



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA DANZA LIBRE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y
EDUCOMUNICATIVA PARA LA COMUNICACIÓN INTEGRAL**

**TESINA
(INFORME ACADÉMICO)**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

DZHEYRA ALEJANDRA PIZANO GONZÁLEZ

ASESORA:

MTRA. MARÍA DEL CARMEN MÓNICA GARCÍA PELAYO

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2023

DEDICATORIAS:

Lleno de cariño, amor y agradecimiento, le dedico este proyecto a mi familia que me ha apoyado en este camino del aprendizaje y desarrollo profesional.

A mi tío Carlos, por siempre estar ahí e impulsar mis metas, sin importar mis sanas locuras.

A mi abuela Felisa por apoyarme, escucharme y quererme tanto.

A mi mamá Fanny por creer que iba a lograr concluir mi camino para convertirme en una profesional, por el apoyo y amor.

A mi hermano Luis por ayudarme a seguir adelante.

A mis maestros de toda la licenciatura por confiar y creer en mi potencial para lograr este proyecto.

A mi asesora Mónica por orientarme desde la distancia en este proceso con mucha paciencia y comprensión.

Al amor de mi vida Joseph por siempre estar a mi lado en mi crecimiento personal y el apoyo incondicional para terminar este proyecto y continuar con los demás.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA DANZA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL	4
1.1 FORMACIÓN INTEGRAL DESDE EL HUMANISMO	4
1.2 LA DANZA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	5
1.3 EL CONCEPTO DE DANZA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL	8
1.4 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA DANZA LIBRE	13
1.5 ESFERAS DE LA VIDA (COGNITIVA, SOCIAL Y AFECTIVA) EN LOS ADULTOS EMERGENTES	15
<i>1.5.1 ESFERA COGNITIVA</i>	16
<i>1.5.2 ESFERA SOCIAL</i>	16
<i>1.5.3 ESFERA AFECTIVA</i>	17
CAPÍTULO II: LA COMUNICACIÓN INTEGRAL EN EL LMIEVE	19
2.1 LA EDUCOMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL LMIEVE	19
2.2 EL MODELO ENDÓGENO O LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN EL LMIEVE	20
2.3 PROCESO EDUCATIVO PROBLEMATIZADOR DEL LMIEVE	22
2.4 EL APRENDER EN MOVIMIENTO	26
<i>2.4.1 ADQUISICIÓN</i>	28
<i>2.4.2 TRANSFORMACIÓN</i>	29
<i>2.4.3 EVALUACIÓN</i>	30
2.5 CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO	31
2.6 EL APRENDIZAJE EN LOS ADULTOS	33
2.7 EL AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL LMIEVE	36

2.8 RETOS DE UNA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE NO PRESENCIAL	38
CAPÍTULO III: LA danza Y LA EDUCACIÓN	44
3.1 ¿QUÉ ES LA DANZA?.....	44
3.2 LA DANZA A TRAVÉS DEL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN	45
3.2.1 <i>PREHISTORIA</i>	46
3.2.2 <i>GRECIA ANTIGUA Y OTRAS CIVILIZACIONES</i>	47
3.2.3 <i>MEDIEVO O ÉPOCA DE OSCURANTISMO</i>	47
3.2.4 <i>RENACIMIENTO</i>	48
3.2.5 <i>MODERNO Y POSMODERNISMO</i>	48
3.3 MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL EN LA DANZA.....	50
3.4 BENEFICIOS DE LA DANZA CONTEMPORÁNEA	52
3.4.1 <i>ESFERA COGNITIVA</i>	52
3.4.2 <i>ESFERA SOCIO-AFECTIVA.....</i>	54
3.5 APORTACIONES IMPORTANTES DE LA INTELIGENCIA CINESTESICOCORPORAL	55
3.6 LAS VIDEODANZAS Y SU IMPACTO EN LA CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN EMERGENTE	57
3.7 ¿QUÉ ES LA VIDEODANZA?.....	57
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS	62
ANEXO 1.....	66

Introducción

El presente trabajo surgió de la necesidad de comprender cómo es que la danza puede funcionar como una herramienta pedagógica para el desarrollo de la formación integral que comprende las esferas psicológica, física y socioafectiva. Además de reconocer cómo los procesos educocomunicativos se llevaron a cabo durante la educación remota-virtual y su relación con el impacto en las participantes del Laboratorio de Movimiento Investigación Escénica y Video Experimental (LMIEVE), que se encuentra ubicado en el Centro Cultural “La Pirámide” en la alcaldía Benito Juárez CDMX.

Esta inquietud vino a mí desde hace unos años atrás, cuando comencé a estudiar danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística (INBA), después impartí clases a niñas en diversas academias. Al ingresar a la UPN me percaté de un problema que durante mis años de estudio fue muy inquietante; comprender que existe una visión que separa el cuerpo de la mente en las escuelas públicas, ya que se ha considerado desde hace siglos una dicotomía entre el cuerpo y la mente, lo cual ha frenado el cambio en las formas de pensar y concebir la educación en las aulas y en los centros culturales.

En este sentido a lo largo de la historia, Platón señalaba que el cuerpo y el alma son de naturaleza distinta, el cuerpo pertenece al mundo sensible que está sujeto a cambio y corrupción y el alma pertenece al mundo de lo divino, de las ideas, aun así, no menciona la independencia de estos. En cambio, la filosofía racionalista ejemplificada por Descartes habla de mente-cuerpo como entes diferenciados, pues su única conexión es la glándula pineal. Esta idea impactó tanto en la educación que el cuerpo y la mente sufrió una fragmentación, que hasta ahora en diversos centros escolares se ha mantenido, ocasionando que la mente se haga puramente racional desprendiéndose del cuerpo, es decir, que la formación integral se ve perdida por estas concepciones de la educación.

El arte y en este caso la danza ha tenido un lugar importante en nuestra vida diaria, pues ante los imaginarios acerca del arte, como es el caso de que solo es para ociosos o personas cultas, incluso que es inaccesible para algunas clases sociales, estamos recurriendo a esta práctica artística para poder afrontar los problemas que se presentan en torno al: manejo de emociones, la expresión libre que tiene un peso muy importante; (debido a lo acontecido durante la pandemia y el encierro) y el desaprendizaje de la educación dancística tradicional que ha prevalecido en los centros culturales donde se ofertan actividades gratuitas como en el laboratorio.

Por ello la presente investigación de tipo documental intenta construir una visión integral de la danza y de su puesta en práctica, resaltando el modelo educativo. Como primer capítulo, la danza como herramienta pedagógica para el desarrollo integral, contiene diversos puntos que abordan: la formación integral desde la perspectiva del humanismo, considerado como un concepto importante, puesto que puede ser recuperado en los talleres de esta naturaleza, porque se puede presentar una educación bancaria, que busca depositar el contenido sin la intervención de los educandos. Este tipo de educomunicación vertical puede reproducirse en la enseñanza de la danza con la transmisión de movimientos rígidos que se copian de forma obligada, sin considerar la naturaleza de cada cuerpo o intereses por parte de los educandos. Como consecuencia se han realizado algunos esfuerzos, como en el caso de este laboratorio, para formar una enseñanza y aprendizaje de la danza en libre movimiento, así como favorecer un impacto positivo en las esferas cognitiva, social y afectiva, con intenciones de fomentar en las participantes la cualidad de seres integrales.

El segundo capítulo que se titula: La comunicación integral en el LMIEVE, se abordará desde Kaplún (1998) los modelos de educomunicación, y cómo se presentan en los procesos educativos de las participantes, así como los conceptos de Bruner (1997) sobre tres postulados de aprendizaje como la adquisición, transformación y evaluación, considerando la perspectiva constructivista y cómo aprenden los adultos. Así mismo se aborda la creación de audiovisuales en la enseñanza y aprendizaje con las aportaciones de Ferrés (1994) y Gispert (2008).

A continuación se abordan los retos de una enseñanza no presencial debido al aislamiento ocasionado por la pandemia.

Por último, encontraremos el tercer capítulo titulado: La danza y la educación, donde se menciona una definición de lo que es la danza acorde a esta investigación, puesto que existen diversas perspectivas de la danza en la educación de los individuos a través de la historia, por ejemplo, cómo ha funcionado el movimiento y expresión corporal en la educación de los sujetos. Más adelante en este mismo capítulo se abordan los beneficios de la danza contemporánea en dos esferas de la vida: la cognitiva y senso-afectiva, así como algunas aportaciones importantes de la inteligencia cinestésico-corporal y el impacto de la creación de las videodanzas en la creatividad e imaginación emergente. Para finalizar también se realiza un pequeño esbozo de lo que es la videodanza y se presentan las conclusiones.

Capítulo I: La danza como herramienta pedagógica para el desarrollo integral

1.1 Formación integral desde el humanismo

La formación integral en la actualidad tiene una gran importancia en la educación de los sujetos, pues tradicionalmente se piensa que la escuela solo transmite conocimientos que no se utilizan más que para resolver exámenes, es decir, instruye a seres unidimensionales. Las ciencias y otras disciplinas en los contenidos curriculares se abordan en la práctica docente sin contacto entre sí, esto ha ocasionado que las personas no cuenten con una educación integral que forme seres integrales complejos. Martínez (2011; 2018) alude que “el concepto tradicional de ciencia y su método empírico experimental, parecen, más bien, constreñir y aprisionar la imaginación creadora de nuestro pensamiento” (p.234).

El pensamiento en esta educación bancaria que es la memorización mecánica de los contenidos escolares, Freire (1970) postula que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador el depositario” (p.78). Es decir que no existe un aprendizaje significativo que propicie el pensamiento, solo es dirigido a ciertas acciones que responden a necesidades mecánicas para servir a cierto modo de producción y no a que los sujetos puedan pensar por sí mismos para encontrar muchas direcciones o posibilidades para solucionar nuevos problemas de las distintas esferas de la vida. Esto ocasiona un miedo que invade el mundo objetivo y subjetivo, generando desconfianza en los seres humanos a equivocarse, a errar (Martínez, 2018).

Este miedo se demuestra incluso en el aula cuando el docente no posibilita otros conocimientos en los sujetos, es decir, que la formación integral, como lo afirma Martínez (2018) “es reconocer la existencia de una multidiversidad de dimensiones que están presentes en el ser humano. Ello implica, romper o acercar las fronteras que el mundo objetivo y subjetivo han creado para mantener incólume el principio cartesiano de la dispersión” (p.235).

Es así que este nuevo concepto se instala en la educación y para la educación transformadora, como categoría educativa, éste, existe desde la antigüedad, desde autores como Platón, Aristóteles, Humboldt que hicieron diversos aportes científicos al concepto de formación integral.

Desde el enfoque socioformativo, podemos comprender a la formación que trasciende el aprendizaje, porque a los seres humanos se les ve como un todo que considera su dinámica de cambio y realización, es decir, que se preocupa porque los sujetos se autorrealicen. Podemos definir a este enfoque de acuerdo con Tobón (2013):

Como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido (p. 23).

En la educación artística, la danza tiene un papel fundamental en la formación integral que no solo abarca la creación cultural, también desarrolla competencias personales, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico y la actuación profesional.

1.2 La danza como herramienta pedagógica

Mientras tanto en nuestra sociedad actual es evidente que carecemos de diferentes herramientas pedagógicas que podemos desarrollar en la educación dancística, ya que habitualmente en la planeación de los programas, se cae en la enseñanza tradicional, en donde el docente retoma la

didáctica en la que, solo transmite la información cognitiva y corporal sin tomar en cuenta los intereses de los discentes y la importancia de considerar diversos factores que suceden en el aula y en su contexto social y cultural.

La concepción de la educación ha tenido diversas transformaciones en la forma de cómo se consigue el conocimiento, es decir, en las maneras de enseñar y que los discentes puedan llevar los aprendizajes de los contenidos curriculares a la vida cotidiana.

De acuerdo con (Bruner, 1997, p. 22) desde la perspectiva del “culturalismo”, los seres humanos necesitan de los símbolos y significados de la cultura creada por el hombre para poder comprender el mundo que nos rodea, esto se dio gracias a la evolución. Bruner (1997) menciona que en “esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales”(p. 22). Estos recursos los podemos entender como herramientas pedagógicas que facilitan la enseñanza-aprendizaje de los contenidos en la práctica dancística. Dentro de estas herramientas Bruner “propone una serie de postulados y sus consecuencias, que hacen posible esa adecuación entre la cultura y la educación dancística” (1997, p. 23).

En la práctica dancística aunque solo veamos la estética, la coreografía y un sinnúmero de símbolos, por dentro existe una interacción de aprendizaje colectivo sumamente importante en la que los sujetos se ven involucrados para construir en conjunto una serie de conocimientos que servirán para diversos aspectos de la vida afectiva, social y cognitiva, Bruner (1997) desde el postulado interaccional menciona que “los seres humanos tenemos la habilidad para entender la mente de otros, ya sea a través del lenguaje, del gesto u otros” (p.39). Es decir, que tenemos la posibilidad de compartir diversos conocimientos con los demás y también aprender de los otros al mismo tiempo.

Acto seguido, otro autor que es importante mencionar que aporta ideas al aprendizaje entre pares o aprendizaje cooperativo en el que destaca la efectividad de esta herramienta pedagógica, los discentes se implican en la tarea con la ayuda mutua multiplicándose las fuentes de enseñanza

convirtiendo el aula en una comunidad de aprendices donde no solo aprenden del docente, sino también de la ayuda pedagógica que ellos mismos se ofrecen. (Duran, 2015, p. 199). Así mismo el aprendizaje es bidireccional, esto da oportunidad para aprender enseñando, y como aclara Duran (2014; 2015) “cuenta con evidencias de que la enseñanza es una actividad exclusivamente humana y altamente compleja, puede ofrecer oportunidades de aprendizaje para quién la desarrolla”(p. 203).

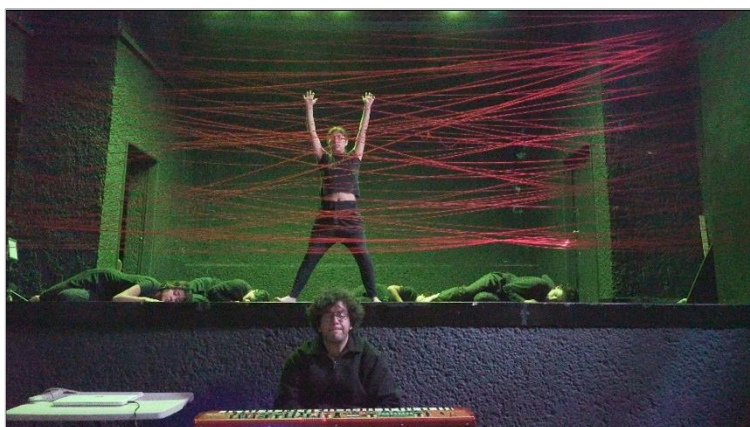
Retomando las ideas dentro del postulado de externalización, que tiene cabida en este apartado por la implicación con la creación de obras artísticas que podemos nombrar coreografías, Bruner (1997) considera que “la principal función de toda actividad cultural colectiva es producir obras” (p. 41). Este resalta dentro del LMIEVE, pues en el laboratorio que se considera una agrupación, da identidad y un sentido de continuidad a los participantes.

Desafortunadamente los beneficios de externalizar estas obras se han ignorado en el ámbito de la escuela. Sin embargo, ha tenido un gran impacto en otros espacios más abiertos al arte, como concursos de cine experimental y seminarios de las universidades. Es importante mencionar que producen colectividad y sostienen la solidaridad grupal. Incluso entre otros beneficios se encuentra la ventaja de rescatar la actividad cognitiva haciendo más accesible la reflexión y la metacognición (Bruner, 1997).

Para resumir, en la experiencia del LMIEVE (Laboratorio de Movimiento Investigación Escénica y Video Experimental) el trabajo colectivo es muy evidente, porque las tareas asignadas son muy claras a la hora de montar una coreografía y producir videos. Cada participante aporta algo de su trabajo al grupo para consolidar una sola obra. Esto ha beneficiado al colectivo para entender el propósito del laboratorio y poder aprender de las demás. La creatividad en la producción de la videodanza le agrega un gran significado a su afiliación, autonomía e individualidad en la cultura, que implica la construcción de conocimiento, en el que se ve involucrado un resultado del trabajo colectivo o individual. (Bruner, 1997, p. 284-296). Por otra parte, cabe mencionar que en lo que se refiere a la constitución del Yo las integrantes al observar lo que han realizado como “*oeuvre*”, existe un reconocimiento de su

propia experiencia interior y reconocen a los otros como yoos. En esta constitución existen dos aspectos cruciales para entender cómo es que los sujetos se sienten dentro de esta formación. El primero es que hay un sentimiento de satisfacción para poder realizar actividades por su propia cuenta, pero no solamente experimentan esa sensación, también encontramos que implica una habilidad o saber-cómo los individuos valoran la eficacia de sus acciones para aprender a hacerlas mejor y esto trae como resultado la mejora del autoestima (Bruner, 1997, p. 76-81).

Figura 1. “Represión” Muestra del talleres del C.C. “La Pirámide”. Cierre del Programa PILARES. TAOC-SECULT. 2019



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

1.3 El concepto de danza en el contexto educativo actual

Actualmente el concepto de danza ha dado un gran paso en la importancia de la educación corporal, por un lado, se encuentra la institución escolar y así mismo aquellos espacios en los que se imparten clases, como talleres o centros culturales. Gardner (1990) considera que “los individuos aprenden habilidades y cuerpos de conocimiento en contextos ricos, sustentadores y esencialmente naturales, en los que la información es sumamente redundante y el *feedback* inmediato y normalmente muy apropiado” (p. 53).

En este caso hablaré de lo que sucede de manera general, pues los objetivos son diferentes, ya que, en la escuela, en la que ciertos conocimientos son notoriamente menospreciados, dominando “los cuerpos formales de saber”, sucede que la práctica de la danza por pertenecer a un cuerpo de conocimiento especializado, va más allá de los saberes escolares, es decir, se necesita desarrollar un alto nivel de habilidad, a causa de esto, parece preferible para la escuela enfocar estas formas de conocimiento a una categoría separada, con estrecha relación a formas de conocimiento no escolares (Gardner, 1990, p. 59).

Además en muchos casos para continuar desarrollando esta inteligencia cinestecésicocorporal, se necesita una formación análoga y por ello la necesidad de la existencia de espacios que ofrecen además de canalizar a las y los participantes hacia una formación profesional dancística, al mismo tiempo, brindan herramientas de formación que posibilitan que las personas puedan desarrollarse en diferentes actividades, ya sea profesional o personal.

Igualmente la educación dancística en nuestro país tiene una gran importancia en la vida de los sujetos, ya que como veremos más adelante, la danza cuenta con diversas definiciones según el contexto y el uso que le da la sociedad. En la danza contemporánea, Giraldo (2014) plantea que:

en las prácticas de danza contemporánea se habla de “pensar con el cuerpo”, “escuchar el cuerpo”, “dejar al cuerpo hablar”. Se habla de la orgánica disposición hacia la exploración, la creatividad y la investigación: una forma de procesar información y conocer a través del cuerpo en movimiento. (p. 398).

Es así que la autora retoma esta nueva mirada que se tiene de la danza, ya no como una tecnificación del cuerpo para realizar lo que el docente o coreógrafo quiere lograr por el hecho de que, es considerado como un objeto blanco de poder. Para colmo, en la teoría general de la educación domina la noción de un cuerpo “dócil” que une al cuerpo manipulable, es decir, queda prendido en imposiciones, coacciones, interdicciones u obligaciones (Foucault, 1976, p. 126). Por el contrario, actualmente en la enseñanza de la danza contemporánea se han hecho esfuerzos para transgredir esta noción, para esto, es necesario entrenar a un cuerpo “sentipensante”, que

desarticula los viejos paradigmas de pensamiento que responde en su propio sentir a las necesidades que afronta día a día. (Giraldo, 2014).

Después de analizar lo que sucede con la noción mente-cuerpo, en el modelo por competencias que llega a la educación por David Mclellan, quién en los años 70's recomienda abandonar los tests diseñados que miden la inteligencia y las aptitudes, para así evaluar el desempeño y la efectividad de los alumnos que se insertarán después en el mercado de trabajo. Campesino (2019), tiene un gran impacto en la nueva concepción o paradigma, de ahí que estos entes tan presentes en la vida humana necesitarán moldearse de acuerdo con las nuevas necesidades mercantiles, en el que se ve implicado todavía más el desarrollo de habilidades cognitivas, dejando por debajo las actividades artístico-culturales.

Esta nueva mirada de la educación fue acogida por Estados Unidos y muy pronto aplicada en México en el nivel medio superior y superior. Sin embargo, debido a la crisis de los años 70's con la economía desplomada por apostar al petróleo, la educación mexicana se ve relegada a producir trabajadores que sirvan a los intereses económicos de la potencia estadounidense, de igual manera las artes quedan reducidas en los currículos escolares.

Afortunadamente autores como Gardner, Eisner y Goodman han desarrollado iniciativas como el Proyecto Cero de Goodman y la importancia de la investigación en educación artística de Eisner que han dado respuesta a las necesidades de los educadores para comprender este tema (Campesino, 2019).

Por consiguiente en la educación por competencias, la instrucción artística se reduce a familiarizarse con los lenguajes del arte. En México ya desde el año de 1975, los programas de educación artística para primaria, cuya aplicación fue en el Estado de México, no llegó a rendir frutos a nivel nacional. Estos programas pretendían cubrir actividades relativas al arte para despejar las necesidades de los infantes en torno a la expresión artística. Aunque los esfuerzos fueron grandes, la educación artística seguía relegada al final en los currículos oficiales, Campesino (2019), describe que “la secundaria dedicaba únicamente cinco horas semanales, en

oposición a las siete que se merecían, lo mismo ocurría en las escuelas normales que dedicaban cuatro horas” (p. 85).

Actualmente sigue permeando las pocas horas dedicadas al arte, pues de acuerdo a los planes y programas de la (SEP, 2017) en el nivel preescolar se imparten noventa horas anuales, en nivel primaria se reducen a una hora por semana y en secundaria a dos horas por semana. También se considera que no todas las escuelas pueden impartir como asignatura artística la danza por la necesidad de infraestructura que ello implica dentro de la escuela.

Por otra parte, la asignatura que está encargada de la educación corporal es la de Educación Física, pues los componentes pedagógico-didácticos son desde preescolar hasta secundaria, desarrollar la motricidad, integración de la corporeidad y creatividad en la acción motriz. (SEP, 2017). Así que podemos ver, como la experiencia estética de la danza queda fuera de la educación física, dejando que las escuelas decidan si se quiere impartir, hasta si se puede impartir dentro de las instalaciones escolares.

Por el contrario, globalmente se han definido una serie de demandas para mejorar la educación a nivel mundial, pues la estandarización y las pruebas de los aprendizajes ya no son vigentes con las necesidades del Siglo XXI. Es interesante recalcar que Kipling (2015) describe lo que las organizaciones internacionales han puesto sobre la mesa para cambiar la educación. Algunos ejemplos son los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que informa lo siguiente: “las competencias afectan a la vida de las personas y al bienestar de las naciones de maneras que van mucho más allá de lo que se puede medir por los ingresos del mercado laboral y el crecimiento económico”(p. 141). De la misma manera otra organización importante es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que “se ha comprometido a que la educación tenga una visión holística y humanista de calidad en todo el mundo, ya que, reconocen que esta desempeña un papel fundamental para el desarrollo humano, social y económico (Kipling, 2015, p.142).

Al mismo tiempo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también expresó su preocupación por las concepciones y los enfoques de aprendizaje bastante limitados, pues bien, identificaron que los aprendizajes fuera del sistema escolar formal se ignoran, porque hay una gran obsesión por medir los resultados. Incluso señala que no se presta suficiente atención a los procesos de aprendizaje, a los enfoques pedagógicos, a las diversas necesidades de los estudiantes y profesores, tampoco a las aulas y los programas educativos. (Kipling, 2015, p. 142).

En cambio, los programas de estudio de danza que emergen en los centros culturales y especialmente el que corresponde a mi objeto de estudio que es el LMIEVE, puede satisfacer las demandas de las organizaciones y de la Agenda Global para un desarrollo sostenible, debido a que, los currículos escolares no fomentan la creatividad, la imaginación y la individualidad en colectivo.

En síntesis, conocer los programas que operan en estos centros deja a un lado la esquematización y jerarquía de las asignaturas escolares que Robinson (cómo se citó en Kipling 2015) “aboga por un replanteamiento radical de nuestros sistemas escolares, para cultivar la creatividad y reconocer los múltiples tipos de inteligencia” (p. 143). Estos espacios proponen que las participantes aprendan no la técnica rigurosa del arte de la danza, sino que se expresen en libertad y para la libertad, en la que las emociones, las experiencias de vida y la transdisciplinariedad de los diferentes conocimientos con los que cuenta cada una son reconocidos para crear-danzar y danzar-crear.

Figura 2. “Círculo con pies”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

1.4 Enseñanza y aprendizaje de la danza libre

La danza libre surge gracias a una bailarina muy peculiar para su época llamada Isadora Duncan, fue una de las pioneras de la danza contemporánea a principios del siglo XX, en ella existía un deseo por liberar el cuerpo en un contexto social y por lo tanto cultural extremadamente difícil. Era inevitable transgredir el ballet clásico, pues la necesidad de expresar lo que sentían en ese momento era más importante que fingir sonrisas y bailar de puntas a la divinidad. Los cuentos de hadas ya no eran congruentes con lo que vivían las personas, pues nos encontrábamos en un mundo de guerras, hambre y profunda incertidumbre hacia el futuro de la humanidad, como ahora sucede con la pandemia.

Pensar en la danza libre trae a mi mente recuerdos de lo que sentía cuando estudiaba danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística del INBA. Llegué a esa escuela porque tenía una gran necesidad de expresarme a través del cuerpo sin las ataduras de control que había aprendido durante mi educación básica, tanto en la familia como en la escuela. Iba con mucha alegría a cada clase esperando probar un poco de esa libertad que se siente cuando mueves tu

cuerpo con armonía y ritmo. Esta idea me hace pensar que la danza está en todos lados, en todos los objetos, los animales, las plantas, es necesaria para vivir y sentir, nos hace más humanos cuando podemos explayarla en nuestros cuerpos.

Sin embargo, he escuchado como algunas y algunos de mis compañeros de danza se han sentido coartados de esa libertad por algunos docentes que desean seguir con esa forma de enseñanza tradicional, que no solo violenta sino que termina por romper esa pasión, ya que los estereotipos que existen en este arte tienen un impacto muy grande en el aprendizaje. Mucha de esta creatividad también es consumida por los planes y programas, que más que buscar crear obras que nos ayuden a imaginar y consolidar la experiencia estética en colectivo, se sustentan en la perfección técnica que se consolida más importante. Por esta razón los sujetos en la vida cotidiana creen que no pueden bailar, pues se ha mantenido la idea de que la danza solo es para personas que tienen un talento innato, aquí me atrevo a mencionar a (Robinson TED, 2006, 10m27s) en la que dice que “solo utilizamos el cuerpo como transporte de nuestra cabeza”.

Hasta ahora me he dado cuenta de que en mi experiencia con diversas escuelas y técnicas siempre he buscado la danza libre, incluso en las oportunidades que he tenido para impartir clases es necesario permitir a las y los participantes, esta danza que no busca la simple formación y perfección del cuerpo, sino que posibilita o da herramientas para conocer cada cuerpo, sentir y dejar fluir las emociones en individual y en colectivo para aprovechar la experiencia e ir más allá de lo vacío que consume energía vital necesaria para el organismo, hacía la consolidación de la obra de arte que adquiere su fuerza en la necesidad de sentimiento albergue y ensoñación (Mesa, 2014).

En suma, es importante mencionar que la danza también puede ser un juego, ya que podemos hablar de ella como un acto abierto y comunicativo que lleva a una experiencia multisensorial, en la que participan todos los sentidos y la percepción. (Mesa, 2014). Es así que, la danza libre como herramienta pedagógica modifica la manera en la que los sujetos se ven así mismos dentro de un entorno cambiante en donde el aprendizaje puede ser autónomo, esto sucede de modo

similar en la enseñanza, en donde se espera educar a seres reflexivos y sentipensantes en el que se vean involucrados la mente y el cuerpo.

Figura 3. “*Manos juntas*”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

1.5 Esferas de la vida (cognitiva, social y afectiva) en los adultos emergentes

Para comenzar podemos definir ¿Qué es la adultez emergente? En las distintas sociedades se concibe que la adultez emergente depende de la madurez psicológica y los logros que se consideran apropiados en esta etapa, que se encuentran impuestos por la sociedad occidental como: concluir una carrera universitaria, la independencia económica, el establecimiento de relaciones, contraer matrimonio o tener una familia. Shanahan, Porfeli y Mortimer (como se citó en Papalia, 2017) refiere que, algunos psicólogos sugieren que el inicio de la adultez no está indicado por criterios externos, sino por indicadores internos como el sentido de autonomía, autocontrol y responsabilidad personal, que es más un estado mental que un evento discreto.

Pero en la actualidad el tiempo que tarda una persona en cumplir estos logros se ha elevado a medida que las mujeres y hombres buscan una mayor educación u oportunidades vocacionales. También se ha visto que el camino a la adultez no tiene un tiempo establecido para que las personas quieran casarse, mudarse de casas de sus padres (esto depende de ciertas culturas, pues en algunos países hay mejores oportunidades laborales para los jóvenes), tener hijos, es decir, que estas transiciones no tienen orden. Es así que, el periodo de esta etapa que consideran algunos científicos abarca entre los 18 o 19 años hasta los 25 o 29 años (Papalia, 2017).

1.5.1 Esfera cognitiva

Dentro de las esferas que interesan en este apartado empezaré a hablar del desarrollo cognitivo que corresponde a esta etapa de adultez emergente. En esta etapa más allá de lo que Piaget propuso sobre el pensamiento formal, otros científicos han seguido una línea de teoría e investigación neopiagetiana que se concentra en niveles superiores de pensamiento reflexivo, otra se relaciona con el pensamiento posformal. (Papalia, 2017)

El pensamiento reflexivo fue denominado por Dewey en el que los adultos emergentes cuestionan continuamente sus creencias, hechos supuestos, generan inferencias y establecen conexiones. Esta capacidad parece surgir entre los 20 y 25 años. (Papalia, 2017). Sin embargo, estos autores siguen considerando solo las competencias científicas y no las artísticas.

1.5.2 Esfera social

En esta esfera la danza tiene un impacto muy grande porque la coordinación individual y grupal que se vive en la creación de una coreografía, genera una convivencia con los otros, por eso, facilita que los sujetos que participan dentro de la obra se transformen en seres susceptibles al encuentro del yo con el otro, es decir, ya no es un ser individual, sino que forma el yo colectivo.

Para entender con más profundidad este fenómeno educativo, retomaré el concepto “aprendizaje cooperativo” de (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) en el que describe al aprendizaje cooperativo como un trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes, este podría funcionar más que el aprendizaje individual, teniendo en cuenta que, hay una participación para maximizar el aprendizaje individual y el de los demás. Es necesario, como lo argumenta (Kipling, 2015, p. 144) reconocer que existe un gran reto por parte de los educadores para aprender a hacer “comunidad”, a generar precisamente comunidades de estudiantes, que no solo se desarrolle en la escuela, sino que se pueda plasmar en todos los lugares donde se identifiquen las necesidades de la mismas.

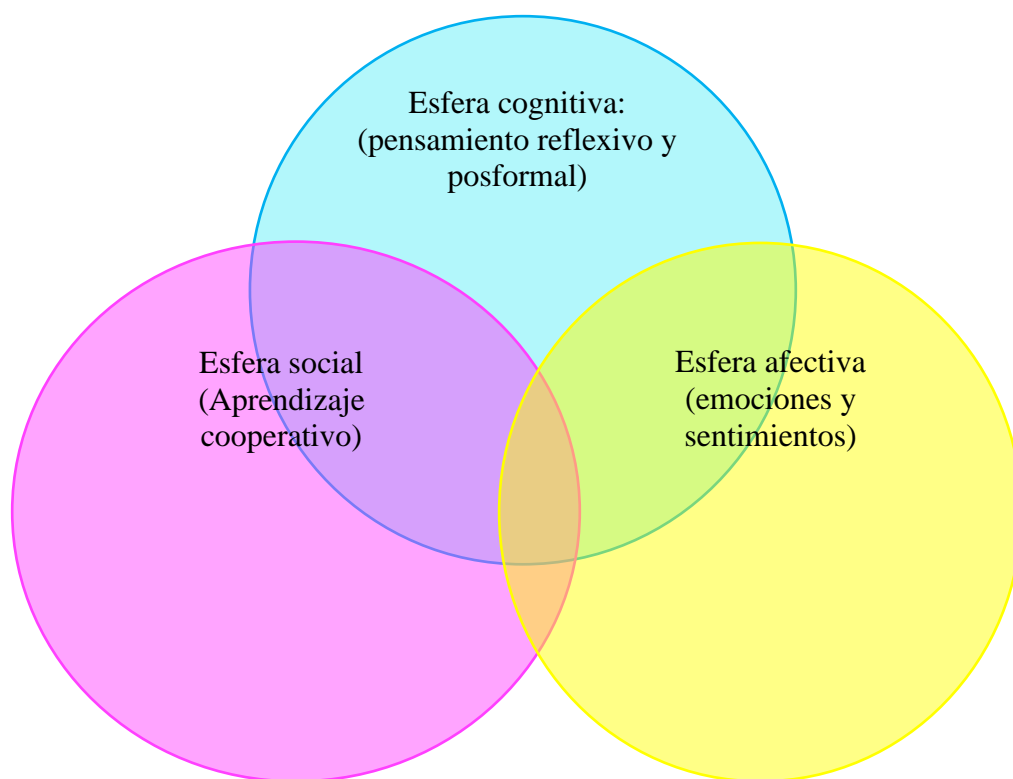
Para resumir, en la creación de una obra dancística el aprendizaje cooperativo es una condición necesaria inmediata, ya que es muy importante que las y los bailarines colaboren en conjunto para tener un mejor resultado en la puesta en escena, es muy importante mencionar que en este punto podemos encontrar un gran beneficio para el trabajo en la escuela y en la vida cotidiana porque hay un interés por ayudar al otro, es decir que, fomenta la empatía.

1.5.3 Esfera Afectiva

Para entender de qué manera impacta la danza en esta esfera es necesario preguntarnos ¿Cómo es que el acto expresivo tiene influencia en las emociones y sentimientos de las y los participantes y cómo diferenciar entre expresar el carácter y expresar a través de la danza? Seguramente el arte beneficia en la manera en que regulamos nuestras emociones, pero no podemos considerar que descargar de una manera liberada un enojo o una rabieta forma parte del acto expresivo, porque este solo es una expulsión de esa emoción, puesto que, el acto expresivo se relaciona cuando el sujeto es consciente de ese acto, por lo cual, puede pensar en cómo tiene que ser su enojo, de qué manera puede provocar su llanto y los movimientos son calculados, incluso hay un ensayo antes, como aclara (Dewey, 2008, p.72) “una actividad que era natural espontánea y sin intención se transforma, porque es emprendida como medio para obtener conscientemente una consecuencia. Tal transformación marca todos los hechos del

arte”. En síntesis, esta transformación forma parte de lo estético, aquí es donde el espectador tendrá una experiencia única al observar el acto expresivo. Para lograr lo que Dewey plantea es importante reconocer nuestras emociones, en este quehacer artístico tan imprescindible de la actividad dancística.

Figura 4. *Las esferas de la vida en la adultez emergente*



Tomado de: Elaboración propia

Capítulo II: La comunicación integral en el LMIEVE

*Nadie educa a nadie
nadie se educa a sí mismo,
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.
Freire (2005)*

2.1 La educomunicación educativa en el LMIEVE

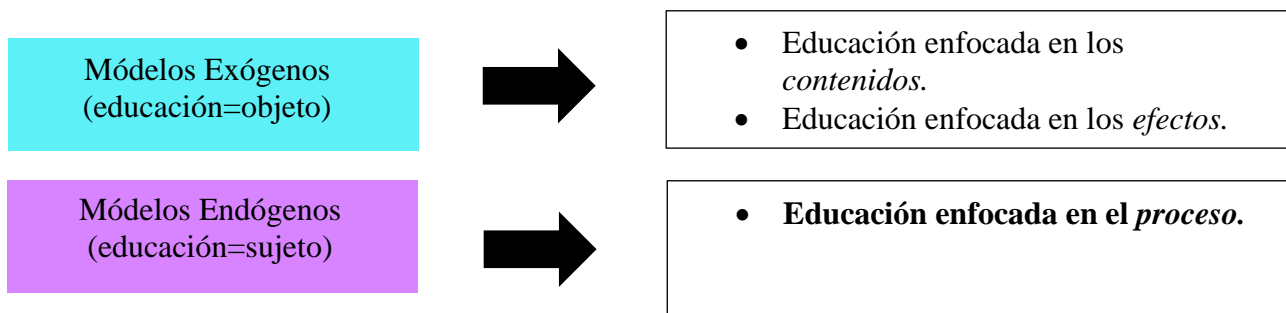
Este apartado se inicia con el reconocimiento de la importancia que tienen los procesos comunicativos en estrecho nexo con la educación, al analizar su importancia en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y como los primeros impactan y conforman el modelo de educación de dichos sujetos. Podemos encontrar distintos modelos educomunicativos, desde el exógeno que se centra en los contenidos y comportamientos, pero también encontramos el modelo endógeno que se centra en el sujeto, este último modelo se observó en mi experiencia con en el laboratorio de movimiento. En él, la educomunicación como señala Kaplún (1998), se da “a través de un proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria” (p. 19), ya que los participantes y la tallerista fungían como una comunidad en la que se posibilitó una existencia social y relaciones de intercambio de conocimientos.

Este modelo tiene un impacto muy grande en los participantes, pues fomenta la transformación de los seres humanos y su entorno, debido a que no solo se enfoca a transmitir conocimientos como sucede en otras instancias sociales, sino que da la oportunidad de intercambiar los roles de comunicación entre emisor y receptor para generar empatía entre los interlocutores o sujetos, además de las ideas o aportaciones que se generen en este contexto educativo.

En el caso del Laboratorio de Movimiento e Investigación Escénica de Video Experimental (LMIEVE) se realiza un proceso de educomunicación, es decir, esta relación que hay entre educador y educando en la enseñanza y aprendizaje, pero en donde se centra el habla del

educador y la escucha del educando, pues existe una relación en la que los actores educativos interactúan a través de la comunicación kinésica y proxémica que son entendidas como códigos, en los que se utilizan gestos y mímicas en el caso de la kinésica, en la proxémica es el espacio entre el emisor y el receptor, estos códigos transforman el conocimiento de los participantes, con la intención de brindar la oportunidad de promover la participación, la expresión y la comunicación, por medio de otros lenguajes que enfatizan la expresión del sentimiento, que fomentan la experiencia subjetiva-afectiva que las artes asumen. Es así que como parte del proceso educativo dentro del laboratorio ya mencionado, se dieron diversas maneras de edocomunicación, en la que había la participación por parte del educador, para dar indicaciones o explicar el trabajo del día, pero también existía un intercambio de los educandos cuando podían hacer preguntas, explorar sin ninguna imposición los movimientos del cuerpo, cuerpo que solo era guiado para los objetivos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje.

Figura 5. Los tres modelos de la comunicación



Tomado de: Mario K. (1998). I. Modelos de la comunicación y modelos de la educación. En. *Una pedagogía de la comunicación*. (p. 18). Ediciones de la Torre: Madrid.

2.2 El modelo endógeno o la educación transformadora en el LMIEVE

El modelo en el LMIEVE corresponde a lo que Kaplún define como modelo endógeno, debido a que se presenta como una necesidad de cambio en la educación, en donde es necesario centrarse y enfatizar el proceso de los sujetos, los verdaderos sujetos de la educación quienes no aprenden por transmisión, imposición o sugestión, sino que construyen el conocimiento en un proceso de intercambio horizontal, de manera dialógica, en donde el diálogo también puede ser considerado un intercambio de expresiones corporales que comunican.

Cabe señalar que en experiencias anteriores que se han tenido en otros centros de enseñanza de danza, los modelos pedagógicos subyacentes a dichas experiencias obstaculizan la transformación y participación de los educandos, puesto que en ellos se dicotomiza el papel del alumno y el docente, donde éste último es el que centraliza el saber.

En esta experiencia del laboratorio tanto la tallerista en su proceso de aprendizaje de la danza contemporánea, como los participantes se sintieron sometidos a imposiciones corporales o a un currículo no abierto, el cual parece obstaculizar la propia liberación como personas, estas experiencias senso-afectivas fueron compartidas dentro del taller, ya que los participantes en algunas ocasiones mencionaron que en anteriores instancias educativas sentían un temor inminente de ser ridiculizados frente compañeros de clase por sus errores en los ejercicios dancísticos y también se vio imposibilitada la libertad del movimiento. Para entender este proceso educativo, pude constatar que la tallerista dentro de las sesiones, pedía que no la llamáramos maestra, pues ella considera ser sólo promotora del aprendizaje, debido a sus experiencias como estudiante, se encuentra harta y frustrada de este tipo de manipulación en el que nos vemos violentados y violentados como bailarines, en otras palabras, somos los oprimidos para seguir lo que el profesor o el opresor dice, es decir, se manipula y controla al cuerpo para bailar de una manera determinada por las técnicas hegemónicas que imperan desde hace siglos en la educación sistemática, que como confirma Freire (2005). Es así, que estas órdenes llegan al ejercicio de la danza y a los cuerpos dedicados a este arte y por este motivo, la educadora encontró la necesidad de reconocerse como un educando, ya que “no solo enseña o dirige, sino que guía, orienta y acompaña al otro, para estimular ese proceso de análisis,

reflexión y acción para facilitar; para aprender juntos; para construir la realidad juntos” (Kaplún, 1985, p. 51).

Sin embargo, no solo el modelo se retomó por un rechazo a la educación manipuladora y bancaria en la que los contenidos son vaciados en la mente y el cuerpo de los oprimidos como depósitos, dándonos a entender que si nos comportamos dócilmente ¿a esos llenados?, mejor educandos seremos (Freire, 2005). A causa de esta opresión tan normalizada en la educación dancística, en la que se memoriza (memoria corporal) y mecaniza el cuerpo, también se dio por ser idóneo para llevar a cabo la particularidad de este laboratorio, en la que la primicia es experimentar con el cuerpo, un cuerpo-mente que puede liberarse bajo sus propias necesidades. Este modelo que es entendido como lo menciona (Kaplún, 1985) “formar y transformar, ya que ve a la educación como un proceso permanente, en el que el educando descubre, reinventa y hace suyo el conocimiento”.

Para ejemplificar este modelo en el laboratorio “dentro de este modelo los dos roles de la comunicación emisor receptor intercambian los papeles permitiendo un aprendizaje en conjunto y de empatía” (Kaplún, 1985). Aquí puedo mencionar que en el LMIEVE este tipo de enfoque es el más visible, puesto que la tallerista propone un problema en el que los educandos pueden explorar su propio cuerpo con ayuda de ejercicios antes aprendidos en las sesiones del laboratorio, los participantes ponen la reflexión en el primer plano, en el que se observa el curso del movimiento dentro del video experimental. Los educandos aportan ideas nuevas para el trabajo individual de cada uno, en cuanto al error no es mal visto, sino que puede verse como un nuevo encuentro con el autoconocimiento corporal y la percepción del otro.

2.3 Proceso educativo problematizador del LMIEVE

Los participantes del laboratorio ya han experimentado de alguna u otra manera cada enfoque de estas pedagogías, ya sea en la escuela, la publicidad, los medios de difusión, o incluso en otros centros de artes para la comunidad. Es por eso la necesidad de que el educador y el

educando, rompan con los antiguos modelos de enseñanza y aprendizaje que han permeado en su vida social, educativa e incluso en su mente-cuerpo, que desde la escuela ha sido impuesta esta educación como práctica de la dominación al mantener dormidos e ignorantes a los educandos que pretende inculcarles en su acomodación al mundo de la opresión (Freire, 2005). Los participantes del laboratorio en su mayoría mujeres, han buscado una transformación, una liberación auténtica que permita la acción y reflexión para una real formación como personas integrales, autónomas para posibilitar comunicar lo que sienten y necesitan expresar, ya sea verbal o no verbalmente, permitiendo la propia conciencia de sí mismo, en la que permee una relación dialógica entre el educador-educando que como reafirma Freire (2005) “no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador (p. 92).

Cabe aclarar que los objetivos del taller fueron orientados para la creación de un espacio en donde las participantes pudieron experimentar una autonomía creativa y que en el desarrollo de la misma está comenzando a integrarse en una carrera profesional-técnica en la danza, puesto que ahora se encuentra en planes de integrar este laboratorio al programa de Profesionalización Técnica en Centros Culturales y Faros de la Ciudad de México (FAROS).

Para describir el proceso educativo comenzaré hablando sobre la relación entre educador-contenido-educando en el laboratorio de video experimental que tiene como fin proporcionar a los educandos herramientas para la exploración libre y creativa de sus propios procesos de creación, más el uso libre de los medios digitales.

En particular se encontraron diversas actividades al inicio de mi experiencia en este laboratorio, en esa sesión se explicó una secuencia de movimiento con libertad de improvisar, de aproximadamente 4 minutos. El reto era utilizar la cámara de nuestros celulares, en un lugar cómodo para movernos, después comenzar a grabarnos con diferentes encuadres, por ejemplo, cuerpo completo, clase up, los pies, desde arriba, desde abajo, etc. Esto con el fin de experimentar los diferentes enfoques del cuerpo en movimiento. Fue interesante notar que cuando se enviaban los videos por el grupo de what's app algunos comentaban que les había

gustado el video y se daban cuenta de lo que podrían mejorar en su propio movimiento, esta es una manera de aprender desde el otro y para los otros.

Por otro lado, sí permea un cambio de actitudes, pero no en el sentido conductista del modelo exógeno que muestra el claro objetivo de manipular los comportamientos de los educandos, sino que lo que busca esta educación problematizadora, es la transformación de un hombre acrítico, pasivo y fatalista, que solo obedece, al educando crítico que buscará en su vida cotidiana abrir paso a los valores sociales y comunitarios (Kaplún, 1985). Esta criticidad fomentada por el laboratorio se vio reflejada cuando en el centro de arte se presentaron problemas con el mantenimiento del taller, pues el Gobierno de la Ciudad de México, comenzó a rechazar ciertas propuestas que la comunidad de esa alcaldía y de las demás necesitaba. Fue así que, para continuar con el laboratorio y su funcionamiento, la tallerista pidió a las participantes, redactar una carta y firmarla para la permanencia del laboratorio, a lo cual los participantes accedieron sin ningún inconveniente, pues están conscientes que dentro del arte también hay un sentido crítico social a los problemas que de él emanan. En este aspecto de la vida social podemos encontrar que la experiencia social es: “de doble tipo lógica y afectiva, al igual que la experiencia de la naturaleza, puesto que de la experiencia lógica proceden los signos que en la sociedad indican la ubicación del individuo y su jerarquía. Por otra parte, de la experiencia afectiva los individuos expresan las emociones y los sentimientos con respecto a otros individuos” (Guiraud, 1972, p. 108).

Con respecto a la relación entre el educando y el educador en el LIMEVE se entiende, como alude Kaplún (1998), que es una experiencia “para acompañar al otro, para estimular el proceso de análisis y reflexión, para aprender junto a él y de él para construir juntos” (p. 50).

En el laboratorio, estos contenidos, aunque no son propuestos por los mismos educandos, hay una libertad para que la tallerista, construya su propio currículum, de acuerdo a las necesidades del propio laboratorio y de los educandos. Pues en comparación con otras instancias que imparten educación artística, es el caso el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) que es regido por la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) no es posible un proceso libre del

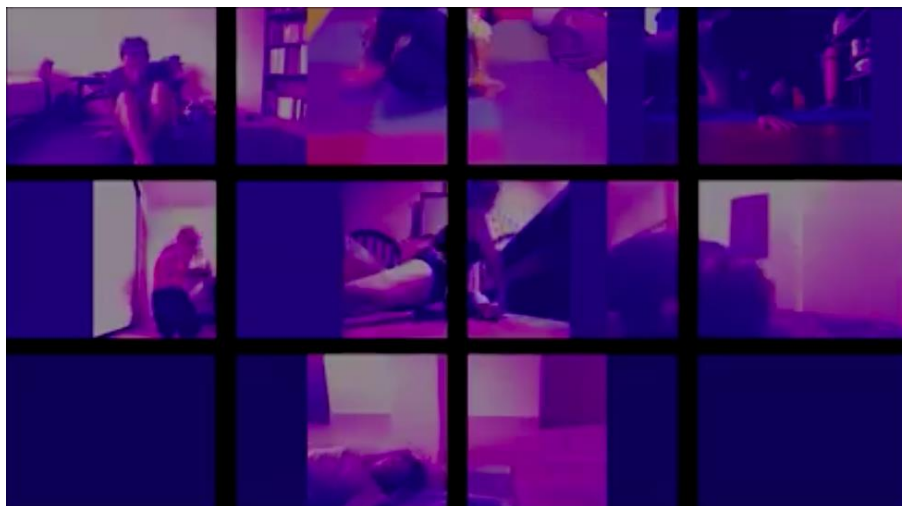
aprendizaje, puesto que ya se encuentra instaurado un currículum oficial, que solo los educadores más tenaces logran transformar los contenidos impuestos, para que los educandos participen de una manera más libre en la construcción de su autonomía creadora. Esto se puede notar cuando termina el taller y comienzan las inscripciones, la tallerista realiza una invitación para que los participantes decidan continuar asistiendo. En el próximo semestre, los contenidos o la manera en la que se trabajará es modificada dependiendo de los logros o avances que se observaron con anterioridad. Estas adecuaciones se enumeran de una manera muy sencilla, para ilustrarlas mencionaré que al inicio de mi experiencia se invitaba al uso inmediato de las aplicaciones para editar los videos, posteriormente se vio la necesidad de empezar con el movimiento y la expresión corporal, con la intención de observar un avance en el desarrollo de la coreografía, se pretendía continuar con la intervención del video experimental, ya que se necesitan ciertas bases para poder grabar y editar.

Con respecto a la participación en este modelo es sumamente importante, que los educandos en el laboratorio, tengan la libertad de expresar sus emociones, sus sentimientos y lo que sienten a través de su cuerpo. Para que esto sea posible, existe un espacio abierto en el cual la tallerista pregunta sobre los sueños que tienen los participantes del laboratorio, su estado de ánimo y su experiencia dentro de cada sesión. Después de una exploración fuerte con el cuerpo, al final de la sesión, la tallerista continúa abriendo espacios para que cada uno mencione su fluir corporal de acuerdo con las indicaciones dadas. Este manejo del grupo cumple con los objetivos propuestos por la tallerista que con anterioridad son reflexionados, por ejemplo, los estudiantes explorarán otras sensaciones, movimientos, gestos y pensamientos en busca del ser escénico. Otro objetivo es: respetar la diversidad de los cuerpos y a los diferentes procesos de movimiento, así como observar, analizar y dialogar sobre los procesos propios y del grupo.

Díaz (como se citó en Kaplún, 1972) considera que en ciertos conocimientos en los que se necesita enseñar alguna técnica, destreza o habilidad no es posible esta pedagogía de autodescubrimiento. Sin embargo, pude observar que la tallerista durante la exploración transmite indicaciones para los educandos, siempre y cuando exista un problema planteado, es decir, la técnica de la danza, tiene un propósito, que no solo es para modelar un cuerpo acorde

a los “estándares dancísticos”, sino que hay una intención creadora, guía a los educandos para mejorar la calidad de movimiento de cada participante, ya que, como Kaplún (1998) afirma “solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problemantizándose, se llega realmente al conocimiento” (p. 51).

Figura 6. “*Ensayo coreografía durante la pandemia*”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

2.4 El aprender en movimiento

En este punto hablaré sobre como sucedió el aprendizaje dentro del laboratorio, ya que por su particularidad y en la forma en que se dio el aprendizaje, es necesario tener en cuenta a Bruner (1963) que describe tres procesos importantes que se dan en el aprendizaje. En primer lugar, la adquisición de la información nueva, en segundo lugar, la transformación de ese nuevo aprendizaje llevado a nuevas tareas, y por último, la evaluación para comprobar si esa información adquirida es la adecuada, que de igual manera en el laboratorio no era estandarizada, pues el propósito no es puramente académico.

En otro orden, el aprender en movimiento para los participantes fue enriquecedor en sus experiencias senso-afectivas, puesto que como ya se mencionó en los anteriores puntos fue liberador para los educandos romper con lo establecido dentro de los currículos tradicionales. Al encontrar este espacio los participantes se hallaban en un aprendizaje cooperativo que de acuerdo con Jonhson et al. (1999) “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Hay que destacar que debido a la pandemia y al aislamiento obligatorio para evitar el contagio, no era posible un aprendizaje presencial, el trabajo en equipo constaba del apoyo a la conclusión de los videos y las aportaciones, para generar nuevas ideas a los participantes en la construcción de su propio video creativo. Incluso se compartían herramientas digitales para mejorar la calidad o agregar efectos nuevos. Al mismo tiempo existían objetivos en común dentro de cada sesión. En el caso de la guía se establecía, seguir las indicaciones de la expresión corporal de acuerdo con las cualidades de movimiento y con una coreografía compartida por la tallerista. Llegando a este punto explicaré que sucedía dentro de los tres procesos importantes del aprendizaje que ya mencioné al principio.

Figura 7. “Resumen de agosto-diciembre 2021”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

2.4.1 Adquisición

Dentro de este primer proceso, a los educandos en el laboratorio no se les consideraba como una “tabla rasa”, en otras palabras, sin conocimientos previos, pues la tallerista tiene la certeza de que las personas aunque nunca hayan tomado alguna clase de danza, el movimiento es parte de nuestra naturaleza humana y también una necesidad, esto lo podemos comprobar desde la simpleza de caminar, correr, saltar, etc. La tallerista al inicio del laboratorio nos realizó una serie de preguntas para conocer a las participantes y saber sobre su experiencia previa, por ejemplo, la edad, la ocupación y si existía alguna experiencia en movimiento escénico y video. Así es como comenzaban las primeras sesiones del taller, o sea, se partía de un conocimiento previo que podría ser, la observación del entorno, un movimiento cotidiano como levantarnos de la cama o emociones como el miedo, la tristeza, la alegría que ya por su característica humana antes hemos experimentado, solo que dentro de las sesiones existían objetivos para retomar la experiencia humana que se llevaba a la experiencia escénica.

Paralelamente cuando se encontraban educandos que nunca habían experimentado el movimiento escénico corporal, no se partía de ejercicios complicados que su cuerpo no pudiera realizar por la complejidad de la adquisición del movimiento, es decir, que para lograr movimientos estilizados complejos, se requiere de una preparación previa que puede llevar incluso muchos años. Es por esta razón que los ejercicios tienen niveles de inicial a avanzado. Había educandos que contaban con una preparación previa y resultaba más fácil adquirir las cualidades de movimiento, pero para los principiantes se comenzaba desde lo simple y preparativo, para apoyar al cuerpo en el aprendizaje, las participantes contaban con un material didáctico previamente planificado en las secuencias didácticas, estos materiales eran pelotas que cumplían el objetivo de mejorar la comprensión corporal de la posición corporal correcta, no existía una presión autoritaria para avanzar, sino que era de acuerdo al sentir y la comprensión de que cada cuerpo aprende a su manera.

Figura 8. “Ejercicio coreográfico”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

2.4.2 Transformación

Un segundo proceso es la transformación que Bruner (1963) describe como “el proceso de manipular el conocimiento para hacerlo adecuado a nuevas tareas” (p. 74). En el laboratorio existe una continuación de lo ya adquirido y esto lo encontramos en la realización de las “*ouvs*” dentro de los videos de danza experimental, los movimientos y la preparación física cuentan con un gran aporte para manejar la información comprendida por la mente y el cuerpo, debido a que en las sesiones se trabajan con dos o tres coreografías a lo largo del semestre, esto depende de la disponibilidad de los educandos y al ritmo de aprendizaje. Cuando se concluyó un video, la tallerista es la responsable de realizar una obra grupal que es presentada en las redes sociales del centro cultural “La pirámide”, incluso ha ido más lejos, pues el laboratorio tuvo la oportunidad de participar en un concurso internacional en el que se pedía enviar un video de un día normal de la vida de las personas en la pandemia, teniendo como resultado que la obra fue seleccionada.

Por otro lado, en el modelo presencial que se encontraba antes de la contingencia, los participantes realizaban presentaciones escénicas presenciales para el público, en el que presentaban sus avances dentro del laboratorio al público. También se brindaban herramientas para la creación propia, especialmente referidas al manejo de una cámara y herramientas digitales para edición del video.

Figura 9. “Deja de mirar a lado”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

2.4.3 Evaluación

Por último, la evaluación más que ser individual se consideraba grupal y dentro de las sesiones individuales con “*feedbacks*” constructivos enfocados al mejoramiento de la calidad del movimiento e indicaciones. Incluso la misma tallerista evaluaba con un enfoque constructivo su dirección de enseñanza y hacía modificaciones de acuerdo a lo que observaba, como por ejemplo, que podría agregar la siguiente sesión, la modificación del ejercicio, adición de secuencias de movimiento o elementos para lograr los objetivos propuestos, que de igual manera estaban abiertos a modificarse, esto siempre pensando a los participantes como foco del aprendizaje.

Figura 10. *Micropieza: “Anticuerpos 0.2”*



Dirección: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE) Participantes: Constanza Quisbert y Tania Pizano

2.5 Caracterización general de los sujetos de estudio

Cabe recalcar que el laboratorio permite el ingreso desde los 12 años en adelante, sin límite de edad. Sin embargo, la mayoría de las participantes son mujeres y se encuentran en la etapa de la adultez emergente, es decir, de los 18 años en adelante. En vista de que la mayoría de los educandos se encuentran en esta edad, comenzaré por caracterizar, de acuerdo a la definición que en algunas investigaciones como las que aporta Shanahan, Porfeli y Mortimer, (como se citó en Papalia 2019), señalan que la madurez psicológica está indicada por factores internos, tales como la autonomía, autocontrol y responsabilidad personal.

Es de esta forma como las integrantes del laboratorio se perciben en sus vidas cotidianas, de la vida en el mundo moderno y sobre todo en la cultura que las marca.

La población objeto de estudio se encuentra en esta etapa de vida y se puede considerar que en las sociedades occidentales, el periodo entre los 18 o 19 años hasta los 25 o 29 años se le considera adultez emergente (Papalia, 2019).

Por otro lado, existen varias características que distinguen a los sujetos dentro de este estudio, principalmente en el desarrollo físico, ya que han establecido su funcionamiento físico de por vida, es decir, han completado su crecimiento, de acuerdo a hábitos de alimentación y cuidado físico que construyeron en las etapas anteriores de crecimiento. Debido a que en esta etapa en la esfera física de la vida, el ejercicio sigue siendo importante para mantener un cuerpo y una mente saludable, las integrantes de este laboratorio encuentran en él una razón más para formar parte del taller, ya que fomenta esta actividad.

Más aún, podemos encontrar otra esfera y la más importante en este apartado, es la llamada esfera cognitiva y educativa, puesto que el ser humano tiene la capacidad de aprender de por vida. Palladino (1980) concuerda con la idea que el ser humano puede aprender desde que nace hasta que muere, recalcando que en algunos adultos mayores existen enfermedades que los pueden imposibilitar cognitivamente, empero, se puede decir que un adulto normal mantiene esta capacidad.

En términos generales se puede afirmar que en esta población que participó en el laboratorio ha demostrado que el aprendizaje es fructífero, ya que en comparación con el niño en el que el profesor necesita ordenar y controlar a un grupo, las participantes del taller responden al valorar lo más significativo del arte, por el hecho de que las integrantes pueden profundizar en aspectos más abstractos. Sobre todo quisiera recalcar que el interés por aprender es auténtico no obligado por los padres de familia o por la escuela, es decir, que esta inquietud por adquirir una comprensión más cercana a su cuerpo nace del interior de las participantes. Palladino (1980) aporta que la capacidad de aprender algo nuevo, en los adultos maduros está condicionada porque su motivación se encuentra alterada. Indiscutiblemente en el desarrollo de las sesiones en el laboratorio, pude observar el interés en las participaciones de las integrantes. El siguiente ejemplo sirve para demostrar que cuando se proponía una actividad o se pedían por decirlo así “tareas”, de inmediato había una respuesta positiva para la elaboración de éstas. No obstante, el rendimiento es más lento, de ahí que las integrantes del laboratorio en algunas ocasiones presentaron complicaciones físicas, de motivación, de responsabilidades, diferentes metas de vida tales como, por ejemplo, algunas de las integrantes se encontraban enfermas o con

problemas de lesiones que les imposibilitaba participar por un determinado periodo de tiempo. Otras dejaban de asistir por la falta de interés o de tiempo porque se consideraba que las participantes contaban con un trabajo y familia. De igual modo, hubo participantes que tenían que renunciar al laboratorio por alguna oferta de trabajo o de estudios. A pesar de estos factores que afectan el aprendizaje, las integrantes continuaban con la intención de integrarse al laboratorio.

2.6 El aprendizaje en los adultos

De acuerdo con lo que se ha investigado en épocas anteriores y que ya llegará su momento para hablar sobre el poco interés que se le da a la educación en esta etapa de desarrollo, el término que nos ayudará a comprender cómo aprenden los adultos es la “Andragogía”, éste fue usado por primera vez por Alexander Kapp en el año de 1833 quién describió la práctica educativa que usaba Platón con sus discípulos adultos. (Castillo, 2018).

Sin embargo, uno de los más conocidos dentro de este campo de investigación es Knowles (1970) que ha aportado diversas investigaciones en lo que respecta a la educación de adultos, el cual ha definido a la Andragogía como “el arte y la ciencia que ayuda a los adultos a aprender, en contraste con la Pedagogía como el arte y la ciencia de enseñar a niños” (p. 43).

En otro orden de ideas, me gustaría recalcar que dentro del laboratorio existía la inquietud por parte de la tallerista de reconocernos como adultos en comparación de los niños, los cuales se supone dependen de los profesores o de la sociedad para aprender. Las participantes del taller tienen la necesidad de ser autodirigidas en diferentes situaciones de la vida, incluso dentro del mismo laboratorio elaboraron preguntas para saber más sobre un aspecto de la dirección de video y producción, sobre un problema físico y el autocuidado, esto se descubría como una necesidad a causa de la contingencia.

Mientras tanto, se procuró respetar los ritmos diferentes de vida de cada persona, con respecto al ritmo de aprendizaje e integración de los nuevos conocimientos, Knowles (1970) aclara que “los adultos tienen una necesidad psicológica de ser autodirigidos, aunque pueden ser dependientes en situaciones particulares” (p.43). Por ejemplo, en el uso de herramientas digitales como zoom, meet, editores de vídeo y materiales didácticos que eran solicitados para el taller o el uso de la cámara fotográfica (podemos observar que esta dependencia parece aprenderse desde la infancia). Con esto quiero decir, que en el laboratorio no hay cursos diseñados para aprender de forma pasiva, pues se busca que las participantes pasen de la dependencia a la experiencia de autodirigirse en el uso de la tecnología para la creación de las videodanzas. Todo ello ha posibilitado que la motivación para aprender el uso de las tecnologías a través del arte vaya en aumento. Knowles (1970) considera que “las decisiones que se toman en las fases de crear y ejecutar dan por resultado una gran motivación, crecimiento y una gran satisfacción” (p. 141) y es así que ello coincide con que la tallerista consideraba las opiniones de las participantes, sus necesidades de aprendizaje y sus inquietudes, ya que si éstos no se toman en cuenta para fomentar el aprendizaje en los adultos, no les da la posibilidad de comprenderse como seres independientes, es decir, es incongruente la enseñanza con la etapa de desarrollo.

En lo que respecta al autoconcepto que las participantes tienen del rol de estudiante, podemos encontrar que como menciona (Knowles, 1970) los adultos cargan con sus propias experiencias escolares, en este caso en las clases de danza anteriores que han tenido, de las cuales se puede pensar que no hubo éxito y que al presentarse al laboratorio sintieron algunas barreras para integrarse al taller como seres libres para moverse. Estas barreras se fueron difuminando con la confianza que la tallerista transmite para preguntar lo que no se entiende o comprende y con el respeto a las formas de ser y de pensar y a los diferentes cuerpos que aprenden a su ritmo. Además, había participantes autodidactas, que rompiendo el miedo, investigaban por su cuenta para aprender, especialmente de los recursos y herramientas digitales utilizadas en cada sesión.

Otro lado del autoconcepto es el reconocimiento de sí mismo, pues ya no es un niño que busca de su yo, sino que, le es necesario “buscar la imagen de sí mismo” (Ludojoski, 1978) que

concuerdan con sus aptitudes y habilidades. Este fortalecimiento del descubrimiento del “yo” se posibilitaba en el laboratorio, por su naturaleza de libre expresión y libre creación, puesto que las participantes en el momento de improvisación del movimiento tenían la posibilidad de descubrir la necesidad de su cuerpo en distintas direcciones o niveles del espacio en el que habitaban.

Otro rasgo importante del aprendizaje de los adultos es, como ya se mencionó anteriormente, la importancia del interés de conocer a los estudiantes, ya que por ser adultos los que enseñan consideran que conocen cómo aprenden. En este momento podemos poner a prueba el funcionamiento del laboratorio en cuanto a la planeación de clases y la facilitación del programa de estudio, ya que se han realizado una serie de estudios como los presentados (Knowles, 1973) que han determinado la importancia de integrar a los estudiantes adultos en la planeación de actividades y el programa general de estudios. Principalmente se descubrió que los adultos se encuentran más motivados y dedicados al aprendizaje, si el docente entiende “las esperanzas y los deseos de los alumnos mediante una evaluación de sus necesidades y una planeación compartida” (p. 148). Para ver qué sucedía dentro del taller, puedo añadir que la planeación de actividades no se compartía con las integrantes, empero se mencionaban los objetivos de las actividades, cómo se realizarían y por qué era importante ese contenido en cada sesión. Por su parte, otro estudio de Hicks y Klimoski citado en (Knowles, 1973) señala que sobre el aprendizaje de los adultos, si éstos conocen los aprendizajes esperados y el temario, éstos tienden a sentirse más libres y motivados para aprender, lo cual permite suponer que es un punto importante para mantener la motivación dentro del laboratorio, la cual depende de las decisiones de la tallerista al formular el laboratorio en función del conocimiento de las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, hubo dificultades que se presentaron en las integrantes del laboratorio respecto a su camino a seguir en el aprendizaje de la danza, ya que, en el desarrollo concreto de los individuos no es posible que puedan realizar todas sus potencialidades, porque es necesaria una dirección hacia una vocación, entendida como la manera concreta de realizar un ideal, o profesión, la cual se considera el aspecto redituable de la vocación, es decir, el modo de

subsistencia, es así que las demás potencialidades quedan en espera. Considero que esto se pudo observar en el laboratorio (Ludojoski, 1978, p. 173), puesto que, las integrantes en su mayoría necesitaban trabajar, pero debido a la contingencia sanitaria muchas de ellas trabajaban desde casa, incluyendo a la tallerista, teniendo más tiempo disponible para su asistencia y permanencia en el laboratorio, es así que el taller podía impartirse y tomarse en cualquier parte del mundo. Con esto quiero decir que más que una falta de disponibilidad para continuar aprendiendo existía una cuestión de actitudes, de hábitos y de circunstancias de su vida cotidiana que modificaban su manera de aprender.

2.7 El audiovisual en la enseñanza-aprendizaje en el LMIEVE

Para introducir este apartado que hablará de el audiovisual en la didáctica del laboratorio, me gustaría contextualizar el entorno tecnológico en el que actualmente en la “era audiovisual” Gispert (2008), nos vemos involucrados como seres humanos, estamos en contacto directo con un sin número de pantallas, donde el conocimiento se da a través de una serie de imágenes, ya sea en una tablet, computadora o celular. En este contexto la escuela no ha explotado su uso en el aula. Sin embargo en otros centros de enseñanza experimental como es el caso del laboratorio, es la materia prima o el objeto de estudio.

La introducción de la videodanza que también puede relacionarse con el estudio del cine, ya que se aprenden diferentes terminologías de este arte, puede que como menciona (Gispert, 2008, p 84) se adoptan dos perspectivas en las prácticas educativas, por un lado el uso del cine como instrumento didáctico en el que los estudiantes pueden aprender contenidos mediante el análisis de películas que ellos no elaboran, sino que son elegidas por el docente y por otro lado, el que nos corresponde; el uso del cine como objeto de estudio, puesto que como se ha mencionado anteriormente, las participantes y la tallerista toman decisiones que tienen que ver con lo que quieren mostrar y de qué forma hacerlo para elaborar sus propios audiovisuales en donde prevalece un “dispositivo técnico y su realidad” Gispert (2008), por ejemplo, se selecciona el espacio, la escenografía, el vestuario, el maquillaje, la iluminación, la composición de los

encuadres, ya sea, primer plano, plano medio y el plano americano. Estos son algunos conceptos relativos a la producción audiovisual, vistos en el taller para que las participantes puedan iniciar a grabar sus videodanzas.

Dicho esto podemos ahora explicar qué sucede con la didáctica del audiovisual que se observó dentro del laboratorio. Principalmente quisiera abordar qué sucede con la polisemia en la interpretación del discurso que contiene cada creación de videodanza, en la cual, hay una gran motivación e interés por realizar algo realmente interesante, motivación que puede modificarse dependiendo de los conocimientos que se tengan sobre la experimentación audiovisual; como se sabe la interpretación por parte de los espectadores al momento de presenciar los audiovisuales no es universal o única, es decir, hay que considerar que como describe Gispert (2008) su percepción o entendimiento de la videodanza se encuentra “en función de una serie de variables tales como la experiencia previa del individuo, el género, su pertenencia a una cultura determinada, etc.” (p. 41).

Posteriormente dentro de las estrategias didácticas para el uso de los audiovisuales dentro del laboratorio resaltaba la emoción en la realización de las videodanzas, pero también un mar de sensaciones, es así que como alude Gispert (2008, p. 95) que la emoción puede aprovecharse para que los estudiantes se expresen libremente o para que se inhíba por la falta de conocimientos en términos cinematográficos.

Es interesante añadir que la introducción del “video-proceso” Ferrés (1994) en la formulación del laboratorio parece formar parte de una gran innovación en la educación que no solo se puede impartir en el laboratorio, como es el caso, sino que se puede llevar a la escuela, ya que, como Gispert (2008) y Ferrés (1994) concuerdan que “la actual profusión de imágenes y sonidos están dando lugar al nacimiento de un nuevo tipo de inteligencia” (p. 26), una inteligencia que se desarrolla dentro del laboratorio en donde las participantes “comprenden sintiendo” (Ferrés, 1994) e incluso se instaura un nuevo lenguaje en el cual se comunicaban las emociones, experiencias y sentimientos a través de la creación de los propios audiovisuales. Estas creaciones que en algún momento se convirtieron en grupales dentro de las sesiones, pues

gracias a la tecnología, también se podían grabar y fomentar esa nueva sensibilidad de los humanos actuales, facilitando la comprensión de la propia cultura, la sensibilidad de los estudiantes y la evolución del sistema social (Ferrés, 1994, p. 32).

En lo que respecta al video-proceso que define Ferrés (1994) como “aquella modalidad de uso en la que la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje” (p. 36). Las participantes al utilizar los diversos recursos para la realización de las videodanzas, desarrollaron diferentes habilidades tecnológicas y cognitivas, ya que se fomentó la participación activa por parte de las creadoras, la creatividad y su implicación, pues fungieron como las protagonistas de su propia creación, es decir, que las videodanzas sirvieron como un estímulo para la autonomía en el aprendizaje. También se debe considerar que la creación de los propios videos por parte de las participantes fomentó un aspecto lúdico Ferrés (1994, p. 37) presenta al video como un juguete que posibilita el entretenimiento creativo, en donde se aprende jugando y se juega aprendiendo.

Figura 11. “*Micropieza 0.5*”



Dirección: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

2.8 Retos de una enseñanza-aprendizaje no presencial

Antes de comenzar con este último apartado, me gustaría contar la experiencia de las participantes del laboratorio en el aprendizaje no presencial y virtual. El cual no solo en el taller se realizó de esta manera, sino en todo el mundo había estudiantes intentando continuar aprendiendo a través de las pantallas.

A principios del 2020 el mundo cambió radicalmente, ya que vimos la llegada del COVID 19, esta es una epidemia que ataca el sistema respiratorio del ser humano. Al principio se pensaba que solo permanecería en la ciudad de Wujan en China, el lugar donde se originó, pero al transcurrir el tiempo continuaba propagándose por todos los continentes hasta que llegó a la Ciudad de México, es así que todos los lugares comenzaron a tomar medidas de protección para evitar el contagio, ya que las muertes aumentaban con el paso del tiempo. Hasta este momento se pensaba que solo en las escuelas o lugares que imparten talleres, como es el caso del Centro Cultural “La pirámide” podían adquirirse conocimientos de manera presencial, nadie imaginó que después de dos semanas de aislamiento, esta situación se postergaría hasta dos años al no haber estudios científicos sobre este virus y tampoco una vacuna próxima.

En estas circunstancias las participantes del laboratorio continuaron tomando el taller en la modalidad educativa en línea, en el que se introdujo el uso de tecnologías diversas, como el teléfono celular, computadora o tabletas inteligentes, además de plataformas que permiten hacer videollamadas como zoom y como espacio aúlico: el hogar.

En esta nueva modalidad de aprendizaje, se dieron diversos fenómenos entre las participantes y la tallerista, ya que como sabemos el taller está formado por adultas que trabajan en diferentes campos, algunas de ellas cuentan con habilidades tecnológicas y otras están distanciadas por el tipo de trabajo que realizan, es así que encontramos una “brecha digital o brecha socio-cognitiva”. Monereo & Pozo (2008, p. 110) afirman que “ las TIC han creado una separación en la forma que pensamos y nos relacionamos con el mundo virtual y tecnológico, debido a que hay quienes hacen el uso esporádico de las tecnologías y otros los que sus actividades están sumamente integradas al uso de dispositivos tecnológicos. Esta brecha dentro de la “sociedad de la información” (Coll, Mauri & Onrubia 2008) no solo afectó a los participantes, también a

la tallerista, porque de un momento a otro las clases pasaron de estar cuerpo a cuerpo en un salón, a convertirse a virtuales o clases en línea.

Cuando toda nuestra vida cambió, también se modificó el medio por el que aprendemos, ya que anteriormente no era tan común estar frente a la cámara encendida y tomar una clase y aunque parecería que la sociedad está muy inmersa en el uso de las tecnologías, la escuela permanecía en un mismo estado tradicionalista, sin ningún cambio y con apenas un uso escaso de “gadgets” o conexión a internet dentro del aula, ya que como se sabe, la incorporación de las TIC en las prácticas educativas presenta algunas dificultades que ya se habían previsto. Es así que en esta modalidad comienza a transformar las dinámicas de trabajo en los centros de enseñanza para de alguna manera rescatar el tiempo que se pudiera perder en el aprendizaje de la danza, este potencial que puede o no hacerse realidad y desarrollarse en mayor o menor medida dependiendo del contexto en el que las TIC pudieran ser bien aplicadas dentro de los centros escolares, y en este caso en el laboratorio (Coll, Mauri & Onrubia, 2008, p. 74).

Un pequeño pero a la vez importante cambio dentro de la Pedagogía que sucedía en el laboratorio, representó uno de los principales retos para la tallerista la cual, la principal dificultad comenzó por distinguir como impartir una clase de danza en línea, las diferentes modalidades que existen como: la educación a distancia, los modelos híbridos de educación y la interacción sincrónica y asincrónica con las participantes, después interactuar con una plataforma de videollamada, cómo programar una reunión, grabarla, encender la cámara, el uso del micrófono, etc. Por último, se presentó el reto de la grabación y edición de las videodanzas por parte de la tallerista, ya que había una diversidad de cámaras fotográficas que complicaban una edición profesional por la calidad de cada una.

Sin embargo, la adaptación al uso de la plataforma zoom fue mejorando, a pesar de los problemas técnicos que se presentaban, fue de esta forma que la asistencia al taller se hizo más flexible para todas, tanto para la tallerista como para las participantes, puesto que a pesar de contar con habilidades básicas para el uso de plataformas de videollamada y el gran avance tecnológico que existe, se pudo observar que siguen existiendo fallas en la actualización de éstas

o los usuarios encuentran complicaciones sobre su uso, como: la solución de los problemas que se pueden presentar al no ser expertos en el uso de las plataformas.

Como sabemos y estábamos acostumbrados, se creía que la danza solo se puede aprender en un gran espacio, con espejos, un tipo de piso apropiado para el cuerpo, donde no se sufran lesiones por el impacto contra el suelo o lo más importante la instrucción que la tallerista hace para hacer que los movimientos se realicen adecuadamente ya que si los cuerpos se encuentran, la tallerista puede tocarnos para corregir alguna postura o posición correcta dentro de los ejercicios de calentamiento o técnica dancística. Es por esto que las clases fueron modificadas para evitar alguna lesión y se comenzó a hablar primero de un autocuidado dentro de las sesiones, ir despacio, ser conscientes del dolor que causan ciertos estiramientos e ir reconociendo cuando algún músculo o articulación está comenzando a lastimarse, incluso, se requerían tapetes para evitar el dolor en las rodillas o espalda al momento de estar trabajando en el piso.

En el caso de las herramientas tecnológicas era necesario mantener la cámara encendida (que a comparación de otro tipo de clases no es posible por los problemas técnicos que se presentan, la falta de una conexión de ancha banda, el desinterés por parte de los estudiantes de mostrarse presentes o el sentirse vulnerables de mostrar a sus compañeros en lugar donde viven) para que la tallerista pudiera ver que los movimientos iban correctamente, tratando de corregir los movimientos corporales por medio de la voz, que en algunas ocasiones era complicado para la tallerista, esto dependía de la luz que había en las habitaciones donde se tomaba la sesión o la posición de la cámara en un lugar adecuado para observar el cuerpo completo de las participantes.

Así mismo el primer reto para las participantes fue el uso de la cámara en las sesiones, pues debía estar colocada de manera que la tallerista pudiera ver todo el cuerpo en diferentes niveles y planos.

El segundo reto era ser capaces de continuar dentro del laboratorio, es decir, la constancia, pero en algunas ocasiones se veía interrumpida por la dificultad para encontrar una conexión a

internet o el espacio adecuado para realizar la clase, otras, no contaban con una computadora o la tenían que compartir con los miembros de su familia, impidiéndoles la continuación de las sesiones. Por otro lado se encontraba la situación de vida de cada una, ya que hay que recordar que a partir del confinamiento impuesto, surgieron problemas de salud mental como la depresión o incluso el contagio o pérdida de familiares, el sentir tedioso y agotador tanto para las participantes como la tallerista tomar clases de esta manera, éstas y otras situaciones que se presentaron en la modalidad virtual hicieron difícil la continuidad de las participantes en el laboratorio.

Sin embargo, el laboratorio fungía como un espacio liberador o terapéutico, de soporte emocional para las participantes, ya que se hablaba de la vida cotidiana durante el confinamiento, incluso este acompañamiento estuvo presente en las incertidumbres que vivíamos día con día debido a todos los problemas que trajo la pandemia no solo en el aspecto de salud, económica o social, sino también llegó a afectar emocionalmente a todas y todos, ya que muchas personas se concentraban en ver los informes del gobierno que transmitía la televisión cada día a las siete de la noche y las noticias en las redes sociales y los medios de transmisión de información como las noticias televisivas. Frente a estas situaciones, se vio necesario hablar de cómo las participantes se sentían respecto a la nueva realidad y lo que el laboratorio provocaba para sentirse mejor, esta comunicación que insitaba al diálogo se mantuvo de manera asincrónica por medio de what's app.

Por otro lado, también se aprovechó la oportunidad en esta nueva modalidad, respecto a la creación de video-danzas, a diferencia de la clase presencial no daba tiempo de enfocarse al proceso de video-creación, ya que todas las sesiones se grabaron y se editaron para la participación en diversas instancias que se dedican al estudio de la video-danza, uno de ellos es con la revista *Agite y Sirva* en la publicación No. 5, (como se había mencionado en un apartado anterior) el laboratorio participó en el documental *Life in a day*, y también hubo una colaboración en dos convocatorias, una en la UAM en el libro *Coronalibro* en la segunda edición y otra en el TAO *El encerrón*. En todas estas oportunidades que brindó la pandemia las participantes estuvieron dentro de la colaboración, el taller también es considerado un colectivo.

Otro reto que se ha tomado como experiencia de aprendizaje-desaprendizaje, es esta nueva modalidad que fomentó el espacio para crear una nueva didáctica por parte de la tallerista, respecto a cómo comunicar la información o las indicaciones de las sesiones, ya que sin la posibilidad de tocar los cuerpos, encontró interesante explicar de otra manera las indicaciones, sobre todo en el calentamiento con posiciones de yoga y en el enfoque de la cámara para grabar las videodanzas.

Capítulo III: La danza y la educación

"No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del conocimiento crítico, que impugna, contradice, controvierte, transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural y científica. No se engañen las clases dominantes somos una ¡Revolución! Esa es nuestra bandera".

José Revueltas.

3.1 ¿Qué es la danza?

Existe una gran complejidad para definir qué es la danza, debido a que comúnmente no se piensa en su significado, es posible que, pueda deberse a que este arte solo se disfruta desde las bailarinas o bailarines, el coreógrafo y el público. Por lo tanto, es importante partir de una definición *ad hoc* para este trabajo de investigación. A continuación abordaré la danza desde sus características, su campo semántico y su origen, los cuales son necesarios para entender este capítulo.

Habitualmente se caracteriza desde ideas externas que las personas pueden tener de lo que se trata, por ejemplo, que es una secuencia de movimientos más o menos estilizados que transmiten sentimientos y emociones o simplemente cuentan una historia. Por otro lado, también se caracteriza por su función, que puede ser social o religiosa o su origen, es decir, de donde proviene la palabra, también por los contextos y los usos que la permea.

Hasta ahora es más prudente definirlo desde su campo semántico, es decir, sobre lo que engloba actividades relacionadas con la danza, pues parece ser más útil, ya que actualmente hay una gran

diversidad de actividades físicas que pueden tener o no características de la propia danza, como: la gimnasia artística, pantomima, patinaje artístico, acrobacia, etc.

Existe un conjunto de criterios que permiten acotar la definición para su mejor entendimiento, se trata de cuerpos humanos, solos o en conjunto, parciales o compuestos, esto quiere decir que, la danza legítimamente enriquece el campo del arte, plantea desafíos prácticos y conceptuales profundos a su corriente. En segundo lugar, la materia propia de lo que ocurre es el movimiento, esto se refiere a que el movimiento es puramente estético, con sus características propias, como el flujo de la energía, el espacio y tiempo. Se trata pues, del movimiento, sus valores específicos, de su modo de ocurrir en el cuerpo humano.

Por último, hay una relación entre coreógrafo, intérprete y público, a lo que se refiere Pérez (2008) con esta tercera condición. Podemos encontrar que es necesario “considerar a las obras de danza como una creación y una ejecución triple, como una experiencia que debe darse para el coreógrafo, el intérprete y el público” (Pérez, 2008). Dicho esto, brevemente podemos determinar que como lo menciona Pérez (2008) los “cuerpos humanos en movimiento, que producen juntos la tarea de imaginar, ejercer y recrear movimientos, es danza” (p. 20).

Otra definición importante a retomar es la de Lynee (como se citó en Henriquez 2017), la cual menciona que “la danza puede definirse como un comportamiento humano compuesto de secuencias voluntarias que son intencionadamente rítmicas y culturalmente estructuradas; secuencias formadas por movimientos corporales no verbales, distintos de las actividades motrices ordinarias, ya que poseen unos valores inherentes y estéticos” (p.9). Con estas definiciones podemos aproximarnos a una definición de lo que es la danza y sus implicaciones en los sujetos.

3.2 La danza a través del tiempo en la educación

¿Podemos pensar la historia de la danza a través del cuerpo? La danza *per sé* ha tenido grandes transformaciones en el tiempo, dado que, para llegar a lo que ahora se conoce como danza contemporánea, tuvieron que suceder diversos acontecimientos en las interpretaciones del arte que se encuentran sustentadas en las vanguardias que responden a un contexto social, político y cultural, como el bizantino, barroco, impresionismo, expresionismo, cubismo, etc. Por lo general, se relacionan más con la música y la pintura, pero podemos ver que la danza también tiene un lugar importante en la construcción de los sujetos y el lenguaje.

3.2.1 Prehistoria

Principalmente en la historia del arte en la humanidad, la danza tuvo sus primeras apariciones en la vida de la mujer y el hombre, desde la época en que en los primeros homínidos se consolidó cognitivamente, para explicar qué pasaba a su alrededor a través de lo mítico-religioso, es decir, la danza ritual. Ramírez (2007) plantea que “el hombre puede ocupar los cuerpos de los dioses, transformarse en ellos a través de la intermediación del movimiento y el sonido” (p. 118). En esta época los seres humanos danzaban a la naturaleza para que respondiera a sus necesidades básicas fisiológicas como, por ejemplo, la respiración, la alimentación, el descanso y la fertilidad, así como la necesidad de poder dar una explicación a los fenómenos naturales. Pérez (2008) alude que:

Las sociedades pre-agrícolas y agrícolas usaron la danza como forma de apresto y disciplinamiento corporal, para integrar a los seres humanos a los ritmos requeridos por el trabajo productivo, y a las actividades anexas que lo protegían y lo apoyaban, como la religión o la guerra. (p.30).

Esto quiere decir que la danza siempre ha tenido una presencia muy relevante y a la vez imperceptible en la vida de las personas, desde tiempos ancestrales, ha sido importante para

comprender nuestro entorno y responder a éste a través del arte e igualmente para producir cambios en el entorno.

3.2.2 Grecia antigua y otras civilizaciones

Posteriormente con la llegada de los griegos, el cuerpo en la danza representa una armonía con el mundo y sigue permeando de una manera distinta la danza ritual, en ella los movimientos son puestos a disposición de los dioses y a algunas festividades. El cuerpo en la educación, con la llamada gimnástica, que designa todas las actividades relacionadas con el ejercicio físico, que incluyen la carrera, el salto, la lucha, el lanzamiento de disco, y por supuesto la danza, forman parte importante en la escuela y en la sociedad, pues se asocia con la buena salud mental, es decir, cuerpo sano en mente sana, o en palabras de Sócrates, “gimnástica para el cuerpo y música para el alma” (Crisorio, 2010, p. 16)

Además con el desarrollo de otras culturas importantes como la Romana, el Islam, reinos chinos e hindús, pudo desarrollarse la danza como una práctica artística. Sin dejar de lado la religión y la guerra.

3.2.3 Medieval o época de oscurantismo

Siguiendo así esta línea histórica, corresponde hablar de lo que sucedía con la concepción del cuerpo y la educación. Más adelante y con el nuevo paradigma occidental el cuerpo desaparece e impera la razón. Descartes formuló este paradigma de simplificación que desarticula al sujeto pensante y a la cosa extensa, es decir, filosofía y ciencia, controlando la travesía del pensamiento occidental desde el siglo XVII. Es claro que han contribuido la ciencia y la reflexión, pero ha tenido grandes repercusiones en las artes y humanidades. (Morin, 1999).

En estas instancias podemos identificar claramente que el cuerpo pasó a ser segundo plano en la vida de los sujetos. Dado que la concepción antigua de los griegos donde la mente-cuerpo son cosas distintas, pero no separadas, en esta etapa de la historia del cuerpo, pasan a ser entes diferenciados, creyendo que su única conexión es la “glándula pineal” (Damasio, 2010). Esta creencia ha impactado en la educación y ahora podemos ver cómo permea en las distintas instituciones o a lo que Althusser (1988) llama “aparatos ideológicos del estado”, es decir, la familia, la iglesia, la escuela, los sindicatos y los medios masivos de comunicación.

3.2.4 Renacimiento

A finales del Renacimiento, un periodo de transición entre la edad media y edad moderna, existe una división importante del arte y de la sociedad, es decir, que las manifestaciones artísticas comienzan a ser autónomas, distintas a las prácticas sociales. Esto sucede por el contexto social que imperaba, pues como lo describe Islas (1995) “el nuevo régimen industrial diferencia las áreas de trabajo, diversifica las actividades humanas liberándolas de la tutela eclesiástica y feudal, haciéndolas laicas” (pp. 19-20).

Con la llegada de este periodo aparecen los primeros maestros de danza en las cortes europeas, Parra (2014) nos recuerda que “se inicia la publicación de tratados y codificaciones de los pasos de las danzas cortesanas, es solo hasta el siglo XX cuando la historia de este arte adquiere relevancia académica” (p. 52). En definitiva, este paso en la historia de la danza tiene una gran relevancia para subrayar la necesidad de ésta en la educación de las mujeres y hombres.

3.2.5 Moderno y posmodernismo

La danza en la educación en el siglo XX y XXI, comienza un nuevo debate en torno al cuerpo, pues surgen nuevos paradigmas de pensamiento con nuevos pensadores como Nietzsche (como se citó en Islas 1995) sostiene que “el hecho de pensar en el cuerpo puede cuestionar la

“racionalidad de lo real” remover lo homogéneo, fragmentar lo inmóvil. La historia del hombre debe empezar a recuperar el punto de vista concreto y material de la corporeidad” (p. 154).

Hay que mencionar, además a Foucault (1983) pues plantea de una manera muy crítica que:

Todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco del poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (p.125).

En la sociedad, la cultura y por lo tanto la escuela existe este control del cuerpo cuando no se permite a los estudiantes moverse libremente de un lugar a otro, pues la escuela amolda y forma cada cuerpo para controlar ciertas actitudes o comportamientos que en la sociedad no están permitidos, esto ha ocasionado que no exista libertad en la expresión corporal de las y los estudiantes.

Es así que la danza tiene una gran importancia en la educación actual y que ha sido de gran relevancia. Por un lado en la educación formal, en los planes y programas de estudio de México ha ido cambiando, aunque no significativamente, ya que las artes en educación primaria sólo se imparte una hora semanalmente, en educación secundaria se amplía a tres horas y no todas las primarias y secundarias imparten como asignatura a la danza (SEP Planes y Programas de Estudio, Educación Básica, 2017). Ésta sigue siendo parte de los festivales, sin existir una visión o concepción profunda de las posibilidades de retomar como una herramienta pedagógica en su enseñanza.

Sin embargo, ha tenido un gran impacto en la enseñanza y aprendizaje, en las instituciones que ofrecen como asignatura extracurricular, los talleres, los cursos o los laboratorios, que se encuentran abiertos al público en general. Así, por ejemplo, es el caso del Laboratorio de Movimiento Investigación Escénica y Video Experimental que reside en el Centro Cultural “La Pirámide”, ubicado en la Ciudad de México.

Estas instituciones posibilitan que las y los interesados desarrollen múltiples dimensiones del desarrollo humano y fomenten la cultura y el arte, en la sociedad que no tiene acceso directo a estas actividades debido a que la escuela pública no las puede ofrecer.

3.3 Movimiento y expresión corporal en la danza

El movimiento es parte de nuestra vida, sin él, no podríamos realizar ninguna actividad, como hablar, caminar, pensar, sentir, aprender, etc. En este apartado podemos acercarnos a lo que es el movimiento y la importancia de la expresión corporal en la educación de los sujetos. Dentro de la danza éstos son fundamentales en su manifestación práctica, ya que, podemos ver que hay una continuidad de movimientos en el espacio y en el tiempo. Es importante considerar a la danza como un lenguaje según Castañer (2001):

Cualquier tipo de danza es un lenguaje corporal significativo no solo de una forma de percibir el mundo, sino de evolucionar en él; pero no hay que olvidar que junto a esa codificación en términos de signos o símbolos posturo-gestuales, la danza es en su esencia pura acción motriz. (p.11).

Podemos decir entonces, que el movimiento en la danza plasma un lenguaje al que le daremos un significado dependiendo de la acción del cuerpo, a causa de que, existe una variedad de carácter, por ejemplo, el carácter académico, el carácter escénico, el carácter místico, el carácter creativo-educativo, que es el de importancia en este apartado, pues su objetivo es fomentar la expresión e interpretación libre en los movimientos corporales y en la composición coreográfica (Castañer, 2001, p. 12).

Es importante mencionar que no solo por el hecho de que sean libres la expresión y la interpretación de movimientos, dejemos de un lado la técnica corporal y la cualidad de movimiento que ésta proporciona, puesto que, es evidente que se requiere de un trabajo de control, equilibrio y coordinación, incluso una conexión mente-cuerpo para obtener así una

experiencia estética y que los beneficios que más adelante expondré se manifiesten en la vida cognitiva, social y afectiva de las mujeres y hombres que practican esta bella arte. Castañer (2001) resume que “se llega a elaborar un compendio de posibilidades gestuales y actitudinales a raíz de una base sólida de sensaciones visuales, auditivas, táctiles y sobre todo cinestésicas, de ubicación espacial y ubicación temporal” (p.15).

Para hablar de expresión corporal también es necesario conocer qué es, cómo es realizada o llevada a cabo en el cuerpo y en la educación, bajo este carácter de danza creativa-educativa. Este concepto tiene muchas utilidades en diferentes sentidos, lo podemos encontrar, en lo literario, lo poético, metafórico, pragmático, pedagógico. Dentro de lo pedagógico, Castañer (2001) plantea que “desde el punto de vista de los docentes que se encuentran en el mundo del movimiento, en las actividades motrices suscitan paradojas sobre cómo ordenar y secuenciar los contenidos, cómo utilizar la evaluación y si hay que hacerlo” (p. 26).

Entender la expresión corporal y por consiguiente la percepción es más complicado porque abarca muchas posibilidades de interpretación, sin embargo en el ámbito educativo ofrece una completa gama de herramientas para utilizar en las aulas convencionales y en las instituciones dedicadas a impartir talleres dancísticos y educación profesional dancística.

Figura 12. *“Movimiento y expresión*



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

3.4 Beneficios de la danza contemporánea

“Cada día en el que no hayamos danzado alguna vez, es un día perdido”.

Nietzsche

A menudo hemos escuchado que alguien nos dice que parece ser que somos buenos para realizar alguna actividad, ya sea en la escuela, con alguna asignatura de ciencias, matemáticas, historia, geografía, lengua, etc. Igualmente en la vida cotidiana, vienen a mi mente recuerdos de cuando realicé un viaje en el sur de México, en un lugar llamado San Cristobal de las Casas, donde todas las calles me parecían iguales y tuve que utilizar en muchas ocasiones el “Google maps”. En cambio mi compañero de viaje, mostró con mucha habilidad recordar dónde se encontraba el hostel y nuestros lugares favoritos para comer. Reconocí con mucha alegría su aptitud y le hice ver que tiene una inteligencia espacial. En ese momento hablamos de amigas y amigos que son muy hábiles para realizar actividades, de ahí surgió la necesidad de considerar a Howard Gardner, pues este autor tiene aportaciones importantes para este apartado sobre los beneficios que tiene en las esferas cognitivas y senso-afectivas y las aportaciones importantes de la inteligencia cinestésicocorporal.

3.4.1 Esfera cognitiva

Para hablar de los beneficios que tienen principalmente las artes en el desarrollo integral de los sujetos, es necesario tener en cuenta que como menciona (Gardner, 2004, p. 30) “los seres humanos somos seres sensibles que nacen y viven en un entorno cualitativo”. Nacemos con la capacidad de percibir nuestro entorno por los sentidos como la vista, el tacto, el oído, que nombra a estos como “dispositivos especiales de la percepción, pues tienen puestos avanzados de información, es decir, ocupan posiciones privilegiadas”. De los cuales, la activación depende de las cualidades que posee el entorno donde nacemos. (Damasio, 2010, p. 150).

Desde tiempos muy lejanos se ha hablado de los beneficios que tiene el movimiento corporal en la vida cotidiana, social y educativa de las mujeres y los hombres, puesto que, he descrito como

desde la época pre-agrícola y agrícola la danza era conformada como parte sustantiva de los rituales. En segunda instancia, el cuerpo, en las posteriores civilizaciones, no solo era sagrado, sino que incluso en la educación de las niñas y los niños formaba parte de la preparación para la guerra, el deporte y el arte. El uso magistral del cuerpo en Grecia, consistía en desarrollar esta inteligencia, pues reverenciaban la belleza del cuerpo humano y por medio de actividades atléticas y artísticas pretendieron desarrollar cuerpos proporcionados, graciosos en el movimiento, equilibrados y con tono, es decir, buscaron la armonía entre la mente y el cuerpo, con la mente adiestrada para emplear debidamente el cuerpo, y esté capacitado para responder a los poderes expresivos de la mente. (Gardner, 2001, p. 166). Sin embargo, esta concepción del cuerpo cambió a lo largo del tiempo y actualmente existe en nuestra tradición cultural occidental, la separación radical de las actividades del razonamiento y las actividades físicas. Esta creencia ha ocasionado que la educación dancística no sea considerada como una actividad privilegiada, dado que, se considera que es menos importante que las prácticas de solución de problemas que se realizan en otras inteligencias como el razonamiento lógico y el lenguaje.

En la institución escolar mexicana la educación dancística queda reducida a las horas asignadas a la misma, las cuales son mínimas o inexistentes, de acuerdo con las horas asignadas en preescolar al igual que la educación musical, teatral y plástica. Los currículos de perspectiva occidental han menospreciado las aportaciones que tiene la formación en la danza, en la que como materia prima está el cuerpo y la expresión corporal, lo cual está vinculado con el desarrollo de diversas inteligencias como la inteligencia espacial, visual, musical, interpersonal e intrapersonal.

Las funciones cognitivas que desempeñan las artes en los procesos cognitivos incluyen formas de pensar muy complejas, de resolución de problemas representables precisamente mediante la imaginación, es decir, que el arte beneficia a los sujetos para resolver distintos problemas de la vida cotidiana y profesional. (Eisner, 2004, p. 23). Es así que, la danza aporta esta posibilidad de cambiar la perspectiva de la solución de problemas, para obtener una mejor calidad de vida.

Hay diversas funciones cognitivas de las artes. De acuerdo con Eisner “las artes nos ayudan a aprender a observar el mundo, nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea, es decir, una nueva manera de conocer” (2004, p.22).

3.4.2 Esfera socio-afectiva

Es importante mencionar a grandes rasgos lo que el arte puede contribuir en la educación de las personas porque en la sociedad en general existe la individualidad que no permite que seamos empáticos. Eisner (2004) plantea que “las artes nos liberan de lo literal; nos permite ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente” (p. 22). En el aspecto emocional la educación artística permite que “exploremos nuestro propio paisaje”, es decir, que miremos desde nuestro interior cuando apreciamos una obra de arte o nosotros mismos la realizamos, es aquí donde experimentamos nuestro ser emocional, reconociéndonos como seres sensibles y receptivos. (Eisner, 2004)

Igualmente, Dewey (2008) alude que:

El arte es un modo de experiencia humana cuando la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos del yo y del mundo implicado en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la interacción consciente (p. 41).

Esto es posible si las personas practican alguna de las bellas artes que por consecuencia los llevará a la conformación de formas estéticas de experiencia, para afrontar situaciones de vida difíciles individuales y sociales, como la muerte, la pérdida y experiencias que van más allá de nuestro entendimiento, como lo que ahora vivimos por todas las consecuencias de la pandemia.

Figura 13. *Las esferas de la formación humana*



Tomado de: elaboración propia

3.5 Aportaciones importantes de la inteligencia cinestésicocorporal

Otro rasgo de la inteligencia cinestésicocorporal, es una serie de ideas que fundamentan la importancia de esta inteligencia en la vida de los seres humanos.

Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos. Otra característica es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, que comprende la motricidad fina de dedos y manos, como la motricidad gruesa del cuerpo. (Gardner, 2004).

Es así que la inteligencia cinestésicocorporal desarrolla un control agudo de los movimientos, ya que se enfoca en la práctica corporal, sin embargo, se puede diferenciar en varias formas. También la estética de la danza impera en la importancia de la elegancia y movimientos precisos exquisitos, hay una secuencia, una exploración que va más allá de lo cotidiano, incluso podemos encontrar intenciones claras que buscan decir algo fascinante, de acuerdo con Gardner (2004):

Los seres humanos han llevado hasta un nivel exquisito y cualitativamente superior el acto de coger un objeto pequeño precisamente con el pulgar opuesto y un dedo, en la danza, incluso el temblor más pequeño de un dedo puede tener importancia. (p. 168).

Esta manera de mover los objetos se relaciona con la experiencia estética que podemos tener como espectadores, con la constante observación de obras podemos apreciar de una manera más fina y consciente.

Figura 14. “*Improvisando*”



Tomada por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

3.6 Las videodanzas y su impacto en la creatividad e imaginación emergente

El siguiente punto trata de las videodanzas y su impacto en la creatividad e imaginación en los adultos emergentes. Primero esbozaré brevemente qué son las videodanzas, a pesar de que parece un concepto en el arte escénico para quienes no es su campo, ha existido por muchos años en la historia de la danza y el cine. No obstante, no se ha explorado como una herramienta pedagógica y tampoco por la didáctica. Baste como muestra lo que sucede en el laboratorio de movimiento, objeto de este estudio, en el que la creación coreográfica y la producción del video, junto con la libertad a la imaginación y la creatividad de las y los participantes, forman parte primordial de las actividades, durante todo el taller se toman diversos conceptos de la vida social y cultural que son los símbolos y significados, es decir, el lenguaje. Podemos condensar lo dicho hasta aquí con Langer, (1967) que afirma lo siguiente:

la creación de esta forma expresiva es el proceso creador, que pone la máxima habilidad técnica de un hombre al servicio de su máximo poder conceptual: la imaginación. No es la invención de giros nuevos, originales, ni la adopción de temas novedosos, la que merece el adjetivo de “creadora”, sino la realización de cualquier obra simbólica del sentimiento, aun en el contexto y forma más canónicos. (p. 47).

En pocas palabras quiere decir que la imaginación y la creatividad pueden tomar situaciones de lo más cotidianas y convertirlas en una gran obra y es lo que sucede con el laboratorio, en donde las y los participantes sienten un gran placer al mirar que de algo simple surge algo magnífico.

3.7 ¿Qué es la videodanza?

La videodanza se consolida con la invención del cine, es por eso también llamada cinedanza, pues se utilizan diversos conceptos del cine (lenguaje cinematográfico), para capturar la danza o el cuerpo en movimiento. Se considera que la definición sigue debatiéndose, porque en la

actualidad es difícil definirla, pues se encuentra en numerosas producciones audiovisuales, desde obras experimentales hasta en el ámbito comercial.

Es interesante aclarar que la videodanza inició en el S. XIX con la llegada de los hermanos Lumière en la década de 1890, después cineastas como Alice Guy o Georges Méliès en el S. XX crearon un repertorio basado en la danza. Más adelante en años posteriores se siguió explorando, hasta la actualidad.

Para atender lo que es la videodanza debemos tomar en cuenta que existen tres tipos de edición. La primera es la fragmentación del cuerpo, con planos cercanos y angulaciones variadas de la cámara, la segunda es la fragmentación o variación del espacio circundante y por último la fragmentación del tiempo y el movimiento.

Por otra parte, se aprecian tres intenciones cuando se filma una danza, una es la grabación que capta todo el escenario sin fragmentación, otra es el montaje en el que se graba linealmente toda la coreografía, con varias cámaras y se monta utilizando diferentes tipos de planos, la última utiliza todos los recursos del lenguaje audiovisual (PAYRI, 2020).

Figura 15. “Videodanza Resumen LMIEVE”



Figura 16. “Videodanza Resumen”



Tomadas por: Nadya Eréndira Ordóñez (LMIEVE)

Conclusiones

Este trabajo como primera conclusión contiene la afirmación de que es necesario reflexionar sobre la importancia que se le debe dar a la formación integral en la educación de todos los seres humanos, ya que como se ha visto a lo largo de las generaciones, la educación se ha encargado de priorizar lo cognitivo sin considerar la existencia de las emociones y las necesidades de los estudiantes.

Pensar de esta manera la educación nos ha llevado a separar la mente y el cuerpo que como consecuencia ha traído una diversidad de problemas educativos que han tenido un gran impacto en la sociedad actual, como ejemplo podemos encontrar la dificultad de los docentes para enseñar a través de las inteligencias múltiples como: la musical, kinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal, entre otras. Es por esta razón que por parte de las y los estudiantes existe una limitación en la creatividad para la resolución de problemas que se presentan a lo largo de la vida.

Así que es urgente cambiar la idea de que, desarrollar el razonamiento-lógico es el que tiene más prioridad al enseñar, puesto que, en el currículo de la escuela mexicana se puede apreciar cómo le han dado más horas de clases a las asignaturas de ciencias y matemáticas, sin considerar que dentro de éstas que también son importantes, se pueden implementar actividades relacionadas con el cuerpo, la musicalidad, el trabajo colectivo y las emociones, ya que como se descubrió, existen otros ámbitos que son necesarios a considerar en la educación para las generaciones futuras. Ello implica reconocer la importancia que la práctica de las artes y en este caso de la danza pueden aportar para formar la integralidad educativa en las esferas socioafectiva, física y psicológica de los seres humanos.

Como segunda conclusión, para considerar a la danza como una herramienta pedagógica, existe desde mi punto de vista una característica importante: ésta debe estar conectada con el contexto cultural, el lenguaje verbal y no verbal; como las palabras, movimientos y gestos; en este sentido se genera la interacción social en la que permea un trabajo colectivo entre los estudiantes y el

docente, que tiene por ventaja fomentar el aprendizaje significativo, que de igual manera tiene un impacto positivo en la forma en la que las y los estudiantes perciben el mundo objetivo y subjetivo para relacionarse y pensarse como seres integrales.

Como tercera conclusión, con base en la fundamentación en las fuentes bibliográficas y la observación-participante en el laboratorio, identifiqué que la integración del modelo educativo que propone Kaplún en la que el estudiante es el centro de la didáctica en la producción y comunicación de aprendizajes, es un modelo idóneo para el trabajo grupal a través de la danza. Cabe mencionar que este tipo de talleres son gratuitos para todo el público y tienen características que son muy importantes retomar: permiten la expresión de las emociones en un ambiente seguro para las participantes, el fomento de la creatividad guiada a objetivos de enseñanza específicos y concebir los errores como oportunidades de crecimiento personal, sin la estandarización de la evaluación de las y los estudiantes.

Como cuarta conclusión, en lo que respecta a los modelos educomunicativos, como el exógeno que se encuentra fuera de los educandos y el endógeno que está centrado hacia los educandos, dentro del laboratorio se encuentran mezclados, puesto que hay una intención por parte de la tallerista para el cambio del comportamiento como: la constancia, la puntualidad y el compromiso a la entrega de actividades, que al ser flexibles permiten que las participantes sean responsables más por el interés que por la obligación. Sin embargo, pude observar que el modelo endógeno en el que la comunicación es horizontal, en busca de la transformación de las participantes, es el más presente, de ahí que, las participantes y la tallerista han identificado que la educación tradicional que ha estado instaurada en la enseñanza y aprendizaje de las artes no es viable para la naturaleza de este laboratorio. Esta ruptura se resolvió con la oportunidad de brindar a las participantes la libertad en la creación de videodanzas en las que se posibilitó compartir conocimientos y experiencias para aprender desde el otro y para el otro.

Otra conclusión es que uno de los conocimientos más ricos y nuevos que adquirí realizando esta investigación, fue identificar que existe una precariedad en las investigaciones que se han hecho para saber cómo aprenden los adultos, principalmente porque dentro de la Pedagogía existe una

tendencia a estudiar más sobre la etapa infantil y otra la dificultad para localizar la bibliografía apropiada. Sin embargo, existen una diversidad de estrategias que pueden beneficiar a la mejora del laboratorio, por ejemplo: escuchar las opiniones de las participantes respecto a los contenidos de investigación corporal y generar acuerdos entre las necesidades de los estudiantes y los objetivos del taller, con la intención de evitar la deserción.

Para finalizar, como resultado del éxito que ha tenido el LMIEVE, éste se encuentra desarrollándose como una profesionalización técnica avalada por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México en aras de construir un laboratorio que promueva un aprendizaje interdisciplinario, en el que se reflexione sobre temas investigativos artístico-educativos, así como el trabajo propio escénico. (Ver ANEXO 1).

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión. <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Bruner, J. (1963). Motivos para aprender. En. *El proceso de la educación*. (pp. 107-126). Hispano-americana. https://kupdf.net/download/bruner-jerome-el-proceso-de-la-educacion_5be98e8be2b6f5f6758af78f_pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor. Dis. <https://es.scribd.com/doc/94084350/Bruner-La-educacion-puerta-abierta-de-la-cultura-Cap-1-y-2>
- Campesino, J. (2019). *Arte y educación básica en occidente: Una mirada histórica*. UPN.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.432/te.432.pdf>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creo al hombre*. Destino; S. A.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica, S. A. <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En Mayordomo, R. y Onrubia, J. (coords.). *El aprendizaje cooperativo*. (pp. 191-228). Editorial UOC.
- Egan, K. & Judson, G. (2018). 1. La imaginación de nuestros estudiantes. Su importancia en las aulas, en: *Educación Imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. (pp. 13-16). Madrid: NARCEA, S. A DE EDICIONES.
- Eisner, E. (2020). *The arts and the creation of mind*. (G. Sánchez, Trad.) Paidós. (Original work published 2002). https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42968_el_arte_y_la_creacion_de_la_mente.pdf
- Ferrés, J. (1994). Educación audiovisual. En. *Video y educación*. (pp. 17-30). Siglo XXI.
- Ferrés, J. (1994). Modalidades en el uso didáctico del video. En. *Video y educación*. (pp. 33-37). Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Cap. II La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica. En. *Pedagogía del oprimido*. (pp. 75-101). Siglo XXI. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>.

Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. <https://issuu.com/wakayadanza/docs/86217701-educacion-artistica>

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. FCE. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>

Gardner, H. (1997). *End. Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. (G. Vitale, 7ª.; Trad.) <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/arte-mnente-y-cerebro.pdf>

Giraldo, M. (2014). La especificidad de la educación artística. La danza contemporánea y la producción pedagógica de sujetos en las instituciones educativas. [simposio]. *Pensar con la danza*. Bogotá, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/268078757_Pensar_con_la_danza

Gispert, E. (2008) *Cine, ficción y educación*. Laertes S.A de Ediciones.

Guiraud, P. (1980). Capítulo IV. Los códigos estéticos En. *La Semiología*. (pp. 87-100). Siglo XXI.

Henríquez C. (2017). *Una historia de la danza transfórmate: espectáculo de danza contemporánea para todos*. (pp. 8-9). El real junior. <https://xdoc.mx/preview/una-historia-de-la-danza-5e6a9a7851330>

Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. Cenidi Danza/INBA. <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/334>

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Cooperative Learning in the Classroom*. (G. Vitale, Trad.). Paidós SAICF. (Original work published 1994).

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la torre.

Kipling, A. (2015). Dance Education: embodied knowing in the digitalized world. [Educación para la danza: el conocimiento encarnado en el mundo digitalizado]. En. (Svendler C. &

Burrige, S.) *Dance Education Around the world: Perspectives on Dance, Young People and Change*. [La educación de la danza en el mundo: perspectivas sobre la danza, los jóvenes y el cambio] (pp. 139-148). Routledge.

Knowles, M. Holton III, E. & Swanson, R. (1973). El aprendizaje de los adultos en el desarrollo de recursos humanos. En. *Androgogía: el aprendizaje de los adultos*. (pp. 125-145). Alfaomega Grupo Editor.

Knowles, M. (1970). Chapter 4. What is Andragogy in. *The modern practice of adult education*. (pp. 40-60). Cambridge The adult education company. [https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a The %20Modern Practice of Adult Education.pdf](https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a%20Modern%20Practice%20of%20Adult%20Education.pdf)

Lapoujade, M. (2009). Mito e imaginación a partir de la poética de Gaston Bachelard. En. Solares, M. (ed.). *Gaston Bachelard y la vida de las imágenes*. (33-58). UNAM.

Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma: una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de la filosofía*. UNAM.

Ludojoski, R. (1978). La naturaleza de “ser adulto”: un enfoque andragógico. *Revista interamericana de educación de adultos*, (1)2, 156-175. https://www.crefal.org/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=248&Itemid=234

Martínez, I. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto en la educación. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2). pp. 228-239. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467755915006>

Mesa, M. (2014). La danza como representación de vida. Una invitación a la acción, la imaginación y el juego. [simposio]. *Pensar con la danza*. Bogotá, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/268078757_Pensar_con_la_danza

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (pp. 29-30). gedisa.

Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. (13.ª ed.). (p. 385). McGraw-Hill.

Parra, R. (2014). Historiar la danza. De la praxis a la teoría a la apropiación corporal. En Sanabria, C. Ávila, A. y Sánchez, J. [et al.] (Ed). *Pensar con la danza*. Ministerio de Cultura de Colombia. (pp. 5-62). https://www.researchgate.net/publication/268078757_Pensar_con_la_danza

PAYRA, B. (2020). La videodanza como arte de edición del cuerpo. *Sobre.N06*. 57-74. <https://doi.org/10.30827/sobre.v6i0.11668>

Peréz, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. creative commons. https://historiauniversal748.files.wordpress.com/2017/01/00_proposiciones-en-torno-a-la-historia-de-la-danza.pdf

Ramírez J. (2007). Danza y ritual: el cuerpo transformado. En. Muñiz, E. (coord.). *Pensar el cuerpo*. (pp. 118- 124). UAM-AZCAPOTZALCO.

Robinson, K. (2006, DÍA). *Cómo las escuelas matan la creatividad*. [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&t=630s>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes y programas de estudio. Educación básica*. SEP. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª. Ed.). (pp. 21-23). ECOE. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>

Valencia, I., y Correa de Molina, C. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto de la educación. *Alteridad*, 13(2), 228-238. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.06>

Anexo 1

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN TÉCNICA EN CENTROS CULTURALES Y FAROS 2022

Centro Cultural “La Pirámide”.

LMiVe Laboratorio de Movimiento, Investigación escénica y Video experimental.

LMiVe Laboratorio de Movimiento Investigación escénica y Video experimental inicia en el año 2018 como parte de los talleres del Centro En el año 2019 este, entre otros talleres que se impartían el Centro Cultural “La Pirámide” se incorporan al programa social de Talleres de Artes y Oficios TAOC.

LMiVe está dedicado a la investigación de movimiento, del ser escénico y al video experimental en mediación entre las artes del cuerpo, la coreografía y el arte audiovisual. Con el fin de proporcionar un marco de creación-investigación en estas áreas para los interesados en profesionalizarse en estos campos.

El enfoque pedagógico permite a los estudiantes comprender, analizar y vivenciar los conceptos de movimiento-danza, movimiento-coreografía, movimiento-escénico, movimiento-sonoro y movimiento-imagen en una amplia multiplicidad de sentidos. En lugar de concebirllos como un conjunto de protocolos predeterminados, fijos e inmutables, se enfoca en las prácticas de los cuerpos-movimientos, cuerpos escénicos, cuerpos-coreografías, cuerpos-sonoros y cuerpos-imágenes como experiencias de movilización y creación de conocimientos innovadores. Crea un espacio donde el cuerpo se convierte en un territorio de reflexión y creación, experiencias que contribuyen a repensar y reconfigurar el presente.



LMiVe Pretende resaltar y apoyar la singularidad de los proyectos de creación-investigación de cada uno de los estudiantes trabajando en dinámicas colectivas dentro del grupo y colaborando con diversas disciplinas que nutran sus propuestas. La diversidad es uno de los principales ejes del LMiVe. La transmisión de experiencias y habilidades de cada uno dentro del grupo, así como la expresión, la gestualidad, la movilidad y la creatividad singular de cada uno.

Esta apertura a la diversidad de cuerpos resalta el aprendizaje horizontal y empático, animando a todos a nutrir su creación-investigación artística, desplegando la curiosidad y el sentido de iniciativa. Además brinda la posibilidad de atravesar la individualidad y favorecer la espontaneidad y lo inesperado en el camino de cada integrante y del grupo.

Programa

LMiVe ofrece un programa experimental y orgánico en transformación constante. El programa se articula en un periodo de 3 años. A cada año le corresponden 4 trimestres con un total de 300 créditos. El programa de estudios de la carrera de Técnico Profesional LMiVe se conforma principalmente con laboratorios práctico-artísticos en las áreas cuerpo-movimiento, cuerpo-

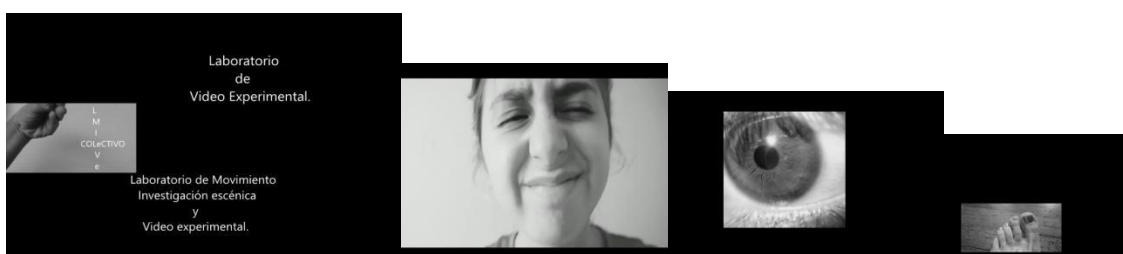
escénico, cuerpo-sonoro y cuerpo-imagen-movimiento combinados con cursos teóricos transversales de disciplinas sociales y científicas.

El programa abre una ventana al mundo profesional iniciando formatos de creación-investigación y a través de encuentros, colaboraciones y participaciones en convocatorias.

El programa se centra en lo colectivo como motor de trabajo y creación y enfatiza el aprendizaje horizontal, empático y vivencial. Los estudiantes deben mostrar interés, compromiso, curiosidad, iniciativa y una actitud de investigadores independientes, autodidactas para desarrollar los conocimientos y aptitudes más adecuados para sembrar, nutrir, crecer, madurar y cosechar su proyecto de creación-investigación.

El programa se basa en esquemas rizomáticos de aprendizaje con el objetivo de articular teoría y práctica donde se invita a cada estudiante a sembrar, nutrir, crecer, madurar y cosechar su proyecto de creación-investigación de forma autónoma con una actitud colaborativa y de autoaprendizaje.

También se considera los encuentros artísticos, los intercambios de prácticas, y las presentaciones de trabajos como claves de inspiración, crecimiento, desarrollo y maduración artística.





Cursos

Laboratorio de movimiento	Investigación escénica	Video experimental	Titulación
<p>Conciencia y Cuidado de los cuerpos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Anatomía • Meditación <p>Técnicas de Movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danzas del mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación escénica • Guion • En busca del Ser Escénico • Actuación • Música 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación Guion movimiento • Producción • Grabación Edición audiovisual (sonora y visual) • Teoría de video • Historia de cine 	<p>Proyecto de creación-investigación.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Ballet • Entrenamiento físico • Danza contemporánea <p>Exploración de movimiento</p> <p>Historia de movimiento Creación escénica</p>			
--	--	--	--

Modalidad

Híbrida (presencial y virtual)

Titulación

Proyecto final de creación-investigación teórico práctico.

Candidatura

Para incorporarte al programa de profesionalización técnica del LMieVe debes: 1.- Certificado de secundaria.

2.- Responder la solicitud de registro

3.- Enlace a una carta de motivos.

4.- Enlace a un video de 40 segundos de un o unos cuerpos en movimiento con breve sinopsis.

5.- Enlace a un video de 1 minuto de sí mismos en movimiento.

6.- Enlace a Curriculum Vitae.

7.- Acudir a los dos días de prueba.

8.- Entrevista (modalidad híbrida).

8.- Enlace si se tiene proyecto de creación-investigación afín a los campos de estudio del LMIEVe, si no lo tienen no es necesario para el momento de la candidatura.

9.- Si se cuenta con portafolio artístico, enviarlo, si no hay experiencia o formación previa no es necesario.

- Los documentos deben tener nombre(s) y apellidos completos.
- Los criterios de selección no se centran en las habilidades técnicas.
- Fechas límites para la aplicación
- Plazo de solicitud de convocatoria de octubre 2022:
- Plazo de solicitud de la convocatoria de enero 2023:

Posterior a la revisión de documentos se enviará vía correo electrónico la fecha para las pruebas presenciales y la entrevista.

Las pruebas presenciales consistirán en:

- Una clase grupal
- Una presentación individual
- Una entrevista (la entrevista puede ser presencial o virtual).