



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EXPERENCIA DANCÍSTICA DE UNA MARIPOSA TRANSFORMADA EN LUZ: LA  
CONSTRUCCIÓN DEL “YO” EN BAILARINAS AMATEUR**

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA

**MARTHA VIVIANA SEGURA LIMÓN**

ASESORA  
DRA. GABRIELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2020

*A Dios por mostrarme su amor cada día en cada sonrisa, en cada movimiento. A mi mamá por ayudarme a tejer mis alas cuantas veces sea necesario. A mi papá por aplaudir mi tenacidad para aprender a volar. A mi hermana Pau por enseñarme que la locura es el viento que mis alas necesitan. A mis secuaces, Ely y Agus, por iluminar mi vida. A mis hermanos por disminuir la gravedad de mis caídas con su particular forma de amar. A mis maestros que me han ayudado a diseñar la ruta para volar al sol. A las musas que se dejan encontrar en los lugares menos esperados. A los amigos que me han abrazado sin importar que tan rota esté. A mi asesora por ser la persona correcta en el momento adecuado para que yo volviera a creer.*

*¡Gracias!*

*A todas mis alumnas:*

*A ti mi pequeña niña que permanecías en silencio,  
a ti que te has sentido atrapada en tu cuerpo,  
a ti mi maravillosa mariposa que en lugar de extender tus alas , decidías morderte las  
uñas,  
a ti mi princesa que poco a poco encuentras tu voz,  
a ti mi nena que poco a poco llenas de luz tus ojos,  
a ti te agradezco que me des vida con tu danza, que me des razones con tu sonrisa y que  
hagas que cada latido de mi corazón valga la pena por ver tu alma libre.*

*Antes de Morir, quisiera enseñar a centenares de niños como dejar que su alma llene su cuerpo, con música, con amor. – Isadora Duncan (1877-1927)*

## Índice.

Introducción.....	1
Capítulo 1. Descripción de la práctica: Narrativa de mi experiencia como docente.....	2
1.1. Contexto social, económico y cultural del proyecto de danza Farfalla.....	12
1.2. Acercamiento socio-demográfico de los participantes.....	16
1.3. Objetivo y valores del proyecto de danza Farfalla.....	18
Capítulo 2. Referentes teóricos: La danza como recurso pedagógico en el sistema educativo nacional y los recursos psicopedagógicos del proyecto “Farfalla”.....	20
2.1. Relación Danza – Escuela y sus modelos de enseñanza.....	20
2.2. Pedagogía del proyecto “Farfalla”.....	24
2.2.1. Modelo de enseñanza – aprendizaje.....	27
2.2.1.1. William H. Kilpatrick, el método por proyectos.....	36
2.2.2. El grupo multiedad: Sus retos, ventajas y desventajas pedagógicas.....	42
2.2.3. La integración de la educación No Formal con la sociedad desde el proyecto de danza Farfalla: actividades dentro y fuera del salón de danza que vincula a los integrantes con su realidad socio-afectiva y la de los otros.....	45
Capítulo 3. Resignificación de la práctica docente: El “yo” y su relación con la danza en niñas entre 11 y 13 años.....	49
3.1. Cuerpo: corporalidad y corporeidad en el salón de danza.....	52
3.2. Emociones, afectividad y danza.....	53
3.3. Socialización, creatividad y uso del cuerpo.....	55
Capítulo 4. Análisis crítico – reflexivo del proyecto y posibles modificaciones desde la mirada fenomenológica.....	57
Conclusiones.....	60
4. Bibliografía.....	64

## **Introducción.**

La docencia brinda una serie de experiencias que con el paso del tiempo se transforman en conocimiento, por lo tanto, disertar acerca de lo que el maestro vive gracias a su profesión es hablar de la fuente principal de la pedagogía para la innovación y el conocimiento de la realidad social en la que se ve involucrada la acción educativa.

He decidido narrar mi experiencia como docente en un ámbito no formal para sistematizar lo que he aprendido que ha de dar testimonio de lo que muchos maestros de educación artística no formal vive desde su espacio y del conocimiento producido a través de los años, los lugares y los cuerpos vividos en colectividad con cientos de niñas y mujeres que han buscado un espacio de expresión para así modificar y valorar mi quehacer a través de lo adquirido en la licenciatura en pedagogía.

El conocimiento del docente puede no encajar en la definición clásica del mismo pero quienes lo hemos experimentado sabemos que es incluso más real. Aprender y re-aprender a través de la experiencia para producir conocimiento pedagógico, eso es lo que hacemos los maestros.

Este trabajo hace un recorrido por mi historia como docente, hablando del contexto socio-cultural, de sus participantes y del desarrollo de un proyecto de danza que busca romper esquemas y difundir sus beneficios.

También, busco sustentar mediante referentes teóricos pedagógicos mi actuar como docente así como los resultados obtenidos a lo largo de estos nueve años de labor.

Además, encuentro otro significado para esta experiencia, el de medio de construcción del sujeto mediante la educación fuera del aula tradicional escolar y de danza.

Por último, hago una valoración de mi labor como docente y mi proyecto para su mejora.

## **Capítulo 1. Descripción de la práctica: Narrativa de mi experiencia como docente.**

Esta tesina tiene como modalidad la recuperación de experiencia profesional, centrándose en la mía como guía – orientadora (Beresaluce, Peiró y Ramos, 2014) del proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto de educación dancística *Farfalla*, en otras palabras, daré a conocer mi auto- formación a partir de las modificaciones curriculares y didácticas realizadas a mi proyecto, a lo largo de 9 años, a partir de concebirme como docente acompañante del desarrollo así como de la fijación de metas físicas, mentales y emocionales a partir del reconocimiento de la relación entre los sujetos y la danza. Para esto, haré una aproximación fenomenológica hermenéutica por medio de la narrativa de la experiencia vivida en el desarrollo de dicho proyecto para la comprensión/interpretación de la relación pedagógica entre el trabajo corporal artístico y la construcción del “Yo” en niñas de entre 11 y 13 años de edad.

Para comenzar este capítulo me parece pertinente mencionar lo que entiendo como experiencia, para lo cual retomo al autor Jorge Larrosa (2006) quien la caracteriza a profundidad para que esta sea re – pensada en y para la educación como un medio de posibilidades teóricas, críticas y prácticas que permite pensar a la educación a partir de la experiencia. El autor le otorga a la experiencia “principios” para su definición y comprensión, los cuales intentaré desglosar en este apartado para significar esta recuperación.

El primer principio que Larrosa le da a la experiencia es el de “Exterioridad, alteridad y alienación” (Larrosa, 2006 pp. 88-89). La experiencia es algo que sucede que es distinto, ajeno y externo a mí, que no es construido por mis ideas y no es controlado por mi voluntad, es decir, es el acontecimiento como tal; por ejemplo, cuando una de mis alumnas se acerca a preguntarme algo o reflexiona a partir de la secuencia didáctica y me lo hace saber no es algo producido por mí y es externo a cualquier pensamiento mío.

El siguiente principio es el de “Reflexividad, subjetividad y transformación” (pp. 89-91), la experiencia es algo que me pasa a mí, que aunque es externo sucede en mí, es decir, lo que acontece me modifica, sensibiliza y “mueve” mi “yo”. Lo que la alumna pregunta o reflexiona produce modificaciones en mi ser y en mi práctica dependiendo de mi posición afectiva – emocional y de atención en el que esto sucede.

El principio de “Pasaje, pasión” (Larrosa, 2006 p. 91), la experiencia como terreno de paso en el que lo que acontece deja una huella que supone un riesgo de modificación para quien la vive. En palabras del autor, la experiencia no se hace, se padece; es decir, lo que sucede, al convertirse en experiencia me modifica sin que yo actúe necesariamente.

Otro de los principios es el de “Singularidad, irrepetibilidad, pluralidad”(Larrosa, 2006 pp. 100-104), la significación de la experiencia sucede en la singularidad, es irrepetible y cada uno de los involucrados la significa diferente, esto es, que yo significo mi experiencia a partir de lo que soy yo (emocional, afectiva y físicamente) en el momento que sucede, ninguna experiencia es igual a otra aunque el suceso pueda ser lo mismo ya que soy un ser en constante modificación lo que hace que cada experiencia se alimente de lo insólito y lo sorprendente.

El principio de “Incertidumbre, libertad, quizá” (Larrosa, 2006 pp. 104–105), la experiencia siempre es impredecible, imprevisible, imprescriptible y se constituye por la incertidumbre. Al ser ajena, pasajera y singular no es algo que se puede generalizar, es decir, la experiencia sucede en libertad, sorprende y modifica a quien la vive sin poder predecir cómo o en qué.

El último principio es el de “Finitud, cuerpo, vida” (Larrosa, 2006 pp. 110-111) la experiencia es en un espacio y tiempo, es en un cuerpo y es parte de la vida. Para quienes practicamos la docencia en la danza, este principio puede ser el más identificable pues la mayoría de las experiencias se comunican a través del cuerpo, el espacio y la temporalidad y estos a su vez se modifican a través de la experiencia lo cual trataré de recuperar y analizar a lo largo de esta tesina.

Larrosa (2008) busca reivindicar la experiencia para significar distinto la vida de los involucrados en los ambientes educativos que se habitan como profesionales pero también como sujetos sensibles a la experiencia que son “movidos” por ésta y que se modifican así mismos y a sus prácticas.

Esto último lo retomo para escribir este documento, soy maestra de danza con preparación pedagógica pero también estoy sujeta a la vida que mi profesión implica tanto física como mental y emocionalmente y reflexionar sobre los momentos sorprendentes (experiencias) surgidos de la incertidumbre y, por qué no, del error, me está transformando día con día personal y profesionalmente.

Ser maestra de danza y líder de un proyecto con sujetos tan diversos, para mí, significa un constante desarrollo no solamente creativo para la integración y aprendizaje de todos, si no también ético y moral. Esto me ha permitido reconocer a partir de las experiencias que “mueven” mi “yo”, mis disposiciones físicas y emocionales, así como los esquemas morales que me ayudan a significar lo que ocurre en el salón de danza. Por ejemplo, la primera vez que una alumna adolescente expresó su frustración hacia mí como “imagen de autoridad” yo tenía solamente unos cuantos años más que ella y me había metido en muchos problemas por haber actuado de la misma manera con mis propios maestros, sin embargo, me dejé llevar por lo que yo creí debía ser una maestra de danza y por el miedo de no ser respetada de inmediato y la saqué de la clase en medio de gritos, convirtiéndose así en mi primer conflicto a resolver con los padres de familia y los encargados del lugar que modificó más mi rol como docente que con el paso del tiempo fue modificando mi actuar pedagógico.

De esto se deriva el desarrollo de estrategias para el fomento de la colectividad desde mi inclusión como guía y parte del grupo; es decir, desde la secuencia didáctica para concretar un movimiento o coreografía hasta su realización escénica el grupo debe ser considerado en pluralidad lo cual provoca en cada uno respuestas diferentes que nos lleva al diálogo y a la tolerancia o a lo contrario, provocando que mi rol como docente se mueva hacia la mediación provocando una reflexión sobre el proceso y modificaciones a partir de la demanda del grupo.

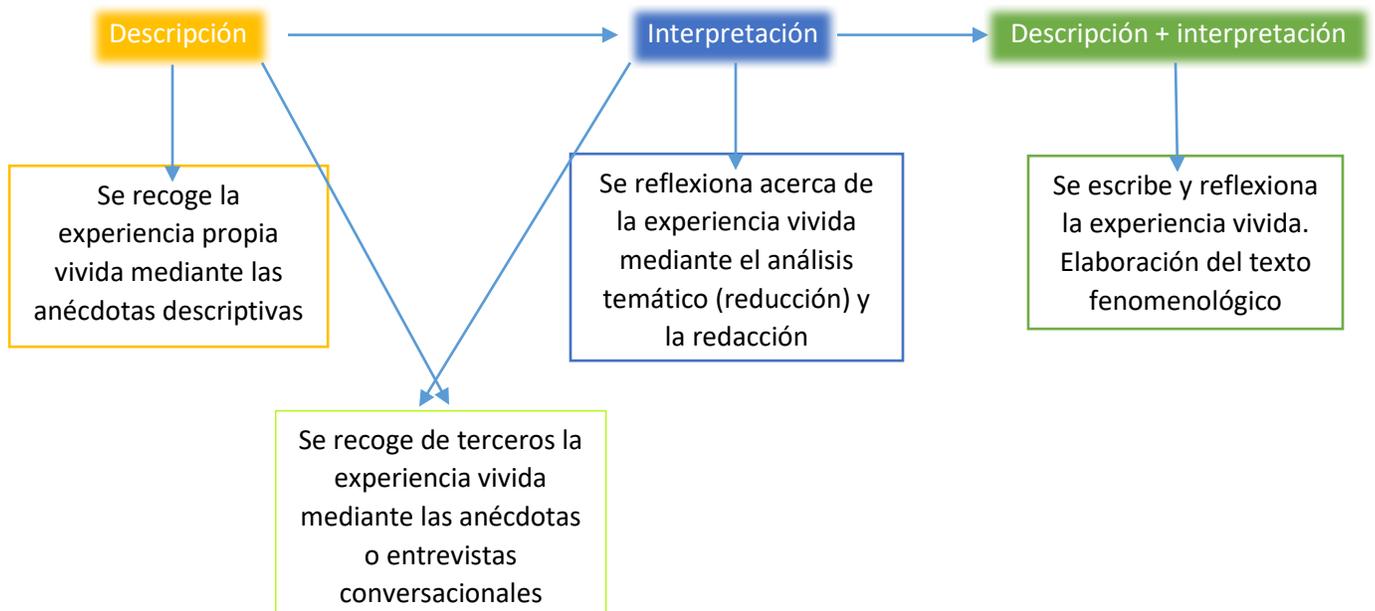
## La experiencia y la fenomenología

Como sustento teórico metodológico de esta narrativa retomaré la definición de fenomenología hermenéutica del libro *Investigación educativa y experiencia de vida* en el que se define como “el estudio de las esencias” es decir, a través del reconocimiento y sistematización de las particularidades de la experiencia, así como el sentido e importancia de cada una de ellas se puede llegar a la interpretación de la naturaleza de los fenómenos, en este caso la relación pedagógica Danza-“Yo”, a través de la reflexión retrospectiva de lo vivido y su significado.

El autor de este libro, Van Manen (2003), aporta con esto a la investigación educativa la atención a los fenómenos de intercambio personal en la práctica, es decir, la reflexión de los métodos empíricos que los docentes utilizan para relacionarse con los alumnos y que los llevan a adaptarse según las particularidades de los sujetos involucrados que a su vez los llevan a la adquisición de “conocimiento pático” que es diferente al conocimiento cognitivo o técnico y que surge de las acciones, situaciones, vivencias corporales y a partir de la relación con los otros; este tipo de conocimiento se adquiere y comparte mediante la comunicación verbal y no verbal que se vive en los ambientes educativos, de ahí que el lenguaje (narrativo – reflexivo) sea el medio principal para reconocer las particularidades e importancia de los fenómenos.



La fenomenología hermenéutica no tiene un método exacto a seguir sin embargo, Van Manen (2003) hace una descripción detallada de las fases necesarias para que las anécdotas de los docentes se transformen en estudios de reconocimiento pedagógico, las cuales son:



Es así como, a través del lenguaje se puede pasar de la descripción de la realidad al reconocimiento de la importancia pedagógica de las interacciones educativas. Lo que el autor propone con estas fases es que el investigador llegue a una especie de “epifanía de significado” mientras se transita por estas fases de transformación del texto, es decir, llegar a la importancia del significado de lo vivido para que esto transforme y edifique en el educador, así como en su práctica.

Retomar la experiencia desde el lenguaje para recuperar la esencia de ésta que se ha transformado en aprendizaje que a su vez, ha modificado la labor docente y por tanto las interacciones educativas requiere del docente mirar su profesión desde su propio quehacer, así como desde el contexto (cultural, social, político) en el que se desarrolla y su interrelación.

## **Experiencia pedagógica**

Este texto está guiado por la concepción del autor, Daniel Suárez (2005) de la “narrativa de experiencias pedagógicas” como una forma de investigación educativa que toma como sustento teórico aspectos de la etnografía de la educación, es decir, busca que los docentes reflexionen sobre los aspectos no documentados que suceden en su cotidianidad, además retoma de la investigación – acción la concepción del papel del investigador, definiendo al docente como tal que en la búsqueda de sentido y significación (interpretación/comprensión) “produce y recrea saber pedagógico” y al ser fundamentalmente un análisis por medio del lenguaje retoma a la hermenéutica como medio de interpretación y comprensión de las narrativas.

Suárez (2005) propone, al igual que Van Manen, trabajar directamente con el relato de las experiencias docentes mediante la redacción y transformación del texto de manera pedagógica y compartida para llegar a la reconstrucción del sentido de la acción pedagógica que además promueve la creación de relaciones colaborativas y participativas entre docentes, lo cual no será tratado a profundidad en este trabajo pero forma parte de los propósitos de evolución del proyecto “Farfalla” y de esta tesina. Suárez define este tipo de narrativa como una reflexión que “forma, transforma, reconfigura y profundiza las formas de conciencia profesional de los docentes” mientras hablan de sí mismos, del espacio que habitan (aula), y para sentido de este escrito personal, agregaré, del uso, conciencia y representación corporal de su rol como profesor de danza clásica.

Es así como la narración de “mi vida entre niñas con tutú” se vuelve el método para explicar cómo vivo cotidianamente la complejidad o “simple” movimiento en la reflexividad del “Yo” provocado por el ballet, en palabras de Jorge Larrosa “el lenguaje (narración) sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo... duplica en un medio exterior lo que ya estaba presentado, hecho visible, en el interior” para así, a través de la contrastación dialéctica de la teoría-práctica entre el “Yo” (descrito por Giddens (2013) y otros) y la exposición de la experiencia vivida por los que conformamos dicho proyecto logre dar testimonio de

este saber pedagógico surgido en el contexto de mi proyecto de educación dancística no formal.

Por las características del ambiente en el que se desarrolla mi proyecto – las cuales serán desglosadas más adelante-, el flujo de alumnos, la complejidad variable de los retos y la experimentación corporal adaptable a los integrantes centraré esta recuperación de experiencia en lo vivido a lo largo de estos años con las alumnas entre 11 y 13 años de edad. En este apartado narraré la historia de mi proyecto de educación dancística *Farfalla*, su contexto y los hitos que lo han hecho crecer, fortalecerse y modificarse a lo largo de su existencia, más adelante en otro apartado detallaré lo que compone dicho proyecto y su vinculación con la orientación psicopedagógica, así como la reflexión central del trabajo pedagógico-corporal que impacta directamente el “yo” de sus integrantes. Considero que para llegar a la interpretación teórico-práctica de esta experiencia es necesario reconocer su evolución ya que yo misma echo mano de ésta para integrar o retomar las estrategias necesarias para la atención particular de cada caso y fortalecer el sentido de colectividad en mí y en los integrantes del proyecto.

### **Surgimiento y evolución del proyecto *Farfalla***

En la recuperación de todo lo que ha sucedido durante estos 9 años en los que el proyecto ha funcionado sin descanso y en continuo crecimiento, puedo identificar 4 etapas por las que hemos pasado (mi proyecto y yo, pues al modificarme, mi trabajo se modifica).

Para hablar de mi experiencia como docente, considero necesario mencionar que está movida por mi experiencia como ex estudiante de danza clásica y todo lo que esto implicó, sobre todo en mi relación con los profesores y el medio dancístico así como las palabras de la bailarina y coreógrafa Gloria Contreras “la danza debe educar al pueblo para ser de y para el pueblo”.

En junio del 2010, tuve la oportunidad de comenzar con la primera etapa de mi proyecto cuyo propósito era puramente la difusión prácticamente gratuita, dentro de la colonia que habito. En ésta, trabajé dentro de un centro comunitario adaptando la

clase a las condiciones físicas del espacio; sin espejo, sin barras, sin audio y sin piso adecuados. El impacto fue tal para la colonia que llegué a atender grupos de hasta 30 niñas de entre 2 ½ hasta 7 años de edad recibiendo una cooperación simbólica de \$7 de la mayoría de las asistentes que fue utilizado en vestuario para la primer clase abierta, en la que se mostró a la familia de las niñas lo aprendido en un periodo de aproximadamente dos meses. Esta etapa y este propósito duró los primeros meses de vida del proyecto, de junio a agosto.

La segunda etapa, comienza a raíz de mis vínculos afectivos con las niñas y sus madres. Poco a poco se fueron expresando necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que rebasaban mi preparación y demandaban que las actividades se encausaran diferente para atender situaciones de violencia así como de deficiencias cognitivas, emocionales y psicomotrices.

A partir de esto, comprendo que mi proyecto y yo teníamos que ir más allá de la difusión de la danza y comienzo mi formación para brindar una atención lo más integral posible. La dinámica en el salón se fue modificando, el orden de las actividades cambiaron, propicié más el lenguaje hablado para mejorar la convivencia y mi manera de dirigirme a ellas se fue diferenciando e incluso amplié mi horario de trabajo para crear un nuevo grupo en el que pudiese recibir niñas y niños de más de 7 años. Esta etapa duró aproximadamente de agosto del 2010 a diciembre del 2012

La tercera etapa fue de crisis y re construcción del proyecto, en diciembre del 2011 por políticas públicas cerraron el centro comunitario y tuve que moverme a un gimnasio particular en el que me permitieron seguir cobrando lo mismo y algunas de las que ya eran mis alumnas me siguieron, en marzo del 2012 re-abrió el centro y regresé a las condiciones iniciales pero cada vez era menor el número de integrantes de los grupos. Finalmente en diciembre, el centro comunitario vuelve a cerrar, ésta vez con la idea de no volver a abrir a pesar de nuestros intentos como vecinos de mantenerlo abierto; el proyecto termina el 2012 con 14 alumnas y una nueva sede prometida, un salón mejor acondicionado pero siendo un negocio privado, los costos se fueron incrementando poco a poco.

El número de alumnas disminuyó y se mantuvo muy bajo durante casi un año pero las condiciones físicas permitieron que se aumentara la calidad del trabajo y la implementación de nuevas propuestas para el desarrollo corporal artístico. Además, aparecieron nuevos espacios privados ofreciendo el “mismo” servicio y algunas de las personas que no pudieron con los nuevos costos intentaron evitar la difusión del proyecto.

A partir del 2014, comienza la etapa actual, un espacio estable y con mejores condiciones físicas, las niñas se quedan más tiempo y puedo ampliar mis planes/proyectos de trabajo de periodos menores a un mes al periodo semestral.

Esta cuarta etapa ha adoptado la experimentación corporal y escénica acompañada de evaluación continua por un intento de cubrir las necesidades físicas, emocionales y socio-afectivas de cada grupo. Se ha mantenido el flujo de alumnos más o menos estable, se ha impulsado a 6 alumnas a formalizar su preparación como bailarinas y se ha complejizado la preparación escénica integrando funciones en apoyo social a diversos grupos y competencias a nivel amateur; el proceso previo de cada presentación conlleva un acompañamiento emocional distinto para lograr vincular a las niñas con la audiencia que las recibirá en cada momento.

Como docente, he tenido la oportunidad de guiar experiencias dancísticas fuera del grupo que han alimentado al proyecto en sentido y forma, abriendo nuevas oportunidades para el mismo.

### **Re-definición del Rol Docente**

A nivel personal, a partir del 2014, me ubico en un momento de re-definición constante de mi papel como docente pues no solamente soy la persona que guía el movimiento externo (lo corporal) e interno (lo socio-afectivo) que provoca el movimiento en el “yo” de las alumnas sino que también soy la líder del proyecto que ha tenido-tiene que mover a sus familias y al contexto social para que *Farfalla* siga renovándose, que al mismo tiempo me muevo yo y esto repercute en quien soy dentro y fuera del aula, en como enseño y en como mi relación con todos los que guío puede generar o no un sentido de colectividad.

Ser docente en educación no formal (ENF) implica “la ausencia de un protocolo prescriptivo del qué y cómo hacer. Es en la ENF donde alcanza una mayor expresión la autonomía profesional del educador. Por ende, donde encuentra sus desafíos: seleccionar qué enseñar, a quiénes, en qué contexto y mirando el horizonte hacia el que pretende avanzar.”(s/a, 2011).

Si bien, la enseñanza de la danza está envuelta en ciertas prescripciones que serán descritas más adelante, la autonomía que brinda el ambiente no formal me permite implementar adaptaciones para las necesidades de sus integrantes así como para la integración de los sujetos y sus particularidades.

Es por esto que adoptar el papel del docente investigador me parece muy relevante en este periodo pues según Campos Saborío (2003), una de las características de dicho rol es el análisis continuo de su proyecto de vida, tanto personal como profesional consciente de todo lo que lo conforma afectivamente para aprender de sí mismo y sus alumnos para evitar que su labor se reduzca a la efectividad y eficacia pudiendo así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más holística hacia el conocimiento y reflexión del “yo” de todos los que participamos en el aula.

Al mismo tiempo, asumir mi profesión y experiencia particular como objeto de estudio de la pedagogía y escribir esta auto-reflexión/valoración aporta información que probablemente otra maestra de danza ha vislumbrado e invita a otras disciplinas y personas a pensar acerca de mi profesión agregando valor a la colectividad de la labor docente de nuestro país al convertirse este trabajo en un llamado a seguir hablando de nosotros mismos para interpretar la teoría que en el quehacer diario parece insuficiente, hablar de la realidad para generar o modificar el conocimiento de la vida educativa.

## 1.1. Contexto social, económico y cultural del proyecto de danza Farfalla

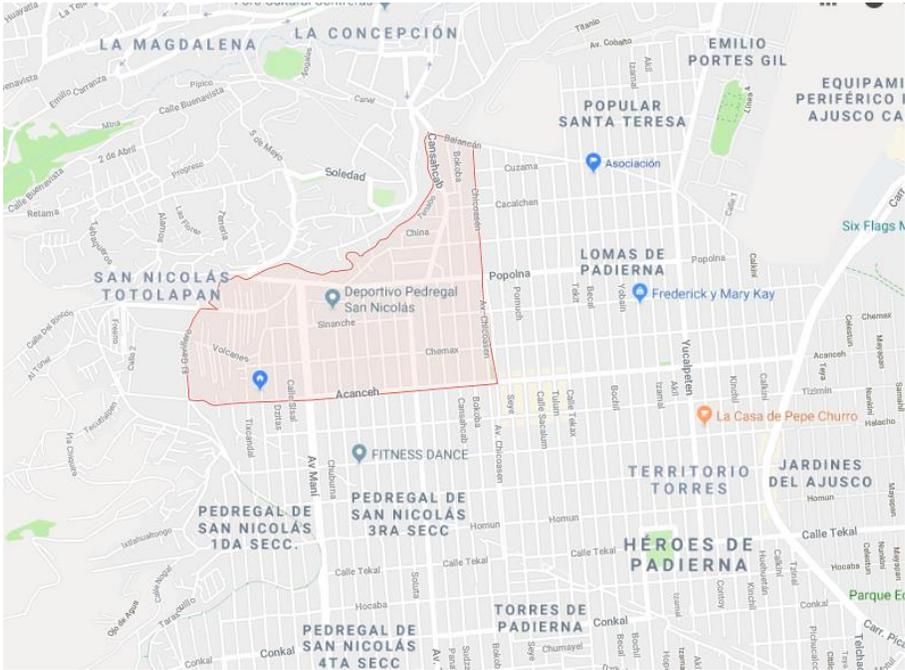
Es importante considerar que, a pesar de estar establecido desde 2013 en una sola sede, ha sido un proyecto nómada que se ha materializado en lugares físicos diversos, manteniendo las mismas características esenciales de difusión y sentido de colectividad. Este proyecto, en su mayoría se ha llevado a cabo al sur de la Ciudad de México en el límite de las alcaldías Tlalpan y La Magdalena Contreras, una zona bastante ignorada por ambos responsables de cada alcaldía y determinada como “barrio”. En la colonia “Pedregal de San Nicolás” (en sus cuatro secciones) que se caracteriza por la desigualdad de oportunidades que saltan a la vista al haber residenciales, casas bien construidas, muchas vecindades, casas de palo y cartón y gente sin hogar.

La población de dicha zona, según el Sistema de Información del Desarrollo Social (2000), se encuentra en un nivel alto – muy alto de marginación; es decir, los servicios (educación, salud, etc.) y recursos económicos no son proporcionales a las necesidades de los habitantes.

En específico, la mayoría de las personas conectadas en este proyecto son, hijas de comerciantes informales (vendedor del mercado sobre ruedas, tiendas, alimentos) y prestadores de servicios independientes (chofer público, practicante de oficios), inscritas en las escuelas públicas de la zona.



Gran número de actividades y espacios deportivos en la zona están a cargo de particulares, por lo que esta propuesta surge de la idea de difundir - acercar el lenguaje y los beneficios de la danza clásica a los habitantes de la colonia sin que el nivel socioeconómico sea una barrera.



Mapa de la zona

Los últimos años, el proyecto se ha ubicado en la “Academia Fitness Dance”, ubicado en la calle Kopoma de la colonia Pedregal de San Nicolás, un espacio particular construido para actividades como zumba, taekwondo, pilates, box y similares que han ido cambiando con el paso del tiempo, siendo mi actividad la única artística que ha permanecido por varios años.

Debido a los cambios constantes en las actividades y a la gestión del espacio, los horarios del proyecto se deciden por semestre, el siguiente es un ejemplo del horario utilizado en el semestre enero – junio del 2019:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Box 8:00–10:00	Entrenamiento funcional 8:00–9:00	Box 8:00–9:00	Entrenamiento funcional 8:00–9:00	Box 8:00–9:00	Tae Kwon Do 9:00–11:00	Tae Kwon Do 9:00–11:00

Ballet 16:00–19:00	Ballet 9:30-11:00 16:00–19:00	Ballet 16:00–19:00	Ballet 9:30-11:00 16:00–18:30	Ballet 9:30-11:00 16:00–19:00		Gimnasia artística 11:00-12:00
Zumba 19:00–20:00	Zumba 19:00–20:00	Zumba 19:00–20:00	Tae Kwon Do 18:30–20:00	Zumba 19:00–20:00		
Box 20:00–22:00	Entrenamiento funcional 20:00–21:00	Box 20:00–22:00	Entrenamiento funcional 20:00–21:00	Box 20:00–22:00		

La población mayoritaria en las actividades de Box y Entrenamiento funcional son adultos de entre 25 y 50 años de edad siendo más hombres en el grupo de Box y más mujeres en Entrenamiento funcional en ambos horarios (matutino y nocturno). Los integrantes de la actividad de Tae Kwon Do son niños entre 3 y 15 años, siendo aproximadamente 80% niñas y 20% niños. Para la actividad de Zumba el flujo es más variado en edad, teniendo el rango más amplio de mujeres entre 7 y 70 años de edad.

*Farfalla* (Ballet) consta de 39 integrantes de entre 1.5 y 47 años de edad, divididos en 5 grupos; 3 por edad y 2 por nivel técnico (por evaluación) siendo 37 mujeres y 3 hombres. Cabe mencionar que la estructuración de clase y el tiempo están determinados según el objetivo particular de cada grupo lo cual se desarrolla a profundidad en el siguiente capítulo:

Grupo	Horario	Integrantes	Tipo
Ballet Maternal	Miércoles 5:30-6:00	6 bebés (1.5 a 3 años), 4 niñas y 2 niños. (6 adultos)	Por edad
Pre-Ballet	Lunes y Miércoles 4:00-5:00	18 niñas (3.5 a 6 años)	Por edad
Ballet I	Martes, Jueves y Viernes 4:00-5:30	7 niñas (6.5-12 años)	Por nivel
Ballet II Matutino	Martes, Jueves y Viernes 9:30-11:00	2 niñas (10 y 11 años)	Por nivel

<b>Ballet II</b>	Lunes, Miércoles y Viernes 5:30-7:00	6 integrantes, 5 niñas (7 a 12 años) y 1 hombre (29 años)	Por nivel
	Jueves 5:30-6:30		
<b>Ballet Adultos</b>	Martes 5:30-7:00	2 mujeres (32 y 47 años)	Por edad

Los horarios de los grupos en los que se centra este trabajo (Ballet I y Ballet II), por lo general, son determinados por la rutina ya establecida de una clase de ballet de hora y media (Barra, centro, diagonal), por ejemplo:

Tiempo	Momento	Descripción
30 min	Barra	Trabajo más cargado a la parte central y baja del cuerpo: Calentamiento, preparación postural, fuerza en pies, piernas y torso, habilidad motriz de miembros inferiores, equilibrio, estiramiento
20 min	Centro	Integración de la parte central y superior del cuerpo: Preparación postural, fuerza en pies, piernas, torso y brazos, habilidad motriz de piernas y brazos, equilibrio, saltos, estiramiento
20 min	Diagonal	Integración del uso del cuerpo con el uso del espacio: Preparación postural en desplazamiento, fuerza en pies, piernas, torso y brazos, habilidad motriz de piernas y brazos, equilibrio, grandes saltos, estiramiento.
15 min	Movimiento creativo	Secuencias de movimiento, coreografía, improvisación.
5 min	Estiramiento	Si bien cada momento tiene su tipo de estiramiento, es necesario este tiempo para realizar los más complejos que favorecen al rango de movimiento necesario para la ejecución de la danza clásica

\*Dicha rutina se modifica según el periodo del año y la cercanía de los eventos.

Cabe mencionar que este proyecto ha podido crecer en tiempo, integrantes y calidad gracias a la difusión de éste como una nueva forma de uso del cuerpo en una disciplina estética que rompe con lo común de la zona y que es apoyado y solventado por los mismos habitantes.

## 1.2. **Aproximación socio-demográfica de los participantes del proyecto *Farfalla***

Todos los integrantes de *Farfalla* vivimos en las calles y colonias que se encuentran alrededor de la sede actual.

La mayoría de las madres se dedican al hogar y su nivel de estudios está entre secundaria y bachillerato, pero también ha sido un común durante los años de existencia del proyecto, la presencia de hijas de licenciadas en educación preescolar, primaria o secundaria siendo casi nula la presencia de madres con otras profesiones pudiendo ser el tiempo dedicado a la crianza así como la consciencia en la educación, factores que influyen en la búsqueda de actividades extraescolares para las niñas, en especial el compromiso que se adquiere con la danza al decidir formar parte de *Farfalla*.

Este proyecto se encuentra abierto a cualquier persona interesada en la danza clásica, sin embargo en un sondeo entre los participantes pude reconocer que la mayoría se acerca a la actividad con un impacto emocional ligado a la significación de la danza, es decir que son pocos los que llegan (y permanecen) sin saber qué y cómo es una clase de ballet.

Dicho acercamiento se puede dar en dos vías, por decisión, interés y gusto de los padres o por interés de las niñas; algunas de las madres mencionan haber asistido o deseado asistir a clases de danza y otras reconocen haberse acercado después de conocer a alguien involucrado con la danza; las niñas, en cambio, logran que las lleven por impactos emocionales ligados a la difusión de la danza clásica en los medios de comunicación (películas, videos musicales, caricaturas, etc.) o por la influencia social de sus compañeras de la escuela.

La mayoría de las alumnas pertenecientes a los diferentes grupos están inscritas en las escuelas públicas de la zona, primarias y secundarias generales en el turno matutino (8:00 – 12:30 y 7:30 – 13:40 respectivamente), han estado o están inscritas a más actividades y/o son beneficiarias del programa de apoyo de niños talento del gobierno de la Ciudad de México por el que reciben una hora de formación en artes,

ciencias o deportes a cambio de un apoyo económico por lo que se podría deducir que, a pesar de lo económico, las integrantes pertenecen a un sector interesado por complementar su formación fuera de lo ofrecido en el sistema educativo nacional.

En este trabajo me centro en las particularidades de las alumnas entre 11 y 13 años de edad que pertenecen y han pertenecido al proyecto a lo largo de su existencia ya que el trabajo corporal se diferencia debido a la etapa formativa y de desarrollo en la que se hallan. Retomando la teoría de desarrollo psicosocial de Erickson en estas edades se encuentran aproximadamente entre el estadio de “Laboriosidad vs. Inferioridad” (5 a 13 años) y el de “Identidad vs. Confusión de la identidad” (13 a 20 años).

El autor nombra ocho etapas, fases o estadios del desarrollo psicosocial del ser humano durante todo el ciclo vital que integran su personalidad, éstas están nombradas por la “característica central básica” y su contraria “crisis básica”, polaridades que al encontrar equilibrio en el sujeto, que se construye a través de la interacción con su sociedad, la etapa se supera o por el contrario se convierte en una fijación que alterará el desarrollo y la personalidad del mismo. Cada etapa está determinada por la interacción social en la que los sujetos están inmersos así como los contenidos y procesos cognitivos, emocionales, comportamentales y afectivos asociados a dicha interacción. (Erikson, 1998 por Bordignon, 2005: 52-53).

El estadio de “Laboriosidad vs. Inferioridad” (Bordignon, 2005) (5 a 13 años) está marcada por la escolarización y el sentido de “integración productiva” a grupos de edades similares, es decir, las niñas comienzan a construir su “yo” a partir de lo que aprenden a hacer y son capaces de comparar con lo que los demás hacen, autodefiniéndose como productiva (laboriosa) o inferior adoptando así un autoconcepto acompañado de autoestima que se refuerzan con la interacción social y la identificación de su rol en cada grupo.

Al ser superado este estadio y alrededor de los 13 años comienza la etapa de “Identidad vs. Confusión de la identidad” (Bordignon, 2005) que es propiciada por la combinación del crecimiento rápido del cuerpo y de la madurez psicosexual que despierta intereses que modifican lo psicosocial, las adolescentes exploran la

identificación ideológica y las relaciones sociales así como modifican las representaciones que tienen sobre sí mismas y sobre el mundo a través de la búsqueda del sentido de sus propias experiencias.

En estas edades, se puede decir, que las niñas comienzan a constituirse a partir de la experimentación social y a depurar lo que las guiará en la vida. Además el organismo entero se reconstruye, así como comienzan a habitar un nuevo cuerpo y por lo tanto, un nuevo rol de género dictado por la sociedad. Por esto, según esta experiencia, el trabajo corporal es más consciente y profundo, hayan estado o no en clases de danza antes de los 11 años.

Además, al dedicar de 4.5 a 6 horas a la semana al logro de objetivos individuales, que pueden ir desde lograr girar más de una vez cumpliendo con la técnica hasta dejar de usar suéter para tomar clase, y grupales, tales como la sincronización de la coreografía para llevarla a concurso. Mediante el trabajo corporal y la socialización en un ambiente de confianza, reconocen en sí mismas su inserción en los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, o sea se identifican a sí mismas como adolescentes pertenecientes a un género, a una familia y a una posición como seres en formación constante.

### **1.3. Objetivo y valores del proyecto de danza Farfalla.**

El objetivo del grupo, desde su fundación, es el desarrollo humano en colectividad con la danza como medio y lenguaje para eliminar barreras psicosociales y físicas a través de la experiencia escénica y la experimentación corporal y creativa.

En la academia, el entrenamiento está centrado en su mayoría en la técnica de la danza clásica siguiendo el plan educativo de los primeros grados de la Royal Academy of Dance y de la Imperial Society of Teachers of Dancing, además de la implementación de técnicas de otras danzas para contrarrestar la rigidez de la técnica clásica y favorecer el movimiento creativo.

Se trabaja bajo el lema “todo es danza” el cual se recuerda todos los días mediante diferentes actividades insertas en la clase rutinaria tales como la improvisación guiada, el movimiento libre, la propuesta creativa a través del movimiento (coreografía) y la traducción corporal del lenguaje oral.

Se pretende formar a los participantes como artistas escénicos por lo que se plantean metas grupales (proyecto) por cada tipo de escenario- teatros, patios o calles- en el que se desenvolverán como emisores de un mensaje por medio del uso del cuerpo.

Se promueve el esfuerzo personal como único medio para el desarrollo grupal y el sentido de colectividad como el factor principal para la mejora individual mediante simples reglas explícitas determinadas por cada grupo al inicio de cada proyecto tales como “prohibido decir no puedo”, “decidimos los papeles principales por azar”, “adopto a alguien más pequeño”, etc. así como las reglas de convivencia básicas con el respeto como principal valor a preservar en el aula y su extensión

Se alienta la comunicación mediante el lenguaje oral y se persigue la significación de la danza como lenguaje universal para el reconocimiento propio, de los otros y de lo común.



## 2. Referentes teóricos: La danza como recurso pedagógico en el sistema educativo nacional y los recursos psicopedagógicos del proyecto “Farfalla”.

En este capítulo se presenta un breve panorama de la relación entre la danza y la escuela en los últimos años, sus modelos de enseñanza y cómo esto propicia el crecimiento de mi proyecto. Así mismo, se expone de manera detallada la pedagogía de *Farfalla* y su vínculo con la sociedad.

### 2.1. Relación Danza – Escuela y sus modelos de enseñanza.

La danza se relaciona con la escolaridad en dos planos: la profesionalización de la danza en las escuelas de artes y la danza como recurso didáctico en las escuelas generales.

En el plano de la profesionalización de la danza en México existe la división en escuelas profesionales y semi-profesionales privadas y públicas (a cargo del INBA y la SEP).

Cada centro de formación privado adopta su modelo de enseñanza según las características de los profesionales a cargo y su asociación a las diferentes escuelas.

Si bien, la danza clásica tiene una sola técnica y vocabulario surgidos en el siglo XVII, esta ha evolucionado en 7 escuelas, reconocidas mundialmente, con diversos matices culturales, es decir, cada una hace uso de la técnica poniendo énfasis en la significación de diferentes movimientos modificando la metodología del entrenamiento y la dinámica de las clases.

Escuela	Época de consolidación	Nombre del método	Descripción
<b>Francesa</b>	Finales del siglo XVI – principios del XVIII	Técnica Académica	Se establece el vocabulario para su enseñanza y pone

			énfasis en la elegancia y fluidez del movimiento
<b>Italiana</b>	Principios del siglo XIX	Método Ceccetti	Pone énfasis en la calidad del movimiento y la rapidez bien ejecutada
<b>Danesa</b>	Finales del siglo XVIII – principios del XIX	Método Bournoville	Pone énfasis en la fuerza, la elevación y la expresión de los movimientos
<b>Rusa</b>	Finales del siglo XIX – principios del XX	Método Vaganova	Primera sistematización de la educación dancística profesional en 8 años haciendo una síntesis entre la técnica Italiana y Francesa para la planeación de los grados. Pone énfasis en la coordinación, las transiciones entre pasos y la correcta interpretación tanto motriz como de expresión de los movimientos
<b>Inglesa</b>	Primera mitad del siglo XX	Método de la Real Academia de la Danza (RAD)	Hace una combinación de los métodos anteriores y propone una progresión lenta de las bases técnicas para favorecer la dificultad del movimiento posterior. Pone énfasis en el elegante uso de la cabeza y los brazos
<b>Cubana</b>	Segunda mitad del siglo XX	Método cubano	Hace un reacomodo de la estructura de la clase para evitar lesiones y separa los movimientos en fases para favorecer su correcta ejecución. Pone énfasis en la ejecución y propuesta de movimientos más complejos.
<b>Norteamericana</b>	Segunda mitad del siglo XX	Método Balanchine (También conocido como Danza Neoclásica)	Adopta movimientos de la danza moderna, libera el uso de brazos y caderas.

En el caso de las escuelas públicas de profesionalización dancística a cargo del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) la metodología predominante es la cubana “contextualizada a las condiciones de las corporeidades de los estudiantes mexicanos” (INBA, 2014) ofreciendo un plan de estudios de nueve años divididos en cuatro etapas con opción a egreso como técnico profesional o titulación de licenciatura.

*Farfalla*, como se menciona anteriormente, recupera algunas características de dichas escuelas, mayoritariamente la inglesa y norteamericana, pero el propósito principal es el uso de los beneficios de la danza mas no a la academización de ésta para la formación de profesionales. Por lo tanto, me centro en el uso de la danza como recurso pedagógico – didáctico para la formación de los sujetos.

Es decir, la danza como movimiento para el aprendizaje teniendo al desarrollo del “Yo” como centro, a través del descubrimiento corpóreo individual y colectivamente; la significación del cuerpo mediante su uso, sus límites y sus modificaciones en relación al contexto y los demás cuerpos.

### **La danza en el marco institucional del sistema educativo nacional.**

La Secretaría de Educación Pública (**SEP**), en el modelo educativo del 2017 integra, sobretodo en secundaria, el “Área de Artes” como parte del componente de “Desarrollo Personal y Social” junto al “Área de Educación Socioemocional” y “Educación Física” cuyo principal objetivo es “procurar experiencias y prácticas con los lenguajes artísticos que coadyuven en la creación de un pensamiento artístico.” el cual define como:

El pensamiento artístico es una atribución del pensamiento que desarrolla la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad al trabajar constantemente con un lenguaje

artístico. Pensar artísticamente implica percibir las cualidades estéticas que nos rodean, aumentar la sensibilidad ante el mundo circundante, desarrollar la imaginación al prever distintas posibilidades de solución y, con esto, despertar la potencialidad creativa de los niños y adolescentes.

Así es como agrega en sus planes y programas de estudio la asignatura de Danza que “busca convertirse en un espacio para la creatividad e innovación de la práctica docente, idóneo para la concreción de los principios pedagógicos que se proponen en el modelo educativo del 2017.”. Esto reconoce el valor de la danza en y para el sistema educativo mexicano.

Este modelo educativo también permite la integración de la danza en diferentes escuelas gracias a la aparición de “Clubes” en el ciclo escolar 2018 – 2019, los cuales se incorporan en la educación básica como un componente del plan de estudios (autonomía curricular) que promueve la creatividad, el desarrollo integral y la innovación. (SEP 2018), para los cuales se estipula que el tiempo semanal dentro de la jornada regular en primaria es de 2.5 horas y 4 horas en secundaria. Esto difiere según los recursos humanos y económicos de cada institución pues la SEP dicta los parámetros curriculares de éstas actividades y propone que sean ideados según las habilidades de los maestros ya contratados o que se integren profesores privados que con su propuesta cumplan con dichos parámetros.

Es así como se abre la difusión de la danza como complemento para la educación en las escuelas públicas sin embargo, al estar ligada aún a la institución y sus particularidades, ésta suele no ser suficiente en cantidad y/o en calidad para el objetivo principal del uso de los beneficios del arte a favor de las habilidades cognitivas, personales y sociales de los estudiantes pero gracias a la inquietud despertada en algunos a partir de esto, espacios no formales – extraescolares como el mío atraen la atención y permiten a los sujetos vivir otro tipo de experiencia formativa con el arte.

## 2.2. Pedagogía del proyecto “Farfalla”

El proyecto *Farfalla* es un espacio de educación dancística no formal desarrollado por mí que busca brindar una formación holística de los sujetos a través del aprendizaje y reflexión del uso del cuerpo. Es nombrado “mariposa” en italiano en el 2017, expresando su sentido de ser un espacio para la metamorfosis a través de la danza de todos los involucrados: alumnos, familias y espectadores.

*Farfalla* comienza en el 2010 con una planeación tradicional de una clase de Pre-Ballet, para niñas entre 3 y 6 años de edad, surgida de una inquietud personal por difundir prácticamente gratis esta disciplina, de mi experiencia como estudiante y asistente de diferentes maestros privados de danza así como el recurso musical con el que contaba en ese momento y se complejiza con el paso del tiempo y la búsqueda de recursos para satisfacer las múltiples necesidades detectadas en mis estudiantes.

Con el paso del tiempo, el proyecto adopta como principal objetivo la orientación psicopedagógica con la danza como recurso para el desarrollo humano.

“El modelo de la orientación psicopedagógica se basa, ... en una visión constructivista del desarrollo, enmarcada en el enfoque sociocultural, según la cual el alumno se desarrolla en el contexto de situaciones de interacción social que le permiten ir construyendo una representación de la realidad a la vez que sus propias estructuras de conocimiento.”  
(CIDE 2009)

Es decir, en el proyecto se intenta potenciar el desarrollo del sujeto que se estructura psicológica, física y cognitivamente en interacción con la sociedad y la cultura, ofreciendo acompañamiento emocional para la adquisición de la consciencia reflexiva de dicha estructuración a través de la danza vista como un proceso colectivo de reconocimiento del “yo”, el otro y nosotros.

Mi práctica en el aula está guiada por la ideología de Yvonne Berge (2000) quien propone a la danza como la respuesta para una educación holística, la cual pedagógicamente debe tomar en cuenta los procesos de maduración y lógica de las

etapas biológicas de los sujetos para “permitir que su cuerpo encuentre placer por el movimiento que se encuentra en lo más primigenio de nuestra especie – nuestro cerebro ha evolucionado para movernos mejor, la memoria del movimiento se encuentra en nuestro cerebro reptiliano y límbico, donde se aloja la supervivencia y las emociones-.” por lo que los grupos se dividen por edad y por habilidad motriz respetando así su disposición física, cognitiva y afectiva hacia el aprendizaje del movimiento.

La autora también propone que el docente y los involucrados en el aprendizaje de la danza tengan consciencia de las coordinaciones y el test psicomotor para conocer las áreas a trabajar sin que esto entorpezca la libertad del proceso creativo pero favorezca la creación de redes neuronales que permitan afinar las coordinaciones y por tanto nos brinden libertad de movimiento.

Es decir, si alguna alumna aún no puede reptar o gatear esto se verá reflejado en el andar y la relación del cuerpo con el movimiento, el espacio, el aprendizaje y los tiempos de atención por lo que procuro, como maestra, regresarme a este tipo de movimientos naturales y primordiales por medio de juegos para asegurar la consolidación de las coordinaciones básicas, la integración de los reflejos y la disposición socio-afectiva para el aprendizaje de los movimientos más complejos de la danza.

Ha sido impresionante la cantidad de niñas de todas las edades que, a lo largo de estos 9 años, han participado en el proyecto y han requerido de este tipo de ejercicios, la experiencia y mi interés en la psicomotricidad me han ayudado a detectar estas necesidades a partir de evaluar sus primeros encuentros con movimientos nuevos; las niñas que - por su contexto - se han movido más desde pequeñas, entienden la dinámica de los movimientos propuestos más rápido y se enfrentan con seguridad a sus primeros intentos, mientras que las que necesitan madurar los movimientos más naturales (rodar, reptar, gatear, etc.) necesitan explicaciones y modelaciones más extensas de lo propuesto y evitan enfrentar los primeros intentos o lo hacen con más torpeza.

En cuanto el ambiente de enseñanza – aprendizaje (E-A), Berge (2000) propone el uso del lenguaje y las imágenes mentales para lograr que el proceso de E-A de la danza se dé de manera más lúdica y sencilla; invita al maestro a “ver” a sus alumnos para conocer sus necesidades y adaptarse para obtener las reacciones y el crecimiento personal buscado para formar a una persona creativa, además propone alternar de manera consciente “la directividad” para la enseñanza de la técnica y el trabajo coreográfico y “la no directividad” para generar espacios de liberación, improvisación y creación de los alumnos.

Desde el inicio de mi práctica como docente con mi grupo de preescolares descubrí que era más de su interés y más fácil para mí lograr ciertas posturas o movimientos mediante el uso de imágenes; en lugar de pedirles que alarguen el cuello, al principio de la clase nos “ponemos” un collar para presumirlo y una corona que debe ser sostenida, las piernas y los pies se convierten en lápices de colores y los brazos en pétalos de flores o alas de mariposas.

Pero con las alumnas pre-adolescentes y adolescentes el uso de imágenes es diferente, puedo pedir que imaginen el movimiento de elementos de la naturaleza, las cualidades de algún material en específico, el peso o ligereza de alguna parte de su cuerpo o el estado de ánimo de algún color siempre y cuando haya asumido la clase como un espacio de creación, es decir, según la edad y la personalidad de las niñas puedo ir de lo abstracto a lo concreto o de lo concreto a lo abstracto.

Esto modifica mi práctica a partir de “ver” a las alumnas; el uso de imágenes no siempre resulta en un significado colectivo por lo que esto me ha llevado a “mirar indirectamente” su contexto y asimilación de la cultura fuera del aula pero al mismo tiempo, genera un espacio para significados propios del grupo social perteneciente al salón de danza así como el sentido de pertenencia y comunidad.

En cuanto a la directividad compartida, procuro guiar actividades de improvisación una vez a la semana o más, escucharlas al momento de hacer secuencias dejándoles claro que es una propuesta que puede cambiar según lo que ellas busquen expresar y hace tres años descubrí que permitirles una vez al año a cada grupo crear una coreografía pensada completamente por sus integrantes

asumiendo mi rol únicamente como mediadora para promover la participación de todas y el respeto a las ideas ajenas les crea una concepto diferente de lo que significa un montaje y su rol como alumnas, la deserción disminuye y la atención y propuestas aumentan.



Por esto, en este apartado expongo los resultados del recorrido ideológico-metodológico que hasta el momento conforman la estructura pedagógica de *Farfalla*

### **2.2.1. Modelo de enseñanza – aprendizaje.**

La danza clásica es un arte academizado, es decir, tiene una técnica y método de aprendizaje y enseñanza para su ejecución que, aunque varía en estilos por región, es universal por lo que cada nivel tiene ya una estructura y objetivos corporales prescritos. Como mencioné anteriormente, la organización del entrenamiento del

proyecto sigue ciertos parámetros de la Royal Academy of Dance (RAD) y la Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD), dos de las instituciones internacionales que se han dedicado a sistematizar la educación de la danza en diversos materiales.

Ambas cuentan con documentos y material grabado que dictan la estructura de cada clase sin embargo, este material es de uso privado al que mi único acceso es mi experiencia de haber sido formada como estudiante y como asistente de maestro en estos métodos. Sin embargo, es de uso público las especificaciones para sus exámenes en las que se enlista el vocabulario que debe dominar el ejecutante para pasar de grado.

#### **GRADE 1 FEMALE**

Candidates are expected to combine any movements contained in the syllabus into simple sequences set by the examiner and have a knowledge of the French terms used, knowledge of the 5 positions of the feet and the following arm positions - bras bas, en avant, en couronne, attitude, à la seconde, demi bras and demi-seconde.

##### **1 Barre**

- 1.1 Demi plié in 1st and grand plié in 2nd combined with rises in 1st and 2nd - set exercise
- 1.2 Battements tendus en croix - in 4 counts
- 1.3 Retirés
- 1.4 Grands battements en croix - in 4 counts

##### **2 Port de bras**

- 2.1 Set Port de bras

##### **3 Adage**

- 3.1 Walks
- 3.2 Dégagés devant, derrière and à la seconde
- 3.3 Chassés en avant and à la seconde - in 4 counts – set exercise
- 3.4 Posés on the whole foot - set exercise

##### **4 Allegro**

- 4.1 Skips
- 4.2 Galops en avant and de côté
- 4.3 Runs
- 4.4 Spring points
- 4.5 Polka en avant and de côté – also set exercise
- 4.6 Petits jetés devant and derrière
- 4.7 Retirés sautés en arrière
- 4.8 Posé, temps levé in attitude devant
- 4.9 Sautés in 1st
- 4.10 Changements

##### **5 Music**

- 5.1 Recognise, clap and count the Waltz, Polka and March

Extracto de las especificaciones de la ISTD para el examen de primer grado (7 años)

Cada punto de la imagen viene especificado en un ejercicio acompañado por una música en un libro (syllabus) y disco proporcionados por dichas instituciones, esto ejemplifica la estructura de una clase y el vocabulario de la técnica que se adquiere por grado. Cabe mencionar que ambas instituciones dividen los grados de danza por edades muy similar a los grados de la escuela general.

Pero mi proyecto intenta ir más allá por las características de la población, el espacio y los tiempos, sí retoma a la técnica de la danza clásica pero no sigue de lleno las prescripciones de enseñanza. Mi propósito principal es que las alumnas habiten su cuerpo de manera diferente, es decir, reflexionen acerca de cómo todos expresamos lo que somos a través del cuerpo y cómo esto puede generar cambios en el movimiento, es común que cuando comienzan los cambios físicos de la pubertad, las niñas modifiquen su postura para ocultar el crecimiento de los senos o que al notar alguna diferencia entre su cuerpo y el de otras, tales como cicatrices, lunares o manchas, eviten mostrarla por lo que experimentar el cuerpo como medio de creación y retarles a sentirlo y moverlo diferente puede generar cambios estructurales en su “yo”.

Por esto, *Farfalla* busca el uso del cuerpo como medio de expresión del “yo” a través de la danza, y la rigidez de los planes de estudio del ballet no cumple, sobretodo en tiempo, con esta expectativa. Así que con el paso del tiempo, decido deliberadamente saltarme algunos procesos y alargar otros para lograr que las niñas bailen más allá de lo que a su nivel se debería en periodos de tiempo realmente cortos.

Para apoyo del movimiento se implementan actividades de otras danzas que en su historia surgen en contra de la dureza de la danza clásica y en búsqueda del movimiento más expresivo, tales como la danza moderna, la danza contemporánea y la danza jazz que, aunque el movimiento es más libre, siguen teniendo las bases de la danza clásica para su correcta ejecución.

Sin embargo, las necesidades de mis alumnas han ido más allá por lo que también se agregan a la clase técnicas psicomotrices para la maduración tanto del movimiento como del lenguaje y métodos de la danza oriental Butoh, como la

improvisación mediante el uso de imágenes y sensaciones para llevar el movimiento a la reflexión de ciertas situaciones y emociones.

Las clases de los diferentes grupos que conforman *Farfalla* – de manera más marcada en las que se inserta la población de este trabajo- tienen una estructura fija de danza clásica, dividida en tres momentos que van de la segmentación del cuerpo (barra) y preparación postural (centro) a la ejecución de grandes movimientos en traslación (diagonal), no obstante estos se modifican según la demanda del grupo. Por ejemplo, después de una situación traumática como lo fue el sismo del 19 de septiembre del 2017, el cuerpo de las alumnas se encontraba en otra disposición por las diferentes emociones que experimentaron por lo que fue necesario implementar actividades de expresión previas a dichos momentos y dentro de cada uno de ellos, las cuales se fueron retirando y modificando por las mismas alumnas.



Primer momento: Segmentación (Barra)

Para la ejecución del movimiento consciente de cada parte del cuerpo así como sus cualidades y dimensiones, es necesario comenzar el trabajo segmentando el cuerpo, es decir, se comienza con el movimiento de los dedos de los pies, después los pies, las piernas, las rodillas, la cadera, la espalda, los brazos, la cabeza, en ese orden y con el apoyo de la barra para favorecer la postura y el equilibrio. El orden en sí genera un reconocimiento distinto del cuerpo, ya que por el contexto en el que vivimos y es educado nuestro cuerpo solemos prestar más atención a los miembros

superiores, es decir la lectura, la escritura, las matemáticas y otras actividades aparentemente no requieren de un movimiento preciso de los pies.

Mi papel en este primer momento es la corrección y limpieza de la técnica, recordar y explicar las dinámicas de los movimientos, el uso de la fuerza, la rotación, la elevación y el ritmo; el uso de la palabra, de la modelación con mi cuerpo o el de alguna de las niñas y el contacto personal son algunos de los medios utilizados.

Sin embargo, al ser el inicio de nuestra interacción socio – afectiva, suelen aparecer diferentes preguntas o anécdotas durante y entre los ejercicios por lo que procuro acercarme a saludar a cada una, entre correcciones, para favorecer el ambiente de confianza. Saludar no en el sentido convencional social, si no con un sentido de reconocimiento que cada niña con el paso del tiempo establece conmigo; las más extrovertidas suelen plantearme, al principio, una pregunta cuando me acerco como “¿Fuiste hoy a la escuela?, ¿Cuántos años tienes?” que con el paso del tiempo se convierten en preguntas de su interés acerca de lo que sienten que tenemos en común, por ejemplo, tengo una pequeña que un día había llegado con mucha frustración con su tarea de inglés, al escuchar el vocabulario de los movimientos me preguntó en qué idioma estaban y si yo hablaba el idioma que se le estaba complicando, al tener una respuesta positiva el preguntarme todos los días ¿Cómo se dice (cualquier palabra que se le ocurriera)? se volvió nuestra manera de reconocernos y vincularnos.

Esto genera un mejor ambiente en el aula pues al saberse reconocidas individualmente su disciplina mejora y me permiten conocer su manera de aprender personal para ser tomadas en cuenta en la enseñanza grupal. Así mi manera de dirigirme a ellas se diversifica cuando logro identificar quienes aprenden más rápido a través del tacto, de la vista, del oído o a través de imágenes mentales.



Segundo momento: Procesos posturales (Centro)

Después de la segmentación, se pretende comenzar a integrar el uso de todo el cuerpo a través del reconocimiento de cada parte necesaria para cumplir con distintos procesos posturales para el equilibrio, el manejo del peso del cuerpo sin apoyo de la barra y la correcta ejecución de los primeros saltos. En este momento se busca intensificar la consciencia del centro y parte superior del cuerpo, o sea, cadera, abdomen, espalda, brazos, cabeza. Que complemente lo adquirido en el momento anterior con la parte inferior del cuerpo para preparar los momentos de traslación.

Esta parte de la clase suele ser la menos favorita de mis alumnas ya que la sensación de frustración comienza a surgir, pues es necesario mantener el equilibrio tanto físico como mental así como el uso correcto de los pies y brazos. Comienzan a aparecer los “no puedo” y los primeros accidentes como pisadas, tropiezos y caídas que con el tiempo he aprendido a acompañar con palabras y contacto físico – pongo mis manos y hombros como apoyo o les hago pequeñas cargadas para favorecer la elevación en los saltos que requieren combinaciones rápidas de pies - para evitar que se asimilen como grandes errores imposibles de superar.

En este momento disminuyo las correcciones personales y trato de mantener la motivación grupal buscando nuevas formas de explicar y corregir los errores más comunes invitando a todas a re-pensar su movimiento a partir de lo que debería de

ser. Los ejercicios están estructurados más hacia las imágenes mentales que a los términos técnicos e intento que cada una modele al frente al menos un ejercicio para retirar mi imagen de “la única que puede hacerlo” y favorecer la comparación de movimientos entre pares.



Tercer momento: Traslación (Diagonal)

El tercer momento suele ser el más esperado de la clase, ya que implica los grandes movimientos y el uso total del cuerpo y el espacio lo cual, aunque sea un movimiento complicado lo enfrentan con más confianza con el propósito de atravesar el salón con sus compañeras. El grupo se divide en pequeños subgrupos, que procuro cambien cada clase, y cada una adopta un rol distinto en cada ejercicio.

Entre las indicaciones (reglas) dadas está que adopten una figura de triángulo o romboide para el aprovechamiento del espacio y la protección de cada una por igual pero ellas determinan la punta guía según dominen el ejercicio, su tamaño o el nivel de liderazgo otorgado por las integrantes del pequeño grupo.

Conforme las alumnas se aprenden la clase mi participación es prácticamente nula en este momento, si hay nuevas integrantes les pido a las que ya dominan la clase que me ayuden a explicar los ejercicios. La disciplina y el evitar accidentes o lesiones se vuelven mi prioridad. La corrección sigue siendo en forma de explicación general y en algunas ocasiones o nuevos ejercicios utilizo señalamientos y material de apoyo como aros, conos, colchonetas, etc.

En este momento existe más interacción entre alumnas que entre maestra y alumna por lo que fomentar el apoyo sobre la competencia es muy importante. Pido constantemente que se miren y se expliquen entre ellas, que lleguen como equipo al otro lado del salón y que se motiven unas a otras por lo que la clase suele ponerse muy ruidosa y a pesar de las reglas para mantener la disciplina y el respeto mutuo suelen haber pequeños conflictos entre ellas por lo que también llego a intervenir como conciliadora.



Un ejemplo de actividad complementaria

Las actividades complementarias van apareciendo según la necesidad de cada grupo y van orientadas más a lo emocional y socio – afectivo para resolver conflictos, favorecer la autoestima y el autoconcepto, potenciar la creatividad o preparar el cuerpo para algún suceso tal como una función en un lugar poco convencional - como el pasillo de un asilo – o un examen interno o de admisión a la profesionalización.

Mi relación con ellas es como guía - orientadora, promuevo la confianza y busco ser una acompañante en su recorrido con la danza, sí enseño y corrijo aspectos técnicos pero impulso la consciencia de sus propios objetivos de expresión y movimiento, escucharlas y alentarlas a reflexionar es muy importante para mí por lo que mantengo un canal de comunicación abierto durante toda la clase e incluso antes y después de ésta. Lo que me permite conocerlas y a ellas les permite hablar

de sus inquietudes que pudieran parecer no tener nada que ver con la danza pero que se expresan en sus cuerpos y por lo tanto en sus movimientos.

Preguntas que van desde “¿Por qué los adultos siempre tienen prisa?” hasta “¿Se puede hacer clase con la menstruación?” o comentarios que van desde “Hoy estoy muy cansada” hasta “Ya pude hacer tal salto” pueden ser detonantes de reflexión grupal y de propuestas de movimiento. Permitiendo así que se reconozcan así mismas y a los demás a través del uso del cuerpo; cómo y qué modifica mi movimiento, el del otro, como nos relacionamos a través de esto y cómo la asimilación de dicha experiencia genera cambios internos individuales y grupales sin necesidad de ser expresado oralmente. Esto es, por ejemplo, preguntarse cómo actúa un adulto que tiene prisa y qué genera en los demás su actuar, para así tomar consciencia de la acción personal y su efecto en el plano socio – afectivo.

Con las alumnas, procuro que mantengan un ambiente de cordialidad y respeto, pondero la amistad y la ayuda mutua. Propongo que entre ellas compartan el liderazgo y el modelaje según sus características individuales para el desarrollo de las habilidades grupales y así fomento el reconocimiento de las fortalezas de cada una; así la que salta más alto, la que mueve más suave los brazos o la que gira más limpiamente lideran y ayudan a las otras en lo que más dominan siempre dejándoles claro que todo se logra mediante el esfuerzo y que siempre se puede perfeccionar cada movimiento. Permitiendo así, que el ambiente de aprendizaje sea de cooperación y reconocimiento del otro para que yo como docente pueda orientar el uso de la danza hacia la expresión y reflexión individual por medio de objetivos grupales.

Los objetivos grupales se determinan al inicio de cada proyecto y los proyectos van desde funciones semestrales hasta invitaciones a diversos eventos los cuales se preparan según el público al que van dirigido y la temática a abordar. Esto se hace explícito en cada inicio de preparación o de temporada en un intento de “asamblea del aula”, tomando a Freinet (1972) como referente pedagógico, en la que se propone y se llega a acuerdos para la consolidación de cada situación en particular. Cabe destacar que la creación coreográfica para cada proyecto es compartida en

diferentes niveles entre docente y bailarinas ya sea 90%-10%, 50%-50% o 10%-90% dependiendo el tipo de proyecto a concretar.

Dichas asambleas son en su mayoría con las alumnas, sin embargo, las características del proyecto y su apertura permanente a nuevas integrantes impide que se lleven a cabo tal cual las propone Freinet (1972) con los roles rotativos de “presidente, secretario y tesorero” pero mantiene la esencia de toma de decisiones y responsabilidades en conjunto. Logrando que las participantes con más permanencia aprovechen mejor estos momentos y muestren a las demás el cómo y el porqué de la apropiación de los proyectos mediante estas reuniones.

La pedagogía Freinet sirve como referente para el proyecto en cuanto a ser un espacio democrático de libre expresión que pondera la experiencia como medio de aprendizaje y la autonomía del niño como el centro de la educación, sin embargo, el entrenamiento del cuerpo requerido para la ejecución básica de la danza clásica limita la posibilidad de seguir en totalidad la ideología de dicho autor.

### **2.2.1.1 William H. Kilpatrick, el método por proyectos.**

Kilpatrick, discípulo de John Dewey desarrolla, en la universidad de Columbia, a principios del siglo XX el método por proyectos en la búsqueda de una educación pragmática y democrática proponiendo un nuevo programa escolar en el que el centro sea el aprendizaje intencionado a un interés práctico.

Tomando como punto de partida la característica cíclica del método científico de pensamiento – acción – reflexión para estructurar las experiencias educativas, este método tiene como enfoque el aprendizaje experiencial e interdisciplinario que permita a los estudiantes conseguir las aptitudes, actitudes y habilidades necesarias para participar en una sociedad democrática colocando así el conocimiento social como lo más valioso que debe adquirirse mediante la educación.

El método propone un desarrollo curricular en conjunto entre el centro educativo y los estudiantes para centrarse en los intereses y necesidades en común para que

se puedan generar aprendizajes que contemplen el crecimiento individual y colectivo a través de experiencias que puedan ser reconstruidas o reorganizadas por medio de la reflexión centrándose en el desarrollo del sujeto como un ser social y no en la enseñanza de hechos o de habilidades intelectuales.

El autor pone énfasis en la necesidad de que el alumno pueda experimentar a través de sus intereses poniéndolos a prueba en un “mundo real” es decir, la educación debe ayudar a construir al sujeto en situaciones determinadas por su contexto socio – cultural y no en un ambiente simulado.

El “proyecto” es entendido como un acto propositivo que ocurre en un entorno social haciendo así que el proceso de enseñanza sea a través de los propósitos surgidos de los intereses del alumno haciendo al entusiasmo pieza clave para construir una experiencia educativa. La meta de éste es brindar al que aprende, aptitudes y actitudes de amplia aplicación en situaciones futuras, por lo tanto, no es un tópico de una asignatura pero se busca que surja y se conecte con el currículum escolar.

La realización de dichos proyectos, ya sea de manera individual o grupal implica una serie de relaciones sociales que inquietan interpelar al sujeto el desarrollo del carácter moral y de la disposición actitudinal y comportamental para el bien común en busca de una educación y sociedad democráticas.

Para que el proyecto se derive en una experiencia de aprendizaje pragmática debe de consistir en cuatro fases que son cíclicas durante su realización; la definición del propósito, la planeación, la ejecución y el juicio, esta última fase se vuelve crucial para la complejidad de cada proyecto así como para el aprendizaje a través de la valoración de lo realizado o no y lo obtenido o no a partir de los actos propios de los involucrados.

Así, Kilpatrick identifica cuatro tipos de proyectos surgidos de cuatro tipos de interés:

1. Hacer: cuando el propósito dominante del o de los alumnos es hacer o efectuar algo dándole “vida” a una idea, aspiración o sentir mediante un proceso creativo cuya meta es la producción de un texto, una escultura, una imagen, etc.

2. Placer: cuando el propósito dominante es el disfrute o apreciación de algo producido o creado por alguien más, es decir, la visita a un museo, la asistencia a una obra de teatro, etc.
3. Resolver: cuando el propósito dominante es el de dar solución a un problema ya sea un acertijo o una dificultad propia
4. Adquirir: cuando el propósito dominante es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad a la cual el alumno aspira en determinado momento

Farfalla retoma la idea del proyecto como el medio para el aprendizaje para la vida a través de la experiencia y las relaciones sociales y traduce estos cuatro tipos de proyectos dentro y fuera del salón de danza.

1. Hacer: dentro del salón de danza se puede y se ha traducido en coreografía, escenografía y/o vestuario. Se busca que cada integrante se reconozca como ser creativo mediante la escucha y ejecución de sus propuestas así como la planeación de nuevos proyectos a partir del público al que desean dirigirse.
2. Placer: este tipo de proyecto es el de menos frecuencia ya que debido al contexto de Farfalla es más complicada su realización, sin embargo, cuando las alumnas planean asistir a una función de danza individualmente o en grupo, buscamos tener un conocimiento previo del estilo, la compañía o el teatro que les permita hacer de su asistencia un acto reflexivo.
3. Resolver: puedo decir que éste es el más recurrente y que me mueve más como docente, desde la realización de movimientos desde las limitaciones de los cuerpos hasta las complicaciones surgidas por las altas y bajas de las alumnas, sin embargo siempre se busca que esto sea colectivo y mediante la fijación de un propósito llegar a la solución de lo surgido.
4. Adquirir: conforme las alumnas se involucran con la técnica buscan adquirir nuevas habilidades las cuales me expresan, desafortunadamente éstas no se pueden adquirir de manera autodidacta ya que pueden llegar a lastimarse y necesitan cumplir con un proceso físico y mental para su logro pero como

docente procuro que el propósito, interés y entusiasmo sea de ellas para que se consolide el aprendizaje a través del compromiso individual.

Los proyectos, así como las asambleas, se proponen y se llevan a cabo de diferente manera dependiendo de las edades y tiempo semanal de los integrantes de cada grupo.

Es así como la estructura de la clase de cada grupo se diferencia de acuerdo a la etapa y a los objetivos perseguidos:

Grupo	Edades	Tiempo semanal	Objetivo (s) principal (es)	Tipo de proyectos	Cantidad de proyectos semestrales
Ballet Maternal	1.5 a 3.5 años	30 min	* Desarrollo psicomotriz * Estimulación temprana * Iniciación al ritmo, música y danza * Vínculo afectivo madre - hijo	* Clases familiares * Funciones semestrales	2 o 3
Pre-Ballet	3.5 a 6.5 años	2 horas	* Desarrollo Psicomotriz * Iniciación a la danza clásica * Desarrollo Socioafectivo * Iniciación al movimiento creativo	* Clases familiares * Eventos sociales e interculturales * Funciones semestrales * Evaluación	3 o 4
Ballet I	6.5 años en adelante	4.5 horas	* Desarrollo psicomotriz * Bases de la danza clásica * Desarrollo Socioafectivo * Movimiento creativo * Reflexión de y por el movimiento	* Clases familiares y sesiones abiertas de biodanza * Eventos sociales e interculturales * Funciones semestrales * Competencias * Evaluación	De 4 a 6
Ballet II	Se determina por evaluación no por edad	6 horas	* Desarrollo psicomotriz * Perfeccionamiento de las bases de la danza clásica * Desarrollo Socioafectivo * Movimiento creativo * Reflexión de y por el movimiento	* Clases familiares y sesiones abiertas de biodanza * Eventos sociales e interculturales * Funciones semestrales * Competencias * Evaluación	De 5 a 8
Ballet Adultos	15 años en adelante	1.5 horas	* Desarrollo psicomotriz * Bases de la danza clásica * Desarrollo Socioafectivo * Movimiento creativo * Reflexión de y por el movimiento	* Clases familiares y sesiones abiertas de biodanza	1 o 2

Esta agrupación por edades surge a partir de la demanda de los miembros del proyecto así como los vecinos de la colonia y se perfeccionan con el paso del tiempo y mi recorrido por la carrera de Pedagogía y diplomados afines. Cada clase está estructurada tomando en cuenta las características de desarrollo correspondientes a las edades, en un principio siguiendo la estructura curricular de las escuelas antes mencionadas así como las etapas escolares de los niños. Es decir, la planeación de la clase de maternal, en la que los bebés entran al aula con un adulto (mamá) y que apenas se comienza con el reconocimiento del cuerpo y su movimiento, es totalmente diferente a la de la clase de los adultos principiantes que ya tienen un cuerpo educado por su contexto y una estructuración psicosocial compleja de su “yo”.

Como se ilustra en el cuadro, las alumnas en las que se centra este trabajo se insertan en los grupos de Ballet I y II en el que más allá del aprendizaje de las bases de la danza clásica y su perfeccionamiento se centra en el desarrollo psicomotriz, el movimiento creativo y la reflexión de y por el movimiento.

Por desarrollo psicomotriz, adopto, como punto primordial, el desarrollo del esquema corporal el cual se compone de la imagen – la experiencia subjetiva del propio cuerpo- , la identificación y consciencia – funciones y localización de cada parte del cuerpo -, las coordinaciones globales y segmentarias – uso de los grandes músculos y perfección en el uso de los pequeños- y la estructuración espacio – tiempo – ritmo y ubicación espacial (Frostig. 1984) así como éste impacta en la relación afectiva de los sujetos con el mundo social.

Es decir, la psicomotricidad otorga una visión holística de la conformación del “yo” desde el movimiento por lo tanto, la danza clásica para mí es psicomotricidad educativa, reeducativa y terapéutica. El cuerpo se educa en movimiento generando a su vez cambios estructurales en la consciencia que reeduca los esquemas cognitivos, emocionales y morales previos y a su vez puede funcionar como catarsis e identificación de procesos no madurados tanto físicos como emocionales.

Para esto, durante estos años, he entendido que hacer énfasis en el uso del movimiento desde la creación y no de la perfección técnica genera reflexión a partir de descubrir lo difusos que son los límites del movimiento. Pensar acerca de cómo y para qué nos movemos de cierta forma nos obliga a reconocer la complejidad de nuestra constitución como seres humanos y por lo tanto a relacionarnos diferente.

Así es que como docente me corresponde propiciar los momentos para que esto se lleve a cabo, es decir, el cumplimiento del objetivo “Reflexión de y por el movimiento” recae totalmente en mi planeación- reflexión por el movimiento- y sensibilización a el reconocimiento del instante en el que moverse o pensar en un movimiento puede convertirse en una experiencia reestructurante para las niñas- reflexión del movimiento-.

Un ejemplo de reflexión por el movimiento podría surgir a partir de una secuencia propuesta desde el cuerpo completo en contacto con el suelo hasta grandes saltos, ha sucedido que después de varias repeticiones comienzan a surgir comentarios acerca de las sensaciones que esto les genera que van desde “¡Qué cansado es levantarse tantas veces!” hasta “Siento tristeza cuando estamos en el piso y alegría cuando brinco”; incluso hay coreografías que logran descubrir el sentido o la historia antes de hablarles de ello.

La reflexión del movimiento suele ser más común y espontáneo, las niñas entre 11 y 13 años pueden distinguir con más facilidad los días en los que su cuerpo parece “no responder” y casi siempre está ligado a alguna emoción o sensación que se expresa en su cuerpo “no puedo mantener la postura porque estoy triste”, “hoy salté menos alto porque tengo miedo de caerme otra vez”; mi trabajo entonces es acompañarlas en el reconocimiento de esto mediante el lenguaje o estrategias emergentes para favorecer tanto la reflexión como el movimiento.

### **2.2.2.El grupo multiedad: Sus retos, ventajas y desventajas pedagógicas.**

Cada grupo del proyecto se conforma de un rango de edad bastante amplio en cuanto desarrollo cognitivo, psicomotriz y psicosocial por lo que la planeación y el trabajo en el aula debe tomar en cuenta esta diversidad.

En específico, los grupos de Ballet I y II que son recuperados para este trabajo albergan el rango más amplio de etapas de desarrollo por lo que esto implica un trabajo creativo de mi parte para pensar en la didáctica del aula respetando las particularidades de cada niña pero que las una como grupo con un fin en común.



Grupo multiedad

#### **Los retos del grupo multiedad.**

El mayor reto que puedo recuperar de mi experiencia y que puedo decir que ha marcado mi quehacer en el salón de danza ha sido el reconocimiento de mis alumnas pues esto implica no sólo conocer las características físicas de su cuerpo – alineación, tono muscular, rangos de movimiento- si no lo que su cuerpo expresa del desarrollo psicosocial que ha tenido fuera del salón y fuera de mi actividad, pues al tomar a la danza como un espacio de desarrollo holístico, las estrategias aplicadas deben atender a cada particularidad para lograr la superación de

obstáculos, la liberación de emociones y el aprendizaje social de la danza. Para esto, las relaciones interpersonales se vuelven clave para el desarrollo de la clase y las coreografías. Es decir, entre más nos conocemos aprendemos mejor.

Otro reto como docente es el manejo del ritmo de aprendizaje de las niñas, si bien todos aprendemos a ritmos diferentes, en el grupo de danza multiedad es determinante contemplarlo para lograr concretar el aprendizaje de un movimiento en específico, por lo que las explicaciones y modelaciones deben tomar en cuenta esto así como las características del estilo de aprendizaje de cada integrante.

La integración de todas las edades en un sólo grupo que, aunque existan subgrupos, se mantenga una red social general estable representa otro de los retos más complejos pues en momentos pareciera que las pre-adolescentes hablan un idioma completamente distinto a las más pequeñas y no en todas las ocasiones tengo la oportunidad de mediar, pues surgen en espacios fuera del salón pero afectan dentro de éste además de la entrada y salida constante de integrantes que complejiza aún más las relaciones sociales entre niñas. Lograr el equilibrio entre reconocer sus diferencias y el trato igualitario recae totalmente en mí como docente y el trabajo en colectividad que propone el proyecto.

Un reto interesante es la integración de los padres de familia, ya que ellos son los que más resienten el trato igualitario en el grupo multiedad ya que, dependiendo de su relación, esperan diferencias –beneficios- sólo por ser de las más pequeñas o de las más grandes y sensibilizarlos a la búsqueda de autonomía y construcción del “yo” mediante el movimiento reflexivo es un proceso muy largo.

### **Las ventajas del grupo multiedad.**

Entre las ventajas pedagógicas se encuentra el aprendizaje por medio del trabajo colaborativo, el respeto y la solidaridad pues al plantearse metas en común, se promueve la organización del grupo en roles que yo como docente propongo rotativos mediante la convivencia y el desarrollo de la clase para la integración y nivelación de todas las integrantes, así como se vuelve primordial la autonomía para el logro de los objetivos individuales. Las niñas trabajan con diferentes subgrupos

durante la clase para corregirse, estirarse y acompañarse mutuamente, trabajo que después se traduce al grupo completo en la creación de coreografías lo que motiva a todas a trabajar.

Las niñas mayores cuentan con un desarrollo de las coordinaciones más asimilado lo que les permite aprender más rápido las combinaciones complejas de movimiento pero las niñas menores naturalmente son más flexibles y ágiles por lo que todas tienen qué enseñar y aprender de todas.

### **Las desventajas del grupo multiedad.**

Las diferencias de desarrollo y características antes mencionadas, se pueden convertir en una desventaja por la frustración que puede causar el desarrollo de habilidades a tiempos - procesos diferentes y el conformismo que esto puede llegar a generar en las niñas. Por ejemplo, como mencioné antes, las niñas mayores pueden comprender y aprenderse secuencias de movimiento complejas por lo que son las primeras en recordar más rápido las coreografías así como sus ajustes dentro de éstas por lo que implícitamente se vuelven las líderes a seguir pero puede que las menores se conformen con seguirlas siempre sin necesidad de aprendérselas por cuenta propia. O también suele ser común que las mayores adopten su edad como una barrera para el logro de la flexibilidad que ya es natural en las más jóvenes.

Es con esto que a partir de la experiencia he ido modificando mi rol como docente para acompañarlas en esto y tratar de evitar que el trabajar con un grupo multiedad sea sinónimo de desintegración centrandolo en metas comunes, elogiando las diferencias presentes en cada cuerpo y la capacidad humana de “vencer las limitaciones” físicas y psicosociales mediante el trabajo creativo en colectividad.

### **2.2.3. La integración de la educación No Formal con la sociedad desde el proyecto de danza Farfalla: actividades dentro y fuera del salón de danza que vincula a los integrantes con su realidad socio-afectiva y la de los otros.**

*Farfalla* es un proyecto de educación no formal pues su principal característica es la flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades de su población. Este tipo de educación surge de la necesidad de la sociedad por compensar / complementar lo ofrecido por las instituciones educativas en la búsqueda de una integración social mejor (Colom, Vásquez y Sarramona, 1998).

En este sentido, la apertura de un espacio como el mío implica un compromiso por la atención directa de la población que lo conforma y sostiene por lo que este proyecto busca integrar a la comunidad a través de difusión, sesiones de biodanza y ayuda comunitaria.

A lo largo de estos nueve años he tenido consciente la responsabilidad social que tenemos como espacio formativo por lo que al menos una vez cada seis meses adoptamos un proyecto social además de nuestras actividades cotidianas. Hemos participado en apoyo a asociaciones de atención al adulto mayor, asociaciones de atención terapéutica y educación especial, centros comunitarios, en defensa de los espacios culturales públicos, en eventos con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y con la comunidad LGBTTTIQA.

Dichas participaciones han sido en dos vías, saliendo como grupo a mostrar nuestro trabajo y mensaje a las calles, patios, parques y foros o abriendo nuestro salón de clases con sesiones de danza para todos (biodanza) sin costo o con el propósito de recaudar fondos para un caso en específico.

La preparación de estos proyectos se diferencia en intención, por lo tanto la dinámica grupal cambia y los espacios de reflexión se amplían pues no es lo mismo bailar en un lugar con ancianos en camilla y silla de ruedas para dar un mensaje de solidaridad, respeto y afecto que bailar frente a un jurado esperando un premio. El

sentido de la ejecución del movimiento es distinto por tanto, el proceso educativo para consolidar dicho sentido también debe serlo

Esto sostiene la intención del proyecto de la formación de sujetos a partir del reconocimiento de sí mismos y de los otros y de llevar a la danza más allá de la ejecución técnica y estética convirtiéndola en un medio de expresión de dicho reconocimiento.



Sesión de Biodanza con las mamás

### **Farfalla, espacio socio-cultural de la colonia Pedregal de San Nicolás.**

Con el paso del tiempo, el proyecto ha comenzado a ser reconocido por los vecinos como un espacio dedicado a las niñas en el que además del aprendizaje de la disciplina y las muestras coreográficas alrededor de la colonia y la ciudad es un espacio abierto para la convivencia familiar y la experimentación de nuevos usos del cuerpo.

Cada vez llegan más integrantes por recomendación de exalumnas e incluso de las propias maestras de las diferentes escuelas en las que asisten o asistieron mis

alumnas que, aunque no conozcan mi trabajo en persona, han vinculado el bienestar de las niñas a mi proyecto.

Así, poco a poco el proyecto ha ido ganando credibilidad entre los habitantes de la colonia permitiendo que este crezca sin importar la sede, los exintegrantes e integrantes han brindado el apoyo en especie y con sus servicios para que Farfalla continúe. Incluso algunas de las primeras alumnas pertenecientes al proyecto que ahora son adultas o próximas a serlo, mantienen contacto y apoyan con la difusión.

Esta experiencia también me instiga a decir que Farfalla para las niñas en condiciones más vulnerables ha representado una nueva manera de ver la vida y así mismas. Este proyecto ha atendido familias completas inmersas en la violencia que se han ido modificando a través del contacto con la danza de una de sus integrantes y el nuevo uso del cuerpo que esto requiere de todos.

No puedo asegurar con cifras exactas cuántas y cómo se han modificado las familias pero desde el salón de danza puedo ver como se modifican sus relaciones. Ha habido madres que deciden salirse con sus hijas del ambiente de violencia expresando que buscan algo mejor y que llega a mis oídos por que solicitan mi apoyo ya sea con esperar mi pago para después o con otro tipo de atención hacia la niña.

Un caso muy representativo de cómo Farfalla ha sembrado ideas diferentes en las niñas es el de Xóchitl quien sigue en contacto con el proyecto y que expresa ser la primera en su familia que no “sale embarazada a los 15” y que llega a estudiar una carrera profesional. Actualmente, se encuentra estudiando la Lic. en Educación Preescolar y trabajando de asistente educativo entre semana y en un puesto de comida los fines de semana y que ayuda con la difusión con el lema “la danza cambió mi vida”, de vez en cuando nos encontramos o me envía mensaje diciéndome “maestra, te mandé unas niñas”.

Lo que expresa esta anécdota es el propósito de Farfalla cumplido en una niña que es el habitar el cuerpo de manera diferente para reestructurar el “yo” a través de la

experiencia con la danza y el tipo de espacio que espera ser este proyecto; un “hay más allá” de lo que tu entorno te ofrece.

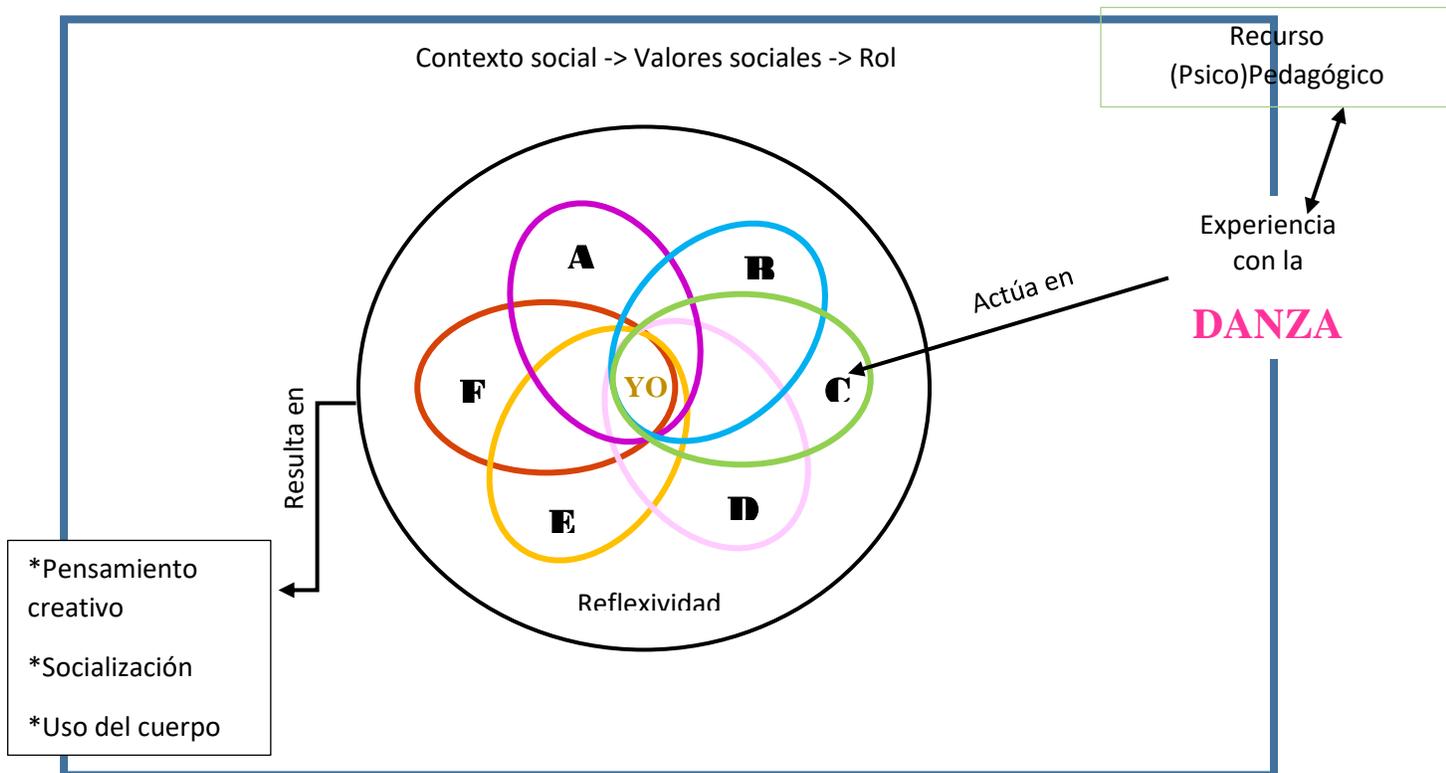


### Capítulo 3. Resignificación de la práctica docente: El “yo” y su relación con la danza en niñas entre 11 y 13 años.

Para esta resignificación de mi práctica retomo el concepto del “yo” entendido como el resultado de la reflexividad del proceso dialéctico entre sujeto y sociedad que está en constante transformación y movimiento.

Los seres humanos nos constituimos a partir de la socialización, es la interacción con los otros y el mundo la que nos conforma como sujetos. La experiencia social determina como conocemos, sentimos y nos movemos.

La reflexividad del yo se forma conforme el movimiento que generan las experiencias que nos hacen sentir conciencia de nuestro estado físico, emocional y temporoespacial, es decir, que nos hacen preguntarnos ¿Quién soy? ¿Qué siento? ¿Qué hago? ¿Dónde estoy? etc. Éstas están mediadas por las necesidades primarias de movimiento y socialización que tenemos todos los seres humanos, las cuales integran los procesos de construcción y transformación del yo.



- A) Emociones
- B) Género
- C) Cuerpo: Corporalidad (Consciencia), Corporeidad (Representación)
- D) Socialización
- E) Afectividad
- F) Cognición

Para ilustrar esta resignificación tomaré seis de los aspectos que conforman el “yo” (A-F) y su reflexividad que se ven involucrados en el ambiente de aprendizaje de la danza, he decidido no jerarquizarlos ya que todos están en movimiento y se alteran unos a otros. La danza actúa directamente en el cuerpo, moviendo a los demás componentes logrando transformar el núcleo (yo) y resultando en el desarrollo del (1) pensamiento creativo, (2) consciencia, modificación y sentido al uso del cuerpo y la socialización. Todo esto en el contexto social, con valores determinados y el rol que viven las niñas de entre 11 y 13 años de este estudio.

La danza actúa directamente en el cuerpo que contiene al “yo”. El cuerpo entendido como el territorio simbólico donde habita lo que nos conforma a nivel consciente e inconsciente; la representación de lo social-cultural, nuestra cognición, nuestras emociones, género y nuestra concepción de cómo operamos y opera en nosotros el mundo de los objetos. Por lo tanto, en palabras de Giddens, “experimentar con el cuerpo es un camino para dar coherencia al yo como un todo integrado, por el cual el individuo puede decir ‘esto es en donde vivo’.” (Giddens, 2013 p.83).

El “yo”, es la consciencia que adquieren los sujetos sobre sí mismos, Giddens la define como la reflexividad que “consiste en la capacidad de los individuos para ejercer una especie de control racional de su propia conducta. No debe ser entendida simplemente como auto-consciencia si no como una especie de continua monitorización de la vida personal y social”. En otras palabras, es la capacidad de reflexión que los sujetos adquieren a partir de sus experiencias para saber quiénes son, cómo actúan y como su medio social, así como sus afectos han influido en esto.

A partir de la modernidad, esta capacidad es construida a través de las instituciones propias, llámese capitalismo, globalización, conocimiento científico, etc. ya que están presentes en la cotidianidad, esto podría entenderse como el “capital cultural” en el que nos desarrollamos según Bourdieu y que Giddens lo atribuye a la dimensión constitutiva del sujeto. Entre estas instituciones podemos rastrear, en nuestra cultura occidental, una fragmentación importante de la constitución del ser humano a partir de Descartes que marca la pauta para darle más peso al pensamiento individual que a la encarnación de lo colectivo. ¿Cómo ejercer control sobre nuestra conducta si lo “importante” surge de mi propio pensamiento? ¿Cómo monitoreo mi vida social y personal si la encarnación de lo colectivo no es parte de lo que me constituye como individuo?

Según el filósofo Herbert Mead el “yo” emerge de las interacciones sociales, tales como observar e interactuar con otros, responder las opiniones que los otros tienen de uno mismo y adoptando en equilibrio las opiniones externas y los sentimientos internos acerca de uno mismo, de acuerdo con este autor, el “yo” no es innato sino que se desarrolla y transforma con el tiempo, las experiencias sociales y las actividades del sujeto mismo. Una de las actividades que Mead distingue como primordial para el desarrollo del “yo”, es el lenguaje que permite a los sujetos responderse mediante símbolos, gestos, palabras y sonidos. El lenguaje funciona como transmisor de las actitudes, emociones y opiniones entre sujetos de una misma cultura.

La danza, más allá de ser una representación corporal de una narrativa, es el acto de estar presente en el propio cuerpo y la utilización del cuerpo para generar intercambio afectivo; al ser un trabajo físico, ayuda con el desarrollo del esquema corporal interno, es decir, la identificación de la imagen corporal, conciencia de las dimensiones, el movimiento y la ubicación en el tiempo y espacio de éste, lo cual está directamente relacionado con la consciencia del “yo” y la autoestima.

La danza actúa en los territorios simbólicos del *cuerpo*, *espacio*, *tiempo* para favorecer la construcción del “yo” a través de la expresión corporal y el movimiento para lograr la “reflexión sobre la acción”, o sea, hasta donde llega mi “yo” hasta

donde el del otro y como se conjuntan en el acto social; cómo se vive el espacio en el que nos movemos individual y colectivamente y cómo transformar la cotidianidad en un acto creativo. Al ser un acto grupal genera comunidades conscientes de los otros que al mismo tiempo que se retan y se apoyan a avanzar.

Dichos territorios – si bien forman parte esencial de la estructuración mental a cualquier edad- son cuestionados y reflexionados en la adolescencia gracias a la reestructuración física y psíquica que sufre el organismo durante esta etapa por lo que el actuar de la danza, según mi experiencia, se vuelve más observable.

Durante el desarrollo del proyecto Farfalla el “yo” es entendido como la capacidad de reconocer en nosotros lo que nos constituye de manera holística, es decir, sabernos una unidad compuesta por pensamientos, emociones, afectos, corporeidades, etcétera, generados en contacto con los demás; que guía nuestro movimiento y que, a su vez, esta unidad puede ser modificada a través del movimiento guiado (danza).

### **3.1. Cuerpo: corporalidad y corporeidad en el salón de danza.**

Cuando la corporalidad – entendida como la consciencia del propio cuerpo en dimensiones, coordinaciones y sensaciones – y la corporeidad – la representación que hemos formado en sociedad sobre nuestro cuerpo – se ponen en juego con la danza, éstas generan movimiento y transformación en todo el “yo” cambiando la experiencia existencial del sujeto.

La experimentación con el movimiento creativo nos lleva al reconocimiento físico de nuestro cuerpo, a reflexionar nuestra identidad, a explorar el territorio simbólico que es nuestro cuerpo y otros como el del tiempo y el espacio y esto te lleva a observar el movimiento de los otros, contrastarlo con el tuyo y a crear con el otro “Un involucramiento creativo con otros y con el mundo de los objetos es un componente fundamental casi certero de satisfacción psicológica y descubrimiento de significados morales. No necesitamos rastrear en la antropología filosófica para ver que la experiencia de la creatividad como un fenómeno rutinario es el soporte básico

de un sentido de valor personal y por lo tanto de salud psicológica” (Giddens, 2013, p. 47).

El cuerpo no existe sólo como carne y huesos que complementan al potencial cognitivo sino que es materia simbólica de la cultura misma, en él se alojan representaciones, convenciones e imaginarios sociales de cuestiones relacionadas al género, etnia, orientación sexual, religión, etc. El cuerpo es en donde se expone la temporalidad de las emociones, la identidad, la apropiación de la cultura, la significación del entorno, etc.

En danza trabajamos con el “cuerpo pasado, el cuerpo presente y el cuerpo futuro” es decir, las cargas morales que el cuerpo ha adquirido a través de la sociedad que modifican – o restringen- la expresión de las emociones a partir del movimiento (cuerpo pasado); el uso del cuerpo para expresar desde el movimiento (cuerpo presente) y el potencial creativo para generar nuevas expresiones – emociones- y sensaciones por medio del cuerpo (cuerpo futuro). Esto es visto como un proceso cíclico que puede ser generado desde – para- cualquier emoción y así llevar al bailarín a un proceso de maduración emocional.

Por ende, la formación dancística del proyecto *Farfalla* busca llevar a las adolescentes al movimiento de los esquemas psicosociales que integran su corporeidad para lograr una corporalidad más expresiva. Que habiten a su cuerpo como medio comunicativo y afectivo en el que se vive el “yo” que se ha formado a través del reconocimiento del otro, de las decisiones individuales y colectivas así como las relaciones sociales que nos constituyen y educan en lo esencial para vivir en comunidad

### **3.2. Emociones, afectividad y danza.**

Como parte del yo también tenemos a las emociones, que la danza pone en reflexión a través de los procesos interoceptivos y somáticos y nos vuelve sujetos activos en el reconocimiento y control de nuestras emociones, “a través del uso de las atenciones, el bailarín aprende a reconocer y expresar sus propias emociones

para significar el mundo y al conectarse con el otro, ya sea bailarín o espectador, genera y/o pone en duda las significaciones colectivas”. (González Grandón, 2018).

Debido a la exigencia corporal “la danza se mueve desde y hacia las entrañas” es decir, hay procesos de reconocimiento interno tanto de somatología como de afectividad que modifica la cognición del bailarín al vivir y encausar las emociones generadas por el mismo entrenamiento. Esto es, al llevar al cuerpo a conocer sus límites a través de la danza clásica, se llega al dolor y cansancio físico que son acompañados por emociones y motivaciones particulares en cada bailarín que se modifican al lograr sobrepasar dichos límites a través del esfuerzo individual.

Durante estos años he podido observar la relación entre emociones y movimiento, cómo se expresa la tristeza, frustración, enojo, etc. en reacciones posturales poco conscientes y cómo esto afecta en el uso del cuerpo y la alegría, esperanza, orgullo, etc. en mejor concentración y fluidez en el movimiento. Por ejemplo, he tenido casos en los que las niñas pasan por problemas o pérdidas familiares y, a pesar de que la clase es prácticamente igual en la parte técnica por largos periodos, aunque ya tengan consolidados ciertos movimientos, mientras cruzan por este estado de emociones de este tipo todo les cuesta más trabajo o simplemente no logran ejecutar lo que ya habían logrado. En cambio, hace algunos meses después de ganar un concurso la fluidez de la clase mejoró e incluso algunas lograron sus objetivos en ese estado emocional.

Si bien, el conocer el estado emocional y de ánimo del grupo favorece la implementación de ciertas técnicas, es trabajo de la danza ayudarles a convertir toda emoción en movimiento consciente y expresivo mediante el movimiento mismo así que también se busca llegar a las emociones a través de éste.

El involucramiento emocional se da en grupo con la danza como medio y pareciera ser entendido primeramente sólo por el grupo mismo lo que genera un sentido de comunidad en el que los vínculos afectivos se construyen a partir del entendimiento corporal del otro, dicho de otro modo, al ser cuerpos que viven dolores similares y desafían límites parecidos encuentran el apoyo socioafectivo que necesitan para los

diferentes procesos involucrados en el aprendizaje de la danza en sí, entre ellos mismos.

### **3.3. Socialización, creatividad y uso del cuerpo.**

La socialización nos conforma, en principio (socialización primaria) a través de procesos cognoscitivos y cargas emocionales mediados por los adultos que nos ayudan a significar el mundo y se vuelven la expresión de nuestro “yo” pero a medida en que nuestras relaciones con los otros se van complejizando (socialización secundaria) deberíamos descubrir por nosotros mismos que “No sólo vivimos en el mismo mundo, si no que participamos en el ser del otro” (Berger y Luckmann, 1966 p. 165) y mantenemos, modificamos o reformamos nuestro yo. La danza da un sentido de consciencia de nosotros mismos debido a que ésta plantea técnicamente objetivos corporales y control de movimiento que solamente podemos alcanzar experimentando nuestro propio cuerpo.

Entonces, la danza fomenta otro tipo de socialización más reflexiva y consciente de nuestro actuar en el mundo. Genera un pensamiento divergente gracias a la experimentación corporal, la solución de problemas y el descubrimiento del potencial creativo propio a través de los procesos de creación coreográfica e improvisación.

La creatividad, según Hernández White (2011) la posee una persona que cree lo suficiente en sí mismo como para decidir, analizar e inventar a partir de la confianza en sí mismo, en su conocimiento y en sus sentidos. La autora menciona que las personas creativas son más sensibles a los ligeros cambios del medio ambiente y esto detona su potencial creador. La búsqueda de *Farfalla* de la reflexividad del “yo” a través de la experimentación corporal artística desarrolla en sus participantes la sensibilidad y conexión con los sentidos y toma el desarrollo creativo como parte del proceso educativo, es decir, la danza aporta los medios y la didáctica de la clase los concreta en procesos corporales creativos lo que al ser asimilado por las bailarinas se puede traducir en la transformación de su cotidianidad.

Cuando la danza logra que se llegue a la consciencia del cuerpo como territorio simbólico propicia un nuevo uso del mismo. Al reconocer qué nos construye y nos modifica a través de la experimentación corporal, nos movemos con todo lo que somos y lo comunicamos. Como bailarines, sabemos que así como nosotros somos nuestro cuerpo los demás también lo son, lo hayan hecho consciente o no, por lo que no sólo nuestra danza se transforma si no también nuestras relaciones sociales son distintas.

Dicha consciencia al danzar nos da la sensación del “cuerpo expandido” (Pomposo, 2019); sensación que nos hace sentir que el movimiento va más allá de nuestro propio cuerpo y que nos conectamos con los demás ya sean bailarines o espectadores lo que nos acompaña en nuestra cotidianidad permitiendo un uso del cuerpo holístico y el uso de la creatividad para la invención y la solución de problemas.

## **Capítulo 4. Análisis crítico – reflexivo del proyecto y posibles modificaciones desde la mirada fenomenológica.**

El proyecto se mantiene en constante evolución por lo que es necesario detenerme a analizar sus fortalezas y debilidades para que la dirección del crecimiento sea la correcta.

Una de las debilidades más importantes que encuentro en este análisis es el flujo de alumnos. Al ser un espacio de educación no formal, no todos los participantes se comprometen por el tiempo esperado para la planeación de un proceso más largo y profundo de formación del cuerpo reflexivo por lo que sólo quienes se comprometen al menos un ciclo escolar (10 meses) pueden desarrollarlo. Aunque he estado experimentando la manera de que las experiencias sean más contundentes para disminuir el tiempo, desarrollar este tipo de consciencia se complejiza debido al ambiente de desarrollo de cada alumna así como su formación y disposición física, psicológica y afectiva por lo que los tiempos serán distintos a pesar de que la integración al proyecto sea más “formal”.

*Farfalla* siempre ha funcionado con este tipo de vaivén de alumnos, sin embargo al observar los resultados de periodos de trabajo más largos queda la inquietud por mantener a los participantes durante más tiempo por lo que una de las implementaciones que el proyecto podría requerir son estrategias quizá con las familias de los nuevos ingresos para motivarlos a comprometerse y mirar la actividad no como un momento de ocio sino como el recurso pedagógico que busca ser.

Otro punto a trabajar para mejorar al proyecto sería la relación entre las mamás de las alumnas y yo, así como la relación entre ellas. Los conflictos más graves que he tenido que resolver como líder del proyecto han sido fuera del salón de danza y de las alumnas mismas. Pondero la relación madre – hija mediante mis recursos como profesora pero el canal de comunicación madre – maestra es bastante deficiente generando también que la comunidad que se forma dentro del aula no continúe fuera de esta ocasionando que algunos proyectos no se concreten o bajen

repentinas de las niñas. Por lo que implementar estrategias de vinculación de los participantes indirectos (padres) conmigo se vuelve sumamente necesario. Hace algunos meses implementé las asambleas para la solución y respuesta de las necesidades de los padres, tanto ellos como yo podemos solicitarla por medio del grupo de Whatsapp. No obstante, éstas han tomado mucho tiempo de clase y no se les ha dado el seguimiento necesario.

Esto, tomará bastante tiempo pues – al igual que con las niñas – se necesitan periodos largos de experiencias para modificar la ideología de que somos diferentes y ajenas unas con otras y que la relación maestra – mamá es una lucha de razones y poderes cuando en realidad estamos en el mismo bando tratando de educar lo mejor posible a las niñas.

El último limitante que a todos en nuestro país aqueja y que hasta cierto punto se deriva de las debilidades mencionadas es el dinero. Un proyecto de este tipo necesita recursos económicos para mantenimiento, adquisición de materiales, vestuario y renta de teatros. Esta es otra característica con la que *Farfalla* ha crecido y que no se puede negar que solucionándose las mejoras tendrían un camino más corto. De igual manera se hace el intento por solventarse sin subir los costos de las clases por lo que en diciembre pasado, gracias a nuestro trabajo, nos volvimos parte del Colectivo Rizoma, quienes organizan funciones pagadas y estamos creando estrategias para disminuir los costos y aumentar los recursos para apoyar este proyecto. Tales como la caja de donaciones y ofertas de los uniformes y vestuarios de segundo uso.

Farfalla es un espacio pensado para los habitantes de la colonia y al mismo tiempo es reflejo de la misma. La danza clásica es universal pero la atención de las necesidades para el desarrollo de la capacidad reflexiva son determinadas por el contexto más próximo de los participantes. Es así que, aunque este proyecto pretende ser el inicio de uno mayor, no es (por el momento y madurez del proyecto) aplicable en su totalidad fuera de su entorno original. Sin embargo, resulta necesario rescatar y buscar difundir su esencia más allá de su medio, dicho de otro modo, dar a conocer las bondades pedagógicas de la danza para la formación de sujetos fuera

de la formalidad de la misma a todos los involucrados en temas afines en busca de generar una comunidad docente, académica y artística para así alimentar al proyecto con nuevas ideas, formas y espacios.



## **Conclusiones.**

Realizar este trabajo ha representado el fortalecimiento de mi labor como docente de danza; ha sido un recorrido teórico metodológico arduo desde la perspectiva pedagógica ya que se habla poco de la educación artística en el ámbito no formal y su incidencia en la formación de sujetos desde una mirada no fragmentada, es decir considerando la construcción del “yo” desde lo corpóreo, lo cognitivo y lo afectivo en su totalidad particular y compleja dentro del salón de danza.

Dicho recorrido, de manera personal/profesional, ha sido de resignificación, catarsis y crisis ya que recuperar mi experiencia ha significado una autoevaluación desde lo aprendido pero también desde los errores que han modificado o no mi práctica.

Durante el proceso de escribir este trabajo logré apropiarme de manera diferente de Farfalla pues al mirar hacia atrás inevitablemente he de proyectar hacia adelante con la experiencia transformada en aprendizaje, ahora desde esta recuperación. A esto le llamo resignificar mi labor como un espacio, que además de transformar ambientes, cuerpos y tiempos de quienes participamos, es un acto de autoreflexión y aprendizaje constante.

Poder escribir desde mi papel como docente – guía de un proyecto que pertenece a una comunidad, además de permitirme documentar y sustentar lo realizado consigue ser un espacio de catarsis al poder hablar de la construcción de Farfalla desde la falta de recursos económicos y de reconocimiento hasta el logro del apoyo de la colonia para su crecimiento logrando hacer de la pedagogía una especie de manta de seguridad al brindarme los recursos teóricos para el sustento metodológico de todos los procesos vividos tanto de enseñanza y aprendizaje como sociales y culturales dándole otro significado a la construcción de este proyecto que durante nueve años ha sido reiniciado en cuatro ocasiones y que modifica mi relación con mi profesión

Esto se ha vuelto mi forma de “resistir” en el sentido propio de la conciencia de mi actuar que me involucra en una serie de procesos que me llevan a una transformación constante y, por supuesto, en el sentido que el autor Ernesto Sabato

le da a esta palabra en su libro “La resistencia” (2000) en el que el autor busca impeler a sus lectores con un análisis profundo de las consecuencias de la globalización, como la pérdida del contacto entre los individuos de la sociedad moderna y la depreciación de los valores del espíritu y la cultura lo que ha afectado directamente a la educación y al arte; al futuro de la humanidad. Invitando así a dar un nuevo significado al verbo “resistir” dentro del vértigo que es la modernidad, “resistir” recuperando la fe en la humanidad, vencer el miedo e involucrarse creando, innovando, saliendo de la comodidad para empoderarnos, defender la cultura y volver a crear. Tomar la crisis como fuerza de superación, retomar nuestros valores y reinventar a la sociedad teniendo siempre como guía el reconocimiento del alma y el corazón de los demás como parte de nuestra propia evolución.

Como docente, entender que la transformación debe ser la meta de la educación. Transformar no sólo a los sujetos, sino la práctica en el aula y a una misma para enseñar a reconocernos y reinventarnos para el bien común.

Este trabajo también ha representado crisis para mi proyecto, pues al apropiarme de esta manera de Farfalla, evaluando constantemente el qué, cómo y a quién que fortalece el propósito de generar comunidad más allá del aprendizaje de la danza clásica ha generado una ruptura entre quienes participaban desde la motivación económica y de “estatus” que las clases de ballet pueden ofrecer a un local comercial y quienes comprenden lo que implica sostener un espacio así para el beneficio de la colonia. Esto generó un nuevo comienzo, sí más libre y apropiado para este sentido pero con carencias económicas a resolver que limitan las situaciones didácticas que ya se llevaban a cabo.

Sin embargo, esta recuperación me ha permitido reconocer la capacidad de cambio y reconstrucción de Farfalla a través del movimiento del “yo” de los participantes y como el arte se vuelve un recurso indispensable para generar nuevas perspectivas para el desarrollo de una comunidad que trata de combatir lo establecido por las instituciones de la modernidad recuperando las relaciones humanas que se dan cuerpo a cuerpo con la danza.

Farfalla intenta recordar a sus participantes que todos nos hemos formado a través del contacto con los demás, si reaccionamos de una manera específica ante una situación cualquiera que sea es porque la experiencia con otro ser humano nos lo dio, si entramos en una etapa de oscuridad en nuestra vida, llámese depresión o enfermedad, salimos a la luz al reconocer al otro en nosotros y a nosotros en los demás. Si nos tomáramos más tiempo para platicar, bailar y conocernos podríamos aspirar a una sociedad armónica en la que cada integrante es lo suficientemente humano como para buscar siempre el bien común.

En palabras de Sabato (2000):

*“Cuando somos sensibles, cuando nuestros poros no están cubiertos de las implacables capas, la cercanía con la presencia humana nos sacude, nos alienta, comprendemos que es el otro el que siempre nos salva... A los años que tengo hoy, puedo decir, dolorosamente que toda vez que nos hemos perdido un encuentro humano algo quedó atrofiado, o quebrado.” (p. 20)*



Es así como recuperar mi experiencia, nombrar mi proyecto, sustentarlo desde la pedagogía y reconocer sus carencias así como sus logros me ha comprometido más con mi llamado a la docencia y el aprendizaje constante que esto genera y requiere pero lo más importante que este trabajo me permitió descubrir es que en Farfalla está mi “yo” y que yo soy Farfalla, es decir que como en todas las relaciones interpersonales, la relación alumna – maestra se vuelve enseñanza y aprendizaje mutuo que genera convicciones, valores y significados compartidos por lo que todo lo que se modifica en mí se modifica en mi proyecto.

## Bibliografía.

- Acha, Juan (2004). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Campos Saborío, N. (2003). *El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos*. *Revista Educación*, 27 (2), 39-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027203>
- Castañón Rodríguez, M (2001) *La danza en la musicoterapia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404207>. ISSN 0213-8646
- Castillo A. (2017) *Apuntes neuromusculares para danza y artes escénicas*. Universidad de Chile.
- CENART (2015) *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*.
- CNDH. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Internacional/Declaracion\\_UDH.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Internacional/Declaracion_UDH.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Emilio Urruty. Escuela experimental “La Bahía”. Argentina. En Gómez y Doin, G (2012) *La educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones {Película}
- Fariñas, G. (2010) *Psicoballet; Ciencia y Arte*. Estados Unidos: Palibrio
- Giddens, A. (2013) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. John Wiley and Sons.
- Herbert Mead, G. (2015) *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition*. University of Chicago Press.
- Hernández White, R. (2011). Creatividad y Actitud Creativa. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 9 (35), 11-15

- Hohmann, Weikart y Epstein, A (2010) Cap. 1. El enfoque de HighScope sobre la educación preescolar. En (3ª ed.) *La Educación de los niños pequeños. Manual de HighScope para los profesionales de la educación infantil* (pp. 3-10) México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa {Traducción}
- Hugas, A. (1996). *La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil*. Madrid (España): Celeste
- Kilpatrick, W.H. (1918) "The Project Method," *Teachers College Record* 19 (September 1918): 319–334 Recuperado de: <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/03-03-2003>
- Kilpatrick, W.H. (1921) Dangers and difficulties of the Project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record* 22(4), p.p. 283-288.
- Larrosa, J. (s/a). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Le Breton, D. (2002) *Sociología del cuerpo*, Nueva Visión. Buenos Aires
- Merleau.M. *Phenomenologie de la perception*. N.R.F. Gallimard. En Vayer P. El niño frente al mundo. Editorial Científico Médica. México. 1977.
- Scharagrodsky, P. (S/F) *El cuerpo en la escuela*. Explora. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. Argentina
- SEP (2017) Aprendizajes Clave. Programas de estudio. *Artes: Danza*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1Fh89W6PJJ3DSnrPasFkl-CJ6by2LZnpU/view>
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Argentina: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.
- UNESCO (1953) *Arte y educación*; El correo Vol. VI N°10; 1953. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000705/070568so.pdf>
- UNESCO (2010) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el Siglo XXI* {Compendio} Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: IDEA BOOKS
- William Rodríguez. Inst. Popular de Cultura Cali. Colombia. En Gómez y Doin, G (2012) *La educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones {Película}