueden aprovechar los lenguajes corporales derivados de estas tendencias para el aprendizaje de las técnicas. Así, cuando se trabaja desde la escucha de sus lugares o contextos, existe un mayor despliegue de confianza que les permite ser ellos mismos y profundizar de forma natural y espontánea en su corporalidad para aproximarse al desarrollo del conocimiento de sí mismo y el desarrollo de sus capacidades corporales. Desde allí, se pueden abordar varios elementos con mayor libertad, cuando se encuentran en su zona de dominio.

Adicionalmente, se indagó acerca de otro tipo de informaciones a las que acceden los estudiantes en su cotidianidad en los distintos contextos de interacción. Al respecto una de las estudiantes comparte una experiencia:

Yo estaba viendo el otro día Séptimo día, dizque un señor haciéndose pasar por un muchacho y a los muchachos los hacía tomarse fotos desnudo y si no le mandaban más los amenazaba que las mostraba o las subía (a internet)... de sexo... Nosotras vemos videos en YouTube de "Alex..." (Tratando de recordar) que son videos explícitos, yo los veo con mi hermana que tiene 13, con la chiquita no los veo. Y pues ahí hemos aprendido hartas cosas y mi hermano nos dice que tenemos que tener cuidado... cosas sobre el cuerpo. No de la importancia del cuerpo sino.... pues ellos hacen algunas pruebas de gays. Van a bares gays y hacen pruebas... y mi hermano nos regaña... Hay otras cosas que no puedo decir (...) ¿Qué aprendo? yo más que todo los veo porque no tengo nada que hacer y no me gusta salir a la calle porque hay locos y hay violadores ... uno va pasando y empiezan pss pss, (hace el sonido de piropo), todos gamines ahí, entonces no me gusta y por eso no salgo. (Anexo 14, entrevista II grupo focal, 2015).

Hay varios aspectos a analizar en este comentario, por un lado, la estudiante habla de un programa de televisión y de un programa de internet a los cuales tiene acceso (al igual que miles de adolescentes) y que tiene contenidos complejos y violentos sobre sexualidad y por tanto sobre el cuerpo. Este tipo de información, aunque puede surtir un efecto de educación preventiva, también pueden estar limitando la percepción de cuerpo a una connotación de sexualidad, que se expone pública y violentamente. El cuerpo y la sexualidad son puestos en evidencia al ojo del espectador. Más allá de lo que pretenden las productoras de estos programas, se trata de considerar el libre acceso que tienen los estudiantes a este tipo de información a través de los medios de comunicación, situación que se sale del control de adultos responsables y que forma significados y estilos de vida en los estudiantes adolescentes.

Otro aspecto a analizar, es el temor que expresa la estudiante de salir a la calle por factores de violencia hacía su cuerpo. Esta es una de las variables que existe alrededor de los contextos de algunas estudiantes, quienes desarrollan miedos que bloquean su expresividad y condicionan sus conductas corporales, convirtiéndose en una limitante para el aprendizaje de la

danza. De otra parte se puede caer en el sedentarismo pues la violencia social las enclaustra en su propia casa, pero allí mismo acceden a otro tipo de violencias a través de los medios de comunicación, como se ha podido observar. Al mismo tiempo, con estas limitantes, el cuerpo pierde la posibilidad de ejercitarse con prácticas que probablemente solo están fuera de casa.

Con estas experiencias se da una idea de lo que ocurre en los contextos cotidianos y realidades de los estudiantes y que inciden en la construcción de significados alrededor del cuerpo y las formas de relacionarse a través de él. Además, dado que la recepción de este tipo de información no ocurre de forma esporádica, ya que los estudiantes acceden a ella en cualquier momento, incluso en compañía de adultos (cómo puede ser el caso de Séptimo Día), se convierte en una experiencia repetitiva que “forma” conductas y concepciones en quienes los ven. A este respecto Chaiklin & Lavé (2001) aludían que el contexto implica cambios en el conocimiento y la acción, y estos cambios son centrales en aprendizaje.

2.1.2 Incidencia de las diferentes visiones sobre formación en danza, en los procesos de aprendizaje

Entre las visiones sobre la formación en danza de los distintos contextos de interacción de los estudiantes, se encuentran algunas diferencias que inciden en las conductas que los estudiantes asumen frente a los espacios de danza y los procesos de formación corporal. Existen unos principios y enfoques propuestos por las organizaciones artísticas en concordancia con las políticas y lineamientos de IDARTES (para 40x40), que orientan los principios y enfoques pedagógicos de los Artistas Formadores, quienes, a su vez, se guían por las necesidades que surgen en la práctica de enseñanza con la población. Las instituciones escolares por su parte funcionan bajo sus propias políticas y modelos pedagógicos, de los cuales se despliega el reglamento que debe ser acogido por los artistas formadores. Entre todas estas instancias se procura la articulación de los principios y lineamientos que, aunque responden a diferentes visiones, poseen también algunos puntos de encuentro sobre la formación artística.

Las dificultades surgen cuando algunos de estos principios no logran desarrollarse cabalmente en la práctica porque no son acordes con los intereses o enfoques de la institución

escolar y no encuentran apoyo dentro del contexto familiar. En este sentido, las visiones de algunos actores de las instituciones escolares y familiares se han convertido en una fuerte limitante en la educación corporal de los estudiantes por diferentes razones. Como se evidenciaba anteriormente, en el contexto escolar el cuerpo es un elemento no muy tenido en cuenta dentro del modelo pedagógico implementado en el colegio, y su formación integral, solo es contemplada por muy pocos docentes dentro de la institución. A esta situación se suma el hecho de que la educación artística también había sido un elemento marginal, antes de la llegada del programa 40x40 y lamentablemente aún existe una visión marginal por parte de algunos docentes. Comentaba una docente del colegio “la danza, a no ser que el colegio tenga un énfasis, se le va a dar un primer lugar, pero es una pelea. (...) Entonces la consciencia tanto del sistema, como del currículo, como de los otros docentes del colegio, es que toda la parte corporal esta en segundo plano (Anexo 12 Docente de educación física, 2015).

En cuanto a los resultados de estas visiones, se presentaron situaciones en las cuales, si los estudiantes tenían un mal rendimiento académico, se les recomendaba no asistir a clases de artes (danza), (Anexo 11 Diario de campo, 2015). De otra parte, algunos padres de familia exigían a sus hijos centrar toda su atención en lo académico, dejando el espacio de formación artística de lado. Es decir, para algunos padres de familia y para algunos docentes, que hacen parte de los principales contextos de formación de los estudiantes, el arte no se considera un área académica importante en el colegio. En vez de verse el arte como potenciador de capacidades para el desarrollo integral, se concibe como un impedimento en el rendimiento académico.

Se observa que aún no se logra comprender la importancia y el sentido de la educación artística para la educación integral de cualquier persona. Aún se le mira de una manera diferente en relación con las demás áreas de formación del currículo escolar. Por esta razón, incluir el arte en la educación pública, además de plantear un enfoque holístico que promueva la formación integral dentro del colegio, es una tarea dispendiosa que requiere paciencia y perseverancia.

Esta concepción del arte le sustrae la importancia que merece como área de conocimiento y área fundamental en el desarrollo humano, y es precisamente, la que se multiplica en la comunidad escolar, propiciando el desinterés y la indiferencia en los estudiantes. Esas visiones generan en gran parte la indisposición corporal y actitudinal frente al espacio de formación en danza y la falta de consciencia de los aportes que ella brinda en el desarrollo. Es decir, el reconocimiento de la importancia de las artes en la formación, contribuiría a asumir la danza con mayor disposición, compromiso y responsabilidad y así sería más afectiva y profunda la apropiación de los saberes, lo cual llevaría al desarrollo de las capacidades corporales y al conocimiento de sí mismo. Como afirma la docente en otro aparte de su entrevista refiriéndose a una posible solución:

Que pediría yo... 5 horas semanales de actividad física, llámese danza, llámese deporte, llámese teatro, todo lo que tenga que ver con el movimiento y con la exploración de sí mismo. ¿Cómo logramos eso? Enseñándole al mundo y afuera que el cuerpo es importante y a que el movimiento es lo más importante que hay. Si yo aprendo a moverme desde primaria, voy a seguir moviéndome toda la vida, y no vamos a tener los problemas que tenemos ahora de sedentarismo. ¿A quién tengo que enseñarles? A los papas, en primera medida, a los directivos de los colegios y de ahí para encima ministerios y todo el resto. La tarea es ardua. (Anexo 12 Entrevista Docente de educación física, 2015).

Como afirma Le Breton (2010) el aprendizaje de técnicas de la danza constituye una lenta exploración de una interioridad, para llegar a hacer uso autónomo de ellas. Por eso es tan importante que tanto la mente como el cuerpo estén en total disposición y consciencia de su importancia. Contemplar todas las dimensiones en el desarrollo del ser humano por igual, es de vital importancia en la educación, (desde lo cognitivo, hasta lo emocional, espiritual y corporal), así como reconocer el papel del arte danzario en el desarrollo de esas dimensiones.

2.2 Construcción de un enfoque pedagógico de la formación en danza para el conocimiento de sí mismo

Durante la labor desarrollada en la práctica de enseñanza con los estudiantes del Carlos Arango Vélez, se hizo un ejercicio de auto reflexión permanente que posibilitó un

aprendizaje rico y placentero en que los estudiantes y la misma práctica se convirtieron en excelentes maestros. Los aciertos y desaciertos en la construcción de un enfoque pedagógico ajustado a las necesidades de la población, fueron alimento que nutrió y transformó significativamente la perspectiva de la enseñanza artística, el camino como artista y el camino de vida. Desde esos diferentes lugares en que se ubicó la labor artística, y en relación a las expectativas con la población y los procesos de formación en danza como un camino hacia conocimiento de sí mismo, se pasa a describir y analizar las experiencias pedagógicas más relevantes.

En primera instancia, se relatan algunos de los principios que se implementaron durante la construcción del enfoque pedagógico particular, que se plantea para la práctica de enseñanza. Uno de ellos es propiciar rutas que ayuden a superar las dificultades mencionadas a lo largo de este trabajo y que limitan los procesos de formación corporal. Otro, es procurar que los estudiantes se enamoren de la danza y que el placer que surge en el danzar, sea el que los lleve a conocerse a sí mismo, a desarrollar sus capacidades y a concebir su cuerpo y su desarrollo en todas sus potencialidades: intelectual, emocional, física, artística, social, creativa y espiritual, como bien se plantea en la pedagogía holística (Yus, 2001). De esta forma, cuando el estudiante se ha apropiado de los lenguajes (corporales), los pueda usar de forma autónoma, como lo analizábamos al inicio de este capítulo aludiendo al proceso de interiorización de Vygotsky (1987), para expresarse, hacer de su cuerpo una obra de arte o enriquecerlo como medio para conocer el mundo.

Y finalmente, tal vez el principal objetivo y en concordancia con la educación holística, formar personas conscientes, a partir de la comprensión y el significado de la vida en el planeta, otorgándole un papel central a la experiencia y promoviendo la libertad de elegir y de participar en las decisiones de la comunidad (Yus, 2001). Todos estos objetivos se articularon con los principios y modelos pedagógicos de las instituciones educativas (en este caso el Colegio Carlos Arango Vélez) y algunos lineamientos de las instituciones que se relacionan o que avalan el programa 40x40 (Cómo el PND 2010-2020). De otra parte, estos objetivos también trazaron las rutas metodológicas y los contenidos que se plantearon a partir de algunos de los elementos

tanto de la perspectiva holística como de la perspectiva socio-cultural, en dialogo con las institucionales.

Es necesario recordar que en lo referente a las políticas que orientan la inclusión del arte danzario en la educación colombiana, se encuentra que el PND (2010-2020) propone replantear el lugar del cuerpo en la actualidad y sus maneras de asumirse en diferentes escenarios de la vida del país. Por eso el propósito del programa 40x40 es posicionar el arte en la escuela y en el sistema educativo como área de conocimiento y como medio para el desarrollo humano.

Para este aparte, se mencionarán a rasgos generales los principios básicos que se abordaron en la organización para la cual trabajo, la Asociación Cultural Adra que son 3: Lo disciplinar (relacionado con los saberes propios de cada área artística), la relación con otros saberes (el aporte del arte o su relación con otras áreas de conocimiento) y la comunicación (lo convivencial). Al mismo tiempo se contempla un eje transversal, el territorio, que comprende desde el contexto inmediato, hasta el territorio más global, para luego articular dichos componentes con el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del colegio para cada año académico.

Como se evidenció en el anterior apartado, en ocasiones la idea alejada del verdadero sentido del arte como área de conocimiento y disciplina, limita la formación artística a ser un espacio recreativo o hobby. La profesora enlace y de educación física da su opinión acerca de la concepción de formación corporal que se tiene en los distintos contextos de los estudiantes y dentro del sistema educativo, refiriéndose a de dónde proviene el problema:

Es del sistema educativo. A nosotros nos imponen educación física como parte de las clases, una parte obligatoria, pero desde hace cuarenta y tantos años, desde siempre, la educación física es a un segundo lugar. La danza, a no ser que el colegio tenga un énfasis, se le va a dar un primer lugar, pero es una pelea. Entonces la consciencia tanto del sistema, como del currículo, como de los otros docentes del colegio, y a veces hasta de los papás, es que toda la parte corporal está en segundo plano. Lo que tú necesitas como estudiante es academia. Entonces tienes que aprender a contar, tienes que aprender a leer, tienes que aprender a escribir, tienes que aprender un idioma y el resto queda en segundo plano. (Anexo 12 Entrevista a docente de educación física, 2015).

A raíz de lo arraigada y difundida que está esta concepción de la formación corporal y de la formación en danza, es que se presentan tantas dificultades y es tan lento generar una transformación profunda y rápida en los estudiantes. Se enfrenta entonces, un sistema educativo tradicional que aún prevalece en el sistema educativo público, a pesar de los crecientes y permanentes cambios sociales y culturales de la actualidad.

Por estas razones, lo que se intenta hacer desde el aula, es generar transformaciones en ese espacio de 4 horas semanales con los estudiantes, para que paulatinamente se comprenda la importancia del desarrollo integral de las capacidades corporales y el conocimiento de sí a través de la danza (y otras artes) para sus vidas, con la esperanza de que este sentido se vaya reflejando también fuera del aula.

Es así que, como parte de la creación de la zona de desarrollo próximo se hizo necesario hacer explícito, junto con la presentación del plan de trabajo para cada grupo, éste sentido del arte danzario y los objetivos del programa desde el inicio de los procesos de formación. Incluso fue necesario hacerlo en repetidas ocasiones con cada grupo porque existe la tendencia a olvidar.

En coherencia con esta premisa se procedió a desarrollar lo planteado en el plan de trabajo, que fue expuesto al inicio de este capítulo, para observar cómo era el conocimiento de sí mismo y el desarrollo corporal de los estudiantes, a partir del desempeño en ejercicios como: cargar a un compañero, soportar el peso del propio cuerpo en equilibrio sobre los metatarsos, buscar diferentes tipos de apoyo en diferentes partes del cuerpo, saltar y caer sin lastimarse haciendo uso de la fuerza, el control del peso y los apoyos, desplazarse manteniendo un movimiento a distintas velocidades, mantener distancias con otros cuerpos, estirar distintos músculos, realizar movimientos de fragmentación, contracción y relajación (donde intervienen tronco, cadera, cabeza y extremidades), etc.

Esto permitía ver los niveles de consciencia del peso, de los apoyos y de la fuerza, de la ubicación del centro para el equilibrio, del contacto con el suelo (la tierra), de la relación con los otros cuerpos, el manejo y la ubicación espacial, el manejo rítmico, y la percepción de

cada parte del cuerpo durante el movimiento (por ejemplo, en la contracción y la relajación, en estiramientos o la ondulación y fragmentación etc.). Para estos ejercicios se presentaban niveles de dificultad en distintos aspectos: no percibían que partes del cuerpo deben mover cuando se les mostraba una contracción, aunque se les brindará ayuda a través de imágenes mediante el uso del lenguaje verbal y gestual. Por ejemplo, “visualicen un espacio delante de su pecho como si abrazaran una burbuja de aire gigante o un globo” (Anexo 4 Diario de campo abril, 2015).

No encontraban la posición alineada con facilidad y no lograban percibir qué parte estaba fuera de lugar (especialmente sucede con la cadera y la espalda, los hombros muy arriba, muy adelante o muy atrás); no ubicaban su centro, ni tenían suficiente fuerza para sostenerse en posiciones de equilibrio porque no identificaban como hacer elongación a través de fuerzas opuestas (por ejemplo, hacer una fuerza hacía el centro de la tierra y una fuerza opuesta hacía el cielo, como colgados de una estrella para mantenerse en equilibrio, elongando el cuerpo de pies a cabeza, en elevación de metatarsos); no había un manejo apropiado del espacio en el que tuvieran en cuenta su propio movimiento, el de los otros cuerpos y las características del espacio, entonces se amontonaban, chocaban o dejaban espacios vacíos muy grandes entre ellos; no lograban hacer movimientos disociados de distintas partes como solo cadera o solo tronco, o juntos a la vez. (Anexo 3 Diario de campo, marzo, 2015).

La relación rítmica y la marcación de acentos se realizaban con dificultad en algunos, y cuando se buscaban otras sonoridades y tiempos (como la música interior o el silencio) falla el sentido cinestésico para ser consciente del propio movimiento en acople rítmico con los otros cuerpos (Anexo 3 Diario de campo de marzo, 2015). En términos de resistencia la limitación era bastante notoria. “Sus cuerpos se cansan con rapidez por falta de tono muscular o de circulación de oxígeno, que solo se consigue con entrenamiento y ejercicio cardiovascular constante. Algunos se desaniman al primer grado de dificultad, diciendo “no puedo hacerlo” en repetidas ocasiones”. A esto se sumaba una actitud de desidia en algunos, incluso desde el momento en que entraban al aula de clase (Anexo 3 Diario de campo, marzo, 2015).

Todos esos aspectos fueron abordados a lo largo del proceso experimentando distintos recursos y lenguajes: a través de un tono suave de voz, mediado por el afecto y palabras

respetuosas, la escucha de sus opiniones y sus sentires; el reconocimiento de sus gustos y tendencias, la imitación y la repetición, indicaciones pausadas y detalladas, uso de imágenes, correcciones manuales etc., con la expectativa de hallar las estrategias adecuadas para propiciar un buen aprendizaje y el disfrute de la danza.

Se buscó también motivarlos y no imponer, dialogar y no gritar, generar una atmósfera alegre y no tensa, ser cómplice y no autoritaria, dar lugar a la alegría a pesar de la exigencia física o el cansancio en la clase. Se trataba de motivar y enamorar, y no de generar reacciones contraproducentes y alejaran a los estudiantes del espacio de formación o causaran lesiones corporales. De esta manera se propició un ambiente adecuado para ayudar a la creación de la zona de desarrollo próximo en que los estudiantes dispusieran de lo necesario dentro del aula para su aprendizaje.

Como lo promueve la pedagogía holística, ayudó mucho establecer conexiones entre el cuerpo y la mente (Yus, 2001) enfatizando en lo poco beneficioso que resulta para el cuerpo actitudes como la negación, o el uso de frases como “no puedo hacerlo”. Se reflexionaba acerca de cómo a través del pensamiento y las actitudes, le estamos ordenando al cuerpo bloqueos, que impiden el desarrollo de los ejercicios propuestos y por tanto las habilidades. Se desarrollaron ejercicios de meditación y estiramientos a partir del yoga y el pilates, haciendo uso consciente de la respiración, lo cual generó excelentes resultados en la relajación muscular, la visualización de su cuerpo, así como en el desarrollo del tono muscular, la fuerza y la elasticidad. La estudiante 4 se expresa sobre estos ejercicios:

Es el ejemplo de cómo se hacen las cosas mentalmente, o sea... como uno en yoga, cuando uno se queda en silencio con la respiración, no utilizando el cuerpo sino la mente, y pues ahí es cuando uno empieza ya a desarrollar bien la mente y relajarse porque para eso es que sirve y uno ve que, si respira bien, puede bajar otro poquito y le duele menos. Al final cuando uno ya acaba y se queda con los ojos ahí cerrados se siente bien, se siente rico. (Anexo 13 Entrevista I grupo focal junio, 2015).

Aunque la estudiante 4 confundió el quedarse quieto en una posición (incluso en posiciones quietas de yoga, el cuerpo está en movimiento) con no utilizar el cuerpo, lo importante es el estado que logró a través de los ejercicios. Encontrar esa sensación placentera en

ejercicios de estiramiento, que resultan dolorosos y la conexión consigo mismos para ir más allá de sus límites, es una ganancia importante que abre paso al conocimiento de sí y la consciencia corporal. Fue así como la creación de la zona de desarrollo próximo se convirtió en proceso de creación continuo donde el mismo contexto arrojaba elementos para ser aprovechados. También hubo reflexiones alrededor de temas que ellos mismos planteaban o a propósito de algún evento particular que les hubiera ocurrido: situaciones de violencia intrafamiliares que son muy comunes, problemas emocionales por conflictos en el colegio o con las parejas, los cuales generan bloqueos corporales y emociones, que son difíciles de contener cuando se está en un espacio de expresión como la danza.

De esa forma se proponían también actividades como abrir la clase en círculo, con los ojos cerrados y respiraciones profundas en actitud de meditación para iniciar la clase con una actitud positiva y con el propósito de transformar con la danza las emociones y pensamientos negativos que trajéramos de afuera. En un inicio, como se relató en el diario de campo: “Esto generó risas y vergüenza, pero luego se convirtió en un espacio de comunión en el que incluso, los que querían, manifestaban un propósito en voz alta (Anexo 11 Diario de campo, 2015). Así, aunque no se mencionara la espiritualidad, se establecía una conexión con ese algo misterioso “en un sentido de recogimiento y reverencia hacia la vida” (Yus, 2001, p. 68), quizás con la esperanza de alivianar las cargas que los estudiantes traían de sus, a veces, duras realidades.

También se vincularon temas como el cuidado del medio ambiente y la tierra a propósito del principio de conectividad entre el individuo y la tierra que plantea el enfoque pedagógico holístico. Al respecto, los “compartires de alimento” propiciaron reflexiones sobre la cultura alimentaria o sobre el agradecimiento que le debemos a la tierra por proveerlo. En ocasiones en que varias estudiantes estaban con su periodo menstrual y sentían dolor, se dio lugar a ejercicios de relajación o conversación sobre temas de la cosmogonía indígena, para quienes la sangre menstrual es parte del agua femenina que circula por el cuerpo y al igual que las aguas del planeta, son movidas por la luna y por eso al periodo menstrual en algunas comunidades indígenas le llaman “estar con la luna”, y que no es un castigo, como en ocasiones se ha aprendido, sino una limpieza que potencia la energía física y espiritual femenina. Eran temas desconcertantes y en un principio se percibía incomodidad, pues no se suele hablar sobre

la sangre menstrual con facilidad, pero igual se inquietaban por saber más y luego ellas mismas decían que “estaban con la luna” para lo que solicitaban ejercicios de relajación para el dolor (Anexo 11 Diario de campo noviembre, 2015).

En esta medida se establecían conexiones entre el individuo y el cosmos como otro principio de la pedagogía holística que concibe al ser en unidad con todo lo existente. Estas conexiones aportaban a la formación integral de los estudiantes, en la medida en que la referenciación de visiones de las culturales raizales plantean concepciones cercanas a la naturaleza de cuerpo lo cual ayudó a nutrir el conocimiento de sí mismo y a percibir otras formas de percepción de la realidad y de relacionarse a través de él.

Las reflexiones sobre esos temas apuntan a mejorar la calidad de vida a través de la formación en danza, pues según dice Krishnamurti (2007), es en la educación donde está la solución a muchos problemas sociales. Para examinar sus ideas y visiones respecto de sí mismos y su cuerpo en busca de la formulación de posibles estrategias para la enseñanza, en esa primera entrevista que se realizó a un grupo focal de 12 estudiantes se formularon preguntas como esta: “¿Qué es el cuerpo para ustedes?”. El silencio fue generalizado. Tratando de provocar respuestas, se reformuló la pregunta: “Entonces ¿para qué les sirve el cuerpo en la vida cotidiana?”. Después de una pausa, el más osado respondió: “para moverse”, “para ayudar a los demás...” (Anexo 13 Estudiante 5, entrevista I grupo focal, junio 2015). Otra estudiante por su parte opinó:

Es como el motor de... pues del cerebro, porque si uno no mueve su cuerpo, pues no tiene la facilidad de bailar, de todas esas cosas, porque también el cuerpo lo hace a uno... pues... tener mucha autoestima, mucha personalidad y así tiene la facilidad de bailar (Anexo 13, entrevista I grupo focal, junio, 2015).

De 12 estudiantes, solo 2 se arriesgaron a dar una respuesta, los 10 restantes reflejaron temor y timidez, que no les permitía expresarse, aunque posiblemente si tenían idea. Los 2 estudiantes que respondieron, dejaban ver un carácter extrovertido y cierta experiencia en trabajo corporal en comparación con otros estudiantes. Aunque eran ideas sueltas, eran respuestas entendibles.

Los dos estudiantes que respondieron a la primera pregunta, efectivamente tenían experiencia en danza lo cual disponía su cuerpo para el aprendizaje de lenguajes técnicos corporales con mayor facilidad y rapidez, y les generaba cierta seguridad al responder. Al preguntar ¿cómo se ven a ustedes mismos? La estudiante 3 respondió: “... me gusta mucho estar alegre, compartir la alegría con otras personas, que se sientan igual que yo obviamente. Y también me gusta mucho bailar, lo llevo en mi sangre, desde chiquitica bailo” (Anexo 13 Entrevista I grupo focal, junio, 2015).

Algunos estudiantes se expresaron de manera muy tímida. Sin embargo, esto no significaba que no les gustara bailar o incluso, que no tuvieran aptitudes corporales, aunque carecieran de experiencia. Simplemente la timidez o el temor no les permitieron expresarse con libertad frente a sus compañeros, como se evidenció y analizó en diferentes apartes de este trabajo. En la segunda entrevista participaron todos, pero solo después de varios meses de compartir y generar lazos de confianza. Sus respuestas tuvieron mayor coherencia, profundidad y comprensión de los conceptos, otorgadas por la experiencia que da la práctica y la interiorización de los aprendizajes corporales, (Anexo 11 Diarios de campo noviembre, 2015), que según Vygotsky (1995), dicha interiorización es la que permite el desarrollo de las funciones superiores y el uso autónomo de los conocimientos adquiridos.

A la pregunta ¿Cómo se ven a ustedes mismos? En la primera entrevista se obtuvieron respuestas como que se veían con un cuerpo que podía bailar, moverse, correr, jugar. Expresaban lo que podían hacer con su cuerpo, más no cómo se veían. Una de las estudiantes afirmó: “Pues yo veo mi cuerpo como lo más importante porque con él me puedo mover, puedo estar bien y cuando hago ejercicio estoy bien. Y a mí me gusta hacer ejercicio y bailar. Y por eso...pues cuido mi cuerpo”. (Anexo 13 Entrevista I grupo focal, 2015).

Esta estudiante era apasionada con la danza, en especial porque el ejercicio le permitía mantener una figura esbelta según lo hizo saber. Al final del proceso ella era una de las pocas estudiantes que transmitía y generaba emociones en el espectador al bailar. Era capaz de darle una interpretación sincera al movimiento, logró interiorizarlo de manera que lograba

disfrutarlo, pues dominaba casi todos los movimientos y se sabía las secuencias. A la misma pregunta, el estudiante F respondió: “Pues yo me veo alegre... mi cuerpo, pues... sin mi cuerpo no estuviera acá, ¿no? Y me ayuda a muchas cosas, si... (Ríe con timidez). (Anexo 13, entrevista I grupo focal, junio, 2015).

Por su parte la estudiante 1, una estudiante con muchas dificultades para el aprendizaje de la danza, respondió: “Yo me veo como una persona amigable, sencilla, sincera. Y mi cuerpo lo veo como una expresión corporal de mí, de lo que soy, de lo que siento” (Anexo 13 Entrevista I grupo focal, junio, 2015). En esta respuesta la estudiante describió aspectos de su carácter, pero agregó que su cuerpo expresaba lo que ella es y siente. Es la única que dice que se expresa a través de su cuerpo, y lo que se observaba en los primeros ejercicios durante varias semanas, era una fuerte rigidez. Era una estudiante que asumía varias responsabilidades en su hogar desde económicas hasta de preparar el alimento. Es posible que al tener que afrontar a su corta edad responsabilidades de esa dimensión, se genere “rigidez” en la corporalidad.

El estudiante 6 disfrutó mucho el entrenamiento corporal. Era un estudiante tímido, pero logró el desarrollo de la expresividad corporal y la interpretación, al igual que la estudiante 2, hasta el punto de transmitir mucha alegría al bailar. Resultó ser el más talentoso y dedicado en el aprendizaje de la danza, e interesado por algunos estilos particulares, se dio a la tarea de investigar por su cuenta. Estos dos estudiantes desarrollaron de manera profunda la consciencia corporal y el conocimiento de sí, a través de la observación del funcionamiento de su cuerpo durante el movimiento, ayudados por las indicaciones acordes a las teorías Feldenkrais y a las exploraciones en la percepción del movimiento en relación al tiempo y el espacio, es decir el sentido cinestésico, (Gardner, 1993).

El desarrollo del sentido cinestésico les permitió una mayor libertad en los movimientos durante su recorrido, ayudando incluso, en la proyección de los mismos. Según Gardner (1993), una de las características del sentido Cinestésico es “la habilidad para emplear el cuerpo de formas muy diferenciadas y hábiles con propósitos expresivos” lo cual abre una amplia gama de posibilidades de exploración del movimiento en el espacio.

Esto significa que de alguna manera las clases de danza aportaron en el desarrollo de los estudiantes en algunos en mayor o menor grado. La danza los condujo a descubrir habilidades y a potenciar sus capacidades hasta ahora desaprovechadas por muchos. En esta medida el conocimiento de sí mismo, de sus propios alcances, los condujo a querer explorar más y en algunos hasta continuar con el aprendizaje de técnicas en otros espacios de formación. Aludiendo a las palabras de Le Breton (2010, p. 35) El cuerpo es la materia prima que hay que tramsutar para generar conocimiento sobre sí mismo capaz de cambiar la vida. (...) la danza, por ejemplo, entra (...) en medio de la vida cotidiana como una herramienta que alimenta una conciencia de sí y de una distancia propicia con el mundo”.

En un inicio enfrentarse también a lenguajes corporales desconocidos y diferentes a los habituales, los hizo sentir inseguros sobre todo cuando se realizan en colectivo, aunque todos estuvieran en la misma situación de desconocimiento. Por fortuna, esto se transformó durante el proceso. Al final del proceso de formación se realizó la segunda entrevista y se apreciaron respuestas como las siguientes:

El cuerpo es el medio principal por el que nos expresamos. Puede ser el movimiento del cuerpo, el baile... hay muchas formas de expresarnos... el cuerpo es como... cuando nosotros decimos es nuestro (se toca el pecho), es algo que nosotros cuidamos a toda costa. Por ejemplo, lo alimentamos bien para que sea sano. Hacemos ejercicio para tener buen físico y vernos bien (...) para, o sea cuando nosotros nos expresamos con movimiento nos sentimos bien con nosotros mismos” (Anexo 14, entrevista II grupo focal, 2015)”.

Y a la pregunta ¿Qué sentían cuando creábamos con el cuerpo? La estudiante 1 dice:

Yo sentía que comenzábamos a explorar y sentir el piso, el techo, todo. Queríamos que nuestra imaginación surgiera de lo que ya habíamos calentado. Queríamos crear un paso de tal forma que nuestro cuerpo estuviera arriba luego abajo, en la mitad...que nuestro cuerpo mantuviera un buen ritmo. Y pues no tanto por impresionar al otro sino más por sentirnos bien y decir nosotras también podemos crear... no solo copiar a otra persona, sino buscar una forma de crear, tener la originalidad de uno mismo. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Esta estudiante que, en un inicio era muy rígida, tuvo uno de los procesos más admirables y hermosos gracias a un trabajo constante y disciplinado. No solo transformó su cuerpo y alcanzó niveles de consciencia importantes, sino que se convirtió en una líder motivadora del grupo. Manifestaba que, para poder llegar a tiempo, debía madrugar muchísimo y dejar todo hecho: almuerzo y “oficio” (Anexo 14 entrevista II grupo focal, 2015). Se podría decir que el amor a la danza ayudó a transformar su cuerpo y a fortalecer aspectos de su carácter.

Por su parte la estudiante 2 opinaba en relación al cuerpo:

Es un cuerpo que uno utiliza para poderse expresar y hacer muchas cosas. Es saber por ejemplo que cuando vamos a bailar que hay que calentar primero porque o si no nos vamos a lastimar los músculos, nos podemos lesionar y tener consciencia de lo que hacemos con nuestro cuerpo para saber qué hacer con él porque no lo podemos maltratar, ni hacer cosas malas con el cuerpo como fumar, comer cosas que no debemos, saber que hay que tenerlo sano. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

Después de haber pasado por un proceso formativo se logra una comprensión distinta sobre el cuerpo y se logran evidenciar los aportes de la danza para sus vidas. No solo en la dimensión física, sino en la emocional, mental y espiritual. La labor de **mediación** que se asume como artista formadora se convierte en un modelo a seguir tanto por las directrices corporales que se imparten, como por lo que se expresa verbalmente y con el movimiento. El lenguaje verbal y corporal que se construye, debe ofrecer un modelo de inspiración para generar sentimientos de agrado en los aprendices.

En este caso el docente bailarín hace uso de su sentido cinestésico para expresar a los estudiantes los distintos movimientos a través del cuerpo, para lo cual también el cuerpo es el mediador entre el docente y los saberes de la danza. De forma que se podría asumir el sentido cinestésico del docente-bailarín como un activador del sentido cinestésico en el estudiante-espectador que, en este caso, observa e imita para aprender. Se hace alusión aquí a la reacción que ocasiona el sentido cinestésico en el espectador, provocada por las tensiones físicas del intérprete (Pérez, 2009). Es decir, se hablaría de una “respuesta cinestésica en el cuerpo del

espectador, que reproduce en él, parcialmente, la experiencia del bailarín”. (Martín, citado por Pérez, 2009, p. 50).

Este argumento de la mediación del cuerpo y del artista formador bailarín en el aprendizaje de las técnicas de la danza, evidencia cómo éstos, en la ejecución de la danza, permiten el descubrimiento de intereses o habilidades peculiares en los estudiantes. Según Gardner el niño o adolescente puede reaccionar a una característica atractiva de alguna especialidad, que genera inmediatamente una reacción afectiva y así la persona persevera en dicha especialidad.

Esto es básicamente lo que se trata de lograr cuando los estudiantes ven en el artista formador un bailarín-modelo a seguir, por el bello desenvolvimiento de su movimiento y el dominio de una técnica que transmite muchas emociones y sensaciones. Así la danza también se convierte en un instrumento de mediación para generar una serie de transformaciones tanto en las capacidades corporales como en aspectos profundos del carácter y en el desarrollo del conocimiento de sí mismo.

Así se lograron importantes aportes de la danza que se plasman en otras opiniones de los estudiantes y docentes:

Hemos aprendido por ejemplo a proteger nuestro cuerpo, a mantener un buen estado físico a dormir bien, a comer bien porque así cuando llegamos acá a bailar no nos da una recaída, porque cuando no comemos tenemos la posibilidad de que al bailar se nos vayan las únicas energías. (Anexo 14 Estudiante1, entrevista II grupo focal, 2015).

Y en relación a la percepción espacial y la relación con otros cuerpos:

Hemos aprendido a cuidar el espacio, porque cuando estamos bailando nos estrellábamos mucho y había mucho espacio solo y todos pegados en un solo lugar entonces teníamos que abrirnos más, pues tampoco alejarse tanto, sino tener la consciencia de en qué lugar soy. Y también que hay que tener buena postura cuando nos parábamos así abiertos, (muestra con las manos y el

cuerpo), en cuarta posición (...) teníamos que pararnos bien porque o sino nos podíamos lastimar las rodillas. (Anexo 14, entrevista II grupo focal, 2015).

Agrega respecto a la relación musical "...y que saber que nuestros movimientos iban con la música, que tenemos que terminar con la música, si la música es rápida tenemos que mantener el ritmo con nuestro cuerpo". Agrega la estudiante 2: "Estaba pensando en que cuando hacíamos las cargadas teníamos que tener agilidad para poder apoyarnos bien en la otra persona, no tirarnos duro, sino como tener la fuerza controlada" (Anexo 14, entrevista II grupo focal, 2015).

En primer lugar, la forma como se expresan refleja una actitud tranquila, de mayor seguridad y confianza en sí mismos y en el grupo que no se percibía en la primera entrevista. En segundo lugar, las opiniones reflejan la interiorización de elementos técnicos del lenguaje de la danza, y el manejo autónomo de los conceptos. Por ejemplo, cuando hablan de "cuidar el espacio", en el sentido de manejar el espacio para no chocarse o cuando mencionan el uso de apoyos y el control de la fuerza en las cargadas para no excederse, demuestran dominio del lenguaje y los conceptos que apropiaron a través de la experiencia del movimiento. También indican posiciones de la técnica (como la cuarta posición), ubicando cada parte de su cuerpo correctamente, lo cual demuestra que se visualizan y conocen como mover su cuerpo para llegar a la postura.

Por otra parte, lograron comprender la importancia de los hábitos saludables para el cuerpo como el descanso, la alimentación o que el cuerpo debe calentarse para realizar los movimientos sin lastimarse. Esto demuestra la comprensión de la importancia de cuidar el cuerpo en otros aspectos, abarcando una concepción integral. Son conscientes de qué necesita su cuerpo para estar mejor, lo cual hace parte conocer e identificar que es bueno para sí mismos. Se realizaron otras preguntas como si sentían diferencia en la percepción del espacio y el tiempo, entre las clases de danza y su cotidianidad. Al respecto la estudiante 1 opina:

Por ejemplo, afuera uno tiene todo planeado, mientras que acá no, allá fuera digamos uno sabe que cuando sale de la casa va al colegio, (...) mientras que aquí, uno llega y no se sabe que vamos

a bailar hoy, que pasos. Uno se va acoplando al espacio, va mirando o se va sintiendo cómodo con uno mismo y con los demás. (Anexo 14 Entrevista II grupo focal, 2015).

A la pregunta: ¿Cómo se sentían cuando improvisaban y creaban con el cuerpo?

Yo sentía que comenzábamos a explorar y sentir el piso, digamos el techo, todo. Queríamos que nuestra imaginación surgiera de lo que ya habíamos calentado. Queríamos crear un paso de tal forma que nuestro cuerpo estuviera arriba luego abajo, en la mitad...que nuestro cuerpo mantuviera un buen ritmo. Y pues no tanto por impresionar al otro sino más por sentirnos bien y decir nosotras también podemos crear... digamos no solo copiar a otra persona, sino buscar una forma de crear, tener la originalidad de uno mismo. (Anexo 14 Est. 1, entrevista grupal, 2015).

En estas respuestas se menciona un elemento muy importante que hace alusión a la percepción del espacio, como un espacio extra cotidiano que en cada clase es distinto. Este punto es esencial para abrir paso a la creación en la danza. El cuerpo se encuentra con un espacio que, aunque sea el mismo, cada día puede transformarse en algo diferente gracias a la posibilidad de imaginar, explorar y utilizar los elementos aprendidos alrededor de los lenguajes técnicos de la danza. Esto manifiesta que ellos además descubrieron que cuentan con una imaginación, con un cuerpo y un espacio para expresarse libremente, para crear, de lo cual antes no tenían consciencia. Conocieron otras posibilidades de exploración de sí mismos diferente a las posibilidades cotidianas, lo cual representa un avance muy significativo en la consciencia de sus propias capacidades.

La estudiante 7 también opinó acerca de la última pregunta: ¿Cómo se sentían cuando improvisaban y creaban con el cuerpo?

Siento alegría. Yo era muy tímida y con el tiempo se me fue borrando, uno cuando baila se le olvida todo, tengo una sensación muy agradable, la sensación de que mi cuerpo está haciéndolo bien. (...) A veces cuando uno llega triste a uno como que se le olvida mientras baila. La nostalgia, eso es horrible profe. Uno aquí cuando baila quiere dar lo mejor, al final uno se siente bien con uno mismo, con el espacio, con la gente que uno va a participar, que no van a decir nada malo, sino que lo van a ayudar a uno a corregir y a aprender más sobre la danza. (Anexo 14Entrevista II grupo focal, 2015).

Otro elemento importante, es la relación con el otro o los otros en el aula. La interacción con los otros, ayuda en la creación de la zona de desarrollo próximo para un rico y adecuado aprendizaje. Además del estado de bienestar y alegría que les produce el mover su cuerpo a través de la danza, convivir con otras personas les ayuda en el aprendizaje y les permite compartir esa alegría maravillosa de resignificar sus realidades en la creación de otras realidades posibles, encontrando la transmutación de la tristeza o la nostalgia, como lo dice la estudiante.

Una docente de matemáticas nos comparte su opinión sobre los aportes de la danza en el desarrollo de los estudiantes:

Yo conozco algunos de los estudiantes que están en 40x40, entre ellos podemos tomar también los de la orquesta, y ellos se han transformado, pero no solo desde su corporeidad, sino desde su persona como tal, en sus valores, en su estado de ánimo, han mejorado bastante, en su nivel académico incluso, porque muchos niños que antes solían perder el año, solían perder materias, ahora no, ahora ya, en este tiempo que es de recuperaciones, ellos ya están desocupados ya están libres. (Anexo 17 Entrevista a docente de matemáticas, 2015).

Por otro lado, captamos la opinión de una artista formadora, que pudo apreciar en las muestras los progresos de los estudiantes:

Yo creo que en algo se logró, en algunas chicas más que en otras, pero en general yo veía la muestra y veía un poco más de soltura, de fluidez, de soltar la cadera, de ondular un poquito más que fue el concepto que se trabajó. Ondular el cuerpo, la mano, la pierna, la cadera, el torso, a ese nivel hubo un camino, hubo un proceso que se nota”. (Anexo 15, entrevista a Artista Formadora de danza, 2015).

Y más adelante agrega:

“(…) yo creo que se hizo una buena labor con respecto a abordar el espacio de otra manera, a buscar otros movimientos (…) el trabajo que se hizo en piso abrió otras posibilidades de movimiento para ellas y ellos, otras posibilidades en la creación, o sea en la manera como los chicos narran una historia”. (Anexo 15 Entrevista a artista formadora de danza, 2015).

La artista formadora menciona un componente importante para la danza: la posibilidad de contar una historia. En los bailes sociales que los estudiantes conocen, solo se baila por placer y en celebraciones colectivas. Aquí los estudiantes se dan cuenta que la danza sirve para narrar una historia, que puede ser la de alguien más, la de una comunidad o la propia. La danza no solo permite recrearse, sino expresar ideas, emociones, inconformidades, protestas etc... Así fue que se construyeron las propuestas coreográficas.

Tanto los hallazgos como las dificultades durante el proceso de formación generaron reflexiones y transformaciones tanto en los estudiantes como en los artistas formadores. Poder ser testigos de los sorprendentes aportes de la danza en la vida de estos estudiantes genera grandes satisfacciones y nuevos retos.

En los encuentros pedagógicos con otros artistas formadores de danza y otros artistas de 40x40, se reflexionó sobre la responsabilidad que tiene el arte de no solo enseñar unos saberes corporales, sino también de ayudar a transformar la realidad y darle otro sentido a la vida tanto de estos estudiantes como a la propia.

Se evoca con gratitud a William Ospina (2013) quien hace una analogía entre el alimento y la educación, planteando que la educación “nutre”, y es necesario nutrirse cada día. En su “Carta al maestro desconocido” afirma que se aprende y se enseña en todas partes, el mundo entero es la escuela, la naturaleza es la escuela. Por eso la importancia del entendimiento holístico, de la Unidad, porque cada vez que se aprende “algo” en cualquier espacio que se habita, ese algo puede estar relacionado con diversas situaciones a nuestro alrededor y en nuestra vida.

2. CONCLUSIONES

La percepción de la realidad y de sí mismos en los estudiantes adolescentes son aspectos esenciales que se profundizan a través de la formación en danza despertando el amor y el reconocimiento del propio cuerpo para su desarrollo integral humano. Con la danza, no sólo se logra la belleza en la forma estética del movimiento, sino la libertad en él, lo cual implica despertar y expresar sensaciones, emociones y pensamientos que se relacionan con el universo de significaciones y las realidades de los estudiantes. La danza ayudó a potenciar diversas capacidades para la expresión y la comunicación, conduciendo a los estudiantes a la experimentación de placer y alegría en el espacio de clase y en la cotidianidad de sus vidas.

Las limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales, en la consciencia corporal y en el conocimiento de sí en los estudiantes se deben a la débil formación que reciben en los contextos de interacción: el escolar, el familiar, los medios de comunicación y los grupos de iguales, a causa de la condición de marginalidad del cuerpo en la educación. De igual manera, la falta de reconocimiento de la formación en danza (al igual que de otras artes) como área fundamental para el desarrollo humano integral, la relegan a un segundo plano en los currículos escolares y en el sistema educativo público en general.

Un alto porcentaje de los miembros del contexto familiar de los estudiantes consideran que la formación en danza no es importante para el desarrollo de sus hijos, motivo por el cual no respaldan ni se acercan a los procesos de formación artística de sus hijos. Los medios de comunicación, otro contexto fundamental, ejerce una fuerte influencia en los jóvenes generando actitudes y lenguajes corporales que, en ocasiones, limitan a la parte física el significado y las relaciones a través del cuerpo. De otra parte, reconocer esos lenguajes y actitudes como parte de su realidad, ayudarían a situar la práctica de enseñanza de acuerdo a la necesidad de elaborar las estrategias adecuadas para superar las limitaciones y obtener mejores resultados en los aprendizajes.

La labor como maestros, a pesar de estar sumergidos en un sistema de educación con muchos vacíos e incoherencias, es buscar, descubrir y proponer otros referentes pedagógicos, dirigidos a la formación de un ser integral que desarrolle competencias culturales,

humanas, ciudadanas para que esté en capacidad de construir tejido social y transformar la realidad como se logra propiciar con la perspectiva pedagógica holística. El hecho de que el campo de acción pedagógica se pueda llevar a cabo en las instituciones escolares, se convierte en una gran oportunidad para trabajar por el reconocimiento de la danza y otras artes en los contextos de interacción de los estudiantes y para la aplicación de principios que apunten al desarrollo humano en un sentido global.

Si la formación corporal se propiciara en el colegio desde los primeros grados de forma regular, no existirían tantas limitaciones en el desarrollo de las capacidades corporales de los estudiantes. Así mismo, el conocimiento de su cuerpo quizás tendría un mayor nivel de desarrollo y se manifestaría en las clases de danza de manera más rápida y efectiva, promoviendo el desarrollo de su corporalidad de forma integral.

Es importante que la construcción de enfoques pedagógicos para la enseñanza de la danza, sea acorde a las necesidades de las poblaciones, los contextos donde se ubica la práctica y los factores emergentes de las realidades de los estudiantes en la actualidad. Como pudimos apreciar, algunas situaciones problema se convirtieron en activadoras de sucesos positivos o hallazgos y conllevaron a descubrir, por ejemplo, nuevas estrategias pedagógicas basadas en principios de la pedagogía holística, para cumplir con los objetivos de la danza en cuanto al desarrollo integral de las capacidades corporales. Al respecto, fue un gran aporte plantear diálogos entre distintas instancias: las técnicas y los lenguajes de los estudiantes, la danza y otras áreas de conocimiento, los estudiantes y la artista formadora, el enfoque pedagógico particular y el modelo pedagógico del colegio y el territorio próximo y el global, entre otros.

Los resultados de los procesos de formación en danza se evidenciaron en las muestras y en situaciones cotidianas del colegio. Estos alcances se observaron en el desarrollo corporal, en conductas e incluso en el rendimiento académico gracias a la transformación de hábitos, la adquisición de disciplina y la constancia en los estudiantes, según la opinión de algunos docentes del colegio. De manera que los aportes de la danza se visualizan no solo dentro del aula, sino en los diferentes espacios escolares facilitando, incluso, otros aprendizajes en el colegio.

La formación en danza hizo importantes aportes en el conocimiento de sí mismo, a partir del desarrollo de distintas capacidades y la consciencia corporal, como se pudo detallar en el análisis de entrevistas, observaciones y diarios de campo. Los ejercicios de exploración a través lenguajes verbales, corporales, imágenes y metáforas, propiciaron el desarrollo de la imaginación y los sentidos para que los estudiantes bailarines transformaran sus conductas corporales, acciones, percepciones y visiones de su propio cuerpo. De forma que los estudiantes generaron una transformación en sí mismos, en cuanto su cuerpo se convirtió en una obra de arte que dibujaba en el espacio a partir de la percepción de su propio cuerpo y el movimiento consciente que desarrollaron el sentido cinestésico.

El diálogo entre las perspectivas pedagógicas socio cultural y holística para este trabajo permitieron enriquecer la practica pedagógica y contemplar elementos importantes tanto para el desarrollo psicológico de los estudiantes adolescentes, como para su desarrollo corporal, cognitivo, emocional, creativo y espiritual. Los conceptos de la pedagogía socio cultural aplicados para la comprensión del desarrollo corporal en el aprendizaje de la danza ofrecieron resultados positivos, que ayudaron en la construcción de nuevas estrategias pedagógicas. De otra parte, la pedagogía holística abrió otras posibilidades de exploración corporal diferentes a la mera formación física, lo cual despertó sensibilidades que ayudaron al desarrollo del conocimiento de sí mismo.

Sin embargo, algunos principios de la pedagogía holística no lograron desarrollarse a plenitud, como es el caso de la dimensión espiritual ya que propiciar su desarrollo dentro del modelo pedagógico del colegio implica diversas dificultades. Se requerirían unas condiciones necesarias para plantear principios de la pedagogía holística, como la espiritualidad o la relación con la naturaleza, empezando por cambios en la concepción sobre formación artística o los lenguajes empleados en la relación docente-estudiante, entre otros aspectos.

De igual manera, para abordar la consciencia de la conexión entre individuo – tierra, el individuo-naturaleza, tendría que empezarse por modificar las instalaciones del colegio y permitir sacar a los estudiantes del aula para llevarlos a espacios naturales. En el Carlos

Arango Vélez, el único espacio verde está pintado en un mural y lamentablemente, están rotundamente prohibidas las salidas a parques o espacios fuera del colegio. No obstante, en las clases de danza, hubo aproximaciones de distintas formas a la espiritualidad y se logró propiciar un lugar de encuentro en el cual la conexión con sí mismo y con esas fuerzas indescriptibles que se escapan a explicaciones racionales, estuvieran presentes a través del ritual de la danza.

A partir de los resultados del programa 40x40 se logró una mayor aceptación y apoyo de los docentes del colegio, sirviendo esto de motivación para que los estudiantes asuman con mayor compromiso y responsabilidad el espacio de formación en artes (danza) y para amortiguar la influencia negativa que ejercen algunos docentes en contra del proyecto. Es una tarea y un proceso que está cobrando fuerza, gracias a los resultados que se visibilizan en el comportamiento, el desarrollo de los estudiantes y las transformaciones en el espacio escolar.

Es importante promover el aprovechamiento del cuerpo como medio de acceso al aprendizaje de otras materias diferentes a educación física y así romper con la condición marginalizada del cuerpo en la educación escolar, al tiempo que se desarrollan las capacidades y la consciencia corporal desde temprana edad y los primeros niveles de escolaridad. Es de esta manera que los estudiantes adolescentes llegarían a espacios de formación corporal como la danza, con un mayor desarrollo de sus habilidades corporales y con un mayor conocimiento de su cuerpo lo cual aportaría enormemente a su desarrollo humano para la vida.

El elemento más importante que aportó la formación en danza desde una visión holística, fue la posibilidad de aprender a conocerse a través de la escritura del movimiento de forma colectiva, es decir, en la interacción con otros. La oportunidad de aprender compartiendo, fortaleciendo los lazos afectivos, ayudó a aliviar cargas y deshacer los bloqueos corporales y emocionales provocados por conflictos de las realidades de los estudiantes. La pedagogía mediada por un lenguaje amoroso y respetuoso del propio cuerpo y el cuerpo del otro, permitieron experimentar estados de bienestar, placer y alegría lo cual permitió resignificar sus realidades y crear otras realidades para transmutar sentimientos de tristeza o nostalgia, como bien lo dice una de las estudiantes entrevistadas.

El análisis de estas experiencias se ha convertido en una reflexión permanente en torno a la construcción de rutas pedagógicas para la enseñanza de la danza en busca de la optimización de procesos de formación en danza. Promover esta construcción para el desarrollo humano integral, debería hacer parte de los procesos de maduración de los programas de educación artística. De esta manera se posicionaría el arte en la educación pública con el objetivo de aportar en la cualificación de la formación, a propósito de la necesidad de humanizar los procesos educativos que, como bien dice Krishnamurti (2007), es tiempo de enseñar para comprender la vida en su totalidad y resolver sus crecientes complejidades, en vez de capacitar únicamente para formar individuos productivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón, M. (2009). La inversión de la memoria corporal en danza. *A parte Rei*. (66), 1-7. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/alarcon66.pdf>
- Álvarez, J. M. (2010). Características del Desarrollo Psicológico de los adolescentes. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (28), 1-11. Recuperado de www.csi-csif.es/.../JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf
- Battán, A. (2004). *Hacia una fenomenología de la corporeidad, M. Ponty y el Problema del dualismo*. Córdoba: Universitas.
- Boerio, V. (2016). La danza en los niños. *Ciudad de la Danza. Bibliodanza*. Recuperado de <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/articulos-y-noticias/la-danza-en-los-ninos.html>
- Cahuich, Y. (2013). *Matices Sensoriales. Aplicación de un Laboratorio de consciencia corporal que desarrolle las cualidades de movimiento en personas jóvenes*. Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Compiladores). (2001). *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación, revista de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 59-65.
- Díaz, F. (2003). *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. 5 (2). 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Feldenkrais, M. (1992). *La dificultad de ver lo obvio*. Argentina: Paidós Ibérica.
- Fernández, F. (2003). *Educación y Escuela*. En Fernández, F. (Coord.), *Sociología de la Educación*. (205-258). España: Pearson-Prentice Hall.

- Gallo, C. P. (2012). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: Una conjunción en el cuerpo. (Tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gallegos, R. (2015). Educación Holista para el siglo XXI. En Gallegos, R., (Coord.). Una visión integral de la educación Holista. (1-17). México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gardner, H. (1993). Las inteligencias múltiples o la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gimenez, G. (1996). Territorio y Cultura. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2(4), 9-30.
- Gómez, G. (2010). Re-lingüista Aplicada. Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente. (7). 1-13. Universidad Autónoma metropolitana, Azcapotzalco, México. Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Jové, J. (2000). Vygotsky y la educación artística. Comunicaciones del Congreso de Educación Artística “Los valores del arte en la enseñanza”, Valencia, España.
- Krishnamurti, J. (2007). La educación y el sentido de la vida. Recuperado de http://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/1.-Krishnamurti-J.-2007_La-educacion-y-el-sentido-de-la-vida.pdf
- Le Breton, D. (1996) Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión SAIC.
- Le Breton, D. (2010). Cuerpo Sensible. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista IIPSI, 9, (1). 126-143. Facultad de Psicología UNMSM, Perú.
- Merloo, J. (1963). La danza, el lenguaje del cuerpo. Revista de la Universidad de México. 36-40. Recuperado de

- http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/8136/public/8136-13534-1-PB.pdf
- Meza, L. G. (2013). Revista Comunicación. Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. 12(1). 1-13.
<http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1223>
- Moral, Ovejero & Pastor (1998). Revista Dialnet. La Construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. N° 71. 141-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45425>
- Ortiz, J. R. (1993). Paradigmas de la Investigación. Conferencias Círculo de Estudio San Bernardino de la Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela. Recuperado de <file:///C:/Users/INTEL/Downloads/305-1190-1-PB.pdf>
- Pérez, M. M. (2009). Revista Dialnet. El instrumento del intérprete en la danza: El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica. 48-55. Recuperado de [file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Dialnet-ElInstrumentoDelInterpreteEnLaDanza-3127760%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Dialnet-ElInstrumentoDelInterpreteEnLaDanza-3127760%20(6).pdf)
- Quiros, V. (1998). La práctica psicomotriz como vehículo para el “conocimiento de sí mismo” en las edades más tempranas. Congreso internacional en psicomotricidad, Madrid. 2-11. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d050.pdf>
- Restrepo, Álvaro. (2004). El artista como obra de arte. Revista ASAB, Universidad Francisco José de Caldas. Vol. 5. 117-124.
- Romo, P. A. (2015). El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. Trabajo de grado en Psicología. Especialización Universidad de la Sabana). Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/enso/enso.shtml>
- Silva, C. I. (2007). Revista electrónica de pedagogía. Educación Postural: un contenido omitido. Recuperado de <http://odiseo.com.mx:80/node/51>

- Vygotsky, L. S. (1987). El Desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Grijalbo
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas: Ediciones Fausto.
- Yus Ramos, Rafael. (2001). Educación Integral. Una Educación holística para el siglo XXI. Vol. I. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Zarzar Charur, Carlos. (2003). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. México: FCE.