

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*La educación artística (danza) en educación básica como problematizador
del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de marginación y
violencia en México y Colombia*

Presenta

Nellie Joannina López Goyzueta

Director de tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística,
misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las
Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

México, D.F

Noviembre 2012

ÍNDICE

TÍTULO.....	2
INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	11
Objetivo general	11
Objetivos particulares.....	11
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	12
Pregunta central.....	12
Preguntas generales	12
JUSTIFICACIÓN	12
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	13
CAPÍTULO 1.	
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DANZA) EN MÉXICO Y COLOMBIA	15
1.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE MÉXICO Y COLOMBIA.....	15
1.2. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LOS ALUMNOS	18
1.3. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA.	23
1.4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL	32
1.5. RECORRIDO HISTÓRICO DE CONARTE Y EL COLEGIO DEL CUERPO COMO OPCIONES ALTERNAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	36
CAPÍTULO II.	
CONCEPCIÓN DEL CUERPO Y LA DANZA.....	42
2.1. SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	42
2.2. LAS RELACIONES DE PODER SOBRE EL CUERPO DE LOS ALUMNOS	44
2.3. LA ESCUELA COMO CONTRIBUIDORA AL CONTROL Y DISCIPLINAMIENTO SOBRE EL CUERPO	51
2.4. LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CUERPO CON LA DANZA.....	52
CAPÍTULO III.	
LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CUERPO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS ESTÉTICAS CON LA DANZA	57
3.1. EL CUERPO Y SU PROBLEMATIZACIÓN	57

3.2. LAS DIFERENTES EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS.....	65
3.3. PODER Y SABER DE SÍ.....	66
3.4. PODER DE RECONOCIMIENTO.....	71
3.5. DE LA EXPRESIÓN ESTÉTICA A LA LIBERTAD	81
CONCLUSIONES.....	91
ANEXO I.....	100
INSTRUMENTO	100
ANEXO II.....	101
ENTREVISTAS	101
ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS MEXICANOS	102
ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS COLOMBIANOS.....	126
ANEXO III.....	142
MARCO LEGAL	142
REFERENCIAS.....	165

TÍTULO

La Educación Artística (Danza) en Educación Básica como problematizador del cuerpo en poblaciones de alumnos en condiciones de pobreza, marginación y vulnerabilidad en México y Colombia.

INTRODUCCIÓN

Mi ingreso a la maestría estuvo motivado por mi práctica como docente de danza en ConArte con el proyecto “Aprender con danza”¹. Ahí nació mi inquietud por comprender los cambios y transformaciones que sufren los alumnos con la clase de danza. Los inicios del ciclo escolar eran en su mayoría difíciles, en particular en la clase de danza, porque algunos de los alumnos no querían participar por sus prejuicios hacia este arte y por el desconocimiento de lo que iba a trabajarse en clase, lo que generaba poco interés, etc. Los más pequeños, de cuarto grado, eran los que presentaban mayor disposición; los alumnos de quinto y sexto de primaria y primero de secundaria mostraban desinterés al inicio del curso.

Cuando observaba estas actitudes, me preguntaba, ¿será que la clase es aburrida, será que los pasos o la música no les gustan? Conforme pasaban los meses iban “soltándose”, se involucraban con las dinámicas, se iban despojando de prejuicios en torno a su cuerpo, a sus movimientos y participaban con mayor naturalidad en la clase. En esos momentos pensaba, la danza ayuda a los alumnos a liberarse, a dejar de estar a la defensiva y relajarse del ambiente tan hostil del que proceden, les ayuda a expresarse de otras formas.

¹ ConArte es una asociación civil mexicana que tiene como objetivo fomentar la educación artística en educación básica, particularmente en su proyecto “Aprender con danza”. En éste se hace uso del lenguaje de la danza y en música como expresiones artísticas que dan pie a la creatividad de los alumnos como parte de su formación integral. Las escuelas donde se aplica el proyecto están ubicadas en su mayoría en el Centro Histórico de la Ciudad de México, por lo tanto la población a la que se atiende emerge de un contexto de vulnerabilidad por la pobreza, marginación y violencia en que vive.

Desde mi perspectiva los efectos eran claros, varios de los estudiantes que al inicio eran groseros, poco participativos y en ocasiones violentos, al final del ciclo escolar eran los que bailaban con mayor entusiasmo, querían tener un papel principal en las coreografías, pedían a los compañeros que estuvieran dispersos que guardaran silencio en clases o ensayos. Al observar esto me asaltaba un sentimiento de satisfacción porque muchos de ellos eran jóvenes que en su convivencia cotidiana se relacionaban de forma violenta y con la danza habían modificado muchas de sus prácticas hacia ellos mismos y hacia las personas que les rodeaban.

Era muy grato cuando algún padre de familia, tutor o profesor se nos acercaba a los profesores de danza para agradecer nuestras clases, porque a partir de éstas su hijo(a) o alumno (a), había cambiado mucho. Los padres manifestaban que desde su participación en la clase era menos grosero, más colaborativo en las tareas de casa, violentaba menos a sus hermanos; y en el caso de los profesores señalaban que ahora prestaba más atención, molestaba en menor grado a sus compañeros, colaboraba en tareas colectivas, los que eran tímidos ahora participaban más, etc.

Lo mismo pasó con un grupo de jóvenes hipoacústicos² con el que tuve la oportunidad de trabajar; al principio fue compleja la adaptación de ellos a nosotros los profesores y viceversa, pero logramos intercambiar y construir códigos de comunicación. Ellos nos enseñaron algunas señas de su lenguaje y nosotros les enseñamos algunas herramientas para comunicarse con el cuerpo. Era un grupo que se caracterizaba por ser unido, dado que la convivencia con los demás alumnos de la escuela era difícil por el desconocimiento del lenguaje de las señas, por ello aprender el lenguaje corporal les ayudó a relacionarse con sus compañeros. Al final del ciclo escolar tanto la maestra como las mamás nos agradecieron porque sus hijos habían cambiado, algunos que eran muy activos se habían vuelto más tranquilos, o viceversa, los que eran muy pasivos mostraban más iniciativa, otros se habían

² Este grupo era un caso especial donde se pretendió introducir el proyecto "Aprender con danza" a poblaciones con necesidades especiales como caso extraordinario en la Escuela Primaria "Revolución". Esta era la primera ocasión que se asumía el reto de intervenir con este tipo de poblaciones, por lo tanto al equipo de maestros nos tocó hacer la adaptación del proyecto para trabajar con los alumnos con nula o deficiente audición.

vuelto más cooperativos; decían que también fue notorio el cambio en la relación entre ellos mismos.

Mi curiosidad en saber qué era lo que provocaba esos cambios se incrementaba; me cuestionaba: ¿Cómo puedo nombrar al fenómeno que observo en los alumnos con la danza? Este cambio iniciaba en su cuerpo, en lo individual, pero posteriormente rebasaba este ámbito y pasaba a lo colectivo, se modificaban aspectos en el ámbito social, se generaba cierto sentido de cohesión y esto permeaba sus relaciones con otros; se presentaban cambios en la identidad de los estudiantes; se generaban significaciones de algunas experiencias dentro de la clase invitándolos a la reflexión; pero no sabía si sería suficiente abordar el estudio desde los conceptos de identidad individual o colectiva.

Me preguntaba si estas nociones tendrían la plasticidad y extensión como para comprender lo que observaba, hasta que en algunas lecturas de la maestría, finalmente encontré el concepto de *problematización* de Foucault, el cual me permitió descubrir cómo la danza hace una irrupción en las líneas de poder que se insertan en el cuerpo. Este concepto lo complementé con otras teorías que me permitieron hacer un rápido recorrido sobre la construcción histórica del cuerpo y la huella que la sociedad deja en el cuerpo; a lo largo de la maestría desarrollé un proceso de sumar piezas, las sustraía, intercambiaba y todo se modificaba, pero ahora logro observar que la esencia permaneció.³

³ En el primer semestre no estaba segura de hacer investigación ó intervención, porque deseaba crear una propuesta para intervenir, pero me atraía más el hecho de darle una explicación teórica al fenómeno que presencié. En el segundo ya estaba segura que haría la investigación y casi al final del semestre salió la convocatoria de intercambio a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Como no encontré un tema explícito de arte, dejé pasar varias semanas para ingresar mis documentos, pero me convencí de participar en el intercambio y busqué más detalles en la página de posgrado y encontré una línea de investigación que se denomina “Cuerpo, poder y construcción de sus subjetividades”, esto fue el detonante para empezar a informarme sobre el proceso y los trámites que debía realizar para ir a la Pedagógica de Colombia.

Tenía claro que la asociación con la que iba a trabajar en México era ConArte, pero no logré encontrar una similar en Bogotá, donde cursaría mis estudios. Empecé a realizar los trámites, me contacté con mi cotutora y empezamos a ver cómo dar seguimiento a mi proyecto. La mayoría de las materias que llevaba tenían una perspectiva foucaultiana: una era historia de las prácticas docentes, otra apropiaciones del pensamiento foucaultiano, el seminario de tesis, y la menos apegada a esta corriente teórica fue la de formas de reconstrucción del pasado en educación, pero en ésta finalmente también abordamos textos con esta perspectiva.

También participé como oyente en una clase magistral que se denominaba “Genealogías de la colombianidad” donde la metodología del estudio del filósofo Santiago Castro se basaba en la

Al inicio de la maestría realicé trabajo sobre la contextualización del marco legal de la educación artística en México y el desempeño de ConArte en educación básica; también elaboré parte de la teorización sobre la danza. El motivo por el que consideré incluir el marco legal y las condiciones de la educación artística, en particular danza, en el estudio fue porque a mediados del posgrado realicé un intercambio con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde construí y apliqué parte del trabajo de campo, ahondé sobre la contextualización en materia educativa y de la promoción educación artística en ese país; este intercambio me permitió comprender de qué manera se concibe esta área de las artes en la educación básica de dos países latinoamericanos.

Hasta entonces pensaba entrevistar sólo a profesores, sobre cómo percibían los cambios en sus alumnos con la danza, pero al final del semestre escolar contacté al bailarín y coreógrafo Álvaro Restrepo, quien dirige un proyecto similar a ConArte en México; fui a Cartagena de Indias para conocer el Colegio del Cuerpo, observar su funcionamiento y hacer el trabajo de campo.

De este manera, ya tenía la referencia de las dos asociaciones con las que iba a trabajar, por lo tanto le di un giro al foco de mi investigación: ya no iban a ser los profesores de danza los de mayor relevancia en el trabajo de campo, sino los jóvenes, porque directamente ellos podían hablar y compartir su experiencia con la danza. En ese momento tuve claridad que iba a realizar una investigación cualitativa por el tipo de entrevistas que iba a aplicar y los datos que me interesaba conseguir, es decir, la experiencia de los alumnos con la danza.

En último semestre, con las entrevistas de Colombia realizadas, hice el trabajo de campo con los alumnos de ConArte ya con una idea más clara en cuanto a la información que buscaba con la aplicación del instrumento. Al concluirlo me dediqué a escribir sobre la información obtenida, para posteriormente convertirla en categorías e integrarlas a lo que ya había

genealogía de Michel Foucault. Por lo tanto regresé a mi país con una influencia muy fuerte en esta perspectiva teórica, que era intencionalmente uno de mis objetivos principales al realizar dicho viaje, fortalecer el cuerpo teórico de mi proyecto.

trabajado. Dentro de las conclusiones introduje la noción de dispositivo de Gilles Deleuze para realizar una lectura de la danza desde diferentes perspectivas como disciplina, como medio expresivo, como espacio para el conocimiento de sí, etc.

En el momento de aplicación del instrumento, los alumnos elegidos de ambos países estaban inmersos en el proceso formativo de educación básica y por eso la pertinencia de incluir en la contextualización varios aspectos, tales como el marco legal de la educación artística; la participación de asociaciones civiles que intervienen en la educación básica para acercar a los alumnos al arte; sin olvidar la historia formativa de los alumnos en la escuela, la que va dejando huellas que trascienden y permean la construcción del cuerpo de éstos por medio de la disciplina escolar.

Los dos países incluidos en esta investigación fueron México y Colombia, los cuáles se consideran países emergentes, que tienen una fuerte desigualdad social, existen extensos porcentajes de poblaciones en condiciones de pobreza, violencia, marginación y vulnerabilidad y coinciden en no dar prioridad en sus políticas sociales a la educación artística.

Tanto en México como en Colombia existen asociaciones que fomentan la educación artística, para la investigación fueron consideradas ConArte y el Colegio del Cuerpo respectivamente. No es prioridad de esta investigación hacer un estudio comparativo de los objetivos y fines de dichas asociaciones; los menciono como parte del contexto del proceso formativo de los alumnos, pero no busco comparar los logros ni evaluar a cada asociación respecto de sus metas. En ambas asociaciones imparten clase de danza en escuelas públicas, ubican a los alumnos que presentan un gusto especial, habilidad e interés por la danza, los canalizan a la Nana, en el caso de la asociación mexicana, y a las Instalaciones del Colegio, en el caso colombiano, donde reciben clases y actividades artísticas extracurriculares, enfocadas principalmente a la danza.

En el caso de México en la Nana⁴ se pretende que los alumnos tengan un proceso de acercamiento a la danza, sin tener como objetivo principal profesionalizarlos; en caso de Colombia en el Colegio se busca que los alumnos egresen como técnicos en danza después de un proceso de diez años y luego ingresen a alguna universidad para adquirir una formación profesional más amplia en esta disciplina artística. En el trabajo de campo, en las respuestas de las entrevistas, se hace patente la diferencia de objetivos de cada asociación: los de Colombia hablan sobre su formación pensando en su desarrollo profesional; los de México como una experiencia más de su presente inmediato. No obstante la diferencia de los contextos y situaciones, lo que pretendí rescatar fueron los efectos y transformaciones de los alumno con la clase de danza.

Los alumnos de ConArte proceden de familias en su mayoría disfuncionales, que realizan la mayoría de sus actividades en torno al Centro Histórico de la ciudad de México, son de escasos recursos, violentados, algunos son vendedores ambulantes, están relacionados con el narcomenudeo, robo, drogadicción o con familiares en la cárcel, etc. Los alumnos de Colombia proceden de un contexto no muy diferente, familias en su mayoría disfuncionales, de escasos recursos, desplazados, violentados, marginados, etc. Por lo tanto, la semejanza que identifiqué en ambas organizaciones es que trabajan con poblaciones similares en condiciones de pobreza, marginación, vulnerabilidad, violencia y desplazamiento, particularmente los de Cartagena.

Mi interés investigativo lo centro en identificar los rasgos de las experiencias de los alumnos mexicanos y colombianos en la clase de danza en relación con su cuerpo. Me interesa analizar cómo intervienen los profesores de danza en la construcción del cuerpo de los alumnos y cómo el trabajo con el cuerpo les permite cuestionar la naturalización de la disciplina corporal en la escuela, para finalmente escuchar y analizar reflexiones de su experiencia con la danza y cómo se apropian de ella respecto del contexto en que viven -Al

⁴ Sede de ConArte donde los alumnos reciben la clase de danza de forma extracurricular.

proceso anterior lo denominé problematización del cuerpo con la danza-. Identifiqué una situación problemática en los planes y programas de educación artística de ambos países, no abordan profundamente la temática del cuerpo y su trabajo a partir de las experiencias de los alumnos con la danza.

En suma, el eje rector del estudio es esta problematización del cuerpo en la clase de danza en poblaciones marginadas y vulnerables en México y Colombia. Por problematización entiendo, aquel efecto, transformación, cambio, impacto que tiene la danza en aquellos alumnos que provienen de un contexto hostil, de pobreza, con pocas oportunidades para su desarrollo, de escasos recursos, que están expuestos constantemente a riesgos y violencia. Se recupera el concepto de problematización de la corporeidad de Hilda Islas (1995) quien a su vez retoma la idea de problematización de Michael Foucault, sólo que en este estudio se habla específicamente de problematización del cuerpo como un espacio dónde se insertan las fuerzas sociales.

Para acercarme a estos procesos de problematización el instrumento que apliqué fue una entrevista abierta a jóvenes, con una estructura flexible dado que se podía modificar el orden o en algunos casos anulaba preguntas que se habían respondido junto con la anterior, no contaba con respuestas a elegir, buscaba comprender más que explicar, por lo cual el trato con los jóvenes fue natural, es decir, como de pares para evitar marcar una línea tajante entre entrevistador y entrevistado.

Elegí a mis informantes a partir del interés por estudiar las experiencias de los alumnos, por lo tanto las particularidades para que fueran candidatos se basaron en que los estudiantes cursaran o fueran recién egresados de educación básica, tuvieran varios años cursados en la clase de danza, que hubieran iniciado estos estudios dentro de la escuela para posteriormente haber sido canalizados a las diferentes sedes de cada organización civil - respectivamente en cada país- por sus intereses o habilidades hacia la danza.

La investigación es de corte cualitativo porque me enfoqué en elementos no cuantificables, es decir, enfatizo en las cualidades y los rasgos que le dan

particularidad al fenómeno que la danza genera en los estudiantes. Según Taylor y Bogdan, “en la investigación cualitativa los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para dar sentido a sus datos” (1988, p.158), de esta manera las entrevistas a los jóvenes reflejan el contexto del que proceden, metafóricamente son una ventana a su realidad social. Por lo tanto con base en la teoría analicé las entrevistas de los alumnos de escuelas primarias públicas del Distrito Federal y Cartagena quienes expresaron algunas de sus experiencias con la danza y la problematización que vivieron en su cuerpo, para ello realicé la clasificación de dichas entrevistas por medio de una codificación la cual facilita la citación, atendiendo el anonimato de los entrevistados.

OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer las formas de problematización del cuerpo con la danza experimentada por alumnos de escuelas públicas en México y distritales en Colombia, que cursan la educación básica y viven en un contexto de pobreza, marginación y violencia.

Objetivos particulares

- Analizar el marco legal y curricular de la Educación Artística, en particular la danza, en México y Colombia con el objetivo de contextualizar e identificar similitudes y diferencias en ambas legislaciones. Conocer la intervención de asociaciones civiles que, frente a las carencias del sistema educativo oficial, dan respuesta a necesidades de formación de los alumnos en las artes dentro de la educación básica.
- Analizar la construcción social sobre el cuerpo y la interiorización y asimilación de las diferentes representaciones y prácticas de poder sobre el mismo por parte de los individuos. Comprender las cualidades de la problematización que experimentan los estudiantes con la clase de danza, donde ciertamente también hay prácticas de poder sobre el cuerpo.
- Estudiar los factores que dan forma a la problematización del cuerpo de los alumnos con la danza por medio de sus experiencias y reflexionar de qué manera esto les motiva a modificar la construcción histórica-social de su cuerpo, cómo logran asimilarlo y el efecto que esto genera en sus prácticas cotidianas hacia sí y hacia los otros.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta central

- ¿De qué manera la problematización del cuerpo con la danza les permiten generar a los alumnos otras opciones de construcción de sí y hacia los otros en su vida?

Preguntas generales

- ¿Cómo inserta el sistema educativo nacional a la educación artística en la educación básica en México y Colombia? ¿De qué otros organismos se vale para cumplir los objetivos que se estipulan en el marco legal?
- ¿De qué manera inciden las fuerzas del poder social y escolar sobre el cuerpo de los alumnos? y ¿cómo la danza permite modificarlo a través de la práctica hacia sí y hacia los otros?
- ¿Qué importancia tiene el contexto en la construcción socio-histórica que poseen de su cuerpo?

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación permite explicar la problematización que los alumnos experimentan con su cuerpo y la danza, el cual es un tema poco investigado por la complejidad que implica el estudio de la subjetividad individual y colectiva. Por lo tanto, su importancia radica en el estudio de cómo las experiencias que los alumnos viven en la clase de danza reconfigura su subjetividad, a la vez que permite el análisis de las modificaciones que la danza detona en su práctica hacia sí y hacia los otros.

ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

El primer capítulo del trabajo comprende la contextualización socioeconómica de las dos ciudades donde realicé la investigación y la condición socioeconómica de los alumnos en particular; así como la contextualización del marco legal de la Educación Artística (Danza) en México y Colombia, se abordan elementos de la educación formal que es la que reciben en la escuela para diferenciarla de la no formal, que es la que se imparte en la sede de ConArte y el Colegio del Cuerpo; y, finalmente, se realiza un breve recorrido por la historia de las asociaciones.

En el segundo capítulo se aborda desde una perspectiva teórica las concepciones del cuerpo y cómo se modifica con la danza. Se focaliza el tema con la socialización primaria y secundaria (Berger y Luckman, 2005) para analizar la mediación de la sociedad en la conformación del individuo desde sus primeros años y el planteamiento de Michel Foucault (1992) de las relaciones de poder sobre el cuerpo y su genealogía. El capítulo presenta un análisis del papel de la escuela como un espacio para vigorizar el control y disciplinamiento sobre el cuerpo de los alumnos y cómo la danza puede ayudar a romper con estas redes de poder por medio de la problematización.

De Alfredo Veiga-Neto (1997) cito algunos de sus planteamientos para hacer una lectura de Foucault más apegado a la genealogía del cuerpo y el poder; posteriormente se aborda a Sáenz y Saldarriaga para analizar la infancia como una etapa de indispensable cuidado y lo vinculado con la etapa formativa en la escuela; esto con el fin de ahondar en la etapa de escolarización en la que se encuentran los estudiantes entrevistados. Finalmente Hilda Islas (1995) en *Tecnologías Corporales* hace referencia a la historia, el cuerpo y la danza, el cual me facilitó el acercamiento y la comprensión de los elementos simbólicos que le dan identidad a la danza (como la sucesión-simultaneidad / tiempo-espacio) y como ésta se vincula con las diferentes subjetividades y trasciende al cuerpo de los bailarines.

El tercer capítulo aborda la problematización del cuerpo a través de experiencias estéticas con la danza, se hace un esbozo sobre la concepción y constitución social del cuerpo y el papel que desempeña la escuela como institución formadora, se presentan algunas interrogantes del cuerpo que los alumnos tenían anterior y posteriormente a la clase de danza. Una vez realizado este bosquejo se realiza el análisis de las experiencias de los estudiantes organizadas en tres categorías, donde logro agrupar tres aspectos fundamentales de las transformaciones en su cuerpo con la danza: la primera la denomino *poderes y saberes de sí*, la segunda, *la inquietud de sí*, y la tercera, de *la expresión estética a la libertad*.

Finalmente planteo las conclusiones donde realizo un recorrido general sobre mi experiencia en la investigación, la revisión de los objetivos y las preguntas de investigación, los elementos que fueron extraordinarios para mí, es decir, que no esperaba y me saltaron a la vista en el estudio y los puntos donde identifiqué que pueden tener un desarrollo posterior.

Incluyo tres anexos que comprenden el instrumento aplicado en el trabajo de campo; las entrevistas a los alumnos mexicanos y colombianos; el marco legal abordado con mayor profundidad y las referencias empleadas dentro del proceso investigativo.

CAPÍTULO 1.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DANZA) EN MÉXICO Y COLOMBIA

1.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE MÉXICO Y COLOMBIA

El Distrito Federal es una de las ciudades más pobladas del mundo. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Programa Sociodemográfico de 2010, aproximadamente viven en ella 8, casi 9 millones de habitantes y en la zona conurbada 15 millones. Es una de las urbes en Latinoamérica con mayor fluctuación económica por el alto grado de inversiones en la región y como consecuencia el incremento en la generación de empleos aunque sea a corto plazo al implicar movilidad económica, pero los problemas se enfatizan bajo la distribución inequitativa de los ingresos, produciendo pobreza y condiciones poco alentadoras en el desarrollo económico y social en el grueso de la población.

En la siguiente tabla donde se observa que el Distrito Federal representa la región socioeconómica de mayor ventaja frente a los diferentes estados de la República; aparece como una Entidad de nivel 7 (tomando como menor el 1), pero ello no implica que en esta zona exista mayor distribución económica y bienestar social, porque aún así, existen carencias en rubros como educación, empleo, salud, ocupación y vivienda.

Clasificación de Entidades Federativas

MÉXICO

Ciudad	Nivel	% Población
Distrito Federal	7	8.83
Nuevo León	6	13.74

Jalisco	6	13.74
Aguscalientes	6	13.74
Coahuila	6	13.74
Baja California Norte	5	11.22
Baja California Sur	5	11.22
Sonora	5	11.22
Chihuahua	5	11.22
Tamaulipas	5	11.22
Sinaloa	4	23.17
Nayarit	4	23.17
Querétaro	4	23.17
Colima	4	23.17
Estado de México	4	23.17
Morelos	4	23.17
Yucatán	4	23.17
Quintana Roo	4	23.17
Durango	3	12.73
Zacatecas	3	12.73
Guanajuato	3	12.73
Michoacán	3	12.73
San Luis Potosí	2	19.6
Hidalgo	2	19.6
Veracruz	2	19.6
Puebla	2	19.6
Tabasco	2	19.6
Campeche	2	19.6
Chiapas	1	10.71
Oaxaca	1	10.71
Guerrero	1	10.71

Fuente: Clasificación de Entidades Federativas del INEGI.

Estratos de mayor a menor ventaja relativa.

(Regiones Socioeconómicas de México, 2000)

En el caso de Colombia, según la Secretaría Distrital de Hacienda de Colombia, Bogotá como Distrito Capital cuenta con aproximadamente 7 millones de habitantes, lo que le da la centralidad económica en el país, similar al Distrito Federal, presentando una fuerte concentración de población que migra de provincia en búsqueda de mejores oportunidades. Aunque ambas son las capitales del país me centraré en el Distrito Federal en el caso de México porque es donde se encuentra instalada la sede central de ConArte; para el

caso de Colombia me centraré en Cartagena de Indias porque es donde se encuentra la sede del Colegio del Cuerpo.

Una particularidad de Colombia son los fuertes desplazamientos a grupos de estrato bajo (1, 2 y 3), con altos índices de pobreza y marginación. En la ciudad como en el resto de los departamentos, la población se clasifica por medio de estratos socioeconómicos del 1 al 6, los primeros dos son los de menor poder adquisitivo, el tres y cuatro son medio y los últimos dos alto.

Esto genera un fuerte impacto social por la complejidad que implica ser parte de un estrato bajo y no tener las mismas oportunidades de desarrollo, vivienda, estudio, condiciones laborales, etc., que los de estrato alto, lo cual deja entrever que los contrastes entre los diferentes estratos son un factor fuertemente influyente dentro de la ubicación territorial, la oportunidad de empleo, de estudios, la distribución económica, etc.

Cartagena, como una de las ciudades principales de Colombia cuenta con una población de 894,400 arrojado en el censo de 2005 realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y presenta fuertes problemas de desplazamiento violento.

Dichas ciudades presentan problemas de violencia y marginación, problemáticas que padecen enfáticamente las poblaciones con menor oportunidad a mejorar su estilo de vida, lo cual resulta perjudicial para el desarrollo y crecimiento de los niños pertenecientes a esas familias, por la mala alimentación, cuidado, vivienda, vestido, etc., afectando el desempeño académico de los más jóvenes. Ello marca una fuerte brecha entre aquellos niños que reciben los servicios y cuidados necesarios y los que no, lo cual afecta a su formación y desarrollo físico y emocional, así como su inserción en ámbitos educativos y posteriormente laborales.

1.2. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LOS ALUMNOS

La población estudiada en esta investigación está conformada por estudiantes de educación pública, básica y que está ubicada en zonas de marginación, pobreza y vulnerabilidad. Estos jóvenes en estado de vulnerabilidad son menores de edad y dependen todavía de sus padres o tutores económica, física y emocionalmente, lo cual no les permite ser independientes y asumir cuestiones que permearán a lo largo de su vida.

El sector social del que emergen presenta fuertes problemas de pobreza, eso les da cierto sentido de marginación, porque es difícil que aspiren a lo mismo que un joven que por lo menos tiene un núcleo familiar, alimentación básica y vivienda. Sin embargo, estas condiciones del contexto socioeconómico no determinan a cada individuo, es decir, no implica que sea imposible que modifique este estilo de vida que ha experimentado en los años que ha vivido, sino que él puede ser el factor de cambio para construir lo que desee vivir en su futuro.

María José Rubio (2002) sostiene que la pobreza tiene fuerte implicaciones con lo económico a partir de la modernización social donde se enfatiza la carencia de recursos materiales y económicos; especifica que la pobreza es estudiada a partir de la desigualdad desde las teorías de la estratificación social, esta es la productora de la pobreza. La socióloga plantea que cada vez más se complejiza este concepto y se hace más plural porque se amplía de una perspectiva puramente economicista a otras dos, la social y la cultural, tomando la dimensión de fenómeno multidimensional.

Y en el caso de la población de jóvenes, sus condiciones son de pobreza porque, tanto en México como en Colombia, son familias o núcleos⁵ en condiciones limitadas económicamente, y viven en sectores marginados donde la violencia es un factor común; en el caso de las familias de Cartagena la mayoría son desplazados territorialmente. Rubio (2002) dice que los conceptos de pobreza y marginalidad son próximos a la exclusión, es decir, se encuentran

⁵ Núcleos, porque muchos de ellos no son familia directamente son tutores de los niños o familiares que se encargan del cuidado de los jóvenes.

muy cerca a la línea que define a aquellos grupos sociales que no tienen posibilidad de inserción a la sociedad, ya que para J. Valverde en Rubio:

La marginación implica exclusión, <<una cierta exclusión, al menos parcial, de la consideración de normalidad de una determinado social y ello en función de la distancia personal o grupal, respecto de las normas y pautas comportamentales del grupo social predominante>>. (Rubio, 2002, p.23)

Por lo tanto, la marginación supone para Gavira, Laparra y Aguilar desde Rubio:

Una forma de aislamiento, voluntaria o impuesta, y la existencia de un universo simbólico diferenciado con formas de comportamiento propias, y con maneras peculiares de entender la vida. En cualquier caso, estar al margen o alejado de los comportamientos y valores sociales predominantes tiene como consecuencia, en muchos casos, verse privado de los derechos o beneficios económicos, sociales y culturales. (Rubio, 2002, p.23)

Esto trae diversas consecuencias, por ejemplo, varios de los alumnos comentaron en las entrevistas que a partir de que participan en la clase de danza han cambiado, que ahora son diferentes a los chicos que viven en el mismo barrio o colonia; es decir, que antes de bailar eran similares a ellos y en su vida diaria estaban presentes situaciones como violencia, drogadicción, calle, embarazos prematuros, etc. Dichas situaciones en las que están inmersos los alumnos refiere a un ambiente de exclusión, como:

La carencia de hogar, los problemas de consumo de alcohol y otras drogas, la falta de habilidades sociales y formación, las conductas desintegradas, el desempleo de larga duración, el aislamiento de los apoyos sociales y personales estables, la vulneración de los derechos sociales en función del género, la cultura y la raza, la religión, etc. (Rubio, 2000, p. 25)

El vivir en un contexto de exclusión, no los obliga, pero sí facilita la desorientación en cuanto la construcción y toma de decisiones en sus vidas. Es exclusivo porque prevalecen las limitaciones en las oportunidades de desarrollo y formación hacia su futuro, aquí es donde la danza permite posicionarse desde otra perspectiva para conocer su estado de contingencia, permitiéndoles no reproducir fielmente lo aprendido en su entorno. Este estado no es fácil de

asumir pero con esta disciplina artística se puede abrir una ventana para observar y experimentar el panorama de posibilidades que tienen de lo que deseen construir para su vida.

La exclusión subraya la dimensión cultural y psicosocial, tratando de describir y explicar conductas y formas de vivir *desviadas* de la norma social dominante. Dicho alejamiento normativo puede tomar rasgos bien de *anomia social* (Durkheim), en el sentido de que determinados individuos o grupos actúan bajo un vacío de reglas o normas, o bien de identificación con otros códigos o pautas culturales –subculturas– establecidos al margen de la cultura dominante. (Rubio, 2002, p. 23)

Esta cultura dominante puede ser cuestionada o evidenciada cuando se remueven las líneas de poder que permean la vida de cada sujeto y éste voltea a su interior en búsqueda de su modificación, para lo cual problematiza la estructura de redes de poder bajo las cuales está conformado. Dicha cultura posiciona en estado de vulnerabilidad a los individuos cuando los coloca frente a la amenaza del poder latente que intenta penetrarlos y aplica su intención en ellos para generalizarlos. El poder de exclusión es cuando se ha logrado este objetivo.

Rubio (2002) percibe a la exclusión como un fenómeno dinámico y multidimensional, la concibe más como un proceso más que como una condición, bajo estos dos ejes, el dinámico y el multidimensional, R. Castel identifica tres zonas:

1. Zona de *Integración*: caracterizada por trabajo estable y relaciones sociales familiares sólidas. (Desestabilización de los estables)
2. Zona de *vulnerabilidad*: caracterizada por la inestabilidad laboral o relacional y la débil protección o cobertura social. Con las consiguientes repercusiones en uno u otro plano. (Instalación de la precariedad)
3. Zona de *exclusión*: progresivo aislamiento social y <<expulsión>> del mercado de trabajo (Los supernumerarios). (Rubio, 2002, p. 26)

La primer zona se especifica como la “desestabilización de los estables”, la tercera como “los supernumerarios”, pero en la que identifiqué la condición

socioeconómica de los alumnos de ConArte y del Colegio del Cuerpo es la segunda, porque especifica la “instalación de la precariedad”, esto quiere decir que se encuentran en condiciones limitadas económicamente y de oportunidades para su desarrollo. A pesar de esta limitación identifico que tienen una gran ventaja frente a este panorama de precariedad que es el poder asistir a una escuela o a un colegio donde les proporcionan una formación que posteriormente les puede facilitar la inserción al campo laboral y así les evita estar en la zona de exclusión, es decir, la “expulsión” del mercado de trabajo y el aislamiento social.

Respecto a este punto de su inserción en la escuela, Francesc Torralba plantea dos “fines fundamentales de la acción educativa: felicidad personal y construcción de la sociedad” (Torralba 2002, p.8), permitiendo abrir el panorama de opciones para elegir en su futuro y la construcción que realicen de éste. Aunque son abordados, estos temas se profundizan poco en la educación básica, de ahí la importancia de la danza en este nivel educativo, pues abre el panorama de los alumnos y los impulsa a la problematización del cuerpo; les permite sensibilizarse hacia la construcción que poseen de él y en general de su vida, y con esto replantearse qué es lo que desean para su felicidad. Lo anterior, no sólo conlleva efectos individuales, éstos también se dan en el aspecto social.

Frente a la vulnerabilidad de estos alumnos, que no es permanente, sino que puede modificarse, la clase de danza adquiere el rol de desarrollar en ellos una actitud de resolución, que se alcanza con el trabajo constante con su cuerpo y la identificación de los factores que le ponen en dicha situación vulnerable.

Educar no consiste en paliar esta carencia de ser, sino en ayudar al educando a asumirla plenamente y a adoptar estrategias para vivir desde la vulnerabilidad, sin diluirla, pero tampoco sucumbiendo a ella. Si el educando asume su condición lábil (en expresión de Paul Ricoeur) y es receptivo a los sistemas de dominio de la vulnerabilidad, será capaz de vivir con más intensidad y plenitud la vida humana...El fin de la educación consiste en que los educandos aprendan a vivir, desde su vulnerabilidad, los valores fundamentales de la existencia y, de este modo, colaboren en la construcción

de una sociedad más solidaria, más tolerante y pacífica. (Torralba, 2002, p.9 y 10)

Torralba (2002) dice que los alumnos pueden volverse sujetos activos, es decir, pueden modificar el estado en el que se encuentran y no quedarse paralizados por el sentido de vulnerabilidad o debilidad. Se puede decir que es una manera de brindarle herramientas para que se construyan autónomamente a partir de sus necesidades e inquietudes.

Reconocer su situación de vulnerabilidad les ayuda a conocerse y saber sus límites y posibilidades, les potencia su actuar y se refleja en su toma de decisiones. “La tarea de educar se relaciona directamente con dos categorías: la categoría de la *posibilidad* y la de *necesidad*. Educar significa paliar necesidades ajenas, o más exactamente, consiste en ayudar a otro ser humano a detectar sus necesidades, del orden que sean, y a paliarlas personalmente con el uso del ingenio, con el uso de la razón y a través del trabajo.” (Torralba, 2002, p. 11) Para lograr formar y definir su proyecto de vida.

Por lo tanto, planteo que la danza les ayuda a paliar sus necesidades y descubrir cómo desarrollar sus posibilidades. Yo diría, más que paliar, identificarlas y trabajar en ellas, porque es un hecho que con esta disciplina no lograrán cambiar el contexto en el que viven, pero sí les ayuda a ver desde otra perspectiva su realidad, su desarrollo y crecimiento frente al mundo.

Cada alumno tiene necesidades y posibilidades particulares, es un conocimiento individual y personalizado el que tienen que construir, es su singularidad, en palabras de Torralba (2002). “En tanto que animal perfectible, el ser humano no nace acabado, sino que es una obra de arte *in fieri* (la expresión es de Romano Guardini) que requiere de la intervención de los otros, para su superación ontológica” (Torralba, 2002, p.14), lo que representa una labor a lo largo de su vida. El educador puede mostrar las diferentes maneras de recorrer el camino, pero es el educando el que se afrontará con los retos de la vida día a día.

1.3. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En este apartado realizo un esbozo del marco legal en cada país, bajo el que se rige la Educación Artística, particularmente Danza, en la Educación Básica. Ambas legislaciones presentan diferencias, como el tratado del rubro educativo en uno -en el caso de México- o varios artículos -en el caso de Colombia- dentro de cada Constitución Política; el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley General de Educación de cada país, con el fin de reflexionar sobre la ejecución de los estatutos oficiales sobre educación artística en la práctica dentro de las escuelas.

MARCO LEGAL EN MÉXICO

La Constitución Mexicana es reconocida mundialmente por su riqueza en contenido, de hecho existen estudios que revelan que para su construcción los legisladores mexicanos de la época se basaron en personajes reconocidos como “grandes ilustres” que planteaban la consolidación y el fortalecimiento de una Nación. Sólo que al observar la realidad en el país respecto a su aplicación es contradictoria porque no responde a sus principios en el cuidado y defensa de la “Nación” y por ende tampoco de la población.

Respecto al marco legal en México, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el artículo tercero constitucional se aboca exclusivamente a todo lo relacionado con la educación; en unos de sus párrafos menciona que la educación que imparta el Estado debe desarrollar todas las facultades del ser humano de una manera armónica y fomentará el amor a la patria, a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Estas facultades del ser humano pretenden ser desarrolladas a lo largo de la formación escolar del alumno, con el objetivo de que a su egreso pueda insertarse de manera rápida y sencilla al proceso laboral.

El mismo artículo (capítulo tercero, fracción II) plantea que la educación se regirá bajo un criterio: el “progreso científico”, el cual ayudará a luchar contra la ignorancia, servidumbre y fanatismos. Este progreso me parece como la iluminación del hombre por parte de las ciencias en el siglo XVIII. Pero en pleno siglo XXI busca responder a las necesidades del mercado por medio de la adaptación de los estudiantes a un contexto de inserción pronta al ámbito laboral, egresándolos con un perfil técnico y un escaso desarrollo en otros ámbitos que generan el desconocimiento de las necesidades y capacidades propias. Desde la perspectiva de Moreno,

el mundo se dirige hacia un solo formato educativo internacional unidimensional, bajo el predominio de la formación en competencias laborales y capacidades técnico-racionales, instrumentales de destrezas y habilidades puestas al servicio de las estructuras socioeconómicas, subordinando el desarrollo del sujeto como ente multidimensional a uno de carácter unidimensional. (Moreno, 2010, p. 22)

Por lo tanto los esfuerzos de la educación básica se tornan hacia la formación de los alumnos con un corte homogeneizador que posteriormente pueda ser aprovechado en el campo laboral, es decir, se enfatiza en formar trabajadores eficaces y funcionales según la demanda del mercado.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO Y LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El artículo séptimo de la Ley General de la Educación presenta dieciséis fines, de los cuales recupero sólo los que tratan de la Educación Artística. Para iniciar, plantea que la educación impartida por el Estado, sus organismos descentralizados y particulares con reconocimiento de validez oficial debe: a) Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejercite capacidades humanas en plenitud; b) Favorecer al desarrollo de facultades para adquirir conocimientos desde la observación, análisis y reflexión con una perspectiva crítica; c) *Impulsar la creación artística* y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en particular los de la Nación; d) Promover actitudes solidarias y positivas [...]

hacia el bienestar general; e) Fomentar los valores del cooperativismo; f) Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes para fomentar el ejercicio de su propia protección.

De estos fines mencionados me interesa reflexionar sobre su abordaje en la legislación y la forma en que se operacionalizan con los grupos de mayor rezago. Lo anterior a fin de analizar cómo en la práctica educativa real, la educación artística llega a estos grupos; enfatizaré en el inciso que propone *Impulsar la creación artística*, ya que es un fin que evidencia que la educación artística aún con valor curricular dentro de las instancias legales, en la práctica parece tener menor relevancia que asignaturas más apegadas a la ciencia y tecnología. La prueba está justo en la necesidad de la intervención de algunas organizaciones y asociaciones civiles que son externas al sistema de educación nacional, pues son ellas quienes cumplen con las obligaciones que sobre educación artística competen directamente al Estado.

Igualmente el Plan Nacional de Desarrollo habla de la educación artística en su Eje 3, que refiere a la Igualdad de Oportunidades en Cultura y Esparcimiento, donde establece los diferentes esfuerzos que se realizan para el fomento del arte y la búsqueda para generar espacios y que se logre su difusión y enseñanza. Dentro de este Eje propone realizar esfuerzos por expandir sus acciones dentro de la acción pública sobre arte y cultura para darle mayor alcance y profundidad y poderlo hacer asequible a más mexicanos.

Propone lograr que en su mayoría los mexicanos como seres humanos, tengan acceso a las diversas manifestaciones artísticas y del patrimonio cultural, histórico y artístico del país por medio del impulso a la apreciación, reconocimiento y disfrute del arte y las manifestaciones culturales. Por ello el gobierno de la República ofrecerá y alentará una oferta amplia de manifestaciones culturales y artísticas tanto nacionales como universales para consolidar y ampliar los públicos interesados en estas expresiones. Un complemento para fortalecer la educación artística es por medio de cursos y talleres de apreciación en las diferentes disciplinas artísticas enfocados

principalmente a los sectores de la población con menor acceso a estas manifestaciones, así como el fomento de las artes dentro del ámbito educativo.

A partir de estas Estrategias se puede observar que a nivel federal se propone una aproximación a las manifestaciones artísticas y culturales. Pese a la revisión del marco legal sobre Educación Artística me parece una visión poco alentadora porque encuentro que se hace referencia a ella como un componente importante de la educación básica, pero dentro de las escuelas donde fui profesora de danza se concebía como un espacio de dispersión para los alumnos. En contraste, las asignaturas con mayor prioridad eran las relativas a las ciencias duras como matemáticas, ciencias, computación, etc.

La educación artística oficialmente tiene un valor curricular; sin embargo, es poco alentador que se quede en el discurso y se contradiga en la práctica al concebirse como una materia complementaria y ocupar un espacio destinado para la recreación y el esparcimiento. Durán afirma que “[...] la educación artística en nuestro país es más un propósito que una realidad.” (1998, p. 392) A nivel nacional esta educación juega un papel limitado, pero gracias al esfuerzo que han realizado investigadores, docentes y otras personas interesadas en el tema se ha ido fortaleciendo y ampliando su investigación.

MARCO LEGAL EN COLOMBIA

Dentro de la legislación de la Educación Básica en Colombia se encuentran los artículos 67, 70 y 71 de la Constitución Política de la República de Colombia que comprenden lo concerniente a la educación en el país, a diferencia de la legislación mexicana en que todo lo relativo a la educación se condensa en el artículo tercero.

El artículo 67 Constitucional es el principal en torno a la educación en todo el país, se estipula que el Estado es el encargado de regular la educación en lo moral, intelectual, físico en el proceso formativo. Plantea que la educación es un derecho y una obligación de las persona, es un servicio público con una

función social que promueve el acceso al conocimiento, a la ciencia, técnica y los bienes y valores de la cultura. Menciona que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual se impartirá de manera gratuita en las instituciones que pertenezcan al Estado. Éste es el encargado de regular la educación para brindar la mejor formación moral, intelectual y física a los alumnos, para lograr una mayor permanencia en el proceso formativo. Por tal, la Nación tendrá la tarea de resolver la dirección, financiación y administración de los servicios educativos.

El artículo 70 reafirma el mismo planteamiento que el artículo anterior sobre el financiamiento de educación por el Estado, añadiendo que se pretende dar igualdad de oportunidades por medio de la enseñanza en diversas áreas, con el objetivo de fortalecer la identidad nacional. Estipula que la educación además de no tener costo alguno debe promover y fomentar el acceso a la cultura por medio de la educación y enseñanza científica, técnica, artística y profesional

En el artículo 71 se aborda de manera más profunda la *expresión artística*: plantea que el Estado tiene como objetivo promover la educación artística bajo su facultad de libertad, e incentivar con estímulos a las personas e instituciones que se tengan por objetivo fomentarla, menciona que tanto el conocimiento como la expresión artística son libres, también genera diferentes estrategias para que aquellas personas e instituciones que tengan por objetivo fomentar la ciencia, la tecnología y demás manifestaciones culturales reciban estímulos.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El artículo 5 de la Ley General de Educación de Colombia, en conformidad con el artículo 67 constitucional, reconoce a la creación artística en sus diferentes manifestaciones, como uno de los “fines” de la educación básica. Uno de los objetivos generales del artículo 20 de esta Ley pretende fortalecer y propiciar una formación crítica y creativa, así como difundir y fortalecer el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, para preparar al estudiante y

tenga de esta manera conocimientos que pueda emplear en etapas posteriores al proceso educativo, es decir, en la vida laboral.

En los artículos 21 y 22 se plantean los objetivos específicos de la formación artística en la educación básica. Esta formación contempla la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura durante la educación primaria. En los años posteriores de secundaria, los objetivos se enfocan a la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales del país.

En el artículo 23 se estipula que la educación artística está dentro de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de formación para lograr los objetivos de la educación básica, para lo cual se designará un profesor por colegio por turno, dependiendo de la formación del profesor es la disciplina artística que se impartirá a los alumnos.

DECLARACIÓN DE BOGOTÁ SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN 2005

El gobierno de la capital de Colombia desplegó la Declaración de Bogotá sobre educación artística en 2005 donde se promueve una educación artística de calidad para todos,

[...] que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad de creación de sus pueblos, orientada a la construcción de un futuro basado en la valoración y protección del patrimonio natural y cultural así como en la solidaridad y respeto por la diversidad cultural. (Declaración de Bogotá sobre Educación Artística. p.5)

Se busca favorecer la cooperación nacional y entre los diferentes países de Latinoamérica y el Caribe. Toma como base los principios contenidos en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales (México, 1982), el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (la Habana, 2002), algunas convenciones y declaraciones a nivel mundial de la UNESCO sobre la Educación Artística, así como los conceptos y prospectivas

contenidos en el informe *“La Educación encierra un tesoro”* elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, de tal manera que marcan un parámetro para la Educación Artística en Colombia.

Respecto a esta declaración se observa que se busca propiciar con la educación artística como un derecho de la niñez y la juventud el desarrollo de la sensibilidad estética; el pensamiento creativo, reflexivo y crítico; así como la creatividad para desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno natural y cultural, el cual se ve amenazado por los cambios socioculturales y ambientales en los estados miembros de la región.

Para ello se plantea atender a los requerimientos de los cambios artísticos y culturales frente a las condiciones actuales en la vida en las cuales se demandan nuevas visiones y estrategias para enfrentar los desafíos del presente y del futuro. La educación artística se identifica como una herramienta para la inclusión social y juega un papel importante para salvaguardar el patrimonio cultural material e inmaterial.

En dicha Declaración se reconoce que en las políticas educativas de la mayoría de los estados de la región se le da poca valoración a la educación artística. Esta disociación en lo educativo, provoca que se camine en dirección paralela u opuesta; no hay un trabajo colaborativo en dichos rubros y es escasa la formación docente especializada en educación artística. Se reconoce que existen “experiencias de educación artística significativas, que se realizan de manera espontánea y que no son investigadas ni sistematizadas.” (Declaración de Bogotá sobre Educación Artística. p.2)

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA UNESCO

En el plano internacional se realizó un llamamiento por parte del director general de la UNESCO para fortalecer el compromiso de los Estados Miembros a favor de la promoción de la educación artística y creatividad en las escuelas desde la enseñanza inicial hasta el último año de secundaria como enseñanza obligatoria con el objetivo de:

1. Reconocer la especificidad de la formación y la práctica pedagógica que sustenta la identidad del educador en el campo de las artes;
2. Preparar a los docentes en el conocimiento de la teoría y la práctica de la educación artística;
3. Desarrollar e implementar la educación artística en los programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades, en el contexto de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con el fin de abrir nuevos cauces estéticos;
4. Incentivar la participación de los artistas, portadores de las tradiciones y promotores culturales en la enseñanza primaria y secundaria para que enriquezcan la expresión creativa de los diferentes lenguajes artísticos;
5. Propiciar el trabajo coordinado entre las instituciones de cultura y educación de cada país con el fin de concertar e implementar políticas y acciones para el desarrollo de la educación artística;
6. Crear redes de cooperación entre los Estados Miembros de la Región y al interior de sus respectivos sistemas educativos y culturales, incluyendo a las ONG's, a la sociedad civil y a los organismos internacionales, para basar en acciones de cooperación y alianzas el desarrollo exitoso de la educación artística;
7. Estimular la participación y organización de los docentes que trabajan en la educación artística en espacios nacionales e internacionales para que ganen mayor representatividad social y capacidad profesional;
8. Promover el conocimiento de los problemas socioculturales y ambientales en los programas de educación artística para que el alumno desarrolle valores sobre su entorno, sentido de pertenencia a su realidad cultural y se comprometa con la búsqueda del desarrollo sostenible;
9. Diseñar políticas de investigación nacional y regional en el ámbito de la educación artística, teniendo en cuenta las especificidades de las culturas ancestrales, así como las poblaciones vulnerables;

10. Elaborar e implementar proyectos de formación e investigación regionales e internacionales;
11. Sistematizar experiencias significativas que contribuyan a la elaboración de indicadores de la calidad de la educación artística; así como promover el intercambio de experiencias;
12. Registrar y evaluar los fondos bibliográficos y otras fuentes de información relativas a la educación artística existentes en la Región con vistas a su reedición y difusión;
13. Promover la asignación de espacios en los medios de comunicación que apoyen los objetivos de la educación artística y que contribuyan al desarrollo de la sensibilidad estética y el fomento de los valores humanos;
14. Incorporar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los programas de formación docente y en el proceso educativo formal y no formal, como medios de creación, expresión artística, reflexión y crítica;
15. Estimular la creación de textos, materiales, metodologías y guías de enseñanza – aprendizaje;
 - Propiciar inversiones que doten a la educación artística de los bienes, recursos materiales y financiamiento para: crear áreas especializadas en las instalaciones escolares y culturales que ofrecen educación artística en cualquiera de sus modalidades;
 - Dotar de materiales didácticos especializados incluyendo ediciones en lenguas nativas;
 - Asegurar el desarrollo de la educación artística y favorecer una justa remuneración y condiciones de trabajo a los docentes que desarrollan esta área del conocimiento;
16. Motivar la definición de las competencias y mecanismos de articulación de la educación artística formal y no formal entre las instituciones de educación y cultura;

17. Garantizar la continuidad de políticas públicas estatales en educación artística que trascienda los programas gubernamentales;
18. Reconocer el papel que le compete a la educación artística en la formación de audiencias y públicos en la apreciación de las manifestaciones artísticas y los fenómenos estéticos;
19. Velar por la difusión, implementación y seguimiento de las medidas mencionadas en la presente declaración a nivel de los Ministerios de Educación y Cultura de la Región. (Declaración De Bogotá, 2005, pp.3-5)

Los puntos anteriores promueven una homogeneización en los lineamientos de la educación artística de América Latina y el Caribe, lo cual representa un compromiso colaborativo en estas naciones para cumplir los objetivos que la UNESCO propone.

No sólo es importante la construcción de las políticas, la formación de los docentes y la construcción de su conocimiento en las áreas artísticas, la implicación de los artistas en las instituciones culturales y en el proceso educativo, sino también los cambios que se presentan en los alumnos en comportamientos y actitudes, dado que posteriormente presentará efectos en la sociedad de la que formen parte. De esta manera también se fortalece la construcción de sociedades multiculturales.

1.4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

La situación educativa en la que se encuentran las poblaciones de este estudio son estudiantes de educación básica en México y Colombia. En ambos países los grados escolares de los alumnos son similares; oscilan entre segundo y tercer grado de secundaria. Por la mañana asisten a la escuela o colegio donde toman clases de las asignaturas que les corresponde según el grado que cursan y por la tarde asisten a su clase de danza. Los alumnos mexicanos asisten dos días a la semana y los colombianos cinco días.

Por lo tanto los estudiantes cursan en la mañana la *educación formal*, donde inicialmente recibieron sus primeras clases de danza, y posteriormente si son elegidos se forman de manera extracurricular en esta disciplina artística en la sede de ConArte y el del Colegio del Cuerpo respectivamente; es decir, reciben *educación no formal* en estas asociaciones.

La educación formal es aquella que,

[...] se genera desde el sistema educativo oficial; está formada por los procesos formativos reglados y estables, que se plantea el gobierno de un país, de una comunidad, para garantizar el sostenimiento y desarrollo de su población. Está ligada a la idea de obligatoriedad: se intenta que sea gratuita y obligatoria, cada vez una mayor <<cantidad de formación>> para garantizar la mejor preparación de las personas. De ella deriva la necesidad de tener un determinado nivel educativo para acceder a uno u otro tipo de empleo. (Lamata, 2003, p. 46)

En ambos países la educación básica es gratuita y obligatoria, dentro de ella se han logrado insertar proyectos de acercamientos a los alumnos con las artes, en particular danza, como ConArte en México y el Colegio del Cuerpo en Cartagena de Indias, dichas asociaciones tienen convenios con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el primer caso, y con el Ministerio de Educación en el segundo, para lograr entrar en algunas aulas de escuelas que se encuentran en zonas de pobreza, violencia y marginación, y que las poblaciones que las habitan tengan la posibilidad de adquirir una perspectiva diferente de la que poseen en su entorno inmediato. Después de un proceso formativo de varios años canalizan a los chicos que muestran interés y habilidades para la danza a sus sedes para profundizar en la formación de ellos en esta materia.

Por lo tanto, la educación que reciben fuera de la escuela en esta disciplina es *no formal*, porque tanto ConArte como el Colegio del Cuerpo tienen el interés abiertamente de brindar elementos formativos pero no es dentro del espacio que es considerado el oficial para la enseñanza, esto es, son una asociación que asume un rol educativo fuera del sistema educativo formal.

Veamos cómo Lamata (2003) ayuda a comprender las diferencias entre educación formal y no formal,

1. Que la educación no formal, sin tener ese nombre, existe en toda la historia del desarrollo del conocimiento humano.
2. Que una vez que se van creando los sistemas de educación formales éstos determinan informaciones, habilidades y valores que entran dentro de sus objetivos y, naturalmente, siempre hay otras informaciones, habilidades y valores que quedan fuera de ellos.
3. Que la educación formal, al intentar acoger a toda la población, suele ser más lenta en sus cambios y más generalista en sus contenidos, mientras que la educación no formal puede asumir con mayor rapidez procesos formativos específicos y novedosos.
4. Que los sistemas formales, aún teniendo una intención de alcanzar a toda la población, van dejando una parte que, por diversos motivos, queda fuera del sistema o del logro de los objetivos que pretende. (Lamata, 2003, p. 47)

Específicamente en el punto tres encuentro la labor que realizan estas asociaciones, dado que los alumnos que asisten a las clases de danza son partícipes de un proceso formativo más específico, ya que el equipo de trabajo, tanto de ConArte como del Colegio, está conformado por bailarines con formación específica en danza.

Por lo tanto, lo que posteriormente en el trabajo denominaré *problematización del cuerpo* generada por la danza, es un proceso que experimentan los alumnos de educación formal frente a una formación extracurricular, es decir no formal, que implica un compromiso extra por parte de los alumnos que participan en los proyectos de dichas asociaciones, dado que asisten a clase en las sedes alternas. Por el número reducido de horas de clase de danza en las escuelas oficiales es difícil, más no imposible, que se llegue a construir dicha problematización del cuerpo de los alumnos.

Lamata (2003) menciona que previendo hacia el futuro es necesario tener en cuenta la “relación con el movimiento asociativo”, y explica que dentro de las dinámicas sociales se tiene que prestar mayor atención a los diversos

movimientos sociales de cada contexto, porque de ahí se extraen y surgen las necesidades y contenidos para aplicar, es decir, se hace una lectura de lo social para responder a las necesidades que demanda, lo que no ocurre con la educación formal.

La educación no formal tiene una relación constante con “entidades públicas y privadas”, pero la mayor parte de su financiamiento la logran gracias al contacto con distintas administraciones y entidades privadas. Por ejemplo, ConArte y el Colegio del Cuerpo presentan relaciones con ambas entidades, con algunas privadas buscan su financiación por medio de donativos, patrocinios, etc. Las primordiales instancias de carácter público encargadas de lo educativo son la SEP y el Ministerio de Educación en México y Colombia respectivamente, con quienes se estipulan acuerdos con el fin de incorporar su quehacer en lo curricular dentro de la educación básica. Por lo tanto,

la educación no formal pretende detectar y dar respuesta a necesidades concretas, que no están cubiertas por ninguna figura prevista, formar a personas que trabajan en esos espacios de intervención, explorar innovaciones y respuesta a los cambios sociales y los problemas que se generan a partir de ellos. La educación no formal nunca va a desaparecer porque los sistemas educativos formales nunca van a poder cubrir la diversidad y riqueza de los contextos sociales que se siguen desarrollando y produciendo continuamente. (Lamata, 2003, p. 54)

Lo que asegura que si la educación no está siendo cubierta por su totalidad en el sistema de educación formal, existe una amplia gama de acción y oportunidades para las asociaciones civiles que se dedican a fomentar la educación no formal.

Ante esto surge la reflexión de si el sistema educativo actual no está cubriendo las necesidades reales de la población, ¿qué lo tiene maniatado de tal manera que parezca inamovible?, si es una estructura viciada ¿por qué no modificarla en torno a las necesidades sociales?, ¿a qué intereses responde si no es a los de la población a la que atiende?, y ¿qué fines y metas persigue en los objetivos educativos, dado que la mayoría de la población accede a este formato educativo? Estas son preguntas que hasta la fecha no les tengo

respuesta por las diferentes aristas a las que afecta y los intereses a los que obedece la educación oficial; es posible que al realizar una genealogía de los fines u objetivos educativos se vislumbrara de una manera más clara las respuestas a éstas, lo cual queda pendiente para posteriores investigaciones.

1.5. RECORRIDO HISTÓRICO DE CONARTE Y EL COLEGIO DEL CUERPO COMO OPCIONES ALTERNAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Frente a las necesidades que se van presentando en la realidad actual de la educación artística y las soluciones insuficientes que la Secretaría de Educación Pública logra brindar en la educación artística, surge la participación de organismos, asociaciones civiles, colectivos, que se encargan de proporcionarla confrontando algunas carencias, necesidades y demandas de las diversas poblaciones inmersas en la educación básica en México y Colombia.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DANZA) EN MÉXICO

La asociación civil tomada como referencia en el rubro nacional es ConArte, Consorcio Internacional Arte y Escuela, quien junto con la colaboración estatal y la sociedad civil, se ha encargado de difundir la educación artística en México desde 2006, particularmente en educación primaria y secundaria, apoyado por la Secretaría de Educación Pública, y en Centros de Desarrollo Comunitario apoyados por Sedesol.

Al inicio atendió a 907 niños y niñas de escasos recursos de 9 escuelas del Centro Histórico de la Ciudad de México con el Programa “Aprender con Danza” con música en vivo. En el ciclo escolar 2007-2008 incrementó a 20 el número de escuelas donde se impartió dicho programa, a un total de 2 350 niño(a)s y adolescentes de 4° a 6° de primaria y de los tres grados de secundaria, identificándose:

La transformación que va gestándose en niños y niñas, adolescentes y jóvenes en las aulas, tanto en sus capacidades expresivas y en su disposición a aprender, como en la puesta en marcha de nuevos valores éticos en el

ambiente escolar, tales como el respeto, la tolerancia, la equidad de género, la libertad de expresión, la disciplina y la participación. (Informe de ConArte, 2010)

Las bases metodológicas de ConArte fueron adquiridas en las asesorías que el National Dance Institute (NDI) de Nueva York proporcionó a ConArte dirigidas por el bailarín y coreógrafo Jacques d'Amboise, dónde se brindaron las herramientas metodológicas y didácticas específicas para educación pública.

En el ciclo escolar 2007-2008 se realizó una evaluación de “Aprender con Danza”, a cargo de la Consultoría Estratégica en Educación en conjunto con la SEP, evaluando el impacto académico y social. Según el Informe 2010 de ConArte, se evidencia en los resultados que los niños y niñas, de primaria y secundaria, con educación artística tuvieron avances significativos en habilidades auditivas e inteligencia espacial, razonamiento verbal, formación de conceptos y memoria, aritmética, habilidades lingüísticas, autoconcepto académico, capacidad intelectual y mayor cohesión grupal. Resultados que se compararon con los alumnos y alumnas evaluados de otra escuela donde no se implementó el programa.

En 2008 se realizó el Primer Encuentro Interescolar de “Aprender con Danza” en el Teatro de la Ciudad “Esperanza Iris” donde se llevaron a cabo 10 presentaciones durante cuatro días de las escuelas participantes en dicho programa, se dieron cita al evento 22 escuelas con sus alumnos. ConArte reconoció haber inaugurado “un nuevo modelo de cooperación entre sector público, gobierno local y gobierno federal y sociedad civil.” (Informe de ConArte, 2010)

En el mismo año ConArte recibió el inmueble antes conocido como Salón México (lo que en un inicio era la primera subestación de tranvías de la ciudad). Con apoyo del Fideicomiso del Centro Histórico; se rehabilitó con el fin de convertirlo en su sede e impartir clases de diversas artes dentro de las instalaciones a niños de escasos recursos. Y es como esta organización:

Prosigue en su tarea de impulso a la educación en artes en escuelas públicas de Educación Básica y en la comunidad urbana del Centro Histórico de la Ciudad de México. Continúa con la formación de artistas y maestros de aula de

todo el país en diferentes disciplinas artísticas y del fortalecimiento del vínculo entre escuelas, arte, ciencia, comunidad escolar y urbana y los artistas. (Informe de ConArte, 2010)

Lo anterior con el interés de fomentar la mejora del ambiente escolar en educación básica y generar nuevas formas de convivencia, crear nuevos públicos del arte, difundir una cultura del respeto y promover la cohesión social.

En 2009 se iniciaron los cursos en la sede oficial, nombrada la Nana, Fábrica de las Artes en el antiguo Salón México. Fue un año significativo porque egresó la primera generación de 298 alumnos y alumnas de “Aprender con Danza” al recibir tres años consecutivos de formación en su primaria o secundaria.

El segundo Encuentro Interescolar en el Teatro de la Ciudad se realizó con el tema *La Fundación de la Ciudad* como eje rector de las coreografías, aproximadamente con 3, 100 alumno (a) s en escena, 20 coreografías de los profesores de danza, y la música en su mayoría fue original, creada por los profesores de música; fueron un total de 10 funciones en 4 días.

Contribuir a la valoración y reconocimiento social de las artes como campo de conocimiento, investigación, creación y experimentación, en sus vínculos con la educación y la ciencia, entre otros objetivos, fueron los motores que llevaron a crear, a mediados del 2009, el Programa de Investigación de la Educación Artística ProIDEA, en colaboración estrecha con la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad de Girona, España, a través de la Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación Internacional, y la Universidad Pedagógica Nacional. (Informe de ConArte, 2010)

En 2010 el Programa Educativo SEP/ ConArte “Aprender con Danza” recibe reconocimientos a nivel internacional, obteniendo el Premio UNICEF, México 2010, como mejor práctica educativa, asimismo fue la experiencia educativa seleccionada por el concurso nacional celebrado en octubre del mismo año, que representó a México en el Encuentro Iberoamericano en Educación Artística y Ciudadanía.

En el segundo Encuentro Interescolar en el Teatro de la Ciudad de México, participaron aproximadamente 3, 300 niño(a)s y jóvenes de 22 escuelas primarias y secundarias públicas, el tema fue *La Estafeta de la Historia. Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución*, en dónde se realizaron adaptaciones y creaciones musicales para los temas a trabajar.

Cuatro años han sido los que ConArte ha trabajado en colaboración interinstitucional con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, donde se han realizado estudios del impacto académico y social que el programa genera. En 2010 la Nana, Fábrica de las Artes comienza a ser la sede para impartir clases de algunos lenguajes artísticos a la comunidad escolar y aledaña a la zona.

En tanto centro de formación, actualización, socialización e iniciación de las artes y nuevas tecnologías didácticas, La Nana, Fábrica de las Artes atiende a maestros de aula, profesionales de las artes, niños, niñas, jóvenes, adultos y la comunidad del Centro Histórico de la Ciudad de México. (Informe de ConArte, 2010)

ConArte cuenta con otros programas como *¡Ah, que la canción!* donde promueve la canción mexicana, el Programa Interdisciplinario por la No Violencia (PIVE) que promueve formas de convivencia y aprendizaje sin violencia en escuelas secundarias públicas, brinda un Curso de Lectura Musical transmitido por la Red Edusat, Programa Redes de Arte Cultura de Paz con Urbedanza, Escenificarte, Núcleos Musicales en Ciudad Juárez, Centro Periferia de La Nana, Artistas en la Escuela.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DANZA) EN COLOMBIA

Durante mi estancia de intercambio en Colombia, localicé una Asociación Civil similar a ConArte en la Ciudad de Cartagena de Indias. La Asociación Civil considerada para la investigación fue el Colegio del Cuerpo de Álvaro Restrepo que se ha dedicado por varias décadas al trabajo con niños en condiciones de marginación y vulnerabilidad.

La misión del Colegio del Cuerpo fundado en Cartagena en 1997 por el coreógrafo y bailarín Álvaro Restrepo y la francesa Marie-France Delieuvín, directora de estudios del Centro Nacional de Danza Contemporánea de Angers, Francia, que cuenta con más de un millón de habitantes afroestizos o afrocolombianos, donde 700,000 mil personas viven en la miseria, que son la población de mayor marginación.

En su página oficial establece que su misión es generar una comprensión diferente de la dimensión corporal, es decir, referirla “como elemento constitutivo de la condición y expresión humana para el mejoramiento de la calidad de vida en la población” a través del trabajo con la concentración, la relajación, el centro, el silencio interior, la meditación, etc., para encontrar la “dignidad” como única posibilidad para ser, para existir. Se busca ofrecer a niños y jóvenes de escasos recursos una oportunidad de desarrollo en varios aspectos relacionados a su formación, así como el acercamiento al arte.

La sede del Colegio es el claustro colonial del convento de San Francisco, una construcción del siglo XVI que les alquiló la Fundación Social de la orden de los jesuitas. El Colegio del Cuerpo tiene presencia nacional e internacional dentro de diversos festivales como el Iberoamericano de Teatro de Bogotá.

Originalmente empezaron el proyecto El Puente en Cartagena, trabajaron con niños pobres del Colegio Inem de Cartagena, escogieron a los que demostraban tener mayor dedicación, gusto y habilidad con la danza para expresarse libremente y buscar así sus raíces culturales. Los niños elegidos acabaron formando el “Grupo Piloto Experimental del Colegio del Cuerpo”.

Otros colegios considerados por Restrepo para acercar a los niños con la danza fueron del barrio Nelson Mandela al contar con población en situación de desplazamiento forzado, donde se llevó el proyecto denominado “Ma, mi cuerpo: mi casa”, que se realiza en convenio con la ONG llamada Red de Solidaridad Social, a través de un crédito del Banco Mundial.

En su página oficial se refiere a este proyecto:

“En un país como Colombia, sumido en una sangrienta crisis de valores, el cuerpo del hombre ha perdido su dimensión sacra: diariamente lo vemos torturado, mutilado, asesinado. El cuerpo espiritual ya no existe: sólo percibimos su dimensión material, que por ser perecedera, ha llegado también a tornarse perversamente “desechable”, asesible. La creación de esta nueva pedagogía, conducente a lo que llamamos la nueva ética del cuerpo, tiene en nuestro martirizado país una pertinencia incontestable. El auto-conocimiento y auto-respeto, deben ser entendidos condiciones *sine qua non* para lograr el respeto por el otro.” (Página Oficial del Colegio del Cuerpo)

En el Colegio se dice trabajar con el estrato “T” o estrato Talento como laboratorio de innovación e inclusión social, bajo otra noción de “riqueza”, es decir, entre ser y tener. Se parte de la diferencia entre ser un cuerpo, no tener un cuerpo en un trabajo primeramente individual y luego colectivo. Restrepo les dice a los niños que no les enseñará a bailar, que ello ya lo traen en el cuerpo, lo que les pretende enseñar es a ver, a pensar, a transformar su realidad.

CAPÍTULO II.

CONCEPCIÓN DEL CUERPO Y LA DANZA

2.1. SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Para lograr el entendimiento de la realidad social, según Peter Berger⁶ y Thomas Luckmann⁷ (2005, p.162), ésta debe ser percibida desde una perspectiva objetiva y subjetiva para que la comprensión teórica sea adecuada, dado que la sociedad está constantemente inmersa en un proceso dialéctico conformado por tres fases que son: externalización, objetivación e internalización. Así se puede decir que el producto humano (externalización) luego es objetivado y posteriormente puede ser internalizado.

Estar en la sociedad es sinónimo de participar en su dialéctica, “el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición a la sociabilidad [...], el punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento inmediato de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado” (Berger y Luckmann, 2005, p.162).

En este proceso, denominado socialización primaria, el niño se identifica con los significantes que le son mostrados como únicos, por lo que acepta los roles, las actitudes y la realidad que se le presenta. Asumir esa realidad

⁶ Peter Berger nació en Viena en 1929, teólogo luterano y sociólogo de la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York, posteriormente realizó trabajo en colaboración con Thomas Luckman en torno a la realidad social como construcción social (*The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1967); su trabajo más relevante se centra en el estudio de la sociología de la religión.

⁷ Thomas Luckman nació en Slovenia en 1927, licenciado en filosofía con doctorado en sociología, estudió en Viena y en la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York, realizó trabajo en colaboración con Peter Berger en torno a la realidad social como construcción social (*The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1967); sus estudios se centran en las estructuras y dinámicas de la vida social, en sociología de la comunicación, del conocimiento, de la religión, de la ciencia.

permite lograr una identidad con la cual ubicarnos y ganar un espacio en el mundo, en equilibrio entre la biografía subjetiva y las objetivaciones del mundo social. (Berger y Luckmann, 2005, p.168) En esta socialización primaria se genera el primer mundo del individuo.

En la socialización secundaria deben aprenderse conocimientos institucionalmente necesarios, de esta manera los individuos pueden asumir los roles en cada submundo social al que pertenecen, algunos de estos lineamientos han sido practicados desde la socialización primaria, sólo que la socialización secundaria tiene un corte más normativo. Esta segunda etapa representa un proceso fundamental para fines de este estudio por el disciplinamiento que se ejerce en los alumnos dentro de la institución escolar.

Se trata de un proceso en que las nociones internalizadas antes de la socialización secundaria deben contrastarse ya no simplemente ante otros, sino ante el contexto institucional determinado por las relaciones sociales mediadas por la división del trabajo (Berger y Luckmann, 2005, pp.175-177). Como en esta socialización existe internalización de “submundos” se requieren los rudimentos de un aparato legitimado, este aparato es representado por la estructura normativa de la sociedad como la familia y la escuela.

Por lo tanto la socialización primaria es más persistente que la secundaria, dado que conlleva mayor afectividad y es mayor la significación que ésta tiene para los individuos. En la socialización secundaria es evidente que la identificación muestra mayor debilidad, pero se presentan técnicas que intensifican el acercamiento a los factores presentes del sujeto –como sus hábitos, la relación con otros, los roles que ocupa en cada submundo, hasta en su propia concepción, etc.- y de su medio social hasta que se logre la internalización de los elementos significativos que le definan institucionalmente.

Asumo desde Berger y Luckmann (2005) el efecto que produce en la formación del individuo la socialización primaria y secundaria para mi trabajo. En relación con la socialización primaria antes de producirse la internalización aparecen una serie de acontecimientos, de significados que le llegan al sujeto; entender, identificar qué y de dónde llegan al sujeto.

2.2. LAS RELACIONES DE PODER SOBRE EL CUERPO DE LOS ALUMNOS

En este sentido, hago uso de la caja de herramientas de Michel Foucault⁸, el poder y saber como estrategia mediante la cual se pueda analizar que fuerzas llegan en el proceso de socialización primaria y secundaria al sujeto y que luego él internaliza. Para ello me centraré en analizar los discursos de alumnos sobre las prácticas que realizan en su cuerpo como un espacio de inscripción de acontecimientos en los que ciertas fuerzas que hacen parte de la socialización -externalización objetivación e internalización- configuran un tipo de sujeto.

Este filósofo francés permite leer la realidad social desde una perspectiva particular. En esta investigación se empleará en el estudio de las relaciones de poder en el ámbito educativo, que,

[...] por tener centradas sus investigaciones en torno a los procesos de subjetivación y haber usado el hilo de poder para hilvanar esos procesos, la perspectiva foucaultiana tiene una importancia única para el análisis de las relaciones entre sociedad, cultura, educación y subjetividad. (Veiga-Neto, 1997, p.17)

Entendiendo por subjetividad la manera en que lo externo es interiorizado, apropiado por el sujeto y naturalizado en su cotidianidad.

Por otro lado, me interesa más que situar una verdad frente a la manera como los sujetos mediante prácticas dancísticas en este caso, se configuran, acercarme a esas otras formas de subjetivación desde el rescate de los saberes sometidos, como los nombra Foucault, puestos a funcionar en poblaciones marginadas a través de un mecanismo de retorno del saber, es

⁸ Michel Foucault nace en Francia en 1926, filósofo y psicólogo de la Escuela Normal Superior. Ejerce una fuerte influencia en el pensamiento del siglo XX donde aparece asociado con los movimientos post-estructuralistas, se distancia de Marx y Heidegger quienes habían representado en él una fuerte influencia y se acerca fundamentalmente a Nietzsche, a Bachelard, Bataille, Canguilhem, Sade. Para este filósofo no existe una verdad permanente, como resultado de la presencia constante de la discontinuidad. Se convierte en un analista del poder con la Arqueología y la Genealogía.

decir: dejarse incitar para voltearse a ver y permitir tomar tiempo para escuchar las voces no escuchadas de la vida cotidiana, pues no todos los sujetos experimentan los mismos procesos de socialización, en tanto sus experiencias sociales, políticas y culturales son diversas. Sobre los retornos del saber Foucault plantea que:

[...] si bien es cierto que en estos años pasados nos encontramos a menudo, al menos en un nivel superficial, con toda una temática: ¡no!, basta de saber, sino la vida”, “basta de conocimientos, sino lo real”, “basta de libros, sino la plata”, etcétera, me parece que debajo de ella, a través de ella, en ella misma, vimos producirse lo que podríamos llamar la insurrección de los saberes sometidos. (Foucault, 2001, p. 21)

Los alumnos de ambos países compartieron sus experiencias sobre la problematización de su cuerpo en las entrevistas. La problematización la significo, basado en algunos elementos de la teoría foucaultiana, no como un cambio forzoso con cualidades positivas, de felicidad para el niño, sino, el efecto y tal vez transformación que pueda tener con la clase de danza en la construcción histórico-social que posee sobre su cuerpo, en particular aquellos niños que viven en un estado de vulnerabilidad, en un contexto de pobreza, marginación, violencia. Lo cual me generó la inquietud de adoptar una mirada diferente para comprender cómo se construye el cuerpo del niño dentro de la escuela, enfáticamente en la clase de danza y cómo es atravesado éste por fuerzas de poder. Algo que me parece interesante es ver cómo el sujeto sorteando o adopta esta normalización, es decir, la subjetivación que hace de ésta.

Hilda Islas (1995) en su libro *Tecnologías Corporales* habla sobre la problematización de la corporeidad, la adaptación realizada para este trabajo se hace presente en el concepto de *problematización* pero del cuerpo. Existe un poder interiorizado por medio de fibras capilares en el cuerpo del sujeto, que pueden problematizarse con la clase de danza. Por lo tanto, problematización es entendida no como la transformación o cambio forzoso, más bien, como los efectos evidenciados de la movilización de las relaciones de poder dentro del cuerpo por la clase de danza.

El posicionamiento metodológico de este trabajo surge de la lectura de Michel Foucault, quien claramente invita en sus escritos a que no se le ubique dentro de alguna corriente teórica de pensamiento, así como que no se estigmatice el uso de sus escritos como inamovibles. Es decir, que se les puede hacer un uso como “caja de herramientas”, según el investigador lo requiera. “Pero es el propio Foucault quien nos proporciona el concepto de teoría para un instrumento o conjunto de herramientas que nos permita orientar nuestro conocimiento y nuestra investigación [...]” (Veiga-Neto, 1997, p.18)

Analizar la realidad social con los lentes de la genealogía es adentrarse en una dimensión de lo cotidiano desde otra perspectiva, desde el poder, pero no la habitual explicación del dominado y dominante, sino una revisión meticulosa donde se observa el papel que juegan los sujetos, quienes ejercen dicho poder y a su vez les es ejercido, como un ejercicio bidireccional. Veiga-Neto sostiene que la genealogía es una tecnología política, es decir que aborda el poder al nivel de sus medios e instrumentos y que en un sentido político puede ser un arma contra el poder (1997, pp.29-30). Yo le denominaría un arma o herramienta para la comprensión del poder y sus múltiples representaciones.

Para Veiga-Neto:

Foucault pulveriza y descentra el poder, esto es, no lo comprende como algo que emane de un centro, de las instituciones, como algo que se posea y que tenga una naturaleza o substancia propia unitaria y localizable. Así, por dominación él no entiende una acción <<global de uno sobre los otros, o de un grupo sobre otro, sino las múltiples formas de dominación que se pueden ejercer en la sociedad>> (Foucault, 1992e, p. 181), en todas las direcciones y sentidos. (Veiga-Neto, 1997, p.33)

Considero necesario en las investigaciones en torno al poder dejar de ver al individuo como víctima de su realidad o de determinaciones histórico-sociales inamovibles, sin otra opción que seguir la línea bajo la que se le ha formado y posicionarlo como actor en un libre albedrío dentro de su contexto, como un ser en constante contingencia, es decir, que no hay nada determinado. El reto dentro de esta investigación fue aprender a entenderlo desde otra mirada,

observar con meticulosidad, es decir, a detalle aquello que comúnmente pasa desapercibido a la voluntad de poder en su ejercicio, en tanto configura modos de ser sujetos.

El poder se manifiesta como resultado de la voluntad que cada uno tiene de actuar sobre la acción ajena, en el sentido de <<estructurar el campo posible de acción de los otros>> (Foucault, 1983, p. 314), o sea gobernarlos. Es a esa voluntad que se denomina *voluntad de poder*...Además eso, la voluntad del poder no es subjetiva, neutra, sino intencional; esto es no significa que tal voluntad sea individual y libre (en el sentido tradicional de libertad), sino que se produce en el juego de las prácticas concretas que, frente a lo diferencial en que esas situaciones se establecen, buscan satisfacer intereses y conferir legitimidades. (Veiga-Neto, 1997, pp.32-34)

Las redes de poder están presentes a lo largo de la vida del sujeto, lo interesante es cómo percibe, significa y asume las opciones que tiene por elegir, para permitir que las líneas de poder le atravesasen, se instalen con total libertad o se problematicen para ser removidas, aparte de las que él aplica sobre los otros. Eso depende de la elección que el sujeto realice, en esta investigación se trata de estudiar minuciosamente las elecciones que el sujeto hace en su vida respecto a las relaciones de poder con las que está en constante contacto, ya sea las que él ejerce o las que lo traspasan y marcan.

[...] Lo que atraviesa el proyecto genealógico no es un empirismo; lo que lo sigue no es tampoco un positivismo, en el sentido de corriente del término. Se trata en realidad, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían. Las genealogías, en consecuencia, no son retornos positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. (Foucault, 2001, p.22)

Por lo tanto, son el análisis profundo a las líneas de poder que se permean en las diferentes manifestaciones de la realidad social.

De lo anterior surge el interés investigativo por la realidad social que atraviesa la danza en la escuela como una parte del saber escolar de la educación artística en el eje sujeto-cuerpo-saber-poder. El objetivo investigativo no es agotar la “metodología” arqueo-genealógica (pongo entre comillas “metodología”, porque en sus escritos, particularmente en la *Arqueología del Saber*⁹ es muy claro que su objetivo no es implantar una línea rígida de investigación; uno de sus propósitos es romper o modificar la lectura del esquema rígido y lineal de estudio de los acontecimientos), sino hacer uso de ella para los fines comprensivos y explicativos de las líneas de poder dentro de la investigación.

Los tres puntos más fuertes del trabajo de Foucault (Veiga-Neto, 1997, p. 22) son, la arqueología (los sistemas de saberes), la genealogía (las modalidades de poder) y la ética (las relaciones consigo mismo), entendiendo a éstos como un método de abordaje. Estos tres ámbitos se posicionan en diferente perspectiva, pero eso no implica que estén separados, de hecho, coexisten en constante relación.

En este estudio la arqueología se utiliza para conocer la construcción histórico-social que los alumnos poseen de su cuerpo, es decir, el conjunto de saberes que se adquieren e interiorizan desde la edad temprana y también los que construyen a lo largo de sus experiencias en la vida. La genealogía, como ya se explicó, porque ayuda a comprender las relaciones de poder, particularmente en la construcción social de cuerpo por medio de sus hábitos y prácticas con este poder y el cómo se aborda esta temática en la familia, la escuela y en la clase de danza; este enfoque lo considero dado que Foucault en sus escritos hace particular énfasis en las *prácticas*. Finalmente, la ética porque permite analizar las prácticas de subjetivación del sujeto y la relación que implica consigo mismo, destacando la construcción o formación del cuerpo en los niños dentro de la escuela y la problematización de éste con la clase de danza, y observar así el papel que desempeña la disciplina y la norma. No obstante, en esta investigación me enfocaré más en las últimas dos, es decir, la

⁹ Para mayor información de esta obra consultar: Foucault, Michel (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores, 1ª reimpresión argentina. Argentina.

genealogía y la ética, dado que no realicé un seguimiento muy profundo sobre la historización de los cuerpos de los jóvenes entrevistados.

Para Veiga-Neto, Foucault,

[...] desarrolla la idea de que el poder actúa en lo que de más material y concreto tenemos –nuestros cuerpos- y, por esto, él nos habla de un micropoder, de un poder molecular. La descripción y la comprensión de una microfísica del poder es el horizonte de la genealogía y, para alcanzarla, aquella <<adopta un punto de vista del cuerpo, el del cuerpo supliciado, domesticado, marcado, mutilado, descompuesto, obligado, sujetado, de los cuerpos que son repartidos, organizados, separados, reunidos>> (Ewald, 1993, p.28). (Veiga-Neto, 1997, p.30)

La referencia a Ewald permite ver los diferentes matices que el cuerpo tiene frente a los efectos del poder sobre él. Para Veiga-Neto (1997, p.30) la genealogía es una tecnología política dado que trabaja sobre un cuerpo que es político, por lo tanto ésta es una anatomía política, es decir, de una manera corporal del ejercicio del poder y analiza las manifestaciones más concretas en el nivel de lo corporal.

En pocas palabras, este autor retoma de este filósofo francés que, “lo que la genealogía procura hacer es descentrar y desestabilizar el poder, intentando aprender sus manifestaciones en las múltiples prácticas (discursivas o no) que se articulan y se combinan, nos atraviesan y nos conforman.” (Veiga-Neto, 1997, p.30). Menciona que es una metodología en búsqueda de poder dentro de alguna trama histórica, no específicamente en un sujeto constituyente.

La idea de “sujeto constituyente” se concibe desde la etapa de la infancia tomando como referencia el planteamiento de Sáenz y Saldarriaga (1997) sobre este sujeto, quienes plantean que “los saberes modernos privilegiaron la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social y tuvieron como efecto una ampliación y complejización de la mirada

sobre la infancia, la cual se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. (Sáenz y Saldarriaga, 1997, p.24)

Como resultado de lo anterior, ingresó con fuerza la influencia de otras ciencias al campo de la educación como la psicología, la sociología, etc., para abordar la formación de los alumnos teniendo conocimiento de las etapas por las que un niño atravesaba, entonces la tarea que antes realizaba la familia de educación es relegada y se le deja toda la responsabilidad a la escuela con el fin de lograr el bienestar y progreso colectivo.

En esta investigación se concibe a la infancia como una etapa fundamental en la vida del sujeto, por ser un espacio básico de formación y descubrimiento del mundo personal y social dónde estarán presentes inevitablemente las relaciones de poder, las cuales fácilmente permean en él desde la socialización primaria; la familia tiene un papel preponderante en esta primera etapa. En la socialización secundaria se ubica el contacto del individuo con las instituciones, con base en el conocimiento y experiencias asimiladas en la socialización primaria, por lo tanto, en esta socialización el sujeto se encuentra en proceso formativo dentro de la escuela como primer acercamiento al mundo social externo al núcleo familiar, regulado con disciplinas, normas, vigilancia y control.

Anzola en Sáenz y Saldarriaga dice que “La infancia es [...] un periodo dentro del cual el organismo humano se perfecciona y adquiere el desenvolvimiento que le habilita para reaccionar convenientemente ante los estímulos internos y externos” (1997, p.27). Es en ese periodo donde el niño puede ser formado según la sociedad disponga, pero hay una parte muy interesante porque no está totalmente determinado, su futuro es contingente, es decir no tiene un destino definido e inamovible.

Pareciera que el niño necesita de una fuerte protección por su ductibilidad mental y moral y al ser la mayor esperanza de progreso social, el futuro de la nación, se trabaja fuertemente para que no tenga alguna desviación en la etapa de la niñez y posteriormente en la adolescencia.

2.3. LA ESCUELA COMO CONTRIBUIDORA AL CONTROL Y DISCIPLINAMIENTO SOBRE EL CUERPO

Ahora, centrémonos en la escuela como institución que se crea con varios objetivos, controlar, instruir, formar y brindar conocimientos y elementos que le ayuden a la persona a desarrollar sus habilidades y capacidades para responder a las demandas sociales, siempre mediadas por la aplicación de la disciplina y la norma. Es por eso que se enfatizan tanto estos dos factores en la escuela, para que la inserción del alumno cuando sea adulto al campo laboral se dé con mayor facilidad.

La disciplinaria viene a ser uno de los procedimientos internos de control y delimitación de los discursos y, como tal, un procedimiento que clasifica, que ordena, que distribuye. Viene a ser un procedimiento que, al colocarse en movimiento como una tecnología de subjetivación, imprime en cada uno de nosotros una manera de conocer que facilita tanto el establecimiento de una formación discursiva, como la separación entre verdad y no verdad. (Veiga-Neto, 1997, p.40)

De tal manera, dentro de la escuela se juega un papel primordial en la formación y desarrollo de los individuos, también juega otro papel que es el de vigilar y controlar. Pero no es la escuela quien realiza todo este control como instancia ejecutante y mediadora entre el poder y el niño, sino, es dónde se permiten ejercer estas relaciones capilares de poder, entendiendo por capilares a los conductos delgados de difícil percepción que no siguen un camino vertical u horizontal, va en todas direcciones y sentidos que atraviesan y ejercen poder.

Rajchman en Veiga-Neto plantea que “las disciplinas son clasificaciones individualizantes de poblaciones” (1997, pp. 40-41), por lo tanto las personas se vuelven disciplinadas, individualizables y controlables. Foucault dice que “...de ahí viene la importancia de procedimientos tales como las disciplinas escolares que, con éxito, hacen de los cuerpos de los niños un objeto de manipulación y de condicionamientos muy complejos”. Justo en esta investigación se trata ver de qué manera están tejidas estas redes dentro del cuerpo del niño y qué impacto tienen la clase de danza en la compleja red.

Veiga-Neto retoma la idea de Foucault sobre la escuela donde plantea que “...–en cuanto aparato de transmisión de saberes- disciplina para la formación; en cuanto conformadora de actitudes, percepciones, esquemas de respuesta, las escuelas también disciplinan para normalizar” (1997, p.43). Dicha formación ayuda a reducir el nivel de complejidad de la diversidad de cada individuo, por tal se facilita la tarea dentro de la escuela si se llega a generalizar por medio de la disciplina, se estipula como modelo a seguir un “tipo” de alumno que haya logrado la subjetivación de las normas. Por lo tanto Foucault en Veiga-Neto reconoce que “el poder no es la disciplina; la disciplina es un procedimiento posible del poder.” (1997, p.43)

Por tanto, la disciplina en la escuela limita fuertemente el conocimiento de sí, su contacto y experimentación, y esto permea en la construcción socio-histórica del cuerpo del joven, pero es justo donde la danza puede hacer una intervención y problematizarlo, lo que le lleva a situarse en otra posición en relación con su constitución corporal desde lo individual hasta lo social.

2.4. LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CUERPO CON LA DANZA

Respecto al cuerpo Foucault lo define de la siguiente manera:

El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. La genealogía, como análisis de la procedencia, se encuentra por lo tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo”. (Foucault, 1992, p.14-15)

Para Hilda Islas con base en las ideas de Foucault, “el poder entra directamente por el cuerpo. Ante un individuo sujeto a un código estricto, no hay ningún proceso de apropiación ni problematización de la propia corporeidad” (1995, p.173). Y en esta investigación sustento que, sin importar que tan estrictos sean los códigos, sí puede presentarse la problematización aunque sea en menor grado, pero una clave para conseguirlo es reconocer el

estado de contingencia del individuo, es decir, que no está determinado sino en proceso de transformación continua. La danza genera apropiación, o mejor dicho en palabras de Foucault, *subjetivación* de la danza en el cuerpo, por lo tanto lo problematiza.

El movimiento es un reflejo innato del hombre, es por naturaleza un medio de expresión, el cual contiene elementos simbólicos al objetivizar su subjetividad en ellos. Estos movimientos y sus efectos comúnmente son difíciles de explicar con palabras; el verbalizarlas se ha tornado en una labor compleja donde diversas ciencias han buscado darle coherencia de forma racional.

La investigación de la danza es compleja en el sentido que sus elementos a estudiar no son cuantificables como los objetos de estudio de las ciencias rígidas, al ser un estudio cualitativo parte de indicadores poco asequibles para su estudio. De hecho, Hilda Islas reconoce que “el papel vital de los sentidos ha sido negado por el espiritualismo y el idealismo” (1995, p.128) y que la información recabada por ellos no son confiables al no verse implícito un proceso intervenido por la razón, es decir, la cultura de los sentidos es rezagada.

El arte en ocasiones puede “[...] servirse de elementos altamente simbólicos, como por otra parte lo son los de todas las demás artes, pero que con su más auténtica encarnación es una realidad efectiva y no virtual.” (Dorfles, 2001, p. 308) Este autor reconoce que las leyes de la estética son poco comprendidas por las leyes de la ciencia.

La danza en un inicio surge como práctica ritual en relación con los dioses, a la naturaleza, a tradiciones y costumbres que conformaba una cultura determinada. La diversidad de las representaciones culturales trasciende y se transforma, por lo tanto, sigue siendo parte de la subjetivación de la cultura de los individuos en la actualidad. Un cuerpo humano investido por el ritmo, el movimiento y el color alcanza a construir el particular esquema plástico y dinámico al que damos el nombre de danza. Y no cabe duda que si la danza utiliza además otros materiales para su construcción, siempre habrá de ser

llevada a la particularísima función del cuerpo humano que por medio del movimiento rítmico y el gesto creador. (Dorfles, 2001)

Hilda Islas reconoce que “existen razones históricas para pensar en la danza como un ‘objeto’ en extremo inestable y, por tanto, no ha podido ser objeto de aprehensión, análisis y legitimidad” (1995, p.121). Es comúnmente percibida como inestable como arriba se menciona por trabajar con la subjetividad de las personas como la parte afectiva (emociones y sentimientos), expresiva (gestos, movimientos), etc., es decir, elementos simbólicos que representan subjetividades. Pero una manera de afrontar dicha inestabilidad puede ser por medio de los estudios cualitativos.

“Es cuestión bastante problemática, que este lenguaje tan complejo pueda ser reasumido y definido por medio de una medida común que sirva para hacerlo reproducible y de posible repetición” (Dorfles, 2001, p. 310). Aunque exista la intención de repetir la misma danza en determinada situación, con los misma pasos, la misma coreografía, los mismos bailarines, la misma música, el mismo lugar, la danza será otra, porque al ser otro el momento todo se modifica aunque sus componentes sean los mismos; esto es resultado de la subjetividad de los individuos.

Los elementos inherentes a esta disciplina artística son el espacio y el tiempo, en palabras de Hilda Islas (1995) sucesión y simultaneidad correspondientemente, siempre se realiza en un espacio determinado, como a su vez en un tiempo específico, generándose así la intersección o “cruce” entre ambas, para hacer particularmente ese momento suyo.

“La danza ha adquirido una dimensión rítmica que tiene diversas características y más simétricas” (Dorfles, 2001, p. 311), en general se ha permitido hacer ciertas combinaciones entre ritmos y movimientos que generan propuestas diferentes, con mayor exploración del tiempo, del espacio, de las capacidades de los bailarines, es decir se van construyendo danzas conforme la sociedad se va modificando.

La danza podría considerarse como el arte que más que ningún otro es capaz de darnos la medida de nuestro espacio interior y exterior. Ambos

espacios elevan nuestro cuerpo al rango de una construcción artística, nos hacen conscientes de la íntima constitución de nuestro organismo; la danza logra desarrollar en nosotros el conocimiento pleno o al menos una instintiva sensibilidad acerca de ese “esquema corpóreo”. (Dorfles, 2001)

Este esquema corpóreo comúnmente es poco abordado en su construcción por los individuos, es algo que se va construyendo en la vida misma, comúnmente sin conciencia de ello y los estímulos del entorno acaban por construirlo, generando necesidades a las personas que realmente les son ajenas. Es común el desconocimiento del propio cuerpo y por tal de las emociones, lo que propicia la dependencia del otro para el entendimiento de uno mismo y cuando la danza propicia el habitar, conocer y reconocer, experimentar el cuerpo se ‘genera’ su problematización, es decir, salir del estado en el que se estaba para entrar a otro.

La danza permite ese acercamiento como el espacio propicio para el reconocimiento de sí mismo. “En una necesidad de expresar y hacer extrínseca la propia constitución humana reside una de las razones que impulsan al hombre a la danza, a ese peculiar “gestear” del organismo todo, a través de un movimiento rítmico y figurado.” (Dorfles, 2001, p. 312)

Todas las personas somos partícipes de este intercambio de señas, gestos y símbolos en la vida cotidiana, determinados por la cultura a la que pertenecemos por medio de la expresión corporal, pero ello no implica que haya una comprensión inmediata o consciente de esos elementos; es necesario hacer una revisión profunda de ellos, al estar implícitos en las interacciones para rescatarlos de lo cotidiano y poderlos analizar. Anthony Giddens reconoce que:

La interacción social depende de una sutil relación entre lo que expresamos con palabras y lo que manifestamos mediante numerosas formas de comunicación no verbal: el intercambio de información y significados mediante expresiones faciales, gestos y movimientos del cuerpo. Este tipo de comunicación se denomina a veces <lenguaje corporal>. (2001, p.124)

Para Gilles Dorfles “el principio elemental del movimiento corpóreo del gesto se transparenta mejor en cada situación emocional, es decir, se da una

comunicación intersubjetiva” entre aquellas personas que lo realizan, por tanto “es una creación auténtica que nos permite esperar la perennidad del impulso estético del hombre”. (Dorfles, 2001, pp.312-313) Por lo tanto resalta que la eficacia del baile puede ser rítmica, lúdica y estética.

Se hace pertinente el análisis de los efectos de esta eficacia e intercambio simbólico por medio de la problematización del cuerpo de los jóvenes, los cuales poseen todo una serie de hábitos, prácticas y una memoria corporal provista por el contexto al que pertenecen, frente a un nuevo lenguaje de movimiento, ajeno a su realidad y a sus prácticas cotidianas.

“En la vía de Nietzsche es su estética fisiológica que afirma el mundo sensible a través del cuerpo [...]. Lo esencial del ser orgánico es su suceder y la perspectiva particular del mundo obtenida a través de ese suceder: lo perspectivístico es aquello que me sucede a mí y a todos, a cada uno, desde el lugar que ocupa, desde su situación particular.” (Islas, 1995, p. 139)

El suceder de cada alumno implica lo perspectivístico, es decir, la experiencia particular de cada individuo con su cuerpo y la danza desde la problematización del cuerpo. Esto quiere decir que aunque varios de los estudiantes vivan la problematización, cada uno tendrá diferentes matices y cualidades, porque cada uno cultiva su propia verdad.

CAPÍTULO III.

LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CUERPO A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS ESTÉTICAS CON LA DANZA

3.1. EL CUERPO Y SU PROBLEMATIZACIÓN

El cuerpo es un espacio de construcción, un espacio de emergencias y rupturas (Foucault, 1992) donde permearán todos aquellos elementos que dan identidad a cada grupo social, normas, libertades, modos de expresión, hábitos corporales, tabúes, limitaciones, sentires, maneras de satisfacer las necesidades fisiológicas, etc., el cual tiende a estar en constante transformación.

El cuerpo históricamente va modelándose y en las sociedades latinoamericanas existe una marca muy fuerte que es la conquista, lo cual lleva a cambios, sometimiento, enfrentamientos, luchas, es decir, vigilancia y control. Foucault (1992) en sus escritos invita a cuestionarse sobre esas líneas de fuerza, que no siempre estarán presentes bajo una violencia directa, visible, sino, desde una perspectiva capilar, desde elementos de la cotidianidad que ya no se perciben porque se han naturalizado, se ha vuelto parte de la vida común.

Las restricciones y normalizaciones serán vistas como parte de su construcción y adecuación a la sociedad, se pasa de un cuerpo sin control a uno regido por la disciplina de esa sociedad en determinado periodo histórico, porque es complejo que el sujeto decida en su total libertad la construcción guiado por su voluntad. Creo que el gran fantasma es “la idea de un cuerpo social que estaría constituido por la universalidad de las voluntades” (Foucault, 1992, p.104).

Para Michel Foucault, “no es el consensus el que hace aparecer el cuerpo social, es la materialidad del poder sobre los cuerpos mismos de los individuos” (1992, p. 104). El poder será ejercido por los mismos sujetos, lo ejercen y sufren sobre los otros, no se trata exclusivamente de un órgano

especial encargado de aplicar dicho poder, se aplica dentro de las mismas relaciones de los sujetos.

La escuela como institución de formación tiene una función estratégica sobre la legitimación de una determinada construcción del cuerpo, dentro de los discursos y prácticas de normalización, control, disciplina y represión en caso de no entrar en los cánones estipulados que demande la sociedad. Según Foucault (1992, p. 105) en la sociedad occidental de la actualidad en vez de haber control-represión, hay control-estimulación, es decir, se hace un manejo del poder menos directo que en otros tiempos, se invita a cuidar el cuerpo, a alimentarlo sanamente, a darle descanso, a ejercitarlo, etc.

La educación artística en danza en la Educación Básica es un rubro que no ha logrado volverse una práctica y comprometerse al reto que implica trabajar con el cuerpo. Se hace el montaje de alguna coreografía ya creada y sólo se reproducen los movimientos, sin mayor ocupación por lo que ocurra con el cuerpo de los alumnos, quienes se convierten en portadores de un cúmulo de información ajena a ellos.

La situación se complejiza cuando los efectos del movimiento se hacen presentes, dado que el poder ejercido sobre el cuerpo está en constante limitación de la exteriorización de esas voluntades individuales. No resulta extraño entonces, que la educación artística tenga un papel menos relevante en la formación de los niños, sería una labor compleja afrontar la diversidad de construcciones del cuerpo y sus múltiples y complejas subjetividades que conforman la identidad de cada sujeto, es más fácil homogeneizar.

El dominio, la consciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello [...] todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, de matrimonio, del pudor. Y de golpe, aquello que hacía al poder

fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado [...] El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo [...] (Foucault, 1992: 104)

Foucault plantea que, “queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual” (1992, p. 106). Esta idea se convierte en eje central de la investigación por el planteamiento que realiza del cuerpo, al decir que éste tiende a volverse más social que individual, es decir, responde más a las necesidades demandadas sociales que a las personales. Con la investigación sobre la danza pretendo evidenciar las líneas de poder que se le aplican al cuerpo; para esto regreso hacia su procedencia y las emergencias que surgen en él con la danza.

Hagamos una reflexión en torno al cuerpo, cuántas veces en la cotidianidad nos interrogamos: ¿Qué forma toma el cuerpo al dormir; qué sensación se tiene al caminar por un suelo duro, el aire rozando la silueta y los árboles sonando con el viento, o cuando nos caen las gotas de agua al bañarnos todos los días y sentir las diferentes temperaturas de ésta? ¿Qué sensación se tiene cuando estamos en contacto con otras personas en un vagón del metro, el aire encerrado, la temperatura alta y los ánimos encontrados, cómo responde nuestro cuerpo a estos estímulos?

Qué decir cuando estamos con la persona que es de nuestro deseo, ¿qué sensación se experimenta en el estómago?, ¿de qué manera se habla (más rápido o lento de lo común), el cuerpo se percibe tenso o relajado, el corazón palpita más rápido, más lento? En el trabajo, ¿de qué manera se habla con el jefe, qué gestos se ponen, qué postura se adopta, cuál es la textura de los objetos que se emplean en el trabajo, qué sensación se experimenta al escuchar las voces de los compañeros y de los aparatos que empleamos? Frente a esto cabe la reflexión ¿qué tan sensibilizados estamos a nuestro cuerpo?

Estas y otras preguntas surgen al hacernos conscientes de lo poco que nos hemos detenido a escuchar, sentir y entender al cuerpo, ese que no hemos construido del todo nosotros y por ende no es tan propio, la manera en cómo se ha conformado para responder a las necesidades sociales y no tanto

personales. Margarita Baz (2000) bajo el planteamiento de que no tenemos cuerpo, sino que somos cuerpo pregunta:

¿Hemos perdido nuestro cuerpo? ¿Lo hemos poseído alguna vez? ¿De qué encierro se puede hablar refiriéndonos al cuerpo? Para explorar estos interrogantes tenemos en primer lugar que abandonar la ilusión de una realidad primordial y autónoma (del cuerpo como simple objeto natural, puro y sin equívocos), resistir la fractura de las fronteras entre lo público y lo privado, y navegar en un mundo de imágenes donde el cuerpo-proceso es difícilmente aprehensible. (Baz 2000, p. 109)

Veamos sus diferentes aristas: en casa la familia incide en que se aprenda a sentarse “correctamente”, a no hablar con la boca llena de comida y no tocar partes de su cuerpo en lugares públicos, a veces hasta privados. También se enseñan los modales básicos de comportamiento con los otros; es lo que en otras palabras Berger y Luckmann (2005) denominaron socialización primaria, se genera el primer mundo del individuo donde se aprenden los códigos primarios de comportamiento, es la primera regulación del individuo con la sociedad y a su vez es la que mayor huella tendrá a lo largo de su vida, por eso es más persistente que la socialización secundaria, la cual se presentará posteriormente.

¿Qué implica todo lo anterior? Usemos los tres ejemplos: “X” persona se sienta correctamente como lo aprendió en casa para tomar clase, para ir a misa, para estar dentro de una junta; no habla con la boca llena cuando está en un restaurante, en la firma de un contrato muy importante o para dar el aviso de que va a contraer matrimonio; no se pica la nariz en espacios públicos; ni se rasca cualquier área del cuerpo que le plazca o sienta comezón; evita quitarse un pedazo de comida atorado en un diente introduciendo los dedos a la boca, etc.

¿Por qué se evitan las acciones antes descritas, qué las impide, acaso tenemos un policía personal que esté regulando nuestros comportamientos con el poder de sancionarnos? ¿Podemos recibir alguna represalia por hacer algunos de ellos? ¿Qué o quiénes nos limitan, norman, rigen? ¿Personas, cosas, nosotros mismos o todos juntos? ¿Qué peso se le da a lo social frente a

lo personal? ¿Todos nuestros hábitos y decisiones giran en torno a nuestras verdaderas¹⁰ necesidades?

Para Foucault (2000) este policía personal está conformado por redes de poder que atraviesan el cuerpo; estas redes no emergen de manera vertical de arriba a abajo como comúnmente se piensa, pero tampoco horizontalmente. Es una serie de trazos que se atraviesan en todas direcciones y cambian de sentido; estos trazos o líneas no son del todo perceptibles y esa propiedad les permite permearse dentro del individuo. Los trazos no son independientes y autodefinibles, porque responden a tramas históricas de la sociedad, pero ello no quiere decir que sean inamovibles, se transforman conforme la sociedad se modifica, parecieran camaleones al camuflarse en la historia de la humanidad.

Y ¿qué le queda de libertad al individuo si se ve atravesado por estas redes? Justamente ahí es donde radica la riqueza del estado de contingencia que posee. Pero esta propiedad que es inherente al humano es poco ejercitada, al estar siempre encubierta de estereotipos o modelos a seguir por las costumbres, tradiciones que se practican habitualmente, cuando alguna persona rompe con ellos es señalada o sancionada y es cuando las líneas de poder empiezan a actuar como si múltiples agujas se insertaran y generaran un efecto piquetes o toques al quererlas modificar de lugar.

Parece arriesgado o complicado tomar conciencia de dicha capacidad, por la incomodidad que genera, de hecho, parece “más fácil” seguir los cánones establecidos, actuar con poca movilidad y no problematizar la existencia de cada uno de nosotros y así no sentir el deseo de modificarse y seguir en la inercia, pero a la larga esa “facilidad” se “complejiza” porque con el paso del tiempo toma forma de un constructo que no es propio al individuo, les es ajeno, pero es el eje bajo el cual se ha regido y construido. En contraste, cuando se ejercita el estado de contingencia en el día a día se realiza un entrenamiento para tomar las decisiones propias y es posible que se genere una sensación de libertad e independencia al descubrir cualidades y potencialidades de sí mismo.

¹⁰ Concibo como verdadero aquello que surge directamente del individuo y no de intermediarios.

Vivimos en una época donde el capitalismo permea no sólo en lo económico; ha llegado a formar parte de las decisiones más íntimas del ser humano, como en la alimentación, vestimenta, vivienda y hasta en las relaciones consigo y con los otros. El contacto y conocimiento profundo hacia sí, permite decidir qué de esto sí es parte del deseo de la persona y qué no, qué de esto es para su bienestar y qué no, lo cual no le conviene a dicho modelo globalizador porque sería más difícil dar gusto a las necesidades y gustos particulares que a uno generalizado, es evidente que responde exclusivamente a sus intereses.

Todo esto parecería un cuento tenebroso movido por una “mano invisible”, pero no es tan tenebroso porque esa mano o líneas de poder no son inamovibles; existen otras opciones para hacerse consciente de ellas, por lo cual, se rechaza la tesis de que el individuo está determinado por su historia porque puede hacer cambios en su vida según se concientice y lo decida.

Es por eso que la perspectiva foucaultiana me permite hacer un análisis del poder que la sociedad moderna ejerce sobre el cuerpo y cómo éste se deshabita y se despersonaliza. De tal manera, pretendo desnaturalizar, por medio del análisis, las relaciones de poder que lo atraviesan, es decir, dejar de ver como “normal” algunos usos y hábitos que refieren a él, y es en las clases de danza con jóvenes donde percibo un camino alternativo para su problematización, reconstrucción y cultivo.

Considero que los cambios pueden ser más fáciles de digerir en los alumnos de educación básica al ser todavía jóvenes en formación, y creo que así pueden asimilarlos con mayor facilidad, naturalidad. La ventaja más fuerte que logro identificar es que están en el comienzo de sus vidas y tienen más apertura a los cambios y nuevos aprendizajes, lo cual les permite emplear los conocimientos obtenidos a lo largo de su vida. Esto no quiere decir que un adulto no lo pueda hacer.

En la realidad actual, es poco común dedicarse al cultivo de sí y por ende al cuidado de sí, porque ocupa mucho tiempo y requiere de gran esfuerzo así como tener disposición al autoconocimiento; no es actividad productiva ni

genera “ganancias”,¹¹ lo cual no conviene al principio de “el tiempo es oro” que tiene tanta presencia en los tiempos actuales. Lo anterior plantea una situación contradictoria entre el cuidado de sí, del que arriba he profundizado, y la tendencia actual al “cuidado del cuerpo” o “vivir una vida sana” por medio del consumo productos “sanos” como frutas, verduras, pocas grasas; o realizar actividades deportivas, ir al gimnasio, hacer yoga, etc., como búsqueda de un estilo de vida, influido por la tendencia del mercado, y que no son hábitos que emergen del interés de la persona hacia su cuidado de sí.

Esta carencia del cuidado de sí es encubierta por las múltiples necesidades generadas en torno al cuerpo, como cremas, tratamientos rejuvenecedores, ropa que estiliza la figura y oculta imperfecciones, aparatos que no necesitan el mayor esfuerzo de la persona para que hagan su labor de bajar de peso o tonificar los músculos. Me resulta paradójico el deseo de detener el paso del tiempo por representar el deseo milenario del hombre de manipular y tener control por sobre todas las cosas, del mismo proceso de vida-muerte, del ritmo de la naturaleza, etc. Bajo esta forma de vida parece que el poder sobre sí, sobre el propio cuerpo, se pierde o mejor dicho se desvanece y la energía vital se fuga, se escapa, se generan fuertes dependencias hacia factores externos, personas o líneas de poder que regulen la vida de los individuos.

En ocasiones esto se justifica con el discurso de que el humano ha logrado tener tanto desarrollo tecnológico gracias a su racionalidad y con apoyo de la ciencia debe de vivir de manera más cómoda. Esto es un discurso ambiguo porque contribuye a que se deseen cosas sin mayor esfuerzo, se deshabiten los cuerpos y se vuelvan ajenos, son cuerpos vacíos, grises, que no se conocen y para “volver” es necesario consumir estos productos “anti-cultivo de sí” desde la perspectiva de consumo.

¿Por qué anti-cultivo? Porque no tienen como objetivo que el individuo se conozca, se pruebe y tenga deseo de hacerlo, de lo contrario no podría ser fácilmente manipulado y tendría un criterio guiado por sus necesidades y las de sus semejantes, sería un ser reflexivo. En esta época ¿quién va a detenerse

¹¹ Desde una perspectiva principalmente orientada a los procesos productivos.

para cuestionar y problematizar su realidad? Es como si se tuviera puesta una venda en los ojos y sólo se caminara enfocada por inercia para seguir, quién sabe por dónde y para qué, pero ahí se sigue. Se vende la idea de que al seguir estos lineamientos se alcanzará “la felicidad y el éxito”. En la mayoría de los casos sólo llega la frustración y el desgaste, entonces es cuando tánatos domina el panorama de la vida porque se desdibuja cualquier inquietud de Eros, entendida ésta, desde Freud (1920), como aquella pulsión que incita hacia la vida, como el cuidado, la alimentación, la sexualidad; y por Tánatos aquella pulsión que refiere a la muerte como la toma de riesgos, el maltrato, el suicidio en un extremo caso.

Me surgen algunas preguntas como, ¿qué inquietud dominaba antes de tener la experiencia con la danza en estos jóvenes, hacia dónde se dirigían sus expectativas, qué lugar ocupaba eros (como impulso de vida) y qué lugar ocupaba tánatos (como impulso de muerte) en su vida para regir su actuar y sus deseos? De esta manera se logra entrever el tejido cómo se experimentaban antes de virar hacia la construcción del cuerpo bajo la perspectiva del cultivo de sí, antes de analizar o percatarse de los códigos sociales bajo los que viven.

Por otro lado, no podemos ignorar el grado de influencia de su contexto, porque éste les da parámetros respecto a la forma cómo viven la problematización del cuerpo. No es lo mismo un joven con escasos recursos y cómo lo afronta, a uno con la vida resuelta económicamente. Esto es, si los alumnos pueden voltear hacia sí, escuchar sus inquietudes y han decidido apropiarse de su vida, de su cuerpo. ¿De qué manera vivían antes?, ¿qué no les permitía hacerlo o de qué manera lo hacían?, ¿qué les inhibía la inquietud hacia experimentarse como ahora lo hacen?, ¿qué era de su interés para que esto no tuviera cabida?, y ¿cómo la danza les abre un espacio, una senda y una mirada diferente no sólo hacia ellos, hacia su vida sino hacia el mundo? Algunas de las respuestas a estas interrogantes las extraje de las entrevistas realizadas a alumnos.

3.2. LAS DIFERENTES EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS

En este apartado se realizará un recorrido por tres categorías que emergieron de las entrevistas en el trabajo de campo, las cuales extraje y di forma al escuchar las voces de las experiencias de algunos alumnos mexicanos y algunos colombianos que reciben clase de danza en dos asociaciones civiles (ConArte y el Colegio del Cuerpo) interesadas en llevar las artes a poblaciones que tienen difícil acceso a ellas. Procuré ser lo más fiel a sus ideas, algunas las sintetice al encontrar repeticiones a lo largo de la entrevista y cuando encontré que varios de ellos coincidían las unía y escribía en plural para no producir un texto repetitivo. La meta a la que pretende llegar cada una de las organizaciones no es mi prioridad en la investigación, pero es importante hacer la aclaración, porque en las respuestas de los alumnos se evidencia el propósito y meta de cada organización y trabajaré con las tres categorías que he construido con la información obtenida en el trabajo de campo.

La primera categoría la denominé *poderes y saberes de sí*, en ella agrupo aquellas manifestaciones de los jóvenes cuando asumen su poder y asimilan su saber. Una vez que tienen claras sus capacidades y limitaciones, construyen la noción de sí mismos, este saber les hace diferenciarse de los demás individuos; si tienen este conocimiento de sí, pueden reconocer y adquirir el poder sobre los actos propios. Una de las alumnas de ConArte respecto a los aprendizajes en clase comentó “he aprendido a [...] manejar mi cuerpo, [...] he conocido partes de mi cuerpo que yo no sabía que se llamaban así. [...] Para poder hacer un movimiento tienes que saber por qué lo haces [...]” (E7-Mx, p.120)¹²; y otra de las jóvenes del Colegio del Cuerpo comentó que con la clase de danza ha cambiado la percepción de su cuerpo, dijo, es “como verlo de otra manera, poder expresarme y sentir otras cosas” (E3-Co, p.130).

Posteriormente, se encuentra la categoría *de la inquietud de sí*: en la que planteo el modo en que hace presente el cultivo de sí; en ella identifiqué cuando los alumnos “toman armas” sobre el asunto de su cuerpo, es decir, de sus

¹² Las páginas de las entrevistas corresponden a los anexos de esta investigación.

decisiones para construirse a “su aire” en torno a sus necesidades e inquietudes, porque no basta solamente reconocer si no se lleva a la práctica y generar cambios. Una alumno colombiano dijo, “ahora mi cuerpo está muy activo, [...] cuando estoy en mi casa siempre estoy practicando lo que hago aquí para nunca perder el hilo de lo que llevo y pues este es muy interesante estar aquí [en la clase de danza]” (E2-Co, p.128). En el ámbito social una alumna mexicana expresó, “cambié mucho, porque conocí...a muchos de mis amigos y pus son diferentes formas de convivir...en la escuela, en mis casa y aquí” (E2-Mx, p.104). En esta fase es cuando identifico que los alumnos detienen el tiempo para reflexionar sobre la concepción que tienen de ellos e inician un reconocimiento de esa construcción con sus reales capacidades y limitaciones.

Finalmente, en la categoría de *la expresión a la libertad*: se observan los efectos y transformaciones que la danza generó en estos jóvenes; la forma en que se han apropiado de algunos conocimientos adquiridos y la percepción que tienen de su cuerpo. Por ejemplo, un alumno del Colegio del Cuerpo comentó, “yo vivo la danza ahora en mi cuerpo, porque es una cosa maravillosa [...], una cosa que uno todos los días no lo ve y uno tiene que aprovecharlo al máximo, porque cambia la vida a uno radicalmente con diferentes cosas y diferentes personas y es algo que ojalá uno lo tuviera siempre presente” (E4-Co, p.132), son experiencias que en la mayoría de los bailarines permanecen a lo largo de su vida. A las tres categorías en conjunto les denomino “problematización del cuerpo”.

3.3. PODER Y SABER DE SÍ

En esta categoría se abordará el binomio poder y saber que identifiqué y agrupé en el trabajo de campo. Qué decir del poder, término tan empleado y a la vez tan confuso, la noción de poder no la conceptualizo como una fuerza hegemónica ejercida de manera vertical, de los más poderosos sobre lo más débiles o viceversa, más bien, son las múltiples líneas que atraviesan el cuerpo de los sujetos, surgen de todos lados y en todas direcciones, no son visibles, estas relaciones de poder atraviesan a cada uno de los cuerpos sin distinción alguna. Una forma de hacerlas visibles y modificarlas es por medio de la

problematización que los individuos generan sobre sí, sobre su cuerpo, es por esto que la danza permite hacer una reflexión y desnaturalizar cómo están insertas los hilos de poder, ayuda a entender su procedencia y surgen emergencias que llevan hacia la problematización del cuerpo. El poder:

Se vuelve capilar, es decir: tomar el poder en sus formas y sus instituciones más regionales, más locales, sobre todo donde ese poder, al desbordar las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se prolonga, por consiguiente, más allá de ellas, se inviste de unas instituciones, cobra cuerpo en unas técnicas y se da instrumentos materiales de intervención, eventualmente incluso violentos. (Foucault, 2001, p.36)

Y lo de la violencia, es una de las características que debe de tener más en cuenta, su invisibilidad permite la intervención sin percibirla tan claramente y ese tinte se naturaliza. El autor propone que para encontrarlas no hay que buscar quién tiene el poder y quién lo ejerce, sino más bien su intención y la manera en que se vuelve parte de las prácticas.

Retomo de Foucault la idea de que el poder “no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino, primariamente, una relación de fuerzas en sí mismo” (2001, p.28). Si bien, he venido haciendo una crítica al capitalismo y cómo este avasalla sobre los cuerpos, no implica que sólo en esta época se ejerza dicha opresión. En todas las épocas han existido estas redes de poder, sólo que están maquilladas del color histórico-social de determinada época para invisibilizarse y hacerse pasar como parte inherente de ese contexto. Un claro ejemplo es cuando Foucault estudia la manera en que los griegos significaban la sexualidad y la represión en torno al tema, así como el cultivo de sí guiado por la inquietud.

Ahora bien, es ese tema de la inquietud de sí, consagrado por Sócrates, el que la filosofía ulterior reanudó y terminó por colocar en el corazón de ese “arte de la existencia” que pretende ser. Es este tema el que, desbordando su marco de origen y separándose de sus significaciones filosóficas primeras, adquirió progresivamente las dimensiones y las formas de un verdadero “cultivo de sí”. (Foucault, 2004, p. 43)

Este cultivo de sí lo relaciono con la transformación o plegamiento que la danza genera en los alumnos, es decir, del cuidado de sí que viven de su cuerpo con la danza. Esto implica el efecto dentro y fuera de la clase porque se generan hábitos que se llevan también a la vida cotidiana y no quedan sólo en el salón de clase. Con esto quiero decir que el impacto de la *problematización del cuerpo* permea en varios aspectos de su vida, les genera inquietud sobre sí mismos. Lo anterior refleja la inquietud de conocerse y probarse, de reconocer sus capacidades y emplearlas para conocer las capacidades y límites de su práctica hacia ellos y los demás.

Por otro lado, el saber es aquel entendimiento que puede darse a través del discurso, es decir, de lo que se dice y se expresa con la palabra, va mediado por una significación comprensiva. Esto permite remover todo lo instituido en el cuerpo, hacer un huracán y desfijar desde raíz la construcción de lo que se posee, ver lo discontinuo dentro del ser, de tal manera se puede llegar a la verdad del sujeto. Al poseer saber se tiene poder, y el más inmediato es el del individuo sobre él mismo.

Veamos las experiencias de los alumnos frente a su saber, cómo la significan y cómo asumen su poder. Margarita Baz plantea que el saber “tiene que ver con funciones formalizadas, con la idea de estatificación y archivo, con el lenguaje, <lo visible y lo enunciable>” (2000, p. 115). Los alumnos que mostraron facilidad para expresar su experiencia con la danza fueron los colombianos; los mexicanos mostraban cierta dificultad para explicar a detalle sus cambios. A esto le encuentro un sentido: los primeros tienen una educación dancística y un entrenamiento más fuerte y constante que los segundos y están dentro de un proyecto que les hace una inmersión a las artes, particularmente a la danza, por lo tanto los primeros asimilan e interiorizan los conocimientos que reciben como parte de su desarrollo a futuro que representa un proyecto tanto a nivel profesional como personal, como parte de las herramientas que le serán útiles posteriormente cuando egrese a ejercer su profesión, de hecho, reciben a diario clases y les proporcionan conocimientos de las diferentes artes, los sensibilizan principalmente con la danza, pero también con otros lenguajes artísticos para que se les facilite expresarse y la “ejecución” de su cuerpo.

Los segundos hablan de cambios físicos y técnicos que han logrado, pueden hacer cosas nuevas (pasos), desarrollar su flexibilidad (en sus palabras, estiramientos muy abiertos -es decir, con mayor extensión- y con mayor facilidad) y conocer partes de su cuerpo que pueden usar en la clase, pueden desarrollar mejor su cuerpo y tienen mayor posibilidad en la danza. Así como habilidades expresivas, de control y manejo para dirigir esa energía hacia algunos propósitos que se pongan, dicen que han desarrollado cómo expresarse con su cuerpo y no sólo con la voz, lo sienten con más fuerza, se sienten más seguros, pueden concentrarse, con la danza saben que *pueden* “ser mejores”.

Por lo tanto, la danza les da el poder de expresarse, concentrarse, de sentir más fuerza, de ser mejores y más seguros, los empodera sobre sus vidas, les permite saber sus capacidades y limitaciones, les permite tomar las decisiones sobre su vida, esto es lo que teóricamente identifiqué como el saber y el poder de sí. Una de las jóvenes dice, “podemos [...] expresarnos de otras maneras, no solamente por medio de los [...] cinco sentidos que tenemos, sino por medio de todo el cuerpo, así, mediante la danza” (E3-Co, p.130). Otra de las alumnas dijo que a partir de esta clase puede expresarse “con el cuerpo y no usar sólo la voz” (E2-Mx, p.104).

Varios de los jóvenes coinciden en que ahora saben demostrar lo que sienten con sus amigos, por ejemplo, una de las mexicanas comentó, “como que ya no me da pena, porque antes de entrar [...] aquí yo era algo tímida, y ahorita como que no, ya no la verdad” (E5-Mx, p.115), por lo tanto ha aprendido a controlar sus emociones y como resultado de ello es que puede desenvolverse mejor, esto permite identificar en el discurso de algunos jóvenes que en la actualidad saben demostrar sus gustos, sus sentimientos y preferencias, y que pueden controlarse a partir de su experiencia con la danza y su cuerpo, lo cual hace presentes los factores poder-saber, porque reconocerse les proporciona comprensión de sí mismos y por ende poder sobre sí mismos.

Otra estudiante dijo que ya no saca el enojo de manera violenta, sus palabras fueron, “me ha ayudado mucho, en lo personal también cuando llegas

[...] estás enojado o algo, vienes aquí y te quitas ese enojo, lo sacas. Bueno, no [...] violento [...] de que te pelees, sino de que [...] lo practicas pero bailando” (E7-Mx, p.120). Y al preguntarle qué sentía cuando ocurría ese cambio contestó,

Muy bonito porque, tú piensas que na’ más la única forma de expresar lo que sientes es este [...] golpeando o diciéndoselo a otra persona, pero también tiene que ver mucho el cómo bailas, porque si tu no sientes nada al bailar pues no te, no te mueves y [...] bueno, no te salen los pasos, también si tú sientes alegría o emoción [...] o enojo te salen los pasos, lo sientes, el baile lo sientes [...](E7-Mx, p.120)

Esta alumna practica sus emociones bailando, con la clase ha aprendido a manejar su cuerpo en sintonía con su sentir. Por lo tanto, puede manejar su enojo de manera diferente a como lo hacía antes.

Si bien los jóvenes colombianos hablan de cambios físicos, técnicos y mejoras (punta, estiramiento de espalda, de piernas) que ha desarrollado con la danza, también han aprendido nuevos movimientos, por ejemplo una joven comentó, “en la clase de danza he aprendido, mis movimientos, he aprendido que con mi cuerpo se puede hacer [...] figuras con el cuerpo, he aprendido que nuestro cuerpo se respeta y [...] he aprendido muchas cosas en el colegio del cuerpo que nunca en mi vida había visto” (E3-Co, p.130), lo cual refleja que el aprendizaje proporciona herramientas para saber cuestiones de la misma persona.

Algunos jóvenes entrevistados ahondaron en otras capacidades desarrolladas como respetar a sus compañeros, de hecho una de ellas dijo que ya no se ponen apodos como antes, dijo, “he aprendido muchas cosas de hablar, expresarme mejor, y a respetar a los compañeros, no ponerles apodos y respetarlos como a sí mismo, o sea, porque todos somos iguales” (E3-Co, p.130); uno de sus compañeros dijo que se debe aprender a dar respeto al otro, “uno debe aprender a dar el respeto, cada uno con su espacio, a experimentar cosas nuevas” (E2-Co, p.128). Dentro de esta concepción de respeto que van desarrollando en la clase impacta en la conciencia individual y colectiva, el cuidado hacia sí y hacia el otro.

Otra capacidad fue desnaturalizar su vida cotidiana, puede distraer y pensar en otras cosas, no sólo en la vida diaria, puede expresarse de otras maneras, lo podemos observar en lo que dijo una alumna con el trabajo de su cuerpo, es “como verlo de otra manera, poder expresarme y sentir otras cosas” (E3-Co, p.129). La pausa que la danza permite en la rutina, los otros lentes que facilita para ver la propia realidad, permite hacer una mirada retrospectiva y reflexiva de la vida que uno ha llevado y preguntarse lo que se quiere vivir, la inquietud que mueve hacia algún punto diferente del que se está, este sentir es de lo más profundo hasta lo más exterior de la persona.

Estos alumnos dicen que han aprendido a desarrollarse más como personas, con la danza se moderan, la danza hace que se liberen, y que liberen las tensiones que tienen, “si se es paciente las cosas fluyen”, esto les hace cambiar de actitud porque, por un lado, se moderan pero también se liberan, lo cual parecería contradictorio, pero finalmente es el resultado de probar y conocer sus límites. Uno de los alumnos dice que la danza le ayudó a controlar su desespero y a saber escuchar, a saber que otras personas también tienen el derecho a hablar.

Lo anterior representa una muestra del autocontrol que han logrado en este proceso de saberse, en general han aprendido a inspirarse, prestar atención y concentrarse, y han cambiado su forma de pensar, de hablar y dialogar de otra manera, se expresan mejor en diferentes espacios como la clase, la escuela y con sus amigos, estos cambios han surgido de la experiencia dirigida hacia sus necesidades, intereses e inquietudes. Es claro que los chicos forman parte de un grupo, pero en esta disciplina es posible realizar trabajo individual y colectivo, lo cual permite exteriorizar la individualidad de cada uno, para posteriormente agrupar en una colectividad.

3.4. PODER DE RECONOCIMIENTO

En esta categoría me refiero al reconocimiento y esfuerzo que el alumno percibe en él mismo. Este reconocimiento parte de la identificación que hacen de los aprendizajes adquiridos y de los cambios en su cuerpo que han vivido con la danza y por ende repercute en su manera de desenvolverse con los otros. Dentro de esta categoría también hallé en las respuestas de los alumnos

que reconocían el *esfuerzo* que realizaban para alcanzar los objetivos que se proponían. En suma, el reconocimiento son aquellos cambios que identifican y observan los alumnos en sí mismos y el recorrido que tuvieron que hacer para llegar al resultado logrado por su esfuerzo.

Los mexicanos mencionaron que *reconocen* hacer cosas nuevas con su cuerpo y que lo sienten diferente, por ejemplo, algunas alumnas reconocen que su cuerpo ha cambiado y se ve mejor, una dice que antes se sentía más “flaquita” que ahora y se siente más dura de sus piernas y abdomen, por lo contrario otras reconocen que antes eran más “gorditas” pero con la clase bajaron de peso, se les estilizó la figura, comentan que han agarrado muy buen cuerpo (crecimiento de cadera) y también han agarrado fuerza (en los músculos, en los pies, caderas y glúteos: “pompis”), elasticidad, agilidad y energía, sus reflejos son más firmes, han conocido partes de su cuerpo que no sabían que se llamaran así.

Llama mi atención que algunos dijeran conocer varias partes de su cuerpo en las actividades dancísticas, y que anteriormente ni tenían idea que sirvieran para alguna función en particular o que se llamaran de determinada forma. Esto evidencia sin buscarlo intencionalmente que, a pesar de llevar materias de ciencias naturales, educación física, etc., relacionadas con esta temática, existe un enorme desconocimiento de su cuerpo, es decir, este conocimiento es ajeno a su realidad. La danza les ha permitido asociar las partes del cuerpo con su práctica y las posibilidades de movimiento que tienen con ellas.

Una de estas estudiantes menciona que aprendió cosas que no pensaba que su cuerpo podía hacer, como estiramientos muy abiertos, coordinación en su cuerpo y reafirma que ahora se siente muy diferente. En sintonía con lo anterior una estudiante pero del país sudamericano *reconoce* que con la clase de danza cambió porque ahora hace cosas que antes no hacía con su cuerpo, y aprendió a respetar a sus compañeros, reflexiona en que antes era una “chica normal” pero con la danza ya no (es decir, se nota diferente al núcleo de jóvenes con los que se rodea), y esto también tiene un efecto en la relación con sus amigos. Ambas reconocen cambios en tanto en su cuerpo como en la

relación con los demás, y son cambios que les genera una sensación de ser diferentes a lo que eran antes y que en las entrevistas lo dicen con agrado o satisfacción, pareciera que el volver los ojos hacia ellas y reconocerse diferentes les da un toque de armonía o agrado consigo mismas.

¿Por qué diferente o qué quieren decir con diferente? Porque han volteado la mirada hacia su cuerpo, hacia sus posibilidades y capacidades que les permiten desarrollarse en diversos ámbitos, varios de ellos han dicho que antes eran “normales” y que ahora son diferentes en comparación a cómo eran antes. Se descubre una nueva faceta donde pueden ser diferentes al entorno que están acostumbrados y a las personas con las que han convivido, pueden romper o modificar las fuerzas de poder que los atraviesan conociendo a profundidad su procedencia, si tienen clara la construcción histórica que les antecede podrán tener más claridad de ellos. Es parte de adquirir un nuevo “aire”, de hacer una pausa para decidir cómo quieren vivir, esto parece muy complejo y una decisión de gran magnitud para un joven, pero es justo el ejercicio de habitarse, de conocerse, para posteriormente tomar las decisiones que le permitirán construir lo que desee para su presente y posteriormente su futuro.

Se inicia desde lo más íntimo, que es el cuerpo hacia sí, hasta lo más externo, que es el cuerpo hacia los otros y con los otros. Íntimo porque es el espacio para cultivarse desde lo más profundo de sus ser; y externo porque emerge de la resignificación al interior y empieza a analizar el vínculo con el otro. Por ejemplo, algunos reconocen que hicieron amigos en la clase de danza y que han aprendido a convivir de manera diferente con sus compañeros en la escuela, la casa y la clase de danza, ya que permea no sólo en la clase sino en los demás espacios donde se desenvuelven.

La educación que los individuos reciben más en la escuela que en la familia, no se aboca tanto a promover esta inquietud de sí, porque se proponen modelos ya estructurados donde las diferencias causarían un caos porque implicaría detenerse a resolver cada caso particular, “y es uno de los grandes problemas de ese cultivo de sí el de fijar, en la jornada o en la vida, la parte que conviene dedicarle” (Foucault, 2004, p. 49).

Por otro lado, la Educación Artística afronta a un reto muy fuerte, tomar un espacio cada vez más sólido dentro de la Educación Básica y dedicarle esa parte para el cultivo de los alumnos. Los jóvenes entrevistados son muestra de ello, participan en un proceso formativo en el que tienen una preparación constante, algunos de ellos entrenan todos los días y es en ese espacio dónde se han podido plegar y resignificar respecto de su contexto y realidad inmediata, han descubierto su estado contingente¹³ a partir de esta experiencia con su cuerpo.

Por ejemplo, uno de los chicos mexicanos reconoce, “casi ya no les faltó al respeto, me tranquilizo de que me están llamando la atención, antes de que me llamaba la atención o estaba escuchando que me decían algo de mí y me [...] prendí” (E3-Mx, p.107), esto le significó un gran esfuerzo porque logró controlar su ira. Otro ejemplo es de un colombiano quien reconoce sentirse muy feliz, que se mueve y se siente muy contento, y que cambió porque antes era muy desesperado y ahora es paciente, dice que “todo lleva su tiempo”, también afirma que antes sentía su cuerpo dormido, pero gracias a la danza es una mejor persona, se siente libre porque puede hacer en clase todo lo que quiera pero con respeto. Este cultivo implica toda una disciplina que va respaldada del esfuerzo, esta disciplina presenta un tinte más “personal” porque no se basa en normas exógenas al individuo, sino en las necesidades de cada uno.

Ambos jóvenes dicen haber controlado el enojo y el desespero basado en el respeto, han logrado ese autocontrol o control de sí bajo un gran esfuerzo. Lo anterior es ejemplo de los planteamientos griegos que Foucault (2004, p. 50) retoma, particularmente de Marco Aurelio, y éste dice: “[...] ‘anacoresis¹⁴ en uno mismo’: es un largo trabajo de reactivación de los

¹³ Por contingente entiendo la libertad que tienen los estudiantes para construirse, es decir, que independientemente de la historia que les precede no están determinados a reproducir fielmente los mismos esquemas. En el diccionario de la Real Academia Española define lo siguiente:

Contingente. (Del lat. *contingens*, *-entis*, part. act. de *contingēre*, tocar, suceder). 1. adj. Que puede suceder o no suceder.

¹⁴ Resistencia hacia ciertas enfermedades

principios generales, y de los argumentos racionales que persuaden de no dejarse irritar ni contra los demás, ni contra los accidentes, ni contra las cosas”, y los testimonios dejan entrever que a partir de su contacto con la danza pueden controlarse.

Dentro de la educación básica se maneja otra perspectiva, casi podría decir que se hace lo contrario, acostumbran a los estudiantes a responder a las necesidades sociales y no tanto a las personales, lo que provoca que los alumnos estén en una constante búsqueda de reconocimiento exterior y aprobación de sus actos, esto es el vacío del que había hablado anteriormente, aquel que estimula hacia una construcción externa. En esta institución es dónde se da la socialización secundaria que plantean Berger y Luckmann (2005); se intensifica el acercamiento del sujeto con lo social, las normas tienden a ser más rígidas y se resignifican los aprendizajes ya adquiridos, porque hay una interacción más fuerte con los otros. El sujeto se institucionaliza de una manera más abierta y por ende el cuerpo entra en abiertamente al área de fuerzas de poder.

Margarita Baz dice: “La sociedad ha entrado a corromper el estado puramente natural del cuerpo; esta condición conlleva una permanente tensión entre el orden natural y el ordenamiento cultural [...] Derrumbe cierto y muerte futura que ya no será la de un organismo, sino la de una persona” (2000, p. 111). La sociedad norma el cuerpo del individuo desde el momento en que éste forma parte de un grupo social, con el interés de gobernarlo respecto a sus necesidades y no las de cada sujeto.

Aterrizo esta idea con las competencias generales (Latapí, 2004, p.7) que se estipulan en los lineamientos de educación básica y se tiene como objetivo desarrollarlas en los alumnos, las cuales parecen apostar a la formación idónea para que el alumno tenga las “mejores” herramientas a “lo largo de su vida”, pero encuentro en ellas impregnado un tinte de formar a personas que sepan resolver problemas respecto a las necesidades de otros, no a las propias, entonces se puede tener a un alumno muy rápido, eficaz, pero que no entienda sus procesos personales, un sujeto gris, que esté sujeto a las prioridades de otros. “Lo más importante a destacar es que *el alma* de nuestro

tiempo ha hecho del cuerpo un objetivo privilegiado de procesos políticos. Este objeto aparece en dos niveles: el cuerpo de los individuos y el cuerpo de la población; Foucault lo ve como anatomopolítica y biopolítica, respectivamente” (Baz, 2000, p. 114).

Si el cuerpo es política por el poder que implica su construcción y manejo, desde los individuos a nivel micro y de las poblaciones a nivel macro, no es de sorprender que en las escuelas no se desarrollen temáticas ni actividades tan a fondo sobre las necesidades y cualidades de cada sujeto, porque podría desembocar en un mar de posibilidades según la diversidad de singularidades de lo cual no habría tiempo ni interés por resolver cada una porque no es rentable para la educación –directamente para el Estado- y aparte no se podría hacer la manipulación tan fácil de las personas.

Y a todo esto, ¿dónde quedan las artes frente a esta problemática? Si bien estas abren el abanico de las diferentes particularidades de la anatomopolítica, representan un papel no tan cómodo en términos de normalización de la sociedad, pues generan reflexión, confrontación, transformación, reconstrucción de una estructura cimentada desde biopolítica, en palabras de Foucault (citado en Baz, 2000, p.14), es decir, del cuerpo de la población, de las generalidades que se buscan crear en el cuerpo social.

En particular la danza al trabajar con el cuerpo permite su problematización porque facilita una toma de conciencia y por ende de cuidado y cultivo de sí. La anatomopolítica como cuerpo del individuo se modifica porque éste la resignifica en base a sus necesidades, las cuales va reconociendo en el trabajo con su cuerpo; y la biopolítica como poder público tiene una presencia más limitada en el cuerpo del individuo, eso no significa que las líneas de poder ya no lo atraviesen, sino que cuando el individuo las desnaturaliza logra asumirse correspondientemente con el arte de la existencia como “el principio de la inquietud de uno mismo el que funda su necesidad, gobierna su desarrollo y organiza su práctica” (Foucault, 2004, p. 42).

El cuestionamiento hacia la anatomopolítica y biopolítica detonada por la danza me permite comprender por qué la educación artística no es una de las asignaturas con mayor apoyo y difusión en la educación básica, porque podría

ser metafóricamente como “abrir la caja de Pandora” y encontrar un sin número de factores que rebasen la capacidad de respuesta del sistema educativo. Me parece necesario reflexionar sobre la naturaleza de la escuela al instituirse como disciplinadora y normalizadora, fortaleciendo tanto la anatomopolítica como la biopolítica, se legitima como institución formativa por medio del control de los individuos y por ende de la sociedad, no hay lugar para las particularidades y se homogenizan las diferencias.

Cabe hacer la pregunta, entonces, ¿dónde está ese poder en las artes que cambia a los individuos y los hace reflexionar para que revisen su vínculo hacia sí y hacia el otro, para que se moderen, para que cuiden de sí y cuiden del otro, si no es clase de valores, hábitos, modales y respeto? La respuesta es simple y a la vez no, cuando el individuo realiza un trabajo de cultivo hacia sí, por ende se verá reflejado hacia el prójimo. La danza sensibiliza porque provoca un vuelco directo en el interior de las personas, las *problematiza* y desnaturaliza de su realidad y de los vínculos que han construido a lo largo de su historia. Parte desde el punto neurálgico de existencia del ser humano, que es el cuerpo, de ahí se despliega, como arriba lo mencioné, del interior hasta la faceta más externa que es el cuerpo con los otros. La inquietud de sí, debe orientarse y construirse a través de la comprensión que cada alumno va realizando de sí, es decir, una introspección, posteriormente echa un vistazo a su alrededor, y reconoce que no es el centro del universo, sino, que coexiste con otros seres y que ellos a su vez necesitan respeto, necesitan su espacio vital y la oportunidad a ser considerados.

Uno de estos jóvenes reconoce que ahora baila sin nervios porque ha logrado calmar su estrés, ahora no es tan serio y se ha vuelto más ágil de lo que era antes en las actividades de la clase. Algunas de sus compañeras comentaron que se relajan mucho, que con el movimiento dicen cosas y se reconocen más “desenvueltas” (más seguras de sí mismas), esto hace que se sientan mejor, porque una aclara que antes era muy desanimada, se veía “débil”.

Bailar sin nervios, calmar el estrés, relajarse y decir cosas con el movimiento, quitar un sentido de debilidad para vivirse más desenvuelto es a lo

que llamo empoderarse a través del reconocimiento de sí, del trabajo consigo mismo, a partir del esfuerzo por labrar un nuevo camino, sea o no que su formación esté dirigida formalmente hacia una profesionalización dancística, es un reto muy fuerte para estos bailarines. Foucault rescata de los planteamientos de los griegos que “aquel que ha llegado a tener finalmente acceso a sí mismo es para sí mismo un objeto de placer. No sólo se contenta con lo que es y acepta limitarse a ello, sino que ‘se complace’ en sí mismo” (2004, p. 66).

También es una práctica que permite reconocer las capacidades y limitantes propias, por ejemplo, una de ellas expresó con notable apertura su experiencia con la danza, reconoció que en clase hay actividades que no le salen, pero no le causan mayor problema y lo comparte con sus compañeros, sus palabras fueron, “hay cosas que no puedes hacer y te da risa y lo vives con los demás [...] no se ríen de ti, se ríen de ellos, y es algo que obviamente en la escuela o en tu casa no puedes hacer, porque si te caes [...] se ríen de ti” (E7-Mx, p.121).

En la clase se da un espacio construido por el profesor y por ellos, en éste no están en peligro como en su contexto inmediato. La clase de danza es un espacio de seguridad porque los alumnos pueden “arriesgarse” a exponer su sentir, su pensar; aquí sienten la confianza de abrirse y expresarse con libertad, sin temor a exponerse; no hay temor, inseguridad, ni incomodidad porque el respeto es un principio básico bajo el que la mayoría de los alumnos se conduce dentro de la clase, lo cual es totalmente diferente a la realidad cotidiana en la que viven en espacios violentados y hostiles de los cuales proceden.

No todo es viento en popa porque implica una ardua labor, esto es, el *esfuerzo* al participar en la clase de danza para los alumnos ha sido dar prioridad a la clase en sus tiempos y actividades; claro, no sobre la escuela porque una de las condiciones para pertenecer a cualquiera de los proyectos es *ir bien en la escuela*. Otro de los esfuerzos ha sido “echarle ganas”, repetir hasta que salga bien, dicen que en la clase los ponen a hacer esfuerzo. Una de las mexicanas dijo, “[...] me siento bien, me siento [...] muy contenta porque

estoy aquí y [...] sé [...] que mi trabajo no es [...] en balde (sin sentido, no valorado)” (E4-Mx, p.114) porque tiene un resultado final y que está dirigido hacia ellos guiado por su profesor. Ahora ponen atención y no hacen relajo, los nuevos pasos son un nuevo reto y más los difíciles, esto implica no darse por vencido. Es como una edificación, va paso por paso, ladrillo por ladrillo, toda construcción implica dedicación, lo cual hace que se valore hacia dónde quiere dirigirse y con qué objetivo.

En este mismo binomio pero desde la experiencia de los alumnos colombianos, observo ciertas diferencias con los antes mencionados. Ellos se enfocan más hacia el trabajo de su cuerpo con las técnicas que reciben y cómo van interiorizando los conocimientos aprendidos; por ejemplo, reconocieron que han aprendido cosas nuevas con su cuerpo como hablar, expresarse mejor, hay otras cosas que jamás en su vida las habían visto o hecho como ejercicios de danza, coreografías.

Una de ellas dice que le enseñaron a caminar y sentarse como una “mujer”, esto quiere decir con movimientos más cuidadosos y delicados, diferentes a los de las chicas de su entorno que son menos cuidadosos respecto al cuerpo. Este caso en particular llamó mi atención, porque la estudiante refería su experiencia con la danza acentuada hacia actuar –desde mi perspectiva- con “refinamiento”, lo cual marcó una diferencia respecto a los testimonios de sus compañeros. La decisión de incluirla fue justamente con la intención de mostrar que el efecto de la problematización del cuerpo con la danza en las personas no tiene un matiz uniforme, cada uno lo realiza respecto a sus necesidades y a su contexto, sólo que el interés para mi estudio lo priorizo en aquéllos que hablan de esta problematización más enfocada hacia el cultivo de sí. Por ahora no es de mi interés seguir la línea del cuidado del cuerpo apegado a la vanidad o una imagen hacia afuera, mi análisis va más hacia el interior de la persona y los efectos que conlleva.

Otros alumnos dicen que no hacían ejercicio antes de integrarse al proyecto “Ma¹⁵, mi casa mi cuerpo”, pero que ahora disfrutan abrirse en los

¹⁵ El proyecto de danza del Colegio de Cuerpo se llama “Ma, mi casa mi cuerpo”, refiriéndose ‘Ma’ a la contracción de ‘Mamá’.

ejercicios y las respiraciones de la clase, reconocen que todo lo anterior les hace sentir bien. Uno en particular dijo que su cuerpo lo experimenta según lo que vea en la clase, lo va moldeando. De eso me surge un cuestionamiento, ¿por qué no es abordado profundamente en la educación básica esta parte de que el alumno se experimente, se pruebe y conozca al grado de tener la madurez de reconocer sus capacidades y limitaciones?

Esto es casi una utopía en la educación, en los discursos se intentan defender algunos de estos planteamientos, pero más bien, son argumentos importados que no dan respuesta a las necesidades latinoamericanas, y que más bien, responden al perfil de egreso que se necesita; es decir, el alumno casi como un contenedor mecánico de algunos conocimientos que le servirán para “desarrollarse” y ser eficaz resolviendo problemas posteriormente en el ámbito laboral.

Al regresar a las posibilidades que la danza permite construir, otro alumno reconoce que con la clase se siente liberado, su cuerpo se siente libre al expresarse sin temor a que lo reprochen, siente que ha cambiado mucho en clase, antes se sentía tensionado con cualquier cosa, se movía y le daba dolor, ahora no.

Lo anterior me permite comprender por qué los alumnos que participan en los proyectos se sienten libres, porque el entorno del que provienen está fuertemente marcado de marginación, violencia, desplazamientos (o sea, un *no* espacio para ellos, para su existencia) y el ambiente escolar está constituido de normas y reglas que castran la creatividad, el uso de la imaginación y la libertad, es limitado el espacio para que ellos puedan expresarse y liberarse, por eso el movimiento es muy sugerente para ellos.

El *esfuerzo* que implica para estos alumnos al estar en bachillerato artístico dentro del Colegio del Cuerpo ha sido más grande y más fuerte (que las clases de danza que recibían en el Colegio), es decir, es más exigente, disciplinado y evitan faltar, porque dicen que está lleno de más cosas (pasos, estiramientos, experimentación con su cuerpo) y cursan más clases que antes. Estos jóvenes ahora poseen un mayor conocimiento y control de sí, ellos dicen que ahora trabajan en la clase con “la espalda recta”, la “cola apretada”, “las

diferentes posiciones”, “estómago adentro”, porque son conocimientos que han adquirido y les servirán para llegar a ser profesionales de la danza.

En síntesis, ¿por qué juntar estos binomios: Reconocimiento – Esfuerzo, Poder – Saber? Porque a través de la narrativa que van haciendo los chicos de su proceso dentro de la danza y los cambios que identifican van tejiendo una trama, porque reconocen que algo ha cambiado en su interior gracias al esfuerzo que han puesto, una disciplina hacia sí,¹⁶ que les ha permitido conceptualizarse y percibirse de manera diferente, esto es el saber que van develando de ellos mismos. A partir de ello es cuando *saben* que tienen el poder de hacer cosas con su cuerpo, con sus decisiones, con su vida, en su contexto.

3.5. DE LA EXPRESIÓN ESTÉTICA A LA LIBERTAD

Y finalmente la categoría de la expresión estética a la libertad indica la transición de una a la otra correspondientemente. Una vez que estos jóvenes compartieron cómo fueron incursionando en esta experiencia y explican cómo perciben su cuerpo, entonces le denomino expresión estética porque retomo de Eagleton que “la estética nace como un discurso del cuerpo” (en Mandoki 2006, pp.84-85), por lo tanto Mandoki plantea que sin cuerpo no hay estesis. Para Berger y Luckmann el ser humano “no sólo es cuerpo sino que *tiene* un cuerpo que utiliza. El cuerpo humano define los sentidos como sentidos humanos y por lo tanto, su carácter social e histórico” (en Mandoki 2006, pp.84-85). Entonces el cuerpo es indispensable para generar una experiencia estética.

Por otro lado, en la danza dos factores que siempre están presentes son el tiempo y el espacio. “El espacio constituye el ‘aquí’ de mi cuerpo y es constituido por el ‘ahora’ de mi consciencia al momento de la percepción o de la sensación” (Mandoki, 2006, p.82), por lo tanto la categoría *espacio-tiempo*, “no es concebida aquí como categoría ontológica, sino fenomenológica, es decir, como condición de posibilidad de la experiencia” (Berger y Luckmann en

¹⁶ Aclaro, hacia sí, porque es en relación al cultivo de sí, no al disciplinamiento para que se integre en el mecanismo dancístico normativo.

Mandoki, 2006, p.83). Esta posibilidad permite la contingencia de la que he venido hablando más arriba.

Entonces si por experiencia estética se entiende lo que se vincula con los sentidos y la intuición, desde la perspectiva de Mandoki (2006), toda persona puede tener una experiencia estética, lo cual relaciono con mi experiencia como docente en la danza al ver en los niños un cambio o transformación en ellos al mover su cuerpo, al expresarse con éste, al relacionarse consigo y con los otros de manera diferente, al probar un modo diferente de vida en comparación con la hostilidad del contexto histórico-social de marginación, violencia, vulnerabilidad y desplazamiento en el que viven.

Mandoki (2006) aclara que el interés de la estética en relación a la sensibilidad gira en torno a la genealogía del sujeto. En esta idea encuentro un lazo muy estrecho con mi tema, justo por la lectura del cuerpo que realizo de los alumnos con la danza, a través de las entrevistas, para ubicar la problematización de su cuerpo generada por la relación directa con sus sentidos, sentimientos, pensamientos, y prácticas, de tal manera que las experiencias que viven a partir de adentrarse en esta disciplina son diferentes a las de su realidad inmediata.

Escuchemos las voces de los alumnos mexicanos, quienes comentan que la clase de danza les agrada por conocer y aprender cosas nuevas, saber más (pasos, caídas, vueltas), también cómo se imparte la clase y cuando se montan las coreografías para la presentación,¹⁷ así como divertirse en clase. Les agrada la convivencia que se genera en la clase de danza entre los compañeros y el profesor, comparten lo que aprenden y eso les lleva a un mayor entendimiento y expresarse entre ellos.

Con lo anterior se observa que desarrollan habilidades como adquirir y asimilar conocimientos nuevos que podrán usar posteriormente en coreografías para la presentación final de cada año escolar como se acostumbra en el programa Aprender con Danza, así como en su vida. Con estas actividades se

¹⁷ Cada año escolar los alumnos de ConArte tienen una presentación final en el Teatro de la Ciudad. Para mayor referencia acudir al apartado de Contextualización de la Asociación

divierten y se les facilita la expresión hacia los otros, lo que fortalece la convivencia, de hecho, un tema que no he abordado y que en la mayoría de las entrevistas emergió fue el agrado por el trabajo en grupo y la convivencia que se generaba con el maestro y los compañeros.

Alrededor del cuidado de uno mismo se ha desarrollado toda una actividad de palabra y de escritura donde se enlazan el trabajo de uno sobre sí mismo y la comunicación con el prójimo [...] Tocamos aquí uno de los puntos más importantes de esta actividad consagrada a uno mismo: constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social” (Foucault, 2004, p. 51).

En las entrevistas los chicos reconocen sentir confianza en la clase porque el ambiente es de respeto y colaboración, esto les permite tener apertura y facilidad de expresión.

Entonces una experiencia que puede parecer sólo del individuo, dónde se voltea a ver hacia su construcción que tiene del cuerpo, también desemboca en factores sociales, “sucede que el juego entre el cuidado de uno mismo y la ayuda al prójimo se inserte dentro de las relaciones preexistentes a las que da una coloración nueva y un calor más grande [...] La inquietud de sí –o el cuidado que se dedica a la inquietud que los demás deben tener de sí mismos– aparece entonces como una intensificación de las relaciones sociales.” (Foucault, 2004, p. 53) Podemos ver que el cultivo de sí no lleva a ensimismarse y ver sólo por el beneficio propio, lo que actualmente se define como el individualismo, más bien es hacia sí y hacia los demás, cuando surge el cuidado y respeto a sí también tendrá ese efecto hacia los individuos que lo rodean.

También en cuestiones anímicas la danza se empieza a convertir en una parte trascendental en sus vidas, por ejemplo, una de ellas dice que le encanta la clase de danza, otra dice estar fascinada por bailar, le parece muy “padre”,¹⁸ varios de los alumnos dicen sentirse contentos y felices con la clase de danza.

¹⁸ “Padre” es un modismo que se emplea en México para demostrar gusto o preferencia por algo. La cultura mexicana tiene fuertes raíces apegadas al machismo, lo cual implica que el calificativo “padre” tiene una connotación positiva.

Por lo tanto, ésta incide en varios aspectos tanto personales como sociales: en lo personal, sería la parte emocional cuando dicen sentirse felices y contentos; pero a su vez va ligado a lo social, porque la convivencia con sus compañeros también contribuye con esta sensación. Abiertamente dijeron “sentirse bien” y divertirse, lo cual abre canales de comunicación y entendimiento cuando se expresan. Si bien la idea anterior fortalece la parte personal también estrecha los lazos sociales.

Para que tenga esa otra parte de lo social, surge del individuo y el cuidado de sí, y así tener posteriormente repercusiones en otras dimensiones, no sólo en la clase. Séneca escribe respecto al cuidado de sí mismo lo siguiente:

Así como un cielo sereno no es susceptible de una claridad más viva aun cuando, a fuerza de ser barrido, reviste un esplendor que nada empaña, así el hombre que vela por su cuerpo y por su alma (*hominis corpus animumque curantis*), para construir por medio del uno y la otra la trama de su felicidad, se encuentra en un estado perfecto y en el colmo de sus deseos, desde el momento en que su alma está sin agitación y su cuerpo sin sufrimiento. (Foucault, 2004, p. 45)

Al respecto, los colombianos dicen que les agrada, les parece “chévere” y la pasan “bacano”,¹⁹ dicen sentirse bien por la enseñanza que les dan y las cosas nuevas que aprenden, algunos de los alumnos reconocen que les gusta “todo”, les gusta la clase de ballet y contemporáneo (la parte de los movimientos rápidos, cortados, dinámicos).²⁰ Aquí es donde podemos observar cómo su práctica dancística tiene repercusión en sus emociones y sentimientos pero que tienen un impacto a futuro; uno de los alumnos dice que se siente bien porque le enseñan cosas “buenas” en la clase para llegar a ser un bailarín profesional, aquí se logra observar cómo él ya tiene muy claro su objetivo y está vislumbrando su formación a futuro.

¹⁹ “Chévere” y “bacano” son modismos de gusto en el español hablado en Colombia.

²⁰ Presentan un mayor acercamiento a diversas técnicas dancísticas como ballet y danza contemporánea por la formación profesional que reciben en el Colegio del Cuerpo, como se mencionó en la contextualización de las asociaciones de danza que se consideraron para esta investigación.

Un rubro en el que coincidieron fue el agrado hacia la forma cómo bailan, cómo interactúan y hablan actualmente entre ellos, la convivencia que se genera en la clase de danza y se sienten felices, este, un dato similar a la población arriba mencionada, y regresa el factor colectivo, cuando son felices, se sienten felices con sus compañeros.

Uno de los chicos describe como “fantástico” su proceso en esta disciplina; otro dijo que la relajación es de lo que más le agrada de la clase, así como, expresarse e improvisar. Vemos en estos dos jóvenes como en los mexicanos que la clase les ha dejado una huella no sólo en la técnica (qué es más intensa en los colombianos), sino, también en sus procesos personales.

Con lo anterior, es visible que para los chicos que estudian en Cartagena de Indias el interés gira en torno a su formación profesional, presentan una percepción más clara en cuanto a su objetivo dentro de la disciplina y por ende más claridad en las técnicas de movimiento que se les enseña. Uno de ellos enfatizó en que le gusta que sus compañeros presten atención, es decir, busca concentrarse en la clase y si sus compañeros no lo hacen se le dificulta lograrlo. Es notorio que se promueve una actitud de respeto hacia sí y hacia los compañeros, pero también de disciplina y compromiso, uno de estos jóvenes comentó el efecto de la danza en su vida con las siguientes palabras:

Me expreso [...], me siento feliz, me muevo, así me siento muy contento, o sea, yo bailo con mis, con mis sensaciones, y ya con mis sentimientos, y ya me expreso ya [...] Me siento libre, [...] aquí yo aprendo y puedo demostrar cosas nuevas, aprendo cosas nuevas, o sea, me siento como libre, aquí puedo hacer todo lo que yo [...] quiera pero con respeto. Y me han ensañado muchas cosas.
(E6-Co, p.139)

Tres de siete alumnos mexicanos mencionaron desagrado por algunos aspectos en la clase de danza, como la desesperación porque los pasos sean “muy difíciles” o “muy fáciles”, “porque la clase sea muy tranquila”, esto es muestra de los diferentes ritmos de aprendizaje que existen, y casi siempre están presentes en los salones de clase por los diferentes perfiles de los alumnos y el ritmo de enseñanza del profesor; tampoco les agrada los regaños

del profesor,²¹ pero reconocen que es una forma de mejorar. Uno de los alumnos colombianos mostró desagrado cuando se “queda” (se atrasa en el ejercicio) por no llevar el mismo conteo que el maestro, que refieren a poca tolerancia a la frustración y el esfuerzo que representa confortarse a las diferencias de un grupo.

El dolor fue un tema que no había considerado dentro de la entrevista, pero en ambas poblaciones surgió y desde diferentes perspectivas. Los alumnos de ConArte mencionaban que había algo que no les agradaba de la clase, si bien el bailar les causaba un efecto de liberación, de desahogo, de expresión, no les agradaba sentir el dolor causado por los ejercicios en clase. Varios coincidieron en ese punto, así como los regaños de profesor, pero en su mayoría reconocieron que éste les ayudaría a mejorar en su desempeño.

En contraste, los del Colegio del Cuerpo sí hablaban de dolor, pero esa sensación era en cierto grado desapercibido porque se presentaba constantemente en su práctica cotidiana, entonces era algo común para ellos. Es importante aclarar que estos últimos reciben clase a diario después de ir al colegio, por lo tanto normalizan en este caso el dolor en su cuerpo. Los primeros reciben clase dos veces a la semana por la tarde después asistir a la escuela, entonces su cuerpo aun no registra dicha sensación como común.

Se logran observar varias temáticas de cómo se sentían en clase, y ambas poblaciones coinciden en que la danza incide en los estados anímicos. Varios mencionan sentirse contentos, felices, tranquilos, relajados, porque se desahogan. También en los modos de convivencia con sus compañeros y el profesor, lo cual les facilita compartir sus ideas, sensaciones y pensamientos, es decir, expresarse bajo una línea muy importante: la del respeto. Las diferencias visibles son que los mexicanos hablan de divertirse, expresarse con los demás y su objetivo final va dirigido hacia las coreografías para las presentaciones; y los colombianos hablan de expresarse con el cuerpo y el lenguaje dancístico, pero su objetivo final lo tienen muy claro, éste se dirige hacia su formación profesional.

²¹ Esta alumna mencionó que reconoce que es la manera de hacerlo mejor. Para mayor profundización revisar el apartado de las entrevistas a los alumnos mexicanos.

Con estos datos se puede decir que los alumnos mexicanos y colombianos muestran agrado y gusto por la clase gracias a que identifican cambios en su cuerpo (en lo individual y lo social), que ahora se expresan de maneras diversas (con el lenguaje oral, corporal-dancístico), conviven con sus compañeros y el profesor de una manera más estrecha, se sienten felices y contentos y han aprendido técnicas dancísticas independientemente el objetivo para el cual lo realizan.

La problematización

La danza al generar la problematización del cuerpo tiene el poder de remover la historia de cada persona, así como la cualidad de resignificar su propia historia, su contexto, pero también le muestra la capacidad que posee para modificarse y saber que su naturaleza contingente está presente. La persona entonces puede generar su verdad propia, porque cada uno al ser diferente del otro tiene una realidad diferente. Es a partir del panorama más simple del individuo, de lo más íntimo, desde donde se genera su propia vida, su propia historia.

Al dato que le doy mayor relevancia es la mención de los alumnos al hablar de su cuerpo y las transformaciones o efectos que han experimentado con la danza, cuando mencionan sentir “algo”²² por los cambios que experimentan en su cuerpo en lo individual y social con la clase de danza, ahí es cuando encuentro la señal de que la problematización se hace presente. Veamos las diferentes experiencias:

El grupo de los alumnos mexicanos coincidió en que la percepción de su cuerpo era de tranquilidad, relajamiento y de felicidad, desahogan sus emociones, se desahogan con su cuerpo. Me surge una interrogante ¿De qué se estaban ahogando, dónde se percibían sumergidos?, posiblemente de su vida, de su contexto, de lo que no puede solucionar directamente porque no está a su alcance. Algunos dicen que la danza es su vida y ahora se sienten

²² “Algo”, porque en ningún momento pretendo emitir juicios valorativos, no busco argumentar que la danza genera en todo momento efectos positivos, o negativos en su caso. Me interesa rescatar las experiencias de los jóvenes lo más fiel que se pueda. Ese algo lo iré extrayendo de sus palabras para dar matiz a las diferentes experiencias que han vivido.

con más energía, con más “caché”²³. ¿Cómo antes era su energía?, ¿el incremento de energía qué les puede potenciar, les da algún poder, algún control sobre sí mismos?, ¿qué poder le da la danza para asirse a ella como una válvula de escape y de re-construcción impulsados con esa energía generada del trabajo consigo mismos?

Varios coincidieron que ahora no sólo se expresan con la voz sino también con el cuerpo, porque al bailar pueden expresar más de lo que pueden decir, transmiten lo que piensa de sus sentimientos. Un alumno dice “cuando hacemos movimientos y todos nos reunimos se va transmitiendo algo hacia la gente (los espectadores), ya todo unido dice algo”, por lo tanto pasa de una voz individual a una voz colectiva, donde hablan, donde participan y expresan su sentir. ¿Anteriormente hasta dónde les permitían sus palabras hacerse entender y de qué forma?, ¿hasta dónde la danza les permite crear vínculos para expresar lo que necesitan compartir?

Una de las alumnas en particular comentó que ahora se expresa sin golpear, cuando siente alegría, emoción o enojo le salen los pasos porque el baile lo siente, la danza le ha ayudado mucho a desenvolverse, le ha ayudado a practicar lo que siente. Según su testimonio, antes practicaba lo que sentían con golpes, ahora lo practica bailando, en el momento que no agrede es más probable que sea aceptada dentro de un grupo y el sentirse aceptada le genera cierta seguridad para abrirse y desenvolverse.

Con esta disciplina sienten a su cuerpo bailando, sienten su cuerpo hablando, sienten su cuerpo liberado, desahogado y con mayor energía, si ahora sienten su cuerpo “bailando” pueden bailar tranquilos, ¿acaso, no es parte del “arte de la existencia” de la que hablaban los filósofos griegos, del control de sí, pero vivido desde la danza? Estos jóvenes a partir de dicha experiencia hablan del saber y poder con su cuerpo, puede ser o no para convertirse en bailarines profesionales, pero esa no es la prioridad, sino más bien para vivir un fuerte plegamiento dentro de ellos y decidir qué de lo que viven pueden cambiar y qué no. La clave, el desafío es saber cómo afrontarlo y hasta dónde quieren eso para sus vidas. Claro está que la danza no les

²³ Con más ‘caché’ significa con distinción y elegancia, es decir, con más estilo.

cambiará su contexto, pero sí los ha cambiado a ellos y por consecuencia sus vidas, lo que les da un mayor punto de movilidad, ahora saben el poder que tienen para construirse y cultivarse.

En el grupo colombiano varios aprendieron a que el cuerpo se respeta, y una vez logrado esto pueden “ejecutarse” más en su cuerpo, es decir, habitarse, moverse, expresarse por medio de los movimientos. Uno comentó que ha aprendido a cuidar su cuerpo; con la danza sabe más cómo interactuar, ha cambiado “bastante” y ha mejorado, ahora siente su cuerpo muy activo. Otros comentan que ahora logran relajarse porque logran concentrarse de una manera más fácil.

Perciben a la danza como un tema que no es sólo de bailar sino de respetarse y encontrar una forma expresiva con el cuerpo, es “proyectar” el cuerpo de un lugar hacia otro y han conservado más su cuerpo. Esto quiere decir que con la danza han encontrado otra forma de cuidarse y expresarse con él. Una joven colombiana identificó que antes era diferente, o sea, “normal” como la mayoría de las jóvenes de su barrio, pero cambió. Los estudiantes han aprendido a manejar bien su cuerpo siguiendo la música. Han aprendido a asimilar su saber y su poder, el primero como las posibilidades de su cuerpo y de sus actos, el segundo como el poder de decidir sobre sí mismo y en relación con los otros. Abiertamente uno de ellos compartió, “Antes yo no, yo no tenía ni idea de qué era esto, no sabía y desde que entré he cambiado de actitud, he conservado más mi cuerpo y he incentivado a amigos míos de que lo hagan también, de que cuiden su cuerpo, si tu no cuidas tu cuerpo quien más te lo cuida, el cuerpo es tuyo y tu lo tienes que cuidar.” (E5-Co, p.137)

Respecto a este último punto, una de las alumnas dijo “a veces uno no comprende o no sabe el lenguaje de nuestro cuerpo, aquí te lo enseñan y tú aprendes cómo utilizarlo en tu vida diaria”. La danza para algunos es algo maravilloso dónde expresan sentimientos, alegría, emociones, pueden expresarse de otras maneras no sólo con los sentidos, sino por medio de todo el cuerpo mediante la danza. Otra chica dijo que ahora ve a su cuerpo de una manera para aprovecharlo, sacarle los “mejores proyectos” por medio de la danza. En este último comentario se evidencia el objetivo que persigue esta

chica con la danza, el de un desarrollo profesional en la disciplina dancística, aunque no sólo se queda en el aspecto laboral, sino, también ha le ha influenciado en su vida diaria.

Otro casos son los de dos compañeros que explicaron abiertamente su proceso; uno dice que vive la danza ahora en su cuerpo porque es una cosa maravillosa, comenta que es “una cosa que uno todos los días no lo ve y uno tiene que aprovecharlo al máximo, porque cambia la vida a uno radicalmente con diferentes cosas y diferentes personas y es algo que ojalá uno lo tuviera siempre presente”. ¿Qué quiere decir con esta frase?, que ha interiorizado la danza en su cuerpo porque le hace salir de su realidad inmediata, le permite ver desde otra perspectiva su vida cotidiana. La danza ha entrado en él, es parte de él.

El otro dice que baila con sus sensaciones y con sus sentimientos, se expresa. Se siente libre porque puede hacer todo lo que quiera pero con respeto, ahora siente su cuerpo despierto, con vida, sí se puede mover, comparte que la danza lo complementó. Ahora se siente libre, entonces ¿qué le faltaba antes para sentirse igual?, dice que ahora siente su cuerpo despierto, con vida y se puede mover, ¿antes cómo lo sentía, estaba incompleto?

Es notorio que esta experiencia les origina la sensación de libertad, la libertad más fuerte, la cual no significa liberarse del otro, sino de sí mismo, romper con los propios límites y paradigmas para conocerse en sus múltiples facetas y posibilidades. Foucault hace una interrogante, “¿Será la libertad la raíz del hombre, la que lo liga al ser y a la verdad. En realidad, ésta no es más que una «invención de las clases dirigentes»?” (1992, p.10). Esta libertad la significo desde el individuo, por medio de la capacidad de armarse y desarmarse, para probarse en sus múltiples facetas y construcciones. La guía o el camino a seguir considero que es el cultivo de sí, por lo tanto existe un determinado número de caminos como el número de individuos existentes. Posteriormente profundizaré sobre esto en las conclusiones.

CONCLUSIONES

Esta investigación me permitió teorizar sobre el cuerpo y la danza. En el curso de la maestría recibí comentarios que enriquecieron mis fundamentos, se aclararon mis intereses y comprendí la importancia de mi investigación, referida al abordaje de la subjetividad del individuo, temática comúnmente rehuida por la complejidad que implica su abordaje.

Justo por el estudio de este elemento de difícil aprehensión, no me pareció tan sencilla la elaboración del instrumento para el trabajo de campo porque debía pensar una manera en que fuera posible captar la información de la experiencia de los alumnos con la danza, los cambios y las transformaciones que habían experimentado, no sólo en el aspecto físico sino también en su subjetividad como personas, para que posteriormente lo expresaran en palabras.

Al trabajar con las voces de los estudiantes entrevistados me apegué lo más lo posible a sus palabras para no modificar el sentido original de sus experiencias. Uno de los elementos que llamó mi atención fue ver el “estado de contingencia” de los individuos, es decir, el no estar determinado por el contexto y la historia de vida de cada uno. Desde mi perspectiva, este es el reto que la danza propone a cada uno: revisar, mirar y preguntarse si lo que ha construido es lo que realmente uno ha decidido sobre sí. Lo anterior no significa que sea la única manera de vivir la danza.

En el proceso de investigación viví frente a dos roles: el de maestra-bailarina y el de investigadora, y me apegué al segundo, con el objetivo de tener una perspectiva más clara y hacer consciente el fuerte vínculo que tengo hacia la danza, y asumir un papel más “objetivo”. Tengo muy presente que este cambio y transformación que estudié en los alumnos también lo he experimentado y el verme reflejada en los alumnos potenció mi interés en profundizar en su comprensión, al no saberme sola en ese sentir, al percatarme que era una experiencia no solamente de la danza hacia mí, sino de la danza hacia quien decida conocer el rico abanico de posibilidades de cómo se puede vivir la danza y la maleabilidad con la que cada sujeto decide practicarla. En

términos más coloquiales, fue encontrarme en experiencias similares con otros dentro de la danza.

El primer capítulo analicé que tanto Colombia como México coinciden en tener altos índices de población en condiciones de vulnerabilidad por la pobreza, marginación, violencia, lo cual restringe los márgenes de acción de los jóvenes en relación con su formación y desarrollo. La población joven del Centro Histórico de la Ciudad de México, como la de Cartagena de Indias, presenta estragos en su formación, dado que las limitaciones que viven y la imposibilidad de continuar con sus estudios los obliga a abandonar la escuela e ingresar a campo laboral.

La educación artística en países latinoamericanos, como México y Colombia, posee dentro de su legislación los fundamentos para que se integre esta área en la educación básica con el mismo peso que cualquier otra asignatura, el marco legal tiene un sólido planteamiento, pero en la práctica es otra la realidad y queda limitado al discurso.

Frente a tal problemática encontré propuestas alternas: asociaciones civiles que intervienen e imparten clases de danza. Es el caso de ConArte y el Colegio del Cuerpo, que lo hacen dentro de las escuelas públicas, y posteriormente canalizan a los alumnos con mayor interés y habilidad a sus respectivas sedes para lograr una formación más amplia respecto a la danza. Por lo tanto, una necesidad de dentro de la educación formal se desprende una formación extracurricular; es decir, esta disciplina artística se convierte en educación no formal.

El segundo capítulo me permitió deshilvanar teóricamente la construcción del cuerpo, es decir, analizar de qué manera se construye el cuerpo en los sujetos desde edades tempranas, teniendo un papel fundamental las instituciones como la familia y la escuela. Posteriormente identifiqué los elementos que constituyen a la danza -tiempo y espacio-, y pude comprender posteriormente que con esta expresión artística algunos de los bailarines realizaron una mirada hacia sí, resignificándose para llegar una problematización y por ende a un cultivo de sí.

Respecto a las líneas de poder observé que en estos jóvenes están interiorizadas y fortalecidas por el núcleo social principal que es la familia y posteriormente la escuela de manera más normativa. En la danza los alumnos se permiten remover esa red tejida en direcciones múltiples para explorar diferentes alternativas que tienen al conocer y experimentar con su cuerpo.

Analicé el contexto socio-histórico de los alumnos de marginación, pobreza, violencia en la que viven, al considerar como punto de partida que el cuerpo es una construcción histórica y social que enmarca la posición de cada individuo dentro de su biografía, pero identifiqué que esto no genera que cada persona esté determinada y su posición sea inamovible, porque se encuentra en un “estado de contingencia”, es decir, en cambios constantes.

El trabajo con las poblaciones pobres, marginadas, vulnerables, no fue parte de una delimitación estricta que planteara desde el inicio de la investigación, pero en el momento de realizar la elección de las asociaciones encontré que ambas dirigían sus proyectos a grupos muy similares con el objetivo de brindarles herramientas que posteriormente les ayuden en su desarrollo y formación y por qué no, a construir o fortalecer un proyecto de vida.

Fue sorprendente observar cómo estos jóvenes asimilaron, interiorizaron y trasladaron dicho proceso a su vida cotidiana, porque como lo he venido diciendo a lo largo del trabajo, el acercamiento a las artes no puede cambiar su contexto, pero ellos sí pueden decidir lo que desean para futuro; es de esta experiencia donde pueden tomar elementos para su autoconstrucción y el cuidado de sí.

Otro elemento de interés fue la presencia del estado de “contingencia” de los jóvenes, el no estar determinados por el contexto y la historia de vida de cada uno, de su familia, y el reto que la danza les propone revisar a cada uno, voltear hacia sí y cuestionarse si lo construido es lo que realmente uno ha decidido sobre sí, les permite ver qué tanto lo que se vive es propio o es asimilado del exterior, en lo corporal, en las relaciones con los semejantes, hasta la manera de asumir las decisiones en la vida. Esto no quiere decir que sea la única manera de vivir la danza, existen diferentes vivencias, pero la

mayoría de los alumnos coincidieron en la problematización que vivieron de su cuerpo con la danza.

El tercer capítulo me permitió abordar la problematización de cuerpo por medio de la construcción del cuerpo histórica y social a partir de su análisis para aterrizar en las diferentes experiencias de los alumnos con la danza. Gracias a éstas pude realizar el vínculo con los datos empíricos y la teoría, y construí tres categorías de las cuales: *Poder y saber de sí* me permitió identificar el momento en que los jóvenes voltean la mirada hacia sí, encuentran sus limitaciones y capacidades haciendo un ejercicio reflexivo del lugar que ocupan dentro de su contexto; *la inquietud de sí*, similar a aquel motor que moviera a los alumnos a reconocer sus necesidades e inquietudes para poderlas actuar; y *la expresión a la libertad*, donde pude ubicar el efecto de la danza en el cuerpo de los alumnos, cómo lo han resignificado y de qué manera pueden expresarse y sentir libertad con él en la danza.

Identifiqué tres tipos de cuerpos: el enseñado, como el cuerpo construido los primeros años de la vida del sujeto, donde la familia tiene mayor influencia; el institucionalizado, donde se inserta fuertemente el dispositivo disciplinar y las tecnologías hacia el cuerpo van marcándolo con miras a una inserción al engranaje social; y el problematizado, aquél en que se logra el plegamiento de lo ya construido para reformularse en el cultivo de sí.

Esto me facilitó la comprensión de por qué los alumnos decían que la danza se había vuelto parte de su vida, y la razón es que les permitió conocerse desde sí, desde su cuerpo y asumirse de una manera diferente a la que estaban acostumbrados dentro de un contexto hostil, tal vez como una forma de sublimar su realidad y de construir un espacio de seguridad junto con sus compañeros con quien construyen lazos muy estrechos; metafóricamente hablando sería como construir un oasis frente a la inmensidad del desierto.

Llego a una conclusión que difiere un poco de la idea con la que partí en esta investigación. Al iniciar el trabajo consideraba que la danza sólo aportaba aspectos positivos como la libertad, la felicidad, el conocimiento de uno mismo, etc., pero me fui cuestionando si la danza no contribuía también al control del cuerpo, me hicieron reflexionar y modifiqué la perspectiva que tenía sobre la

danza. Sólo había resaltado sus “cualidades”, pero qué hay con aquello que permite que se inserten las redes institucionales de poder en el cuerpo por medio de la misma danza.

La perspectiva inicial no me había permitido observar esta otra arista, por lo tanto concluyo que la danza tiene diferentes impactos: en la percepción del cuerpo y por lo tanto también en su cuidado; permite la problematización del cuerpo desnaturalizando las fuerzas de poder insertas en él; facilita una mayor expresión con el cuerpo y el movimiento; permite el reconocimiento de las capacidades y limitaciones de la persona, y por lo tanto se construye o reconstruye una noción de sí mismo; desarrolla un sentido de libertad en la persona, pero a su vez puede cooptar o modificar esta libertad para transformarla en la naturalización de la norma y controlar al cuerpo, porque ella en sí es ya una disciplina.

Entonces volteeé a ver el otro lado de la danza, como mediadora, en un constante vaivén entre el control y la libertad, como medio de expresión supeditada a la técnica y al constante entrenamiento. Esta nueva arista no desdibuja ni desaparece aquellas cualidades que los estudiantes han desarrollado con la danza como otros medios de expresar sus sentimientos, abrirse, desenvolverse, etcétera, el sentir su cuerpo hablado, liberado, desahogado. Por lo tanto se dibuja como un arma de “doble filo”, puede emplearse para controlar o para liberar el cuerpo por medio de la expresión.

A partir de la clase de danza los alumnos tienen un poder y un saber diferente sobre su cuerpo, donde construyen y trabajan su libertad a partir de las cualidades de la problematización, pudiera ser para concientizarse de su contexto, salir de él pero interiorizarse en otro sistema que lo discipline de forma diferente y finalmente lo norme; o cuando sale de un esquema corporal (histórico-social) por medio de la expresión dancística que le permite dar un salto hacia el cultivo de sí. ¿Será posible que la persona permita destruirse para reconstruirse y convertirse en su sujeto de saber sin dispositivos normativos?, ¿será que la danza dentro de la escuela se convierte en un dispositivo disciplinario?

Parte de esta respuesta está presente en el tipo de proceso que cada alumno viva de sus problematización con la danza, es decir, puede ser que algunos le den mayor peso a la formación disciplinaria, tal vez enfatizan más en la técnica, etc.; otro caso podría ser aquél donde el alumno emplee la técnica sólo como un vehículo para poder expresarse y liberarse. Por lo tanto, este ejercicio depende de la habilidad que cada individuo posea para permitir o esquivar el paso de las líneas de poder sobre él, en pocas palabras, no existe una problematización del cuerpo con la danza, sino son múltiples las problematizaciones que se pueden generar, porque depende de la subjetividad de cada individuo.

Observo que la danza presenta dos aristas, la primera es la que permite que los individuos se expresen y liberen en su práctica; la segunda es que al ser una disciplina también norma, limita y al estar implícita en la escuela responde también a mecanismos de control hacia los estudiantes con el objetivo de contribuir a una formación que permita la maleabilidad de la persona respecto a las necesidades sociales. Es por eso que bajo esta otra perspectiva identifico que la danza así como permite la problematización del cuerpo, también tiene la cualidad de conformarse como un dispositivo disciplinario.

Desde la perspectiva de Gilles Deleuze, entiendo por dispositivo que:

En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. (Deleuze, 1999, p.155)

Castañeda (2004, p.17) plantea que los dispositivos se afianzan y se rompen, no presentan estabilidad en su interior. Por lo tanto, percibo que la danza en la escuela tiene las cualidades de un dispositivo porque presenta efectos de poder ligados al saber para normalizar y homogeneizar, podría decir como

parte del currículum oculto y se legitiman con discursos de conocimiento y de verdad. En ella se encuentra esta madeja conformada por líneas de poder que atraviesan al alumno, el saber y las diferentes maneras de construir subjetividad.

Una vía para construir un nuevo sentido de la formación es analizarla en su concreción como dispositivos que hacen confluir tradiciones, concepciones y experiencias, las cuales no sólo tienen que ver con el presente, sino con las condiciones en que se originaron y se fueron imponiendo como *la normalidad* sobre lo que es o no la formación. (Castañeda, 2004, p.16)

Por lo tanto, la danza puede ser empleada bajo dos fines, para el fortalecimiento del proceso instructivo, y/o para el fortalecimiento del proceso formativo. Para Castañeda (2004, p.15) el instructivo privilegia las prácticas transmisivas y prescriptivas donde se sigue la lógica del dispositivo propuesto; y el formativo es aquel donde las prácticas se orientan hacia una acción profunda sobre la persona para un desarrollo humano y no sólo profesional para aplicarlo posteriormente a un proyecto tanto personal como colectivo.

Dentro de la investigación me enfoqué en la clase de danza desde una perspectiva formativa porque percibo que a través de la problematización puede desarrollar algunas habilidades del cultivo de sí en los alumnos. De esta manera el conocimiento adquirido les puede brindar mayor solidez en su proyecto de vida.

Con la danza es posible intervenir en la construcción social del cuerpo frente a un contexto histórico social determinado desde las dos perspectivas arriba mencionadas, y hallarla como un “dispositivo disciplinario” me permitió advertir sobre la intervención controladora que se le hace a la construcción del alumno sobre su cuerpo. Me parece importante señalar que existe un rango de acción del individuo frente al dispositivo disciplinario, y eso depende de la subjetivación que realice del control que se pretende ejercer sobre de él.

La investigación me permitió observar que las políticas y los programas educativos no se interesan por la construcción y resignificación constante de la subjetividad de los alumnos, es decir, las *tecnologías del yo* se ven débilmente tejidas, al situarse frente las prácticas predominantes de homogeneización

como uno de los aspectos fortalecidos por el sistema educativo, especialmente por la cualidad disciplinaria y normalizadora de las escuelas frente a las individualidades, lo cual obstaculiza y disuelve la *experiencia del yo* (Castañeda 2004, p.21). Este dispositivo disciplinario internalizado por los individuos es difícilmente modificable en la adultez más no imposible gracias al estado de contingencia.

Foucault reconoce tres instancias en los dispositivos: el poder, el saber y la subjetividad, “las cuales no presentan contornos definitivos y presentan constantes momentos de crisis, lo cual no les permite ser permanentes porque toman la calidad de variables relacionadas entre sí.” (en Deleuze, 1999, p.1)

Una riqueza que identifiqué en la problematización, es que los alumnos se experimentan a partir de las particularidades y necesidades de cada uno donde practican el cultivo de sí por las vías que cada uno decide, esto también refiere a cierta habilidad creativa. Castañeda habla de los caminos de la creación, es decir, “en la medida en que se escapan de las dimensiones del saber y poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación” (Castañeda, 2004, pp.20-21), lo cual genera un mayor rango de libertad al sujeto para reconstruirse.

La problematización con la danza, es un proceso de subjetivación de la construcción histórico social del cuerpo de los alumnos,

La subjetivación tiene que ver también con lo que Foucault (1990) analiza como las tecnologías del yo, es decir, aquellos procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible y a preguntarse sobre el modo en que “hemos pensado y actuado sobre nosotros mismos”. Consiste en una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma, una preocupación por sí mismo, una nueva experiencia del yo. (Castañeda, 2004, p.21)

Finalmente la investigación me permitió identificar dos vertientes de la danza en el ámbito educativo: libertario y disciplinario. El primero por desnaturalizar las líneas de poder que atraviesan al cuerpo y el segundo por la normalización que se pretende realizar hacia los alumnos, lo cual deja entrever la importancia de que el alumno se asuma en su proceso formativo a partir de la subjetivación

que realice del conocimiento, la disciplina y las normas, y construir así su proyecto de vida a partir del cultivo de sí.

Y a pesar de reconocer ambas perspectivas decido concluir con la capacidad de liberarse con la danza. Foucault hace una interrogante, “¿Será la libertad la raíz del hombre, la que lo liga al ser y a la verdad. En realidad, ésta no es más que una «invención de las clases dirigentes»?” (1992, p.10), pero de la libertad de la que he venido hablando no refiere más que al cultivo de sí, que si bien tiene un efecto social, no surge de afuera ni de otros, sino, específicamente del interior de la persona y de su particularidad, es una libertad de sí, para sí, es una libertad personal que no puede ser la misma para diferentes personas. Cada uno presenta necesidades diferentes y particulares, por lo tanto no se puede aplicar alguna generalización.

Nietzsche citado en Foucault dice que: “no se trata ya de juzgar nuestro pasado en nombre de una verdad que únicamente poseería nuestro presente; se trata de arriesgar la destrucción del sujeto de conocimiento en la voluntad, indefinidamente desarrollada, del saber” (1992, p.29). Los alumnos han logrado problematizarse con la danza, entonces, han dado un paso hacia su cultivo, al reconocimiento de su poder y de su saber, con una experiencia de afección hacia sus emociones y sentimientos, el fortalecimiento del trato hacia sí y hacia los otros, mediado por el respeto; y finalmente, han hecho uso de sus facultades expresivas para llegar a la libertad, que se convierte en su verdad, que es auténtica por surgir de ellos mismos, no de algún lineamiento externo.

ANEXO I.

INSTRUMENTO

Se construyó un instrumento para recabar información de la experiencia de los alumnos que participan en los proyectos dancísticos de ConArte y el Colegio del Cuerpo en México y Colombia correspondientemente sobre gustos, preferencias, experiencias y transformaciones que hayan vivenciado en la clase. Las preguntas las construí de forma sencilla para que los entrevistados no sintieran mayor complejidad para responder.

ENTREVISTA - ALUMNOS

Las siguientes preguntas son para un estudio que estoy haciendo para saber cómo se sienten los niños como tú en la clase de danza. La información que me compartas será confidencial, sólo yo haré uso de ella.

		Fecha
Nombre.	Edad.	
Escuela.	Grado.	Jornada.
Barrio o Localidad.	Sector/Estrato.	

1. ¿Qué tanto te gusta la clase de danza?
2. ¿Cómo te sientes en la clase de danza?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?
4. ¿Qué has aprendido?
5. ¿Sientes que has cambiado con la clase de danza? ¿Por qué?
6. ¿Quieres decir algo al respecto?

ANEXO II.

ENTREVISTAS

Los alumnos entrevistados son jóvenes mexicanos y colombianos de 12 a 16 años, estudiantes de educación básica secundaria (en México) y bachillerato (en Colombia), que están insertos en un proceso de educación artística, en particular danza, los cuales han llevado un proceso formativo de varios años en esta área artística en su formación básica. Por lo tanto al ser adolescentes los alumnos, se omitieron las primeras preguntas de iluminar las caras, por la apatía que pudiera ocasionarles la actividad.

Ambas muestras son parte de poblaciones vulnerables, marginadas, en situación de pobreza que están insertas en ciudades principales de México y Colombia, dichos estudiantes tuvieron su primer acercamiento a la danza con el programa “Aprender con Danza” en México y “Ma, mi cuerpo mi casa” en Colombia, en las instituciones que les proporcionaron formación en educación básica.

La población elegida en México, son estudiantes de danza que asisten en horarios extracurriculares a estas clases en las instalaciones de la Nana, espacio creado por ConArte para impartir clases a niños que mostraran interés y habilidad en la clase de danza impartida en la institución oficial a la que pertenecen.

La población elegida en Colombia es muy similar a la de México, son estudiantes de danza que asisten en horarios extracurriculares a estas clases en las instalaciones del Colegio del Cuerpo, diseñado especialmente para impartir clases a niños que mostraran interés y habilidad en la clase de danza impartida en el colegio distrital al que pertenecen.

ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS MEXICANOS

ENTREVISTA 1 (E1-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Isacc Landeros

Edad. 13 años

Escuela. Corregidora de Querétaro

Grado.

1°

Turno. Matutino

Colonia escuela. Centro

Colonia casa. Morelos

Nellie: ¿Cómo fue que tu llegaste a la Nana?

Isacc: Pues por mi escuela que...que a mí me gustaba bailar y pues había un programa en mi primaria y le eché ganas y llegué aquí.

Nellie: Y ¿A qué le echaste ganas, qué tenías que hacer?

Isacc: Este...a esforzarme a...lo que decían los maestros sobre el baile...

Nellie: Ok, ¿Y así fue cómo llegaste?

Isacc: (Asiente con la cabeza)

Nellie: Y ¿Cuántos años llevas bailando?

Isacc: Dos

Nellie: ¿Desde que iniciaste hasta ahorita son dos, en total?

Isacc: Sí

Nellie: Ok, ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Isacc: De la clase de danza...me gusta conocer...este...pasos nuevos, cosas nuevas...

Nellie: ¿Cómo cuáles?

Isacc: Como...mmm...este...hss...como pasos pues pasos que yo no conocía para poder ser mejor.

Nellie: Y ¿Qué...cómo, qué significa ser mejor?

Isacc: Ser mejor es este...para rectificarme en lo que no pueda hacer para poderlo hacerlo.

Nellie: Mmm, qué bien! Y bueno, ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Isacc: Bien

Nellie: ¿Bien, por qué?

Isacc: Sí, porque estoy a gusto

Nellie: ¿Sí?, y ¿Qué crees que haga que te sientas a gusto?

Isacc: Mmm, mis compañeros, el maestro.

Nellie: Ajá, ¿Qué hacen?

Isacc: Mmm, pues...mmm, (jejeje - se ríe) no sé.

Nellie: Así como, no sé, ¿Proponen algo para que todos se sientan bien?

Isacc: Sí

Nellie: ¿Cómo qué?

Isacc: Como...este...como dar las clases, los pasos que se están viendo, rectificaciones.

Nellie: Y ¿Eso hace que tú te sientas bien?

Isacc: Sí

Nellie: Y, ¿Tus compañeros qué hacen para que te sientas bien?

Isacc: Mmm...nada

Nellie: Bueno, ¿De la clase qué es lo que más te gusta?

Isacc: De la clase...mmm...pues, bailar

Nellie: ¿Bailar, por qué?

Isacc: Pues porque me gusta

Nellie: Y, ¿Qué más?

Isacc: Pues, porque...puedo aprender cosas nuevas

Nellie: Y por ejemplo, con tus compañeros o con el maestro ¿Cómo te sientes?

Isacc: Bien

Nellie: ¿Bien?

Isacc: Sí

Nellie: Y, ¿Qué es lo que menos te gusta de la clase de danza?

Isacc: Lo que menos me gusta es de que puedo estar todo adolorido y así

Nellie: Mmm, ¿Qué más no te gusta?

Isacc: Nada más

Nellie: Ok, bueno, ¿Qué has aprendido en la clase?

Isacc: He aprendido partes del cuerpo, pasos, todo eso

Nellie: Y por ejemplo del cuerpo ¿Qué más has aprendido?

Isacc: Las partes de los huesos, cómo se llaman, partes que usamos para bailar

Nellie: Ajá, y ¿Antes no las conocías?

Isacc: No

Nellie: ¿Tú sientes qué has cambiado desde que bailas, desde que estás con la danza?

Isacc: Pues sí, porque siento que puedo hacer más cosas, mmm...siento que estoy más alto y nada más

Nellie: Y ¿Qué cosas crees que has aprendido y que puedes hacer?

Isacc: Puedo hacerme más flexible, puedo estirarme mucho más

Nellie: Y por ejemplo de que estás más alto, ¿Te gusta?

Isacc: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Isacc: Pues porque...también cuando...en algunas veces no puedo estirarme mucho y ahora sí!

Nellie: Y, ¿Eso te hace sentir bien?

Isacc: Sí

Nellie: Oye y finalmente ¿Tú cómo ahora vives tu cuerpo con la danza?, o sea, antes, imagínate, ¿Antes cómo era Isacc sin la danza y ahora cómo es con la danza?, ¿Tú cuerpo cómo lo veías antes y ahora cómo lo ves?

Isacc: Ahora lo veo más tranquilo, más feliz y así

Nellie: Y ¿Antes cómo le veías?

Isacc: Pues como...que a veces estaba más cansado, pues...nada más

Nellie: Ok, muchas gracias Isacc

Isacc: A usted

ENTREVISTA 2 (E2-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Alondra Estefanía Rodríguez

Edad. 14 años

Escuela. Esc. Sec. No.6 Carlota Jasso
Matutino

Grado. 2° Turno.

Colonia escuela. Centro

Colonia casa. Centro

Nellie: ¿Cómo fue que tu llegaste aquí a la Nana?

Alondra: Ah, porque en mi escuela, en la primaria en cuarto año me escogieron, fui una de las seleccionadas (jejeje - se ríe), y pus...así, así fue como llegué aquí.

Nellie: A ok, ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Alondra: De que aprendo nuevas cosas y...convivo con mis compañeros

Nellie: Mí, y ¿Qué cosas son esas que aprendes?

Alondra: Aprendo como a...este...como ahorita el maestro nos dio una clase de qué es el metatarso, nos enseña las partes del cuerpo, este, cómo se llaman y para qué las podemos usar en la clase.

Nellie: Ah qué bien, y ¿Qué es lo que menos te gusta?

Alondra: Cuando nos pone a hacer ejercicios muy duros (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Por qué?

Alondra: Porque nos duelen muchas cosas, como las piernas, la espalda o así

Nellie: Y ¿Cómo te sientes en la clase?

Alondra: Bien!

Nellie: ¿Por qué?

Alondra: Porque me gusta como da la clase el maestro y pus...cómo nos enseña, aunque a veces terminamos adoloridos [se toca las piernas], pero nos gusta (jejeje - se ríe)

Nellie: Mmm qué bien, ¿Qué tanto te gusta la clase?

Alondra: Mucho

Nellie: Bueno, de la clase de danza hay una cosa que te guste de más, que sea lo que dices, esto es mi favorito de la clase?

Alondra: Ahhh! Cuando empezamos a montar las coreografías

Nellie: ¿Sí, por qué?

Alondra: Porque pues ya es como si estuviéramos en presentación y así, y lo repetimos y lo repetimos hasta que nos salga bien y por eso

Nellie: ¿Eso te gusta?

Alondra: Sí

Nellie: Por ejemplo, en la clase de danza ¿Qué has aprendido?

Alondra: Qué he aprendido eh...muuchas cosas como...pues...mmm...expresarnos con el cuerpo y no usar sólo la voz, este...pues sí

Nellie: Y ¿Qué mas?

Alondra: Mmm...ay (jejeje - se ríe), es que pues ay! (jejeje - se ríe)

Nellie: Así con amigos, tus compañeros o con el maestro en la clase...con tu cuerpo

Alondra: Ay pues así con mi, con mi cuerpo así pues de que aprendo a expresarme, con mis amigos, bueno, mis compañeros ay! (jejeje - se ríe) [Se tapa un lado de la cara con la mano]. Pues es que no sé

Nellie: Ok, ¿Tú crees que antes, sin la danza eras diferente a ahora que bailas?

Alondra: Sí!

Nellie: ¿Por qué?

Alondra: Porque cambié mucho, porque conocí así, a muchos de mis amigos y pus son diferentes formas de convivir como en la escuela, en mis casa y aquí

Nellie: Y ¿Con tu cuerpo sientes que has cambiado?

Alondra: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Alondra: Ah, pus porque si antes me sentía así, flaquita, pus ahora me siento más

Nellie: Y ¿Te gusta?

Alondra: Sí

Nellie: Y para terminar, ¿Cómo tu experimenta ahora tu cuerpo?

Alondra: ¿Cómo, cómo, cómo?

Nellie: Ajá, o sea, ¿Cómo lo vives, cómo así cuando te despiertas o te bañas, cómo lo experimentas, cómo lo ves, cómo te sientes con tu cuerpo ahora que estás en la danza?

Alondra: Ah, pus lo siento diferente, me siento como que...como que más dura de mis piernas, aquí nos ponen a hacer esfuerzo, mi abdomen lo tengo más duro y pus, y el maestro pus nos hace que nuestra figura se nos vea mejor

Nellie: Y ¿Eso te gusta?

Alondra: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Alondra: Pus porque me veo mejor (jajaja - se ríe)

Nellie: Bueno, pues muchas gracias

Alondra: [Asiente con la cabeza sonriendo]

ENTREVISTA 3 (E3-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Asael del Pilar Salgado

Edad. 15 años

Escuela. Sec. No.6 Carlota Jasso

Grado. 3°

Turno.

Matutino

Nellie: Asael, ¿Cómo fue llegaste aquí a la Nana?

Asael: Por parte de la escuela

Nellie: ¿Cómo?

Asael: De...la maestra que me daba danza, este...me dijo, en segundo me había dicho ya de esto, pero no nos dijo bien la dirección, nada nada bien. En tercero fue cuando nos dijo de nuevo, fue cuando nos animamos yo y mi amigo venimos a ver, y ya, desde ahí estoy aquí

Nellie: Y, ¿En la escuela bailabas?

Asael: Sí

Nellie: ¿Desde qué año?

Asael: Desde primero de secundaria

Nellie: Ah, ok, entonces ya llevas como tres años

Asael: Sí como tres, cuatro años, más o menos

Nellie: A que buena onda!, y ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Asael: Sé más pasos, sé este, vueltas, sé como caer, como antes no sabía caer en bailes y eso y ya pus, ya ahora sí, como que me muevo más de lo que antes me movía

Nellie: Y ¿Qué es lo que menos te gusta?

Asael: Que ya deja tareas (jejeje - se ríe)

Nellie: Ayyy!, ¿Cómo cuales?

Asael: Pus ahorita nos dejó investigar qué es este...ay cómo se di...qué es estética

Nellie: ¿Qué tanto te gusta la clase?

Asael: Mucho

Nellie: ¿Sí, por qué?

Asael: Casi el cien

Nellie: ¿Sí?

Asael: Bueno, sí, el cien

Nellie: Ajá, ¿Por qué?

Asael: Porque...como no hago nada, la verdad, no hago nada, martes y jueves es el día de bailar, de eso, y me calmo, del estrés que esto...que tengo me calmo mucho

Nellie: Y, ¿Por qué estás estresado?

Asael: Porque voy, entreno, ahorita entreno, o sea entreno de martes a juev...a viernesde cinco a siete Tae-Kwan-Do y...ya no me gusta, llevo diez años con...ahí, desde los cinco años estoy ahí, y no pus ya, ya, pero ya mi papá me dijo que...con que pasara el examen, me dejaba hacer casi lo que sea, a mi me interesa el futbol, me gusta

Nellie: Y, ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Asael: Relajado

Nellie: ¿Sí?

Asael: Porque...te digo, del estrés me relajo mucho, vengo con mucho ánimo, cuando es martes, me quedo...no, es mi día y ya, bailo, bailo, bailo, más que si, luego ando inquieto con mi amigo y nos regañan

Nellie: Y, ¿Qué hacen?

Asael: Mucho relajo [sonríe]

Nellie: ¿Sí? (jejeje - me río)

Asael: Sí

Nellie: Y, ¿Qué les dice el profesor?

Asael: Nos regaña y ya, nos separa de donde estamos juntos, me pone en otro, otro lado y a él en otro lado para que no estemos hablando

Nellie: Mmm, ya, ¿Qué has aprendido en la clase?

Asael: Qué he aprendido..., varias cosas

Nellie: ¿Sí, cómo qué?

Asael: El...respetar, el poner atención, y el...no andar haciendo relajo

[Nos reímos los dos]

Nellie: Y ¿Cuál de todas esas cosas que has aprendido te gusta más?

Asael: El bailar, el...que no me ponga nervioso cuando baile, en que cuando esté bailando, tranquilo, sin nervios y eso. Porque en primero, yo cuando bailaba en danza, si me ponía así como que, “Ay! me van a ver”, y ya ahorita no

Nellie: ¿Ya no?

Asael: No

Nellie: Qué bien, ¿Tú sientes que has cambiado?

Asael: ¿En danza?

Nellie: Ajá, con la clase de danza

Asael: No

Nellie: ¿No?

Asael: Porque sigo con mi relajo, con todo

Nellie: Pero en algo que tu sientas que hayas cambiado, o sea, ok sigues echando relajo, pero ¿En otras cosas?

Asael: Ah! En no estar tan serio

Nellie: ¿Antes eras serio?

Asael: Es que no soy, a...al principio sí medio serio, pero ya voy agarrando y me prendo

Nellie: Ahhh, y ¿Con tu cuerpo sientes que has cambiado?

Asael: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Asael: Porque soy más ágil de lo que era antes

Nellie: ¿Ah, si? Y, ¿Cómo te has dado cuenta de eso?

Asael: Por el, porque entreno y con lo que entreno, ante...es pura flexibilidad y en esto me ayuda a ser más flexible y ya con las dos me hago más flexible y así se que puedo hacer más cosas, puedo dar una vuelta y abrir los pies, y así muchas cosas

Nellie: Y eso es lo que sientes qué has cambiado desde antes que bailabas a ahora

Asael: Sí!

Nellie: Ah, Oye y para terminar, ¿Tu cómo vives o cómo sientes ahora tu cuerpo de antes que no bailabas y ahora que si bailas. Cómo sientes tu cuerpo, cómo lo ves, cómo lo experimentas?

Asael: Pus no sé...bailando! Bailando casi lo que sea, menos reggaetón, eso si no me gusta

Nellie: ¿No, por qué?

Asael: No me gusta, es lo que casi casi más odio, no me gusta el reggaetón, o sea, escuchaba unas, pero de repente me estresó de, de escucharlas, seguido seguido, seguido, seguido, seguido y no ya no me gusta

Nellie: Entonces bueno, tu dices que sientes ahora tu cuerpo más ágil y ¿Ese es el cambio que has sentido, qué más?

Asael: Este...no sé, de que soy más ágil, puedo concentrarme más, ya ahora si ya no, casi ya no les falta al respeto, me tranquilizo de que me están llamando la atención, antes de que me llamaba la atención o estaba escuchando que me decían algo de mí y me...como que me prendía y ahorita ya así como que ¡Ah, sí está bien!

Nellie: Bueno pues muchas gracias, eso es todo

ENTREVISTA 4 (E4-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Jacqueline Arias Flores

Edad. 12 años

Escuela. Sec. Técnica No.6 Sor Juana
Matutino

Grado. 1° Turno.

Inés de la Cruz

Colonia escuela. Centro

Colonia casa. Centro

Nellie: ¿Cómo fue llegaste aquí a la Nana?

Jacqueline: Ah, mira! Estaba en mi escuela bailando y mis maestras me dieron una hoja selección, como una selección para venir aquí a unas clases, y...venimos a una junta, y la primer clase, pues ya, desde aquí estoy (jejeje - se ríe), y...por eso

Nellie: ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Jacqueline: Pues me siento muy bien porque convivo con mis compañeros, y...y pues...me divierto y pues si, eh...aprendo cosas que...nooo pensaba que mi cuerpo podría hacer

Nellie: ¿Cómo qué?

Jacqueline: [Sonríe] Pues no sé, pues, este...pues, qué, qué le puedo decir, emm...estiramientos muy así, muy así, muy abiertos, y pues no, no sabía que los podía hacer

Nellie: Ah, ya!, ¿Qué tanto te gusta la clase?

Jacqueline: Ay pues mucho!, me encanta, es mi vida (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Por qué?

Jacqueline: Porque pus sí, siempre me ha gustado desde chiquita, siempre me ha gustado bailar

Nellie: Y, ¿Ahora que estás acá, cómo te sientes?

Jacqueline: Pues, me siento bien, me siento...como que...cómo le diré, pues me siento muy contenta porque estoy aquí y pues...se que no, se que mi trabajo no es así de, así en balde y pus...se demostrar lo que siento con mis amigas

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de danza?

Jacqueline: Ammm...pus...nooo sé, pues todo me encanta, todo, todo, todo, todo

Nellie: Y ¿Lo que menos te gusta?

Jacqueline: Ay ...¿Lo que menos me gusta? Pues no sé...es que todo me gusta (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Todo?

Jacqueline: Sí, todo

Nellie: Y ¿Hay algo de lo que te gusta, que se tu favorito, que digas, esto hace que me encante la clase?

Jacqueline: Pues...mmm...la clase...¿Qué me encante?, pues todas las activi...todos los mmm...los ejercicios que nos hace el maestro, y así que hace que nos estiremos y todo.

Nellie: Ok, y ¿Qué has aprendido en la clase?

Jacqueline: Pues he aprendido muchas cosas, eh...he aprendido a...coordinación en mi cuerpo, mucha coordinación en mi cuerpo!, eh...¿Qué más he aprendido? He aprendido a...a convivir más con mis compañeros y...pues creo que ya ahhh! (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Antes no lo hacías?

Jacqueline: Pues sí, pero...pero ahorita como que ya, así más

Nellie: Ok, ¿Sientes que has cambiado desde que empezaste con la danza?

Jacqueline: Pues sí, creo que sí

Nellie: ¿Por qué?

Jacqueline: Pues porque...mmm...pus no sé me siento más así, como que...no sé como que...siento que al bailar expreso más de lo que puedo decir

Nellie: Y, ¿Cómo experimentas ahora tu cuerpo con la danza, es decir, imagínate tu cuerpo antes de que bailaras y ahora cómo lo vives, así la danza dentro de ti, o cómo sientes tu cuerpo con la danza?

Jacqueline: Antes, pus si como que, o sea, sí me movía mucho y todo, y...pero desde que entré aquí pues, me siento muy diferente porque puedo hacer un estiramiento o así y lo hago con más facilidad que antes

Nellie: Mmm ya, y ¿Eso es lo que te ha ayudado?

Jacqueline: Pues si, por una parte, pues sí...

Nellie: Ok, pues muchas gracias Jacqueline, es todo

ENTREVISTA 5 (E5-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Mildred Figueroa Romero

Edad. 13 años

Escuela. Adriana García Corral
Matutino

Grado. 2°

Turno.

Colonia escuela. Centro

Colonia casa. Centro

Nellie: ¿Cómo fue que tu llegaste a la Nana?

Mildred: Bueno, es que yo iba, cuando yo iba en la secundaria, justo en sexto, este, nos invitaron a varios amigos y a mí. Entonces dijeron que así, que nos invitaban a...a un programa de la Nana de ConArte, nos explicaron de lo del proyecto. Entonces después nos citaron un día, nos citaron allá abajo [en un salón de la Nana], entonces nos dijeron en qué consistía el programa, como para qué era, y que era como para juntar a niños así este...se puede decir que eran, ajá...bueno, los mejores alumnos, así destacados de las escuelas los iban a unir en un grupo para bailar.

Nellie: Ok, ¿Oye y qué tanto te gusta la clase de danza?

Mildred: Mucho

Nellie: ¿Mucho, por qué?

Mildred: Sí! Es que no sé, porque aquí están, como que desahogo todas mis emociones y...estoy así como que muy fascinada por así, por bailar. Es muy padre.

Nellie: Y ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Mildred: Sí, muy feliz, así como que ayyy! (jejeje - se ríe y alza los hombros meciendo su cuerpo a los lados), y luego cada paso nuevo o así, es como un reto para mí.

Nellie: ¿Sí?

Mildred: Sí

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase?

Mildred: Poder aprender cosas nuevas, desarrollar mejor mi cuerpo, así, así como...ay no sé... (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Cómo desarrollar tu cuerpo?

Mildred: Así como que, no sé, tener más posibilidad, o así... (jejeje - se ríe), o por ejemplo es como un tipo de ejercicio para mí, algo así, porque...ajá, porque me desahogo y a parte como que...este...ay! (jejeje - se ríe), este, así como de que...

Nellie: Así con ejemplos si quieres de las clases o con lo que tu puedas expresarlo.

Mildred: Porque luego si ponen pasos así, y como que yo me siento así, como que más segura, así como, más segura en mí, como que ya no me da pena, porque antes de entrar así, por ejemplo aquí yo era algo tímida, y ahorita como que no, ya no la verdad, no, ajá!

Y así, como que ya soy más desenvuelta, ya cada vez participo más, y así como que me siento mejor, sí!

Nellie: Ah, qué bien! Oye y qué es lo que menos te gusta de la clase?

Mildred: No mucho, nada. A menos luego me desespera por ejemplo que, ya vemos un paso y entonces algunos como que no se lo aprenden y luego yo quiero aprender algo más y luego se atrasan y así.

Nellie: Pero, ¿Eso sería lo que menos te gusta?

Mildred: Ajá, es mínimo

Nellie: ¿Qué es lo que has aprendido en la clase?

Mildred: A controlar mis emociones, así, a...a este...desenvolverme así mejor. Porque de hecho por ejemplo en las clases así, me sirve mucho por ejemplo en la escuela, por ejemplo así, este, en una así, si voy a exponer en la escuela me da pena, porque aquí como que ya no me da pena y como que no sé, aprendí a desenvolverme.

Nellie: Y ¿Sientes que has cambiado con la clase de danza?

Mildred: Pues, este...tal vez un poco, así en el aspecto te digo que desenvolverme, y a..., no sé así como que... (Silencio)... no sé, porque bueno, por ejemplo dice mi mamá que gracias a que voy a danza, mi cuerpo se me, mi cuerpo se me, se me está haciendo muy bonito cuerpo así.

Nellie: Ahhh ajá, y ¿Tu cómo sientes ahora tu cuerpo?

Mildred: Ajá, como que más este...no sé, mas elástico como que así, como que tengo más energía.

Nellie: Mmm ya, por ejemplo de antes cuando no hacías danza a ahora, ¿Cómo experimentas tu cuerpo con ella?

Mildred: ¿Cómo?

Nellie: ¿Tú cuerpo cómo lo sentías?, Imagínate antes de que entraras a ConArte, visualiza tu cuerpo y ahora que estás aquí, ¿Cómo lo ves, qué diferencia le ves con la danza?

Mildred: Pues por ejemplo, así, antes estaba un poquito gordita, un poquito (jejeje - se ríe) y ahorita como que no sé, es qué...pues uno cambia (jejeje - se ríe), como que sí es algo diferente porque antes como que era muy, así muy desanimada así, algo así como algo débil, no sé me sentía así, y ahora como que más energía, más así, más, pues más caché ahhh! (jejeje - se ríe) [Se tapa la boca riéndose]

Nellie: Ay qué buena onda! Bueno, pues muchas gracias, eso es todo.

Mildred: Si bueno, gracias!

ENTREVISTA 6 (E6-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Vanessa Iridiana Díaz Flores

Edad. 13 años

Escuela. Sec. Técnica No.6 Sor Juana
Matutino

Grado. 2°

Turno.

Inés de la Cruz

Colonia escuela. Centro

Colonia casa. Centro

Nellie: ¿Cómo llegaste aquí a la Nana?

Vanessa: Pues por medio de mi hermana, a mi hermana le mandaron, bueno, le dieron un papel para que viniera, entonces yo vine con ella y me dijeron que si ya también quería entrar.

Nellie: ¿Quién es tu hermana?

Vanessa: Jacqueline

Nellie: Ah Jacqueline!, ah ok!, Y ¿Así fue como llegaste aquí?

Vanessa: Ajá

Nellie: Y ¿Cuántos años llevas bailando?

Vanessa: Este...creo que ya vamos para tres...para tres años

Nellie: Ok, Oye, ¿Qué tanto te gusta la clase de danza?

Vanessa: Pues. hay veces que si está más, así, como que más tranquilos y como que no, como que no me llama mucho la atención, pero ya cuando le vamos agarrando más rápido pues sí, si me gusta (jejeje - se ríe), mucho.

Nellie: Y ¿Cómo te sientes en la clase?

Vanessa: Ehhh...pues, como que...me relajo, porque es así un momento donde estamos expresándonos, así nada más, con nuestro cuerpo, y pues ya, nada más.

Nellie: Bueno, ¿Qué es lo que más te gusta de la clase?

Vanessa: Pues...cuando estamos cre..., haciendo las coreografías, es lo que más me gusta

Nellie: ¿Ajá, por qué?

Vanessa: Pues es como un momento donde empezamos a hacer cosas nosotros, y ya cuando empezamos a hacer nuestros movimientos y todo, nos empezamos a reunir todos y entonces como que vamos transmitiendo algo hacia la gente...y ya todo unido y pues ya, dice algo.

Nellie: Ah! Y, ¿Qué es lo menos que te gusta de la clase?

Vanessa: Mmm...¿Lo que menos me gusta de la clase?...ehhh...que no me salgan las cosas (jejeje - se ríe), eso es lo que no me gusta

Nellie: Ahh, ¿No como de la clase sino de ti?

Vanessa: Ajá!, que no me salgan la, las cosas o que los pasos estén muy difi...difíciles o muy fáciles...así, como un intermedio

Nellie: Sí claro. Y ¿Qué has aprendido en la clase de danza?

Vanessa: ¿Qué he aprendido?... ¿Qué he aprendido?, ¿Qué he aprendido? [Lo dice en voz baja]. He aprendido a expresarme no sólo con la voz, solo...también he aprendido a expresarme con mi cuerpo, a transmitir lo que estoy pensando, no sé, los de mis sentimientos.

Nellie ¿Con la danza lo has aprendido?

Vanessa: Sí, con la danza

Nellie: Y, ¿Sientes que has cambiado con la danza, de un inicio a ahora?

Vanessa: Este...pus no, creo que no

Nellie: ¿No?, ¿Te sientes igual?

Vanessa: Mmm...[Asiente con la cabeza], Sí (jejeje - se ríe)

Nellie: Y, por ejemplo ¿Con tu cuerpo te sientes igual?

Vanessa: No!

Nellie: ¿No, por qué?

Vanessa: No, porqueee..., no sé, como que he bajado de peso con la danza, como que nos va estilizando la figura con la danza

Nellie: Y, ¿Con tus compañeros te sientes igual que a un inicio, o sientes que has cambiado?

Vanessa: Como que ya nos llevamos mejor, porque antes éramos como que muy callados, y ahorita como que nos entendemos más

Nellie: Ahhh...Para finalizar, ¿Cómo sientes tu cuerpo, de un inicio así sin bailar nada, ahora que estás con la danza, cómo lo ves cómo lo sientes?

Vanessa: Ahhh, con más fuerza

Nellie: ¿Sí, Por qué?

Vanessa: Mmm, por co...por los ejercicios que nos hace el maestro, como que vamos teniendo más fuerza en los músculos, tenemos más agilidad, los reflejos también ya como que son más...cómo le digo...más...más firmes, o sea como que ya, este...en varias cosas. [En varias de las actividades de la clase]

Nellie: Ok, bueno, pues eso es todo, muchas gracias

Vanessa: Ah, bueno (jejeje - se ríe)

ENTREVISTA 7 (E7-Mx)

Fecha 31/01/12

Nombre. Verónica Danielle Guevara

Edad. 13 años

Escuela. Sec. Técnica No.11 Adriana
Matutino

Grado. 2°

Turno.

García Corral

Nellie: ¿Cómo fue llegaste aquí a la Nana?

Verónica: Pus este...en la escuela, como yo no soy de aquí, allá donde yo vivo pus, no nos enseñaban esto, entonces yo llegué a vivir aquí y me empezaron a enseñar esto aquí en la secundaria en primero, entonces un día nos trajeron aquí para ensayar este..., algo de...de ConArte ¿no?, de lo que estábamos viendo en la escuela, y este...entonces a mí me gustó mucho y, yo, yo le pregunté al señor que estaba aquí abajo [Al vigilante] que cómo podía entrar o así, y pues mee...dijo que no, que no podía entrar porque sólo niños seleccionados podían entrar aquí.

Y yo no me daba por vencida y vine al otro martes, y...así, me vio el maestro y me dijo que ya no podía entrar en la clase porque ya había empezado, y luego ya seguí viniendo hasta que pues este...me dijeron que sí me podía quedar y me quedé (jejeje - se ríe)

Nellie: Ay qué bueno! Y ¿Cuántos años llevas bailando?

Verónica: Como un año y medio

Nellie: Muy bien!. Bueno, ¿Qué tanto te gusta la clase de danza?

Verónica: Pues mucho mucho, porque son cosas, que..., bueno, no de eso en particular es porque hay cosas que no puedes hacer y te da risa y lo vives con los demás y te..., no te ri...no se ríen de ti, se ríen de ellos, y es algo que obviamente en la escuela o en tu casa no puedes hacer, porque si te caes te...se ríen de ti.

O también me gusta mucho de qué, todos convivimos, este...y, me gusta mucho (jejeje - se ríe)

Nellie: ¿Cómo te sientes en la clase?

Verónica: Pues muy bien, yo siento que he mejorado y he agarrado muy buen cuerpo

Nellie: ¿Si, por qué, cómo era antes?

Verónica: Pues es que yo era flaquita, flaquita, así, no me quedaban ni los pantalones, se me bajaban, así era flaquita, flaquita, y pus todos decían que pus era anoréxica porque también tengo muchas ojeras, y este...desde que vine aquí, pues empecé a agarrar un cuerpo, me crecieron mis caderas y sí me ha ayudado mucho en lo personal también cuando llegas...estás enojado o algo, vienes aquí y te quitas ese enojo, lo sacas.

Bueno, no así violento de que así, de que te pelees, sino de que, de que lo practicas pero bailando

Nellie: Y, ¿Cómo te sientes de que pasa eso?

Verónica: Ay, pus muy bonito porque, tú piensas que na'más la única forma de expresar lo que sientes es este...golpeando o diciéndoselo a otra persona, pero también tiene que ver mucho como el bailas, porque si tu no sientes nada al bailar pues no te, no te mueves y..., bueno, no te salen los pasos, también si tú sientes alegría o emoción po...o enojo te salen los pasos, lo sientes, el baile lo sientes, bueno eso me pasa conmigo. [Sonríe]

Nellie: Bueno, ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Verónica: Pues me gusta mucho...bailar (jejeje - se ríe), bailar, sí!

Nellie: Y, ¿Lo que menos te gusta?

Verónica: Cuando, pues...cuando nos pone a...a que pasemos uno por uno a hacerlo, o cuando a veces el maestro nos...regaña, sí, porque siento que no lo hago bien

Nellie: Y ¿Cómo te sientes?

Verónica: Pus mal, pero pus...se que para que lo pueda hacer mejor me tiene que regañar y regañar y...así lo podré hacer mejor

Nellie: Ok, 'Qué has aprendido en la clase?

Verónica: Pues he aprendido cómo...cómo, cómo manejar mi cuerpo, eh...he conocido partes de mi cuerpo que yo no sabía que se llamaban así, este...mmm...yo, para poder hacer un movimiento tienes que saber por qué lo haces, o sea, he aprendido cosas..., no es así como la escuela de que te ponen y hacer y apuntes, nooo!, es diferente, aprendes cosas nuevas, además de que lo compartes con los demás, es muy bonito así [Se lleva la mano al pecho y sonríe]

Nellie: ¿Sientes que has cambiado de antes a ahora?

Verónica: Sí!

Nellie: ¿Por qué?

Verónica: Porque yo antes, este...sufría este...crisis de ansiedad, este...desde los cuatro años, y fue una de las razones por las que nos venimos a vivir aquí. Entonces yo, pus yo ya era este, de las que no querían salir de la casa ni cruzar la calle, nada, nada, no quería que mi mamá se fuera...de mi lado, y pues venir aquí como que...mmm...fue un logro para mí muy bonito que no, que no, nunca dejaré.

Nellie: Ajá, y ¿Crees que te ha ayudado la danza?

Verónica: Sí, mucho, pero muuucho, me ha ayudado a...a...a desenvolverme, a practicar lo que yo siento, a...todo porque es algo feo que se siente y no se lo recomiendo a nadie lo de...[Se ejerce presión contra el pecho con la mano]. No, muy feo.

Nellie: Y ¿Con la danza cómo te desenvuelves?

Verónica: Bailando! Yo bailando me desahogo, estoy bailando y pienso, o estoy enojado y lo bailo, lo expreso con mis movimientos.

Nellie: Mmm, ya. Oye, y para terminar. ¿Cómo experimentas ahora tu cuerpo, cómo lo sientes ahora, en comparación a antes que no bailabas...ahora cómo lo sientes?

Verónica: Ay, pues diferente porque...mmm, en mis pies, a veces sí, bueno, te ponen a brincar o así, cuando no bailas, este...tus pies no tienen fuerzas y te duele, y ahorita, este...agarras fuerza en los pies y te..., bueno, tengo más fortalecidos mis pies, mi pecho, to...todo en particular, las caderas, las pompis (jejeje - se ríe), sí

Nellie: Bueno, pues muchas gracias, eso es todo.

Verónica: De nada

ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS COLOMBIANOS

ENTREVISTA 1 (E1-Co)

Fecha 02/12/11

Nombre. Johana Alejandra Gutiérrez

Edad. 16 años

Escuela. Colegio del Cuerpo
Tarde

Grado. 10º Jornada.

Barrio o Localidad. Cartagena / Nelson Mandela Sector/Estrato. 1-2

Nellie: ¿Qué tanto te gusta la clase de danza?, ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Johana: Yo entré a la danza, pues cuando estábamos en el colegio, eh...el profesor entró y nos informó que teníamos un...ajá, qué ellos querían...nos explicó qué un el Colegio Cuerpo. A mí me llamo la atención y fuimos, el primer día me pareció súper, chévere, nos contaron que aquí podíamos ser unos bailarines profesionales, eso me pareció porque la verdad es que mi etapa de allá (de su colegio) era de grande, si me entiendes, entonces a bailarina.

Listo!, después nos dijeron que para pasar acá al Colegio, a la Corporación nosotros pedimos ajá que nosotros queríamos seguir y listo! porque nos parecía muy chévere, hicimos una carta, bueno que nosotros queríamos seguir y bueno, nos dijeron que sí y listo, pero que ya esto era serio, que ya teníamos que venir todos los días, que no era los días que uno quería, era diferente, que era más grande la cuestión.

Nosotros venimos y empezamos acá y chévere! la pasamos bacano y aprendo cosas...he aprendido cosas que jamás en mi vida había aprendido, estamos en clases y quiero ser una bailarina profesional.
(jejeje – se ríe)

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Johana: El ballet

Nellie: ¿El ballet, por qué?

Johana: Porque no sé, bailar ballet me parece chévere, las posiciones, como se abren, se estiran, no sé, me gusta bastante. A mi la danza contemporánea también me gusta, porque la danza que hace Ricardo (el profesor de contemporáneo) también me gusta, pero más todo me gusta, me inclino más en el ballet.

Nellie: ¿Tu tomas clases de ballet aquí en el Colegio del cuerpo?

Johana: Aquí en el colegio del cuerpo, tomamos aquí clases de ballet.

Nellie: ¿Y cómo te sientes en la clase?

Johana: Bieeen!, aprendiendo por ejemplo a inspirarme...ahhh a prestar la atención y concentrarte y cuando uno se concentra uno se siente más relajado y se comienza a relajar, a estirarnos, a abrírnos, uno se siente más relajado, me parece chévere la clase de ballet.

Nellie: ¿Qué te gusta de la clase de danza?

Johana: Lo que más me gusta de la clase, lo que más me gusta es...mmm....es estar acá con los chicos y ajá, que todos presten atención.

Nellie: ¿Qué es lo que has aprendido en la clase de danza?

Johana: En la clase de danza he aprendido, mis movimientos, he aprendido que con mi cuerpo se puede hacer, este, uno como que...hacer figuras con el cuerpo, he aprendido que nuestro cuerpo se respeta y que...debemos...debemos...debemos...ejecutarnos más en nuestro cuerpo y aprender cosas nuevas, he aprendido muchas cosas en el colegio del cuerpo que nunca en mi vida había visto.

Nellie: ¿Sí, cómo qué?

Johana: Como por ejemplo, cuando nos dicen que vamos a ser una bailarina, uno no sé, se emociona, ay! qué chévere, o sea, como que una

bailarina, todavía falta mucho y ajá nos...nos, cuando nos dan danzas contemporáneas con el Profesor Ricardo, las posiciones con el coordinador Álvaro Retrepo, muy chévere, las clases son muy chévere y quisiera seguir, seguir en el Colegio.

Nellie: ¿Sientes que has cambiado con la clase de danza?

Johana: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Johana: Porque ya como que..., ya estoy en mi casa hablando algo y enseguida empiezo con primera posición, así mi mamá: ¡ay, ay no!, ¿Eso es lo que tú haces en el Colegio de Cuerpo? Y yo si, yo siento que he cambiando, porque antes ajá! yo no hacía ni ejercicio y ahora como que me gusta abrirme más en el ejercicio, y yo si he sentido que mi cuerpo ha cambiado en esta parte.

Nellie: ¿Y en qué más sientes que has cambiado?

Johana: Mi forma de pensar, cambia en que en el Colegio he aprendido muchas cosas de hablar, expresarme mejor, y a respetar a los compañeros, no ponerles apodos y respetarlos como a sí mismo, o sea, porque todos somos iguales.

Nellie: Ok, y para concluir, ¿Cómo percibes ahora tu cuerpo, en comparación a antes, como veías antes tu cuerpo y ahora cómo lo experimentas?

Johana: bueno, anteriormente, ehh...mi cuerpo o sea, como que era diferente, o sea normal ya, y ahora me enseñaron a sentarme espalda recta, eh...cola apretada, no caminar como una ñuca ahí, sino jarreíta como una mujer, las posiciones paralelo, o sea, estómago adentro, cosas que uno sabe que debe hacer, si me entiendes, no sentarse ahí como ahí no sé, he sentido que mi cuerpo ha cambiado bastante.

Nellie: Ok, bueno pues muchas gracias!

ENTREVISTA 2 (E2-Co)

Fecha 02/12/11

Nombre. Divanis Morales Peña

Edad. 15 años

Escuela. Colegio del Cuerpo

Grado.

9°

Jornada. Tarde

Barrio o Localidad. Cartagena / Olaya

Sector/Estrato. 1-2

Nellie: Bueno, ¿Cómo fue que llegaste al Colegio?

Divanis: Bueno, la primera vez los de la corporación fueron al Colegio donde yo estudio y nos propusieron sobre un proyecto más. Bueno yo vine todos los días como se supone y se ya acabó el año, el año antepasado, otra vez nos dijeron que otra vez y volví otra vez hasta que llegué aquí y cuando ya empecé el bachillerato artístico y ya subimos a otro nivel y aquí estoy y espero seguir el próximo año.

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Divanis: Ehhh...la parte contemporánea, la clase que vemos con Ricardo (profesor de danza contemporánea), me gusta mucho, sí! Pues a él, como cuando John dice movimientos cortados, pues me gusta más dinámicos, más rápidos, más movimientos, más gusta más la parte de movimientos rápidos.

Nellie: ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Divanis: Ehhh...bueno, yo me siento bien por lo que nos enseñan mucho, cosas buenas y lo principal que tenemos que saber para llegar a ser un bailarín profesional y seguir al tanto.

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza, que dices, por eso me quedo aquí?

Divanis: Yo diría que no sé, mmm...por ejemplo a mí me gusta mucha la clase que da Juan Ricardo, eh...siempre este...me...he destacado, por...este...es a llevar la clase que da él, siempre esto los movimientos que el otro. Y pues si me gustaría bastante que me apoye en todo lo que yo quie...quería, quisiera seguir para llegar hasta a tener un batallar en ese cartón que no...(no le entiendo)???

Nellie: ¿Qué has aprendido en la clase de danza?

Divanis: Eh... ¿Qué he aprendido? ah... a respetar porque cada uno de los movimientos lo tiene que, o sea, con el compañero uno debe aprender a dar el respeto, cada uno con su espacio, a experimentar cosas nuevas, el lado, el otro lado, eh...a manejar bien mi cuerpo por medio de la música, siguiendo la música, hacia arriba, abajo, muy buenas las clases.

Nellie: ¿Sientes que has cambiado con la clase de danza?

Divanis: Sí

Nellie: ¿Por qué?

Divanis: Porque bueno, como te iba describiendo es una de las cosas primordiales y eso lo he aplicado, como lo aplico aquí, como lo aplico en mi casa, con mis amigos y todo eso he cambiado.

Nellie: Y ¿Cómo experimentas ahora tu cuerpo, cómo era antes y como ahora como lo sientes?

Divanis: Antes yo era una chica normal normal, y ahora que entré al colegio del cuerpo, por ejemplo yo era como muy tímida, entonces esto me ayuda a como relacionarme con otras personas y a dialogar de otra manera hacer cosas con mis amigos que yo no hacía antes casi.

Nellie: ¿No, y por qué crees que no hacías y ahora las haces?

Divanis: Pues por lo que he aprendido aquí, porque yo antes para hacer un amigo era muy difícil y ahora aquí no, como uno habla si habla dice que esto, bueno!

Nellie: Y para concluir ¿Qué me puedes decir que has experimentado ahora en tu contacto del cuerpo con la danza, de tu cuerpo y la danza?

Divanis: Ahora mi cuerpo está muy activo, siempre cuando estoy en mi casa siempre estoy practicando lo que hago aquí para nunca perder el hilo de lo que llevo y pues este es muy interesante estar aquí y me gusta mucho mucho mucho.

Nellie: Muchas gracias!

ENTREVISTA 3 (E3-Co)

Fecha.02/12/11

Nombre. Ivis Joanna

Edad.15 años

Escuela. Colegio del Cuerpo

Grado.

9°

Jornada. Tarde

Barrio o Localidad. Cartagena / Nelson Mandela

Sector/Estrato. 1-2

Nellie: ¿Cómo llegaste acá al Colegio?

Ivis: Mmm...Llegué acá al Colegio mediante un proyecto que hubo en la institución de uno y nos dijeron que todas clases hay...que en el curso fuimos llegando verdad y ya, pasaron cuatro años, se terminó el proyecto y nos dijeron que si queríamos seguir y aquí estamos (jejeje –se ríe).

Nellie: Ah, qué bien! ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Ivis: Mmm...La relajación, o sea que uno se puede distraer y pensar en otras cosas no en, solamente en la vida diaria que uno lleva, sino en todo lo que sucede aquí y ya, chévere!

Nellie: ¿Cómo te sientes tu en la clase de danza?

Ivis: Chévere, o sea, bien

Nellie: ¿Por qué?

Ivis: Porque o sea a veces uno no comprende o no sabe el lenguaje de nuestro cuerpo y aquí te lo enseñan y tu aprendes como utilizarlo en tu vida diaria.

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase, por lo que dices por eso me quedo aquí porque eso es lo que más me gusta?

Ivis: Mmm...Por la enseñanza que nos dan

Nellie: ¿Cómo es la enseñanza?

Ivis: O sea que la enseñanza que nos dan enseñan otra cosa y...ya realmente me gusta a mi, cada día nos vamos aprendiendo cosas nuevas y nuevas.

Nellie: ¿Qué has aprendido que antes no sabías?

Ivis: O sea que...podemos, o sea expresarnos de otras maneras, no solamente por medio de los seis, cinco sentidos que tenemos, sino por medio de todo el cuerpo, así, mediante la danza.

Nellie: ¿Sientes que has cambiado con la danza?

Ivis: Si

Nellie: ¿Por qué?

Ivis: Porque ya no veo mi cuerpo así de una manera...sino que hacer cómo utilizarlo, aprovecharle, sacarle mejor eh...mejores proyectos por medio de ella.

Nellie: Y...Por ejemplo eso con tu cuerpo, ¿Con las otras personas sientes que has cambiado contigo misma?

Ivis: ¡Sí!

Nellie: ¿Por qué, Cómo?

Ivis: Porque, o sea, ya no...en mi forma de pensar ya no es como así, como pensaba antes, ya pienso de otra forma, ya veo las cosas diferentes (jejeje - se ríe)

Nellie: Ok, y para concluir ¿Cómo me podrías decir que ahora vives tu cuerpo con la danza, cómo era antes y ahora cómo es?

Ivis: ¿Antes? Lo...(jajaja - se ríe)

Nellie: ¿Sí?

Ivis: No, sino, no le sacaba provecho y ahora, ahora soy como, como verlo de otra manera, poder expresarme y sentir otras cosas.

Nellie: ¡Muchas gracias Ivis!

Ivis: ¡Gracias!

ENTREVISTA 4 (E4-Co)

Fecha.02/12/11

Nombre. Jader Magaña

Edad.14 años

Escuela. Colegio del Cuerpo

Grado.

8°

Jornada. Tarde

Barrio o Localidad. Cartagena / Omaira Sánchez Sector/Estrato. 1-2

Jader: Yo ingresé al Colegio del Cuerpo hace cuatro años, cuando estaba yo en grado sexto. El Colegio del Cuerpo hizo una lección sobre los que...cuatro sextos que habían en el Colegio y el salón de nosotros, y el salón de nosotros fue el elegido. Entonces de ahí yo estaba ingresado con un grupo de treinta personas y hemos venido durante estos cuatro años haciendo varias series de cosas.

Nellie: Mmm...

Jader: Ehhh...en sexto nos reuníamos en Omaira Sánchez, ahí interactuábamos con varios profesores, ehhh...sobre la que era danza, sobre los que era clases de autonomía, de sexualidad, cómo cuidar

nuestro cuerpo, cómo interactuar con el cuerpo de otras personas, o sea cómo cuidar mi cuerpo y de otros personas.

Y bueno y hasta el momento el producto del proyecto más, ya ha finalizado, ahora estamos en bachillerato artístico.

¿Sí me ent..., sí? (Como preguntando si se tenía conocimiento de qué era el bachillerato artístico)

Nellie: ¡Sí! (El bachillerato artístico implica un trabajo de varios años de danza en el Colegio donde estudiaron la primaria, e implica haber pasado al siguiente nivel dancístico dentro del Colegio del Cuerpo, del cual se egresa como técnico en danza a nivel bachillerato y poder tener ingreso a universidades que impartan licenciaturas dancísticas)

Jader: Bueno el bachillerato artístico viene siendo más fuerte, o sea, viene lleno de más de cosas, ya con...para formarlo a uno como un bailarín, porque en nuestro cuatros años hicimos un recorrido sobre una base, sobre todo lo que ya montó, o sea, todo para aprender cosas, y eso, pero ahora estamos montando, nos estamos formando para ser unos bailarines.

Nellie: ¡Ok!, ¿Qué es lo que más te gusta de la clase?

Jader: Bueno, la clase me encanta todo, porque la clase es chévere, cómo uno interactúa, habla, eh...baila, o sea todo, todo, la clase como la dictan los profesores, cuando nos vienen a visitar que nosotros hacemos cosas y están las personas viéndonos y eso, para que vean nuestro trabajo, nuestros esfuerzo que nosotros hemos hecho.

Nellie: Ok, y ¿Cómo te sientes ahora en la clase de danza?

Jader: Bueno, como siempre me he sentido súper bien porque son clases que ojalá y otros niños tuvieran la oportunidad de estar aquí para ver todo esto y también hacer todo lo que uno hace, porque esta oportunidad no la tienen todo el mundo, o sea son un grupo pequeño de personas que son seleccionadas, y hay niños que quisieran estar aquí haciendo todo esto que estamos haciendo nosotros.

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase, que dices por eso me quedo?

Jader: Bueno, pues lo que más me gusta de la clase viene siendo como cuando respiramos, cuando el cuerpo de uno desarrolla diferentes cosas que uno no ha visto y entonces uno comienza como a decir, no, esto de la clase que hicimos hoy nunca lo había hecho, pero estuvo espectacular el de la clase.

Nellie: Ok, ¿Qué has aprendido con la clase de danza?

Jader: ¿Qué siento que he aprendido? He aprendido eh...cómo a decirte, a desarrollarme más como persona, a cuidar mi cuerpo como lo venía diciendo y otras cosas más, o sea como por ejemplo digamos que uno está haciendo un movimiento y no sé, el movimiento como lo va a hacer tiene que hacerlo bien porque si uno vamos a suponer que uno caiga de esa manera puede fracturarse algo, una pierna o algo porque así no es el movimiento, tiene que hacerlo de acorde como es la indicación del tutor, profesor o quien te guía.

Nellie: Claro, ¡Ok! y ¿Sientes que has cambiado con la danza?

Jader: Sí

Nellie:¿Por qué?

Jader: Porque, o sea, la danza para mi es algo maravilloso que uno expresa sentimientos, alegría, emociones. Por ejemplo yo he cambiado, yo era una persona diferente, sabes, yo me comportaba así todo raro, así ya, uno con la danza se modera, y sabe como interactuar más con nuestro cuerpo y con otras cosas más.

Nellie: ¿Cómo sientes ahora tu cuerpo en comparación a antes?

Jader: Bueno, yo antes era gordito

Nellie: ¿Ah sí?

Jader: Si, era casi de la misma textura del muchacho que está allá, por ejemplo eso, bueno, entonces y con el Colegio del Cuerpo mi cuerpo ha cambiado un poco, mira cómo estoy ahora.

Nellie: ¿De verdad?

Jader: Mira como estoy ahora. Entonces mi cuerpo ha cambiado bastante y he mejorado lo que es punta, estiramiento de espalda, de piernas y todo eso.

Nellie: Ok, ¿Cómo sientes ahora tu cuerpo, cómo lo experimentas ahora?

Jader: Bueno, mi cuerpo yo lo experimento ahora depende a lo que vea en la clase. Vamos a suponer que una clase sea ballet, uno hace todo como acorde a la clase y entonces y...el cuerpo como uno lo va moldeando así va nuestro cuerpo.

Nellie: Y para concluir, ¿Cómo me podrías decir que ahora vives la danza dentro de ti en tu cuerpo?

Jader: Bueno yo vivo la danza ahora en mi cuerpo, porque es una cosa maravillosa. Ehhh...una cosa que uno todos los días no lo ve y uno tiene que aprovecharlo al máximo, porque cambia la vida a uno radicalmente con diferentes cosas y diferentes personas y es algo que ojalá uno lo tuviera siempre presente.

Nellie: ¡Muchas gracias!

Jader: Gracias

ENTREVISTA 5 (E5-Co)

Fecha.02/12/11

Nombre. Manuel de la Oz

Edad.15 años

Escuela. Colegio del Cuerpo

Grado.

9°

Jornada. Tarde

Nellie: ¿Cómo fue que llegaste al Colegio del Cuerpo?

Manuel: Bueno yo empecé en la Escuela del Cuerpo con el Proyecto “Ma, mi cuerpo mi casa”

Nellie: ¿Con el proyecto...?

Manuel: “Ma, mi cuerpo mi casa” hace cuatro años, a través de qué, de que me hicieron la propuesta, a mi me quedó gustando porque para mí la danza es un tema que no es solo de bailar sino de encontrar, encontrar este, una forma expresiva con mi cuerpo y bailar también, este, hace que uno libere, libere las tensiones que tiene.

Quando yo empecé con el proyecto no era muy bueno que digamos, porque no puedo decir, no era el mejor de la clase, pero sí estaba siempre entre los mejores, casi nunca falté porque me gustaba, o sea que cuando a uno le gusta una cosa está al día con eso y pues qué te digo. Estoy, ahora mismo estoy aquí porque me gusta, me gusta lo que hago y que me expreso.

Nellie: Y ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza?

Manuel: Lo que más me gusta de la clase de danza es...prácticamente todo

Nellie: ¿Todo?

Manuel: Casi nunca me aburro porque cuando uno está en algo que le guste no se aburre

Nellie: Claro

Manuel: Prácticamente me gusta todo

Nellie: ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Manuel: Me siento liberado, me siento liberado, siento que mi cuerpo se siente libre al expresarse, al expresarse sin temor a que lo reprochen.

Nellie: ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de danza? ¿Cuál es la parte que dices por este detallito de la clase de danza me quedo?

Manuel: Por los tiempos, el conteo, a veces el master lleva un conteo y yo llevo otro y ahí se bloquea todo el proceso

Nellie: ¿Y cómo te sientes?

Manuel: Súper bien

Nellie: Ok, ¿Qué es lo que has aprendido en la clase de danza?

Manuel: Lo que he aprendido en la clase de danza que más me ha gustado es proyectar el cuerpo de un lugar hacia otro, ya sea saltando, estirando o de otras formas.

Nellie: ¿Sientes que has cambiado con la clase de danza?

Manuel: Sí claro!, mucho.

Nellie: ¿Por qué?

Manuel: Antes yo no, yo no tenía ni idea de qué era esto, no sabía y desde que entré he cambiado de actitud, he conservado más mi cuerpo y he incentivado a amigos míos de que lo hagan también, de que cuiden su cuerpo, si tu no cuidas tu cuerpo quien más te lo cuida, el cuerpo es tuyo y tu lo tienes que cuidar.

Nellie: Claro, y para terminar ¿Cómo concluirías el proceso que has vivido con la danza?

Manuel: El proceso que yo describiría es fantástico, porque me he sentido súper feliz aquí con mis compañeros, compañeras, prácticamente todo.

Nellie: ¿Cómo experimentas ahora tu cuerpo? ¿Antes cómo lo sentías y ahora cómo lo experimentas?

Manuel: Antes lo sentía tensionado con cualquier cosa, movía algo y me daba un dolor, ahora no, ahora me siento libre, lo siento suelto, súper bien.

Nellie: ¡Muchas gracias!

Manuel: Gracias

ENTREVISTA 6 (E6-Co)

Fecha.02/12/11

Nombre. Miguel Antonio Zavaleta Gavlak

Edad. 15 años

Escuela. Colegio del Cuerpo

Grado.

9°

Jornada. Tarde

Barrio o Localidad. Cartagena / Omaira Sánchez Sector/Estrato. 1-2

Nellie: ¿Cómo fue que llegaste al Colegio del Cuerpo?

Miguel: Yo llegué al Colegio ya estando en sexto, hubo un encuentro después del cuerpo para saber cuál de los seis iba a entregar...a entrar. Entonces nosotros seis, nosotros seis ganó. Entonces, entonces yo fui al proyecto que primero fue en Omaira Sánchez y ahí me quedé, ahí me gustó el proyecto.

Nellie: Ah ok, ¿Tú tenías cuántos años?

Miguel: Tenía doce años do-doce

Nellie: Ok, ¿Qué es lo que más te gusta de venir a bailar en tu clase de danza?

Miguel: Que me expreso, o sea si, me siento así, me siento feliz, me muevo, así me siento muy contento, o sea, yo bailo con mis, con mis sensaciones, y ya con mis sentimientos, y ya me expreso ya.

Nellie: Ah ya, y ¿Cómo te sientes en la clase de danza?

Miguel: Me siento libre aquí puedo... aquí yo aprendo y puedo demostrar cosas nuevas, aprendo cosas nuevas, o sea, me siento como libre, aquí puedo hacer todo lo que yo pued...quiera pero con respeto. Y me han ensañado muchas cosas.

Nellie: ¿Qué es la parte que más te gusta de la clase de danza?

Miguel: Cuando ya...a nosotros nos pone a improvisar a nosotros mismos, que nosotros mismos hagamos los movimientos, que nosotros, que nosotros seamos nuestros, nuestros dotes artísticos cuando nos toca hacer un movimiento y eso cada uno se expresa y es bacano.

Nellie: Ok ¿Sientes que has cambiado con la danza?

Miguel: Sí

Nellie ¿Por qué?

Miguel: Porque yo antes, ay yo antes era muy desesperado

Nellie: ¿Por qué?

Miguel: Porque a mí no me gustaba esperar, entonces las cosas me gustaban ya y ya porque no me gustaba esperar. En cambio aquí con el proyecto aprendí que hay que ser paciente, que todo, todo lleva su tiempo y que si uno es paciente las cosas, las cosas fluyen, más paz a la cosa, soy todo un rabbi en esto. ²⁴

Nellie: Ok, ¿Cómo sientes ahora tu cuerpo y cómo lo sentías antes?

Miguel: Antes lo sentía como dormido, como, o sea, como si no me quisiera, o sea, los músculos todo eso no quería hacer nada, tan dormidos, en cambio ahora los siento despiertos con vida, si me puedo mover y ya.

Nellie: Ah, qué bien. Y para terminar ¿Cómo concluirías con palabras o movimientos el contacto que tienes tu ahora con la danza?

Miguel: Que me complementó, la danza me complementó a mí.

Nellie: ¿Te complementó?

Miguel: Mi complemento

²⁴ En la grabación se le entiende a Miguel "Soy todo un Rabí en esto", Rabí es el nombre que los judíos le dan a los que consideran sabios de su ley, lo que comúnmente conocemos como rabino. Entonces, posiblemente evidencie que practique un credo diferente al católico que es el de la mayoría de la población colombiana, y concuerda con la frase anterior que dice "más paz a la cosa". Esto sólo sirve como mera contextualización del entrevistado.

Nellie: Ah, ok

Miguel: Y gracias a eso, gracias a la danza puedo decir que soy una mejor persona

Nellie: ¿Sí? ¿Por qué?

Miguel: Porque la danza me ayudó mucho, me ha ayudado a...como te dije ya a controlar mi desespero, también a saber escuchar, a dejar que las demás personas hablen y sa...y pen...y saber que otras personas también tienen derecho de hablar, o sea, yo decía que era eso y era eso, la danza me complementó en ese sentido.

Nellie: ¡Muchas gracias, eso es todo!

ANEXO III.

MARCO LEGAL

En este anexo retomo los artículos referentes a la educación artística en educación básica en México y Colombia con el objetivo de tratar de una manera más profunda esta área. Si el lector tiene interés de profundizar en la legislación puede recurrir a las referencias.

EN MÉXICO

ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.
Además:
 - a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político,

sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.
- IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
- V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
- VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de

la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 en la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, siendo presidente Carlos Salinas de Gortari, en el Capítulo I en las disposiciones generales, en el artículo séptimo se presentan quince fines de los cuales recupero sólo los siguientes por la relación con la Educación Artística:

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.
- V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
- VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
- VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias;

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro.

XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

Este plan consta de cinco ejes, el que se adecúa a la temática del estudio es el Eje 3, habla de la Igualdad de Oportunidades en Cultura y Esparcimiento.

3.8 Cultura, arte, recreación y deporte

Se realizarán esfuerzos importantes por ampliar el alcance y la profundidad de la acción pública en materia de cultura y arte. Igualmente, se fortalecerán las diversas formas de recreación sana y edificante para que sean accesibles a más mexicanos. Se impulsará también la práctica del deporte en sus diversas manifestaciones para que más mexicanos se ejerciten y se superen a sí mismos en disciplinas físicas que los conviertan en ejemplo y orgullo de su comunidad y de la nación.

Objetivo 2.1. Lograr que todos los mexicanos tengan acceso a la participación y disfrute de las manifestaciones artísticas y del patrimonio cultural, histórico y artístico del país como parte de su pleno desarrollo como seres humanos.

Se avanzará en el cumplimiento de este objetivo mediante las siguientes estrategias:

Estrategia 21.1 Impulsar la apreciación, reconocimiento y disfrute del arte y las manifestaciones culturales por parte de la población.

La política cultural del Gobierno de la República ofrecerá y alentará una oferta amplia de manifestaciones culturales y artísticas, tanto de las expresiones nacionales como del arte y la cultura universales, que promueva la participación de toda la población no sólo como espectadores sino también como practicantes.

De este modo se consolidarán y ampliarán los públicos existentes y se logrará además que la población en general asocie más el disfrute del tiempo libre a manifestaciones artísticas y culturales como componente indispensable de su desarrollo humano y social.

Para lograr estos propósitos, un complemento importante será el fortalecimiento de la educación artística profesional y la promoción de distintas modalidades de cursos y talleres de apreciación en todas las disciplinas artísticas, enfocadas principalmente a los sectores de la población con menor acceso a estas manifestaciones.

De igual forma, se fortalecerán la enseñanza y divulgación del arte y la cultura en el sistema educativo. Para ello será necesario complementar la

estrategia, de prolongar el horario de permanencia de niños y jóvenes en las escuelas.

Se dará continuidad al estímulo y a la producción cultural y artística tanto de creadores y grupos independientes como de comunidades y medios públicos de comunicación. Se fortalecerán los programas de difusión cultural entre grupos y sectores de la población que por distintas causas han permanecido lejos de las manifestaciones culturales y artísticas, insistiendo en el carácter recreativo y placentero del arte y la cultura.

Con el fin de dar sustento sólido a los esfuerzos de registro y preservación del patrimonio cultural y artístico, se respaldará el estudio y la investigación de la cultura y el arte nacionales, así como las instituciones de educación en estos campos para atender con suficiencia la demanda de formación, especialización y estudios avanzados en las distintas disciplinas.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Educación Secundaria

El Acuerdo número 98 de diciembre de 1982 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria, en su Artículo 2º, menciona que las escuelas de educación secundaria son instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, esencialmente informativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudio del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo. (Diario de la Federación)

Y de acuerdo con la caracterización de acuerdo a la Reforma de Educación Secundaria (RES) la Educación Secundaria:

- Es el último tramo de la escolaridad básica obligatoria, por lo tanto deben estar articulados los dos niveles (primaria y secundaria)

- Debe asegurar que todos sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común, independientemente de la modalidad en la que cursen sus estudios
- Es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes. En este sentido, es fundamental el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general
- Es necesario trabajar para hacer de las escuelas verdaderas comunidades de aprendizaje, donde los alumnos encuentren apoyo y estímulo para la consecución de sus retos y donde los maestros sean, también, activos sujetos de aprendizaje
- Una real transformación de la cultura escolar y de las prácticas de enseñanza sólo puede darse si se consideran los distintos campos del terreno educativo: el curricular y su derivación en materiales educativos; la gestión y organización escolar y del sistema; y la formación y actualización de docentes, directivos y equipos técnicos
- Los centros escolares son diversos y únicos, no sólo por su dimensión o por el contexto que les rodea, sino porque sus integrantes tienen formas de relación particulares, maneras diversas de asumir la responsabilidad profesional, así como normas implícitas, tradiciones y fortalezas. Así, los procesos y acciones que se impulsen habrán de considerar ritmos e intensidades distintos de apropiación
- Las escuelas no son entidades aisladas. Pertenecen a un sistema con prioridades y normas de operación que influyen decisivamente en la constitución de sus relaciones y prácticas, así como en el ejercicio de las funciones profesionales de cada uno de los actores que en él participan.

- Un sistema que asume el logro educativo de todos los estudiantes como prioridad debe asegurar que sus escuelas funcionen regularmente, promover que sus integrantes desempeñen con profesionalismo su tarea y ofrecer mayores márgenes de autonomía para la toma conjunta de decisiones
- La escuela secundaria tiene mayores posibilidades de constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje cuando las normas que la regulan laboralmente promueven la estabilidad de la planta docente y el uso efectivo del tiempo dedicado a la enseñanza. (Reforma de Educación Secundaria)

La Reforma Integral Educativa en Secundaria (RIES), surge con los principios de cubrir el rezago educativo, reducir la deserción y elevar la calidad de la institución. En 2006, se establece el plan y programa de estudio de educación secundaria con el enfoque centrado en competencias. Y en torno al currículo se plantea lo siguiente:

- El currículo debe estar centrado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad
- El plan y los programas de estudio de la educación secundaria conservan su carácter nacional, pero reconocen la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, la necesidad de una mayor flexibilidad
- Fortalecer aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer

- Estos nuevos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana
- Se aplicó un plan estratégico para que la implementación de la Reforma no se tornara como un cambio drástico, dichas estrategias de implementación responden a nuevos enfoques, los cuales centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana. (RES)

La educación artística no está ubicada en rubros prioritarios en la evaluación de los estudiantes para el ingreso al nivel medio superior, dado que las políticas educativas están fuertemente sesgadas y dirigidas a campos de la educación de las ciencias duras que tienen un fuerte impacto en las cifras de evaluación.

Es posible que lo anterior se deba a la falta de veracidad y congruencia en el discurso político que no responde a las necesidades del sistema educativo, ni a las necesidades propias de los alumnos en formación, sino que las reformas responden a los intereses de sectores poderosos, que penosamente deciden más allá que los actores políticos cercanos a las decisiones educativas para una apuesta hacia los seres humanos integrales y plenos.

Para el aprovechamiento de los nuevos programas de estudio, el Plan de Estudios 2006 de la educación secundaria presenta entre sus orientaciones didácticas las siguientes:

- Incorporar los conocimientos previos de los alumnos
- Promover el trabajo grupal y construcción colectiva del conocimiento

- Optimizar el uso del tiempo y del espacio
- Seleccionar materiales adecuados
- Impulsar la autonomía de los estudiantes
- Evaluación.(Plan de Estudios 2006)

La educación artística, con dos horas a la semana para los tres grados en secundaria, deberá cubrir una serie de contenidos que lejos de servir al alumno como un área de aprendizaje, ampliación de conocimientos, potenciador de nuevas experiencias y perspectivas, sólo se convierte en una parte del curriculum como acumulación de conocimientos vinculados directamente con las competencias.

El propósito central de las asignaturas artísticas, es favorecer el desarrollo del pensamiento artístico de los estudiantes, por medio del trabajo con las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, así como la organización de contenidos en tres ejes: expresión, apreciación y contextualización. (RES)

Según los planes nacionales de educación, que contemplan la formación artística dentro de sus objetivos, en cuanto a identidad nacional y cultural se presentan los siguientes:

- Durante el gobierno salinista, con Ernesto Zedillo como secretario de la SEP se creó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), el cual planteaba entre sus retos vincular los ámbitos escolares y la inversión educativa, así como el cambio estructural. La educación científica y tecnológica sería la prioridad de este Programa.
- Ernesto Zedillo como presidente da a conocer el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Es cuando el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para realizar procesos de evaluación. Y la vista estaba puesta sobre la educación superior y media superior, así como en la escuela primaria.

- Durante el Gobierno de Vicente Fox es que la educación secundaria tiene una reforma importante dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 con una propuesta de renovación curricular, y organizativa. Su enfoque estaba basado en competencias generales y proponía una visión a futuro –a 2015- de ese país de calidad y de esa educación de calidad que la SEP debía aspirar a construir. (Latapí, 2006, p.693)

Los Planes Nacionales en Educación presentan una visión general sobre el estado, alcances y metas a seguir en materia de educación, y por tal en 2002 la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) comienza su conformación. Se inician las pruebas en el ciclo escolar 2005-2006 para tener ingreso en las escuelas en el ciclo escolar sucesivo, como resultado a discusiones, análisis y acuerdos, la reforma deja de ser integral y es ahora sólo Reforma de la Educación Secundaria (RES).

Los objetivos estratégicos que planteaba el Programa Nacional de Educación 2001-2006 hacia una renovación curricular, se toman como base para su construcción, como abajo se puede ver:

- Alcanzar la justicia y la equidad educativas.
- Mejorar la calidad del proceso y el logro educativos.
- Transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela cita (Plan Nacional de Educación)

Con esta renovación curricular la secundaria reconocería además la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa, se busca mejorar su eficacia y equidad, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas

funcionen en conjunto y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía y la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad.

En la Ley General de Educación en su artículo 7° fracción VIII se menciona lo siguiente:

- Impulsar la creación artística
- Propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación (Ley General de Educación)

Por ello, es que en el Plan de Estudios de la Reforma del 2006, se incluye de forma explícita la asignatura de Educación Artística con dos horas, con el propósito de que los alumnos “profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico”. (Plan de Estudios, RES)

Al conocer la revisión de documentos, acuerdos y propuestas de la RIES, para su construcción e implementación, la perspectiva de la Educación Artística en el nivel secundaria es poco alentadora, al ser evidente la prioridad a la formación científica o tecnológica de los alumnos.

En la capacitación y formación de los profesores, no se menciona la Educación Artística, solo está dirigida y encaminada a desarrollar competencias profesionales en las demás asignaturas. Y como resultado de lo anterior, la Educación Artística dentro de la educación básica, a nivel secundaria, presenta poca presencia e impacto dentro de la formación de los jóvenes.

Esta área formativa al estar inmersa dentro del plan de estudios, se calificará numéricamente, lo cual complejiza la labor del docente al requerirle evaluación cuantitativa, sería más apropiada la evaluación de cualitativa por el carácter de los rubros a evaluar en el desarrollo emocional y sensible del

alumno porque es difícil evaluar numéricamente estos rubros dado que los procesos que se experimentan son resultado de las individualidades.

Los sustentos de la Reforma de Secundaria son los siguientes:

- a) Se sustenta en los principios filosóficos y legales de la educación mexicana expresados en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación
- b) Es participativa incluyente pues entiende que los cambios profundos en educación ocurren como resultado de la construcción compartida de un grupo amplio de interlocutores con perspectivas diversas que se dispone a aprender.
- c) Reconoce el papel estratégico de la información como sustento de la toma de decisiones, para convocar el intercambio de ideas y promover el cambio.
- d) Asume su responsabilidad en la generación de políticas nacionales que orienten la acción conjunta y establezcan objetivos comunes y valora la diversidad de contextos y reconoce que en las entidades, los puntos de partida, los avances y problemas, son distintos.
- e) Es gradual en tanto reconoce que el cambio de la cultura del sistema y de la escuela no se decreta y requiere de procesos largos y sistemáticos de aprendizaje colectivo.
- f) Se concibe como un proceso de mejora continua que articula los esfuerzos de diversas instancias para generar efectos sistémicos, que reconoce y recupera los logros alcanzados, a la vez que aprende de los errores cometidos. (RES)

EN COLOMBIA

Dentro de la legislación de la Educación Básica en Colombia se encuentran varios artículos que giran en torno a esta temática, la diferencia con la legislación mexicana es que sólo el Artículo Tercero abarca este rubro, está condensado sólo en éste. Por lo tanto se irán explicando los diferentes artículos que hablan de la educación en Colombia.

ARTÍCULO 67 CONSTITUCIONAL

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

ARTÍCULO 70 CONSTITUCIONAL

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

ARTÍCULO 71 CONSTITUCIONAL

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

LEY GRAL DE EDUCACIÓN

El 8 de febrero de 1994 se expide la Ley General de Educación en el Congreso de Colombia, se eligieron los artículos más apegados a la educación artística.

ARTICULO 5o.

Fines de la educación.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

ARTICULO 11.

Niveles de la educación formal.

La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y

c) La educación media con una duración de dos (2) grado (Constitución Política de la República de Colombia)

SECCION TERCERA

ARTICULO 20.

Son objetivos generales de la educación básica:

a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

ARTICULO 21.

Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.

De estos objetivos sólo se retomaron los referentes a educación artística para lograr una mayor delimitación referente a la temática de la investigación;

Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente;
- El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico;

- La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura;(Constitución Política de la República de Colombia)

ARTICULO 22.

Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.

De estos objetivos sólo se retomó el que era referente a educación artística para lograr una mayor delimitación referente a la temática de la investigación.

Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;

ARTICULO 23.

Áreas obligatorias y fundamentales.

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática.

ARTICULO 78.

Este artículo gira en torno a la regulación del currículo, el Ministerio Nacional de Educación, el cual:

Diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que

hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

ARTICULO 79.

Plan de estudios.

Para los planes de cada institución el Ministerio de Educación da las siguientes recomendaciones:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

RESOLUCION 2343 DE 1996

(Junio 5)

Dentro de la Ley (715/01) 715 de 2001 se establece en el artículo 113 que se deroga el literal del numeral 1 del artículo 148 de la Ley (115/94) 115 de 1994, se plantea que se deben establecer los indicadores de logros curriculares dentro de la educación formal, así como fijarlos para cada grado de los diferentes niveles educativos. Por lo tanto las instituciones educativas, tienen plena autonomía para establecerlos.

El gobierno nacional reglamentará lo que considere pertinente, y adopta de tal manera un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo por lo cual se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

La Ministra de Educación Nacional, en ejercicio de las funciones conferidas en los artículos 77, 78 y 148 de la Ley 115 DE 1994 Y en desarrollo de lo dispuesto en los artículos 33, 34, 54 Y 55 del Decreto 1860 de 1994, y

CONSIDERANDO:

Que la Ley 115 de 1994 ordena que los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y los indicadores de logros curriculares para la educación formal, sean establecidos por el Ministerio de Educación Nacional;

Que la misma Ley 115 de 1994 concibe el currículo como una construcción social en permanente elaboración;

Que el Decreto 1860 de 1994 desarrolló los aspectos pedagógicos y organizativos generales del servicio público educativo y ordenó que los indicadores de logros curriculares se fijaran por conjuntos de grados;

Que en virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo y formular los logros de su trabajo pedagógicos a partir de ellos lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, y

Que atendiendo el principio constitucional de propender por la unidad nacional, se hace necesario definir lineamientos e indicadores de logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país, se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada proyecto educativo institucional, en los términos del artículo 73 de la Ley 115 de 1994.

En consecuencia a lo anterior se mostrarán los indicadores de los logros curriculares por grados para los diferentes niveles existentes en la educación formal que se establecen en la Ley 115 de 1994

Indicadores de logros curriculares para los grados cuarto, quinto y sexto de la educación básica.

- Educación Artística

Muestra sorpresa y entusiasmo por sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y expresiones artísticas: denota confianza en su gestualidad corporal y en las expresiones de los otros.

Contempla, disfruta y asume una actitud de pertenencia a la naturaleza, a grupos de amigos y a un contexto cultural particular.

Coordina y orienta activamente su motricidad hacia la construcción de formas expresivas; explora, compara y contrasta las características de la naturaleza y de la producción cultural del contexto.

Hace representaciones conjugando técnicas artísticas y lúdicas; establece comunicación con sus compañeros mediante símbolos, describe los procedimientos técnicos que realiza; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos.

Identifica características estéticas en sus expresiones artísticas en su contexto natural y socio- cultural; manifiesta gusto, pregunta y reflexiona sobre las mismas; las agrupa y generaliza.

Explica las nociones básicas propias del lenguaje artístico contenidas en sus expresiones artísticas, las contrasta y las utiliza adecuadamente en otras áreas.

Expresa una actitud de género, sincera y segura; asume con responsabilidad y equilibrio sus éxitos y equivocaciones, propone

y disfruta actividades grupales que inciden en la calidad de su medio ambiente.

Inventa expresiones artísticas, construye instrumentos y herramientas simples para las mismas, expresa potencias por acceder a actividades culturales extraescolares.

Manifiesta disfrute y aprecio, ubica históricamente y hace juicios de valor sobre historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, artes y, en general, sobre la producción cultural de su tradición y de otras, de manera discursiva o metafórica.(Ley 115)

Este documento forma parte integral de la Resolución número 2343 del 5 de junio de 1996, según lo dispuesto en el artículo 11 de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Portal de la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. *Cultura, Recreación y Deporte 2011*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/01.270814.html>

Baz, Margarita (2000). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, PUEG.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Biografía de Michael Foucault, consultada el 3 de diciembre de 2011 en: http://www.infoamerica.org/teoria/berger_p1.htm

Biografía de Peter Berger, consultada el 3 de diciembre de 2011 en: http://www.infoamerica.org/teoria/berger_p1.htm

Biografía de Thomas Luckman, consultada el 3 de diciembre de 2011 en: http://www.infoamerica.org/teoria/berger_p1.htm

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Censo de 2005, Consultado el 20 de diciembre de 2011 en: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/13001T7T000.PDF

Declaración de Bogotá sobre Educación Artística del 30 de noviembre de 2005, consultado el 21 de julio 2011 en www.lacult.org/docc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc

Diccionario de la Real Academia Española, consultado el 11 de julio de 2011 en <http://buscon.rae.es/drael/>

Durán, Silvia (1998). La educación artística y las actividades culturales. En Latapí Sarre, Pablo (Coordinador). *Un siglo de educación en México II*. México: F.C.E.

Castañeda Salgado, Adelina (2004). Dispositivos de formación y uso de las tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En Castañeda Adelina, Navia Cecilia y Yurén Teresa (Coordinadoras). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación de la globalización*. Colección Reflexión y Análisis. México: Editorial Limusa.

Constitución Política de Colombia, consultado el 20 de noviembre de 2011 en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dirección General del Gobierno, Diario Oficial de la Federación. México 1992. P. 1-5

Convocatoria de Experiencias en Educación Artística formal y no formal 2010, consultado el 26 de julio de 2011 en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-196110.html>

Diario de la Federación, Acuerdo Número 98. Publicado en el martes 7 de Diciembre de 1982.

Dorfles, Gillo (2001). La danza. En Islas, Hilda (Compiladora). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza: elementos metodológicos para la investigación histórica de la danza*. México: CONACULTA-INBA.

Foucault, Michael (1992). *Nietzsche, la genealogía y el poder. Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta, Tercera Edición.

Foucault, Michael (1992). *Poder-Cuerpo en Microfísica del poder. Genealogía del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta, Tercera Edición.

Foucault, Michel (2001). *Defender la sociedad, Clase del 7 y 14 de enero de 1976. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Segunda Reimpresión.

Foucault, Michel (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Primera Reimpresión.

Foucault, Michel (2004). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí. (Tomo III), Capítulo II. El cultivo de sí.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Freud, Sigmund (1920). *Más allá del principio del placer* [Edición electrónica de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS]. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/freud/1920M%E1s%20all%E1%20del%20pricipio%20del%20placer.pdf>

Giddens, Anthony (2001). *Sociología.* Madrid: Alianza Editorial, Cuarta Edición.

Deleuze, Gilles (1999). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, Gilles. *Michel Foucault. Filósofo.* España: Gedisa Editorial.

Informe ConArte, 2010. *Recorrido por la espiral de la Educación en Artes 2006-2010.* México, D.F. Mimeo.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Sistema Estatal y Municipal de Base de Datos, consultado el 28 de diciembre de 2011 en <http://sc.inegi.org.mx/niveles/index.jsp>

Islas, Hilda (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia.* México: INBA-CENIDI Danza José Limón.

Lamata Cotanda (2003). Fuentes Educativas. En Rafael y Domínguez Aranda, Rosa (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal.* Madrid: Narcea Ediciones.

Latapí, Pablo (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 22 de octubre de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Última Reforma, consultado el 9 marzo de 2011 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Mandoki, Katya (2006). Los nueve mitos de la estética. En *estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica 1*. México: Siglo XXI Editores, CONACULTA-FONCA.

Moreno Moreno, Prudenciano (2010). *La política educativa de la globalización*. México: UPN.

Panorama Sociodemográfico de México en el Censo de Población y Vivienda 2010. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), consultado el 26 de enero de 2012 en: <http://www.censo2010.org.mx/>

Plan Nacional de Desarrollo, consultado el 7 de marzo de 2011 en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

Plan de Estudios 2006 consultado el 10 de enero 2012 en <http://www.journal.lapen.org.mx>

Plan de Estudios en la Reforma Educación Secundaria consultado el 7 de octubre 2010 en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

Programa Nacional de Educación 2001-2006 consultado el 10 enero 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/docbase.pdf>

Política para el fomento de Educación Artística del Ministerio de Cultura, Cultura para la prosperidad. Dirección de Artes, consultado el 2 de agosto de 2011 en <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=23456>

Portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal, consultado el 5 de agosto de 2011 en <http://www.df.gob.mx/wb/gdf/inicio>

Portal de la Ciudad de Bogotá, Información de Estratos en Bogotá, consultado el 27 de noviembre de 2011 en: <http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/01.02010403.html>

Resolución 2343 de 1996 consultado el 27 octubre de 2011 en: <http://www.ired.org/cmapserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GLZ Z2D-N2696B-1CR>.

Reforma Educativa en Secundaria 2006 consultado el 10 de enero 2012 en <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/artes/index.htm>

Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública consultado el el 10 de enero 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria>

Rubio Martín, María José (2002). La exclusión social. En Rubio, María José y Monteros Silvana (Coordinadoras). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.

Secretaría Distrital de Hacienda, consultado el 7 de agosto de 2011 en: http://www.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internetold/siec/SIEC/Demograf%C3%ADa/Localidades

Sáenz Obregón, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquía.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. consultado el 2 de agosto de 2011 en <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/node/108>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1988) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Editorial Paidós.

Torralba Roselló, Francesc (2002). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid: Editorial CCS-ICCE. Cuadernos de educación para la acción social. Identidad.

Veiga-Neto, Alfredo J (1997). Michael Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? En Veiga-Neto, Alfredo J. (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. Traducción de Francesc Calvo Ortega. Barcelona: Editorial Laertes, Primera Edición.