



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**Danza. El Cuerpo Reivindicado:
Aproximaciones a La Experiencia del colectivo
Danzarte Freiriano.**

Diana Carolina Esguerra Díaz

Directora de tesis: Claudia Margarita Cortés García

Título a obtener: Magíster en estudios sociales

Escuela de ciencias humanas.

Maestría en Estudios Sociales.

Universidad del Rosario.

Noviembre 15 de 2024.

Bogotá-Colombia

AGRADECIMIENTOS

A toda la cadena de afectos que me sostiene y ha sido la urdimbre para construir este gran tejido, infinitas y eternas gracias.

A Madre, Padre y el gran espíritu que me posibilitan caminar bonito, estudiar, aprender y tener encuentros que me impactan...

A Mami por otorgarme el movimiento continuo, la creatividad, el deseo de persistir e insistir, esto va por todo lo que somos y lo que fuimos ma.

A Papi por sostenerme de maneras tan amorosas, siendo compañía constante y apostándole a una paternidad que escucha, que está presente, que comprende y que ama sin restricciones. Gracias por sanar pa.

A mi sol bonito, por ser en este camino de complejidades que representa la maternidad, por comprender mis constantes ausencias, por su amor desmedido, por sus frecuentes preguntas para entender el proceso de su ma y que sin saberlo aportaban claridad y luz. Esto es contigo y para ti hijo ¡Lo logramos!

A mis hermanas, por ser la solidaridad femenina, por ser mi eje y mi construcción en la distancia y en la cercanía, en los encuentros y desencuentros, en lo simple y lo complejo.

A mi compañero, por su apoyo y aliento, por las construcciones y las destrucciones, por las lloradas y las carcajadas, por todos los aciertos y los errores, pero sobretodo, por su amor sin condiciones y su solidaridad abrumadora.

A Danzarte Freiriano, por ser faro y brújula en este paso por la escuela tradicional, por entregarse con cariño y esmero a una práctica corporal que toca el espíritu. Por supuesto, agradecimiento caluroso, alegre y solidario a quienes participaron con su palabra y cuerpo en esta investigación.

A todos los espacios y maestras /os que me han permitido bailar y sentir en cuerpo propio lo que la danza comparte en su infinita bondad.

A mi tutora Claudia, por creer en mí y leer con solidaridad mis realidades.

A todas y todos, quienes han sido parte de mi camino con ese amor que sostiene, abraza y acompaña, gracias desde el sentipensar más profundo que ha provocado esta maestría en mi ser.

A la vida gracias enormes, porque para ella, toda la danza que le quepa.

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
Referentes	11
Estructura del trabajo.....	16
Capítulo 1. Los sentidos del cuerpo y el cuerpo sentido.....	17
1.1 El cuerpo adolescente. Una construcción permanente	18
1.1.1 El cuerpo ¿una tensión?	24
1.2 El cuerpo adulto. Una amplia perspectiva de experimentarlo.....	25
1.3 Cuerpo experiencia: el movimiento, origen de la vida.....	28
1.4 El cuerpo permite la relación con el mundo	31
1.5 Cuerpo, lugar para la reflexión	34
Capítulo 2. El movimiento hecho Danza.....	36
2.1 La danza y el contexto	38
2.2 Danza como sanación.....	47
2.3 Danza para la expresión.	51
2.4 La danza y la música.	54
2.5 La danza, una forma de relación.	58
2.6 ¿Qué representa la danza folklórica?.....	64
Capítulo 3. La educación corporal en el colectivo Danzarte Freiriano.....	68
3.1 Los ensayos de Danzarte Freiriano: Un espacio para la socialización.....	70
3.2 El hacer que impacta.	73
3.3 El lugar para la confianza.....	76
3.4 El espacio como una contraposición hegemónica.	79
3.5 Retornando al origen.....	83
Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	97
Anexos	

En un país como Colombia, sumido en una sangrienta crisis de valores, el cuerpo humano ha perdido su dimensión sacra: diariamente lo vemos torturado, mutilado, asesinado. El cuerpo espiritual ya no existe: solo percibimos su dimensión material, que por ser perecedera, ha llegado a tornarse perversamente “desechable”: asesinable. Se trata de rescatar el cuerpo individual para respetarlo, para habitarlo, para amarlo, con una dosis de sano narcisismo que se equipare a la autoestima: Una vez que el individuo se conoce, se conquista, se esculpe y se valora, empieza por ende a conocer, a valorar, a estimar el cuerpo/ser del otro en una relación especular de respeto profundo por la alteridad. El cuerpo total que somos, no el que tenemos, porque en la valoración entre ser y tener hemos perdido el camino.

*Álvaro Restrepo
Colegio del cuerpo
2010*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se centra en el proceso de configuración del colectivo Danzarte Freiriano, que opera dentro de la Institución Educativa Distrital Paulo Freire, ubicada en la localidad de Usme, en Bogotá, Colombia. Usme es la localidad quinta de la ciudad de Bogotá, no obstante,

En el año 1911 es un municipio que se destaca a la vez, por los conflictos y luchas entre colonos, arrendatarios y aparceros por la tenencia de la tierra. Esta situación cambia cuando a mediados de siglo se parcelan las tierras que eran destinadas a la producción agrícola para dar paso a la explotación en forma artesanal de materiales para la construcción lo cual convirtió a la zona en fuente importante de recursos para la urbanización de lo que es hoy la ciudad de Bogotá. (Proyecto Educativo Institucional, 2013, p 2)

La localidad cuenta con 415.000¹ habitantes, de los cuales 75.120 se encuentran en edad escolar y pertenecen en su mayoría a los estratos 1 y 2. Dentro del panorama general, el colegio técnico Distrital Paulo Freire es un colegio relativamente nuevo, pues se proyectó hacia finales del 2006 para dar respuesta a las necesidades evidenciadas en la localidad y con el objetivo de brindar una educación media que facilitara el tránsito a la educación superior. De esta manera y a lo largo de su conformación se han ofertado tres especialidades en educación media técnica siendo las actuales, técnico en comunicación y diseño, técnico en ciencias empresariales y técnico en sistemas.

El propósito del proyecto educativo institucional tiene como principio la formación integral como el proceso de «enseñar a pensar»; «enseñar a aprender»; «enseñar a ser y estar», implica el desarrollo de diversas estrategias, que incluyen el fomento de la creatividad, el sentido de responsabilidad, el fomento de la independencia en la búsqueda del conocimiento, la incentivación de un acercamiento interdisciplinario hacia el saber y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones individuales. Asimismo con la flexibilidad curricular se propone disminuir el tiempo de las clases presenciales, para que el estudiante realice otras actividades (culturales, deportivas, recreativas, etc.) que

¹ Dato extraído de la página web de la alcaldía de Bogotá para el año 2023.

le permitan formarse integralmente, aprendiendo a cumplir un reglamento, aprendiendo a ganar, a perder, a competir, a ser tolerante, a trabajar en grupo, a resolver conflictos. (Proyecto Educativo Institucional, 2013, p 9)

Dentro de este marco anteriormente expuesto se ubica el colectivo Danzarte Freiriano, que utiliza la danza folclórica como un medio para facilitar el acercamiento al propio cuerpo, a la otredad y al reconocimiento de las danzas colombianas. Al mismo tiempo, busca ofrecer alternativas significativas en términos de tiempo y espacio para sus participantes. En el transcurso del año 2023, el colectivo estuvo compuesto por hasta 15 estudiantes de bachillerato, 2 docentes de educación básica primaria y 2 de educación secundaria, quienes se reúnen semanalmente durante 90 minutos para ensayar.

El interés por investigar el colectivo Danzarte Freiriano surge de su potencial como un espacio significativo para el encuentro humano y la educación corporal. El espacio se nutre del trabajo corporal de cada participante, utilizando la danza folclórica colombiana para abrir caminos de aprendizaje que contrastan con las metodologías más convencionales que se ofrecen en la institución. En este sentido, se busca no solo promover el reconocimiento del propio cuerpo, sino también desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia entre estudiantes y docentes, quienes participan en igualdad de condiciones. Lo anterior, encuentra relación con los postulados de la filosofía de Freire (1970), para quien es posible concebir una educación como un proceso dialógico y colaborativo, donde cada voz es valorada.

Es importante señalar que el colectivo comenzó sus actividades en 2017, inicialmente con la participación de algunos docentes de la jornada de tarde y un miembro del servicio de cafetería. En 2018, se incorporaron estudiantes de los ciclos 4 y 5², lo que permitió la realización de una muestra artística en varios escenarios del colegio. A lo largo de 2019, el grupo se consolidó, integrando docentes y estudiantes de ambas jornadas, además de un grupo de estudiantes de ciclo 1³. En 2020, frente a la crisis provocada por la Covid-19 o cómo fue señalada por algunos, la “maestra pandemia”⁴, las actividades se trasladaron al ámbito virtual, permitiendo que los egresados del año anterior continuaran involucrados.

² Del ciclo cuatro hacen parte los cursos, octavo y noveno; ciclo cinco con los cursos décimo y once.

³ El ciclo uno está compuesto por los grados primero y segundo.

⁴ Concepto acuñado por Álvaro Restrepo, quien es director del colegio del cuerpo de Cartagena de Indias, para hacer referencia a la valoración de otra noción de riqueza, al regreso a los valores fundamentales de la vida: respeto a la naturaleza y a otros seres que comparten con nosotros este planeta.

Para 2021, se retomaron los ensayos presenciales bajo un enfoque gradual y seguro, incluyendo a docentes de la jornada de tarde y estudiantes de ciclos 2 y 3⁵. El año 2022 se caracterizó por una gran acogida, alcanzando un pico de 25 participantes, con una notable mayoría femenina, mientras que la representación masculina fue principalmente docente, contando con cinco hombres, pertenecientes a las áreas de sociales⁶ (1), humanidades⁷ (1), tecnología⁸ (2) y primaria⁹ (1), quienes cuentan con una experiencia docente entre cuatro y diez años. Adicional a ello, se cuenta con una docente que pertenece al área de las ciencias naturales¹⁰ que ha permanecido en el proceso del grupo.

Por su parte, las y los estudiantes hacen parte de los cursos séptimo, octavo, noveno y décimo, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 17 años, su lugar de vivienda, se ubica en su mayoría, en los conjuntos aledaños al colegio, de propiedad horizontal y que se estratifican bajo el 2, mientras que algunos y algunas muy pocos residen en el barrio Danubio azul que se encuentra bajo el estrato 1, barrio que se encuentra ubicado en la parte nororiental alta con respecto al colegio con una distancia aproximada de un kilómetro. En 2023, la continuidad del grupo se vio marcada por la participación de 10 estudiantes que habían estado involucrados en años anteriores, a pesar de las bajas de algunos docentes por cambios laborales. Cabe señalar que la manera en que se pertenece al grupo es a través de la decisión voluntaria tanto de estudiantes como de docentes, quienes se enteran del proceso a través de las puestas en escena que hay en la institución o de los comentarios que se suscitan. Quienes permanecen en el mismo lo hacen por su compromiso y disciplina.

Cada sesión de ensayos incluye acciones de reconocimiento corporal, expresión y coordinación (ver anexo). Todo este trabajo se condensa en coreografías que se presentan en muestras artísticas dentro de la institución y en festivales externos.

La práctica que se lleva a cabo con Danzarte Freiriano permite entonces que el cuerpo, tradicionalmente relegado a un papel pasivo en la educación formal, se convierta en

⁵ El ciclo dos está compuesto por los grados, tercero, cuarto y quinto, mientras que hacen parte del ciclo tres los grados sexto y séptimo.

⁶ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, con procedencia de universidad pública.

⁷ Comunicador social y periodista, con procedencia de universidad privada.

⁸ Ingeniero electrónico y Diseñador industrial, con procedencia de universidad pública.

⁹ Licenciado en pedagogía infantil, con procedencia de universidad pública.

¹⁰ Licenciada en química, con procedencia de universidad pública.

protagonista, al ser la forma a través de la cual tiene sentido el trabajo pedagógico. Esto es particularmente relevante al considerar que la escuela ha perpetuado una dicotomía mente/cuerpo, influenciada por el dualismo cartesiano que separa lo físico de lo espiritual (Wallerstein, 1996). Considerando las reflexiones propuestas por Wallerstein en torno al dualismo, se considera que la escuela ha centrado el aprendizaje en el uso cerebral, relegando al cuerpo a un estado de control, regulación, quietud y vigilancia, ya que a menudo obstaculiza el desarrollo de clases que requieren una atención auditiva y el cumplimiento de ciertas instrucciones. Lo anterior, coincide con una perspectiva política del cuerpo planteada desde Schepper y Lock (1987), quienes refieren que tanto el cuerpo individual como el social interactúan en un ámbito de verdades y contradicciones y por supuesto, la escuela como institución no escapa a dichas ambivalencias.

Dicha situación, se manifiesta en un currículo en el que se puede evidenciar las pocas veces que las asignaturas trabajan específicamente con el cuerpo, exceptuando la educación física, que tiene una carga horaria limitada en comparación con otras materias, como matemáticas. Al respecto, específicamente los lineamientos de educación artística (1997) subrayan la falta de consenso que hay sobre la educación artística, lo que en mi concepto, alimenta una percepción de escasa relevancia dentro de la comunidad educativa—estudiantes, docentes, directivos y familias— respecto al aprendizaje de manifestaciones artísticas que son cruciales para el desarrollo integral del individuo y la promoción de prácticas democráticas.

Bajo el contexto expuesto, la danza se presenta como una expresión corporal poco promovida, a pesar de ser un factor fundamental para la autorreflexión y el reconocimiento del cuerpo Itelman, (2002). La educación formal ha fallado en integrar el cuerpo de manera significativa en sus prácticas pedagógicas, un hecho que debe ser cuestionado, especialmente cuando se considera que el aprendizaje integral no puede limitarse a la preparación técnica, como sostiene Itelman (2002), quien advierte sobre los peligros de reducir la educación a un enfoque meramente utilitario que ignora el desarrollo humano.

La pregunta que motiva esta investigación, entonces, es: ¿De qué manera la danza se configura como un espacio de reconocimiento del cuerpo y de educación corporal para estudiantes y docentes en el colectivo Danzarte Freiriano de la IED Paulo Freire? Esta pregunta no solo busca indagar sobre la práctica de la danza, sino también cómo esta contribuye al

desarrollo de una conciencia corporal y colectiva en el presente entorno educativo que históricamente ha marginalizado tales experiencias.

Para abordar esta cuestión, se establece una ruta metodológica que incluye tres ejes fundamentales: 1) indagar las nociones del cuerpo dentro del espacio de formación de los participantes; 2) identificar el significado que ha tenido la danza en sus trayectorias personales; y 3) visibilizar los aportes de la educación corporal a la formación de quienes integran el colectivo.

De esta manera, dentro de la investigación, se utilizan instrumentos cualitativos como entrevistas y observaciones que permitan reconocer las reflexiones generadas en el colectivo Danzarte Freiriano respecto al vínculo entre danza, cuerpo y educación corporal, así como la incidencia de esta práctica pedagógica en el "sentipensar"¹¹ de sus integrantes.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que valora la alteridad, entendiendo la importancia de las formas en que las personas construyen significados a partir de sus experiencias. Según Guber (2001), los sujetos que están involucrados en una investigación no son pasivos, pues toman sus propias decisiones al momento de ser entrevistados.

Las herramientas principales para acercarme a la población se fundamentan en tres ejercicios planteados desde Cardoso (1996): mirar, escuchar y escribir. El "mirar" implica la utilización de lentes construidas a partir de experiencias previas que han tenido los sujetos y los contextos sociales que les cobijan y les otorgan sentido a sus prácticas, discursos e ideas. El "escuchar" complementa este ejercicio, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas del colectivo. Cardoso (1996) destaca que "el escuchar y mirar no son ejercicios totalmente independientes", lo que enfatiza la interconexión entre ambas prácticas, dado que el mirar y el escuchar se hallan en un ejercicio de reciprocidad y de complementariedad. Por

¹¹ El sentipensar alude a la reconciliación y conjugación de razón (cabeza) y emoción (corazón), lo que permite pensar con el corazón y sentir con la cabeza, oponiéndose al racionalismo dualista y dicotómico moderno que exalta y mistifica la razón mientras invisibiliza otras fuentes de conocimiento (místicas, oníricas, intuitivas, espirituales, emocionales o somáticas). Así mismo, el sentipensar permite transitar de la simpatía a la empatía (Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

último, el "escribir" se convierte en un proceso crucial para comunicar y organizar los hallazgos de la investigación, facilitando el desarrollo del pensamiento en la textualización de los datos.

El primer acercamiento con los participantes del colectivo Danzarte Freiriano se realizó a través de entrevistas, consideradas como diálogos sobre lo que se sabe, se piensa y se cree (Spradley, 1979). Se llevaron a cabo 6 entrevistas a estudiantes y 3 a docentes, seleccionados por su compromiso continuo. La observación también se considera un eje importante, permitiendo un acercamiento a la cotidianidad del colectivo y un distanciamiento de la propia perspectiva, ejerciendo una posición como investigadora del proceso que se lidera. La observación, según Guber (2001), busca detectar situaciones donde se expresan y generan universos culturales y sociales en su complejidad.

Estas técnicas, tanto la entrevista como la observación, facilitan ejercicios de reflexión, interacción y diálogo continuo con el colectivo. Es importante mencionar que los diálogos presentados con los participantes se basan en el uso de iniciales para preservar su derecho a la intimidad.

Referentes teóricos

Es importante reconocer la influencia significativa de Ana Sabrina Mora, quien aborda con rigor varias de las categorías conceptuales propuestas para esta investigación. Su trabajo ha proporcionado una base bibliográfica y teórica que enriquece el entendimiento del cuerpo en la danza, enmarcado en un contexto histórico y social. En su estudio, Mora (2010) explora las diversas concepciones del cuerpo desde la antropología, ofreciendo un recorrido que ilumina cómo las prácticas y experiencias corporales son fundamentales en el aprendizaje de la danza.

Mora propone agrupar desarrollos teóricos que vinculan la experiencia práctica del propio cuerpo y de los demás, más allá de los sistemas simbólicos y representaciones que pueden surgir de estas interacciones. De este modo, se infiere que el cuerpo no se reduce únicamente al discurso; la condición humana es intrínsecamente corporal, y en el cuerpo se experimenta la vida (Mora, 2010).

Dentro de esta perspectiva, las técnicas corporales se conciben como aquellas en las que el cuerpo actúa como el principal instrumento, adoptando diversas formas. Al estudiar las técnicas del cuerpo, es crucial considerar las interrelaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo social, reconociendo que no existe técnica corporal sin el contexto social y el sistema simbólico que la sustenta (Mora, 2010).

Mora postula que el cuerpo es el resultado de sistemas simbólicos socialmente compartidos, atravesados por significados que fundamentan su existencia tanto individual como colectiva. La observación del cuerpo en contextos seleccionados revela cómo operan estos sistemas simbólicos, lo que permite dilucidar su sentido en las prácticas corporales (Mora, 2010, p. 51). Esta concepción es fundamental para la forma en que se aborda el cuerpo en la presente investigación.

Además, Mora menciona las contribuciones de diversos autores al debate sobre el cuerpo. Por ejemplo, cita a Hertz y Mauss, quienes consideran el cuerpo como objeto de estudio desde las técnicas corporales, resaltando su carácter socialmente construido y su variabilidad cultural. También retoma a Thomas Csordas, quien propone estudiar el cuerpo desde tres enfoques: el cuerpo analítico (que abarca percepciones y prácticas), el cuerpo situado (que hace referencia a dominios específicos de la actividad cultural) y el cuerpo múltiple (que delimita y sistematiza las dimensiones de lo corporal). Autoras como Mary Douglas, Nancy Schepper y Margaret Lock clasifican estudios sobre el cuerpo desde la representación simbólica, introduciendo el concepto de los "tres cuerpos": el cuerpo social, el cuerpo político y el cuerpo individual, lo que permite entender la construcción del cuerpo a partir de experiencias subjetivas.

Así las cosas, se retoman las elaboraciones de Mora, para poder analizar las diferentes manifestaciones, pues se tiene en cuenta que “aunque el cuerpo sea vivido individualmente, se modula socialmente, debido a que intersubjetivamente se dibujan sus contornos y se le otorgan sentidos” (Mora, 2010, p. 65).

La escisión entre mente y cuerpo, propia del pensamiento moderno propuesto por Descartes (1642), ha relegado al cuerpo a un objeto divisible y cambiante, considerado de menor valor frente a la mente, que es vista como indivisible e imperecedera. Esta premisa ha

influido algunas prácticas educativas que favorecen un enfoque de aprendizaje centrado en la mente y desestimando las posibilidades del cuerpo y el movimiento.

Contrariamente, esta investigación se alinea más con los planteamientos de Merleau-Ponty (2000), quien concibe el cuerpo como una construcción social e individual. Aunque está influenciado por un contexto colectivo y una construcción histórica, política, económica y social, el cuerpo también tiene la capacidad de reconstruirse a través de la experiencia personal. Merleau-Ponty (1993) enfatiza que el cuerpo no es un objeto más dentro de un sistema de objetos, sino el vehículo del ser-en-el-mundo, el medio a través del cual los individuos comprenden y se comunican con su entorno.

Asimismo, el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017) reconoce el cuerpo como un territorio político que abarca diversas significaciones del ser y estar en el mundo, lo que implica entender el cuerpo no solo como carne y huesos, sino también como un espacio que alberga emociones, miedos y esperanzas. Esta concepción resuena con la idea de que en la memoria corporal y emocional se inscriben los mayores daños (p. 20).

En cuanto al estado del arte, la relación entre el cuerpo y la danza ha sido abordada por Laura Vigoya, a través de la exploración del tango queer como un espacio legitimador de cuerpos diversos y la construcción de roles de género que desafían las nociones tradicionales del tango. Vigoya realiza esta investigación, mirando los elementos que caracterizan las milongas y las elaboraciones que desde el discurso y el lenguaje hacen las personas que participan de su investigación. Para ello, recurre a la perspectiva de Merleau-Ponty, sugiriendo que el cuerpo, aunque influenciado por un contexto, tiene la capacidad de recrearse a través de la experiencia. Lo anterior, se configura como un elemento crucial para entender cómo las personas se ven influenciadas por su entorno, y que junto a dicha influencia coexiste el poder de reinterpretar y recrear sus realidades constantemente.

Nicolás Hernández examina la intersección entre lo político, la danza y el cuerpo en el colectivo artístico Abya Yala, enfatizando que para bailar solo se necesita el cuerpo y la disposición. Según Hernández, el valor del cuerpo radica en su disposición, reconociendo que cada cuerpo está determinado por diversas experiencias y contextos sociales. De esta manera, el cuerpo no está sujeto a creencias o saberes únicos, sino que se nutre de múltiples saberes para satisfacer intenciones colectivas e individuales (Hernández, 2020).

En su tesis, María Fernanda Guzmán (2018) analiza la relación entre el cuerpo y la escuela, enfocándose en las manifestaciones de resistencia de los sujetos. Su trabajo revela cómo el trato que se le da al cuerpo en la escuela influye en la formación de la subjetividad de los estudiantes, en un contexto contemporáneo caracterizado por la diversidad y el cuestionamiento de discursos hegemónicos. Guzmán sostiene que el cuerpo es el medio a través del cual se comunica el ser humano con su entorno, reconociendo las prácticas y discursos que configuran la vida.

Finalmente, en el testimonio de Álvaro Restrepo (2000) se resalta la fragilidad y sensibilidad del cuerpo, producto de las experiencias educativas en contextos que privilegian la mente sobre el cuerpo. Este análisis se vuelve un insumo valioso para la práctica pedagógica de Danzarte Freiriano, que busca desafiar las formas tradicionales de abordar el cuerpo en la educación.

Por otro lado, en el segundo capítulo de su investigación, Mora presenta una amplia panorámica sobre la concepción de danza desde la antropología, lo cual resulta ser un fundamento importante para el colectivo Danzarte Freiriano, que utiliza la danza folclórica como medio para trabajar con el cuerpo individual y colectivo.

Mora cita a Itelman (2002), quien describe la danza como un “movimiento expresivo del cuerpo humano”, en el que instrumento y el intérprete se fusionan (p. 24). Esta concepción destaca el cuerpo como medio de expresión en un contexto socio-cultural. Kealiinohomoku (1972), también referenciada por Mora, define la danza como un “modo afectivo de expresión” que requiere tiempo y espacio, empleando patrones motores íntimamente relacionados con la música. La afectividad en la danza es, por tanto, un aspecto esencial de su práctica.

Así mismo, Hanna (1979) agrega que la danza actúa como un sistema de comunicación de símbolos y significados, revelando sentimientos y pensamientos, lo que la convierte en un lenguaje corporal que trasciende la comunicación verbal (p. 314). Esto resulta relevante para entender las danzas folclóricas en su contexto cultural.

En ese mismo sentido, Paula Vela (2018) agrega, desde, la antropología de la danza al señalar que esta práctica social refleja los valores políticos y sociales de las comunidades.

Continuando, el trabajo de Laura Vigoya (2017) quien cita a Markessinis, indicando que la danza es utilizada no solo como comunicación no verbal, sino también como rituales que representan la vida cotidiana, incluyendo veneración, conquista y libertad de expresión (p. 18). Este enfoque resalta la relación entre danza y emocionalidad, lo cual se reflejará en los hallazgos de la investigación.

Nicolás Hernández, en su trabajo, se refiere al concepto de Silvia Buschiazzo (2010), quien plantea la danza como una acción política que transforma a quienes participan en ella, permitiendo nuevas formas de estar en el mundo. Por su parte, Blanco (2009) señala que la danza implica la sensopercepción¹² como técnica básica, donde gestos y movimientos crean un lenguaje corporal.

Para la presente investigación, se tendrá en cuenta la danza como un movimiento expresivo del cuerpo humano, resaltando que “la danza, tan poco objetivable y efímera, se transmite, se aprende y se experimenta desde la potencia del cuerpo” (Mora, 2010, p. 91).

Por otro lado, María de Jesús Blanco Vega (2009) estudia la expresión corporal como medio de formación y comunicación, destacando su papel en la educación estética y en el desarrollo de la sensibilidad y el diálogo. Su análisis de los currículos educativos y las concepciones de expresión corporal es relevante para el contexto de esta investigación.

Finalmente, Luz Elena Gallo (2012) también resalta la importancia de las prácticas corporales en la educación, señalando que la danza crea experiencias que trascienden funciones fisiológicas, integrando aspectos cognitivos y emocionales. Gallo enfatiza que la educación corporal debe incluir el pensamiento, la percepción y la emoción, aspectos cruciales para el desarrollo pedagógico del colectivo Danzarte Freiriano.

¹² El desarrollo sensoperceptivo es la unidad de la expresión corporal, de aquí parten los caminos del desarrollo de técnicas adecuadas para el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación, los tres materiales que se encuentran en la expresión corporal. (Stokoe, 1990, p.40)

Estructura del trabajo

La estructura del trabajo se organiza en tres capítulos. En el primer capítulo, se presentan los hallazgos relacionados con el cuerpo, desarrollando un recorrido argumentativo desde la antropología del cuerpo. Este apartado se enfoca en corrientes teóricas que abordan las prácticas, representaciones y experiencias. Se propone que el cuerpo está constituido por un componente material o biológico y otro social y emocional, resaltando la interrelación continua entre estos aspectos.

El segundo capítulo ofrece una aproximación analítica a la danza, destacando su capacidad sanadora. Se analizan los beneficios de la danza en el equilibrio corporal y emocional de quienes participan en sus representaciones. También se subraya su valor para la expresión humana y la creación de relaciones horizontales basadas en la equidad, reconociendo las representaciones que emergen de los aprendizajes identificados por los miembros del colectivo Danzarte Freiriano durante las sesiones.

En el tercer capítulo, se exploran las consideraciones sobre la educación corporal y su impacto en el colectivo en cuestión. Se enfatiza cómo la confianza, construida a través de la aceptación de errores y correcciones, abre posibilidades de socialización. Además, se describe el impacto del "hacer", que contribuye a la elaboración de prácticas cada vez más complejas. Este capítulo concluye con la idea de la danza como un retorno a un origen comunicativo primitivo, destacando su carácter contrahegemónico al desafiar paradigmas que la relegan a un espacio de ocio.

Finalmente, el trabajo culmina con algunas apreciaciones a modo de conclusión, partiendo de los hallazgos anteriores. Se encuentra la cotidianidad atravesada por el cuerpo, promoviendo prácticas que favorezcan el movimiento. La danza se reconoce como una pedagogía de los contactos, con el potencial de generar sentido y reflexión sobre el espacio y las experiencias cotidianas. Por último, se resalta la educación corporal como un medio para crear y recrear significados en la constitución de lo humano, entendiendo lo humano como un tejido en movimiento, tejido por múltiples manos.

Para concluir, se presentan las aportaciones de esta investigación al estado actual de las temáticas abordadas. Se plantea la necesidad de seguir estudiando cómo se asume el cuerpo en

el ámbito escolar para implementar prácticas transformadoras y críticas en la institucionalidad. Asimismo, se aboga por prácticas pedagógicas que integren la danza como un espacio de confluencia entre lo académico, lo social y lo emocional, reconociendo la importancia de la educación corporal, donde el cuerpo se convierte en el medio principal de percepción, acción y pensamiento.

Es necesario aclarar que en el presente trabajo se hace uso del reconocimiento tanto de mujeres como de hombres al considerar como lo refiere Freire (1992) “la discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista” (p. 89). Desde esta óptica, se considera que desde el uso del lenguaje, se empiezan a avalar ciertas invisibilizaciones, en este caso, la anulación del género femenino, razón por la cual, el lector encontrará que a lo largo del texto hay uso de pronombres y sustantivos que refieren tanto a hombres como a mujeres, decisión tomada aún a riesgo de disminuir la fluidez de algunas ideas.

Capítulo 1. Los sentidos del cuerpo y el cuerpo sentido.

Al ser la danza el motivo que convoca el quehacer del colectivo Danzarte Freiriano, hay una visibilización del cuerpo en términos de la exigencia de la danza folclórica, que pasa por el trabajo propio, desde el plano individual, para, necesariamente, en lo posterior, pensar en lo colectivo, proceso que tiene en cuenta las habilidades y límites propios. De esta manera, la danza folclórica es asumida como las danzas propias del país, que han venido adoptando diferentes matices porque tienen que ver con las experiencias cotidianas y populares de las personas.

A partir del trabajo de investigación realizado, se pudo distinguir que el cuerpo que elaboran y conciben las y los adolescentes, es diferente al cuerpo que piensan y sienten los adultos, incluso hay diferencias entre hombres y mujeres; las experiencias personales de todo tipo, los estudios superiores, los contextos y los discursos dan cuenta de diferentes miradas, análisis y acciones.

Es por esto, que se toma la decisión de generar dos apartados diferentes, en los que se explican los hallazgos que surgieron producto de las entrevistas y observaciones realizadas. El

primer apartado está relacionado con el cuerpo adolescente, describiendo las cercanías y diferencias que se presentaron entre hombres y mujeres; en el segundo apartado se encuentra lo hallado en torno al cuerpo adulto. Para este último caso solo hubo una mujer adulta consultada, lo que dificultó realizar un contraste similar al del cuerpo adolescente entre hombre y mujer, lo que explica que en los hallazgos del cuerpo adulto se encuentren posiciones entrelazadas en ambos géneros, además de tener en cuenta los procesos formativos de los docentes consultados, reconociendo que su formación y experiencia académica en temáticas inclusivas, asuntos de género, derechos humanos e igualdad, entre otras, influyen la construcción de sus respuestas. En ambos apartados se trae a colación las voces protagonistas de esta investigación a partir de algunos de sus pronunciamientos durante la entrevista, así como las observaciones de su posicionamiento corporal dentro de los ensayos.

En los posteriores apartados se presentan las diferentes formas en que es visto, sentido y asumido el cuerpo para las y los sujetos que participaron de esta investigación.

1.1 El cuerpo adolescente. Una construcción permanente

En este apartado, se explora la relación que tienen las y los adolescentes con su cuerpo, prestando especial atención a las diferencias en la percepción entre hombres y mujeres, particularmente en el ámbito de la danza. Comenzaremos con la experiencia de las adolescentes, donde el cuerpo se conceptualiza como un espacio sagrado. Una de las participantes expresa: *“mi cuerpo es como... mi templo. Puedo estar en cualquier lugar y, si no me siento bien en ese momento—por ejemplo, si me duele alguna parte de mi cuerpo—me siento mal, sin importar si estoy en casa o en el salón de clases con mis amigos. Pero cuando me siento completamente bien, es decir, cuando no me duele nada y no hay nada que me afecte, me siento plena y tranquila, sin importar el lugar en el que me encuentre”* (Entrevista realizada a K, octubre 2022). De este modo, el cuerpo se revela como un espacio de múltiples posibilidades para ser, hacer, pensar y sentir, donde se reconoce cada uno de sus componentes como parte de un todo, las dolencias físicas y los sentimientos se asocian también a los diferentes dolores que se pudieran presentar. Al respecto, Mora (2010) sostiene que “al estudiar las técnicas del cuerpo, deben contemplarse las múltiples relaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo social; y, sobre todo, considerar que no hay técnica corporal sin sociedad o sin sistema simbólico” (p. 48), dicho

de otro modo, el cuerpo que se construye a través de la manifestación anteriormente señalada da cuenta de un contexto en el cual se desarrolla dicha vida.

Así mismo, dentro de los ensayos, es posible notar un mayor movimiento en el cuerpo de las adolescentes, por lo menos, demuestran menor timidez al moverlo, en comparación a los hombres. A través de la observación realizada fue visible distinguir, que en algunas ocasiones, las mujeres no se ciñen a la instrucción de los ejercicios planteados y toman mayores riesgos permitiéndose realizar el movimiento con mayor amplitud.

Lo que se pudo observar en las sesiones de ensayo con los movimientos de los hombres, es que para ellos es difícil mostrar su cuerpo en movimiento, porque les da pena, puesto que es clave la imagen que proyecten ante las y los demás, porque se creen incapaces de hacerlo bien o porque ciertos movimientos no hacen parte de sus cotidianidades. Lo anterior, explicado en gran medida por lo que “se ha atribuido históricamente al cuerpo femenino en relación con la danza, pues para las mujeres están permitidos estos espacios dado el carácter patriarcal de nuestra sociedad que le otorga a la danza unos principios femeninos” (Lewin, 1977). Por ende, para las mujeres están dados los espacios sociales en que esté presente el movimiento del cuerpo sin que haya lugar a juicios y cuestionamientos, mientras que para los hombres existen asociaciones hacia la feminidad cuando hacen danza, confirmando con ello el carácter patriarcal del contexto del que se hace parte.

Adicional a lo anterior, se menciona por parte de una de las participantes del colectivo, algunos recuerdos de la infancia que han dejado marcas en el cuerpo y en la percepción del mismo; la sanción, el juicio, la palabra que burla y que busca incomodar o “*hacer más fuerte*”, termina siendo una herida profunda que acompañará en el tiempo y el camino.

De esta manera lo refiere V:

“Cuando era pequeña algunas veces me juzgaban si demasiado, digamos, por temas, a veces mi cuerpo o el tema como expresaba, sí, entonces de chiquita me juzgaban varias veces y pues siempre me afecta, al parecer soy un poco tímida... cuando era chiquita, porque pues yo tenía un poco de sobrepeso cuando yo era pequeña, entonces mis amigos me decían, ay, usted es fea, usted es gorda, entonces, como que los comentarios a uno de niño le afectan mucho, entonces, eso fue como lo que me volvió más cerrada hacia socializar con la gente, pero mi familia pues me ayudó en ese

proceso de que no siempre le tenía que prestar atención a sus comentarios y pues ya estoy ya estoy un poquito mejor” (Entrevista realizada a VJ Marzo 2023).

En este pronunciamiento se puede notar una percepción particular del cuerpo que se encuentra en relación con lo que señala Citro (1999):

La relación con el propio cuerpo se constituye en una forma particular de experimentar nuestra posición en el espacio social; esta experiencia es a menudo conflictiva, debido a la distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos, y el cuerpo que deberíamos o es socialmente valorado tener (p. 27)

A partir de las observaciones y de las respuestas de las entrevistadas, se puede inferir que hay mayor facilidad para las mujeres en la participación de este tipo de espacios, puesto que el movimiento y la expresión dentro de lo femenino está permitido en mayor medida, esto hace que se genere mayor confianza.

Tal y como lo señala Gómez (2000) “el género en el cuerpo se expresa en la introyección de diferentes modos corporales que funcionan tácitos y silenciosos en la vida cotidiana” (p. 6). De esta manera, se encuentra el contraste con lo que sucede con los hombres adolescentes, pues se presenta un mayor temor al movimiento, una especie de timidez que les impide expresar a través de su cuerpo, así como, a participar de este tipo de espacios, quizás por la presión social que sobre ellos recae, entonces encuentran temor a señalamientos, a burlas, a estar constantemente expuestos o ser impopulares por mantener cierto tipo de prácticas que no son las que comúnmente sostienen algunos hombres adolescentes. Ciertamente, dice Bourdieu,

... lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa, las maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etc.) y los ritos de institución no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales (la división masculino/femenino por ejemplo), en naturalizarlas en forma de divisiones

en los cuerpos, las héxis corporales¹³, las disposiciones, respecto a las cuales se entiende que son tan duraderas. (Bourdieu, 1999, p 187)

Siguiendo esta línea, en que se ejemplifica la forma en que se manifiesta la timidez y la práctica de la danza como atribuciones propias de lo femenino en los hombres adolescentes, se halla: *“es un espacio donde uno ya cambia lo habitual, o sea, uno poder... divertirse ya con más compañeros, con los profes, cosa que pues yo nunca hago, porque pues digamos que mi rutina de toda la semana es lo mismo, me levanto, desayuno, tiendo la cama y vengo a estudiar y ya, me veo con mi papá ya por la noche, entonces digamos que es un espacio donde yo puedo distraerme y compartir con todos mis compañeros”* sumado a la expresión de la siguiente sensación *“bien, digamos que ya se me quitó más el niño, porque pues yo era muy tímido a la hora de presentarse entonces en la primera presentación que hicimos se me fue todo el miedo y eso que había harta gente, pero me gustó mucho, estuvo chévere”* (entrevista realizada a C, marzo de 2023).

Otra de las referencias que hace un participante tiene que ver con *“¿Qué pasa? Pues pasa como un corrientazo de emoción así, que es lo que hace que me puse a jugar en serio, y pues la verdad nooo, antes si me daba pena bailar, porque pues yo decía que el grupo de puras mujeres que mira no aguanta, pero pues yo vi que es algo natural y pues que todo el mundo puede bailar, entonces no sé porque retenerse a lo que uno le gusta por las críticas, por lo que dirán”* (entrevista realizada a J, marzo de 2023).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, es posible analizar que una de las causas que originan el que la danza sea considerada una actividad femenina es que carga con el peso de los valores sociales que se le han atribuido a lo femenino y a lo masculino. Además, que posiblemente tiene sobre sí, ciertos imaginarios que devienen en una estigmatización para los hombres, relacionada con la homosexualidad o feminización; estigmatización a la que están expuestos frecuentemente los estudiantes hombres del colectivo, sobre todo en las presentaciones, que se pueden evidenciar, a partir de las observaciones realizadas y en el estar constantemente acompañando al colectivo: Se observan luchas, a veces en silencio,

¹³Una manera permanente y durable de mantener, llevar y mover el cuerpo en el espacio social, aprendida desde la más temprana infancia y que continúa a lo largo de la vida, capaz de condensar y simbolizar las diversas divisiones sociales: de clase, de edad, de género. Bourdieu, 1999.

donde ignorar los comentarios ajenos es una opción o solo ponerlos en conocimiento de los docentes que hacen parte del grupo, o de sus pares cuando se está en la intimidad del colectivo. Otras veces, desde las respuestas tajantes, contundentes y llenas de rabia (sí ¡y qué!) que surgen como reacción ante los intentos de ridiculización e inferiorización que provienen de los demás.

Así mismo, encuentran dificultades asociadas a la timidez, ingresan al colectivo con la pena propia de bailar, de saber que no lo hacen bien y que pueden ser objeto de burlas, pero con la convicción de que pueden aprender y hacerlo bien, lo que al final deviene en unas formas de resistencia que les hace insistir y persistir muy a pesar de los comentarios que puedan escuchar.

De acuerdo con los pronunciamientos expuestos con antelación, se encuentra relación con Tortajada (2011) cuando señala:

La cultura occidental atribuye la danza a la mujer por su cercanía con el cuerpo y el silencio, por ser una manifestación subjetiva, artística, improductiva y “propia” para “débiles”. Esto es afianzado cuando nos habla de la sexualización de la danza: La danza es sexualizada porque es una actividad estrechamente vinculada a la mujer, y porque el hombre sexualizando a la mujer la convierte en dependiente, dado que su función en la sociedad se vincula a su sexo anatómico: reproducción y placer masculino (...) La atribución de la danza a las mujeres, promovida por la división social del trabajo, decidida por el peso dominante masculino, lo es porque la mujer es débil, improductiva, silencio y cuerpo. El hombre, en función de poder y decisión otorga a las mujeres estas características (p. 4). Esto explicaría en gran medida las cargas que lleva la danza consigo, la alta presencia femenina que hay en su ejecución y los imaginarios que asumen los hombres cuando deciden participar en un proceso de danza.

Por otro lado, al observar la dicotomía existente entre mente-cuerpo, desde las narrativas de las y los estudiantes, a través del análisis de sus pronunciamientos se puede inferir que es un debate superado, puesto que no vivencian dicha división, por el contrario, hay un todo: un cuerpo, unos pensamientos, unas emociones, que hay que trabajar con dedicación y organización, a veces en contracorriente de los cánones de responsabilidad, compromiso y validez aprehendidos a través de sus experiencias de vida familiares y en contextos un poco más amplios. En este sentido, este hallazgo encuentra relación con lo que señala Lambeck (1998) : las categorías mente-cuerpo, son inconmensurables, no existe la una sin la otra, este

dualismo se trasciende en la práctica. Y es apoyado por Mora (2010) al referirse al dualismo mente-cuerpo, “la escisión es parte de una construcción analítica, tiene que ver con la forma en que pensamos al cuerpo, y no totalmente con la manera en que experimentamos nuestro cuerpo cotidianamente” (p. 50)

Por otro lado, en los hallazgos obtenidos con respecto al cuerpo adolescente, se encuentra de manera recurrente el volver una y otra vez a las vivencias de la infancia, (lo que puede tener que ver con que es la etapa del ciclo vital más próxima a su cotidianidad), para explicar sus percepciones y las variadas formas de sentir aquello que les afecta. En este sentido, se encuentra, por ejemplo, que hay unas cuestiones inconclusas que se traen desde la infancia, que son alimentadas e incentivadas por las dinámicas propias de la escuela, en la relación con docentes y con pares y que se configuran de manera diferente al encontrar en el espacio que brinda el colectivo un lugar para la confianza. Se profundiza este tema en el apartado de educación corporal.

Finalmente, para concluir esta reflexión acerca del cuerpo adolescente se encuentra relación con Fort i Marrugat (2015) cuando señala, la danza es una actividad femenina y masculina: humana. Es el uso machista de las mujeres que bailan lo que pervierte el papel de las mujeres en la danza y lo que rompe con las finalidades artísticas que persigue la danza. La dicotomía de femenino/masculino es una forma de expresión de las dicotomías políticas, económicas y sociales de explotado y explotador, la danza no escapa a aquella dicotomía, lo cual no implica que no se pueda instrumentalizar para tergiversar su función esencial (pp 58-59)

Así las cosas, se encuentra la construcción del cuerpo en las y los adolescentes como un lugar sagrado, en el que se reconoce que hay unas formas que se han configurado desde la infancia y que posiblemente afectan el transitar actual. Para concluir, el cuerpo y la mente no son categorías divididas que se den en la práctica de forma individual, por el contrario, hay una vivencia corporal total. Esta vivencia se encuentra atravesada por las diferentes experiencias que se van dando en el camino y las formas como los sentimientos y los pensamientos configuran el transitar las relaciones con las personas y con los otros, de esta manera el cuerpo se presenta como una tensión propia de la etapa de desarrollo en que se encuentran las y los adolescentes.

1.1.1 El cuerpo ¿una tensión?

El cuerpo se configura en relación con los lugares, las personas y las interacciones que se establecen con el entorno, lo que lo convierte en un espacio de constante exposición a la crítica social, al respecto señala Mora (2010), “cada cuerpo está atravesado por significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva” (p .65). En el estar acompañando al colectivo como docente, se pudo evidenciar que para las y los adolescentes, esta crítica puede ser especialmente abrumadora, ya que, en esta etapa del desarrollo, cada palabra, gesto o acción tiende a ser magnificado, dificultando el análisis desde diversas perspectivas. Tiene relación con las vivencias de la infancia que dejan marcas en el cuerpo y que son un insumo para la construcción de pensamientos, acciones y emociones.

Un ejemplo ilustrativo es el trato que reciben los cuerpos que no se ajustan a los patrones de belleza socialmente aceptados puesto que, como refiere Pedraza (2004), “se trata de proyectos corporales que modelan a un sujeto incapaz de reconocerse por fuera de patrones corporales homogéneos” (p6). Para la manifestación anteriormente señalada, la sociedad ha establecido códigos que avalan o descalifican ciertas formas corporales, y aquellos que no se alinean con el ideal del cuerpo esbelto —asociado a la talla, la figura y las curvas— se prestan para la crítica y el juicio. En una de las entrevistas, se menciona de manera directa la experiencia de la gordura: *“Yo tenía un poco de sobrepeso cuando era pequeña, entonces mis amigos me decían, ‘ay, usted es fea, usted es gorda’. Esos comentarios afectan mucho a un niño y me hicieron más cerrada hacia socializar con la gente”* (Entrevista realizada a V, marzo de 2023). Este testimonio revela cómo el juicio social puede limitar la interacción y la autopercepción de los jóvenes.

Pedraza (2004) explica que “la imagen corporal cobra vida en la interacción de miradas y reacciones —la auto-percepción, el reflejo especular, la mirada ajena, la propia reacción a ellas, la percepción de los otros— en un ir y venir incesante que perfilan activamente la propia imagen del cuerpo” (p. 4). Esta dinámica se vuelve aún más intensa en la adolescencia, una etapa crucial en la que se configura la identidad y se construyen formas de ser y de estar en distintos contextos, donde la mirada del otro afecta la percepción que se tenga sobre sí mismo, se está en constante búsqueda de referentes que permitan percibir la pertenencia a un grupo, a un gusto o a un interés.

Asimismo, las diferentes influencias distorsionan el sentido que se le da a la experiencia vivida en el propio cuerpo. Nancy Schepper Hughes y Margaret Lock enfatizan que el cuerpo debe ser visto “como lo más inmediato, el terreno más próximo donde las verdades y contradicciones sociales son puestas en juego, a la vez como un locus de resistencia personal y social, creatividad y lucha” (Mora, 2008, p. 7). Esta perspectiva resalta que el cuerpo no es solo el espacio donde tiene lugar lo social y todo lo que ello implica, sino también un espacio de resistencia y de lucha ante lo que se puede considerar poco adecuado para las vivencias personales, reconociendo que no todo lo que está socialmente aceptado, es necesariamente pertinente.

Es necesario decir entonces, que el cuerpo se construye a través de la auto-percepción que se fundamenta en gran medida en las opiniones y discursos de los demás así como de la actividad física, el movimiento y la nutrición, teniendo en cuenta la materialidad del cuerpo. Este proceso es dinámico y está influido por lo señalado anteriormente. La reflexión, ya sea consciente o inconsciente, sobre lo que se es y cómo se percibe el cuerpo es fundamental en la constitución de la identidad y en la capacidad para enfrentar la vida cotidiana.

Así las cosas, el cuerpo se presenta como un espacio de tensión donde se entrelazan la percepción propia y la mirada social. Esta tensión puede actuar como un motor de cambio, proporcionando la oportunidad de desafiar las normas establecidas y reivindicar una experiencia corporal más inclusiva y diversa. Durante la adolescencia, con sus turbulencias y transformaciones, emerge un terreno fértil para la reconfiguración de identidades y la resistencia a los estigmas sociales. A través de esta lucha, los adolescentes pueden encontrar un sentido renovado de pertenencia y autenticidad, fomentando un diálogo interno que les permita navegar su relación con el cuerpo de manera más positiva y empoderada.

1.2 El cuerpo adulto. Una amplia perspectiva de experimentarlo.

En cuanto a la perspectiva de los docentes, el cuerpo es entendido como una materialidad que está en íntima conexión con la expresión de sentimientos y con las experiencias que están cargadas de emocionalidades, al respecto señala Wacquant (2006) haciendo alusión a la sociología carnal “que el agente social es ante todo un ser de carne, nervio y sentidos, “un ser que sufre” y que participa del universo que lo crea y que, por su parte

contribuye a construir con todas las fibras de su cuerpo y su corazón” (p. 15). Se tiende hacia la consideración del cuerpo como una materia propiamente biológica, en el que hay pensamientos, ideas, encuentros y desencuentros y por ende se halla una confusión por ubicar aquello que se siente, se piensa y que cuesta encontrar el lugar de su comprobación. Al desglosarlo, se encuentra que para uno de los docentes cuya formación profesional tiene que ver con las ciencias exactas hay una mayor inclinación hacia lo que se puede ver y comprobar, así lo demuestran algunos de sus pronunciamientos. N menciona,

“uno podría remitirse a que esto es puro... pura materia cierto, es una cuestión ahí, la cuestión que sea así, normal y ya somos, somos carne y huesos y esto se acabó, pero creo, y pues lo digo de alguna u otra forma, y tuve una formación demasiado entre comillas científica, yo soy ingeniero y pues lo que oriento también aquí es tecnología, entonces uno dice no, pues no hay nada más allá de lo que es evidente, pero creo, por la experiencia personal, me dice que hay algo más allá de lo evidente que no logré determinar, no, no me he puesto a pensarlo así seriamente, en realidad, qué es lo que hay más allá, pero creo que sí, o sea, sería difícil ubicar el lugar de los sentimientos, es bien complejo ¿dónde se puede ubicar el amor? ¿dónde se puede ubicar el odio? donde podría uno ubicar un montón de situaciones que uno sabe que no están en tal célula, en tal parte del cerebro, uno podría decir que bueno, hay cosas que sí pertenecen al cerebro, pero pues no sé ahí, ahí uno tengo como un.... dos choques ahí, cree uno que es simplemente materia, porque esa es la, pero a veces no todo está o no se puede explicar todo como simplemente como una colección de, de átomos, ahí; creo que hay unas sinergias diferentes y que nos constituyen como seres humanos, que no todo lo que lo que es la vivencia del ser humano se podría reducir a un montón de átomos, de células...” (Entrevista realizada a N, septiembre 2022)

Es visible que para los adultos la forma de pensar y de sentir su cuerpo se encuentra relacionada con las experiencias personales e interpersonales que han tenido a lo largo de su trayectoria de vida. Esto incluye su formación académica profesional, sus nutridas experiencias laborales, sus prácticas de cuidado propias, entre otras. En este sentido, se encuentran varios fragmentos extraídos de las expresiones de los entrevistados, refiere G: *“yo creo que es una vía, hay varias, hay varias, la formación en humanidades también hace falta, reivindicar la historia en la cátedra colombiana es fundamental sí. No creo que el arte sea el único camino, no tengo esa idea romántica de pensar que los artistas son, los artistas son per se más humanos sino también hay que complementar con humanidades, formación humana, retomar la filosofía*

en las aulas de clase, retomar las cátedras de política ¿por qué no? De historia, me parece que también es fundamental, es un, es un trabajo mancomunado y no olvidando obviamente la punta de lanza de, de, del mundo moderno que es la tecnología y la ciencia que también son fundamentales” (Entrevista realizada a G, octubre 2021).

Siguiendo esta línea, acerca de la expresión de los adultos, E señala: *“yo pienso que el cuerpo es muy importante en la expresión de lo que piensas, de lo que sientes, siento que es más allá, es otra forma de comunicar... porque... bueno, muchas veces bueno la que nosotros más usamos como forma de comunicación es hablar, cierto, es por medio de palabras, pero el cuerpo también expresa otras cosas, tu cara, tu forma de pararte, tu forma de caminar, tu forma de moverte, todo tiene una expresión en sí... El cuerpo expresa más allá que las palabras, siento que es una herramienta super importante para expresar eso, para expresar lo que de pronto no podemos decir con palabras. Y (largo silencio) pues es como clásicamente en todos los campos, no solamente en la vida de profe, sino la vida familiar, sentimental, con tu pareja, con tus familiares...con tus papás, es más como una herramienta de comunicación”* (Entrevista realizada a EN, marzo 2023).

De esta manera, se puede concluir que hay algo más allá de lo evidente que no se puede determinar con precisión: el cuerpo es a la vez, materialidad, emocionalidad y experiencias. El cuerpo es, por tanto, aquello que se ve, pero también abarca aquello que no es visible, que influye en nuestras acciones, reacciones, sentimientos y pensamientos, y que determina cómo nos posicionamos ante la vida. Como lo define Restrepo (2000), el cuerpo es el “espacio sagrado donde la vida acontece, zona de mediación (...) el sitio donde se arraiga y se reproduce la cultura” (p. 176). Esta noción resalta que el cuerpo no es un ente aislado, sino un punto de convergencia entre lo biológico y lo social, donde se entrelazan experiencias individuales y colectivas.

En este sentido, el cuerpo se convierte en un vehículo a través del cual se experimenta y se expresa la identidad. Las emociones y pensamientos que surgen en nosotros son reflejos de las interacciones con el mundo que nos rodea, así como de las normas culturales que nos han sido impuestas. Por lo tanto, entender el cuerpo en su complejidad implica reconocerlo como un espacio en el que se manifiestan las tensiones entre lo personal y lo social, entre lo biológico y lo cultural. Esta perspectiva invita a considerar cómo las vivencias corporales informan y transforman la percepción del mundo y de sí mismos.

El cuerpo, para uno de los adultos consultados, deviene entonces en una consideración sacra puesto que puede ser visto como un lugar sagrado donde se experimentan las habilidades y se conocen los límites del mismo, lo que representa un insumo para la proyección de la vida. Lo señalado por G, remite a que conocer el cuerpo es *“el principio de ¡mi proyecto de vida! sí yo conozco mi cuerpo, conozco mis límites y si conozco mis límites se hasta dónde puedo llegar y que puedo hacer y que no, eso desde un fuero más personal, más individual”* (Entrevista realizada a G, Octubre 2021).

Lo anterior, se puede hilar con la propuesta de Duch y Mélich (2005) cuando señalan: “el cuerpo, órgano de lo posible, lugar, discurso, movimiento y experiencia de poderes y resistencias, carne de las construcciones y destrucciones cotidianas. Cuerpo sentido y para los sentidos: de la vista, del olfato, del tacto, del gusto, del oído, pero también del humor, del tiempo, del amor, de lo común, del orden, del caos. Nudo de la vida y del yo, de lo social y del individuo, del nacer, crecer, reproducirse y morir...” (p. 230). A partir de este tipo de comprensiones se sitúa entonces un cuerpo vivido para quien la experiencia atraviesa el sentir y el pensar de las personas adultas, generando unas reflexiones y una conciencia de las limitaciones corporales que se van presentando.

Así las cosas, a lo largo de este trabajo de campo en donde el papel de la investigadora cumple con el estar dirigiendo el colectivo Danzarte Freiriano, se puede evidenciar que las elaboraciones y reflexiones que hacen los adultos acerca de su propio cuerpo tienen relación directa con su formación académica y las múltiples experiencias.

Siguiendo esta línea, al buscar cómo es sentido y vivido el cuerpo, se hallan diferencias entre la adolescencia y la adultez, diferencias producidas quizás por las experiencias que van nutriendo la mirada y otorgando lentes diversos con los cuales analizar y actuar. No obstante, se hallan coincidencias con la forma de concebir el cuerpo, que están relacionadas con la dimensión sagrada y con la conciencia de un cuerpo que hace a través del movimiento.

1.3 Cuerpo experiencia: el movimiento, origen de la vida.

“Hay algo más allá de lo que se ve” es una de las afirmaciones que realiza un docente que participa en el colectivo, tal vez, rescatando el carácter del cuerpo como materialidad que permite estar y acceder a la vida, y es que es esta dimensión biológica y material del cuerpo la que abre posibilidades a diferentes sucesos y variadas formas de ser, hacer y sentir. Desde esta perspectiva se estaría hablando de un cuerpo vivido, que se nutre de la experiencia y en el que es clave el hacer, que, como lo señala Merleau-Ponty (1945) un cuerpo vivido o un cuerpo habitual que tiene unas manos que hacen dentro de un espacio en el que se sitúa.

Esta corriente de pensamiento postula el cuerpo como una constitución biológica que se nutre de la emocionalidad, de lo que pasa y de lo que se hace con aquello que pasa. Es decir, el cuerpo es la materialidad que permite actuar, reaccionar, sentir, entre otras acciones que se consideran humanas. Al considerar al cuerpo en su dimensión material y social Lyon (1997) argumenta que se construye en la cotidianidad, cargándose de emociones y sensaciones que devienen de la experiencia del sujeto.

Esta forma de asumir el cuerpo tiene en cuenta que la comprensión del mismo va más allá del lenguaje verbal y de los discursos que se puedan dar alrededor de las experiencias, porque lo viviente funciona más allá del lenguaje, así “mientras las palabras y los conceptos distinguen y dividen, lo corporal une y forma el terreno para un entendimiento empático, incluso universal” (Jackson, 2011. p. 82).

Lo anterior, está presente en algunas afirmaciones obtenidas en las entrevistas realizadas en este ejercicio investigativo, a modo de ejemplo: “*el folclor es muy variado, podemos bailar desde algo súper movido, algo súper sencillo, solo de pies, que no venga y o sea como que el cuerpo es muy versátil, como que aprende a cómo conocer más partes de mi cuerpo, o sea, como aprendí a mover más partes de mi cuerpo*” (Entrevista realizada a K, octubre 2022). Se da importancia al movimiento pues es en este donde se empieza a hacer visible el propio cuerpo.

Entonces, es el movimiento el que hace posible el descubrimiento de un pensamiento que tiene en cuenta el cuerpo como un todo y sus partes, que sin el ejercicio de reflexión riguroso acerca del movimiento, se ejerce como acciones mecánicas. Así, el movimiento otorga sentido al cuerpo y origina la experiencia, como lo refiere Best (1978) “el movimiento humano no simboliza la realidad, es la realidad” (p. 137), y en ese sentido, el cuerpo no es algo solamente sobre lo que se actúa, sino que es generador de acciones.

Refiere EN cuando señala otra experiencia que tuvo en danza: *“nos enseñaba que la forma de mover el cuerpo expresaba mucho más, entonces digamos, que era como la oportunidad de dejar fluir eso que uno siente, que no entiende, porque uno es como de otro stand. Como uno entiende que el movimiento también expresa otras cosas, sentimientos, dolor, tristeza y entonces él intentaba como enseñarnos a manejar esas cosas, entonces yo sentía que ese espacio me mantenía sana mentalmente”* (Entrevista realizada a EN, marzo 2023). Así, la experiencia encarnada de la que habla Nietzsche (1984) tiene en cuenta el “movimiento desde el cual el cuerpo manifiesta su potencia transformadora del mundo y de sí mismo” (p. 180). El movimiento entonces, se configura como un generador de dinamismo y transformación.

Las distintas experiencias que viven las y los participantes en el colectivo, les ofrecen unas formas de pensarse con relación a los espacios que habitan y consecuentemente una forma de hacer, diferentes a las que obtienen en los demás espacios en que se mueven. De esta manera, el trabajo creador con el cuerpo propio le exige a este transformación, infinitas metamorfosis, despliegue de su potencia (Serres, 2011), pues el trabajo desde la danza permite unas posibilidades de transformación al cuerpo al seguir movimientos poco convencionales.

Lo anterior también puede observarse en el desarrollo de los ensayos, especialmente en la dificultad que presentan los movimientos que incluyen desplazamientos, los cuales exigen procesos previos. Por ejemplo, al explicar el paso básico del bullerengue, se inicia con canciones cuyo tiempo es despacio, permitiendo así que las y los participantes se familiaricen con el paso al ejecutarlo de manera lenta. Este enfoque facilita la conciencia del movimiento, ya que se necesita un esfuerzo consciente para pensarlo y sentirlo. Sin embargo, al enfrentarse a melodías de mayor velocidad, los movimientos requieren mayor energía y rapidez en la ejecución.

Ante este reto, se observan reacciones diversas: algunos participantes optan por ejecutarlo con comodidad y confianza, mientras que otros manifiestan frustración y desisten fácilmente. Esta última situación se presenta con mayor frecuencia entre los estudiantes que han ingresado al proceso de manera reciente, lo cual se evidencia a través de las distintas observaciones realizadas. Se puede afirmar entonces, que el espacio que brinda el colectivo es una experiencia vivida, en el sentido propuesto por Jodelet (2006): “La experiencia vivida es la conciencia que los sujetos tienen del mundo donde viven, que puede implicar también, a un

nivel más concreto, la dimensión de lo sentido, esto es, la manera como las personas sienten, en su fuero interno, una situación y el modo como ellas elaboran, por un trabajo psíquico y cognitivo, las resonancias positivas o negativas de esa situación y de las relaciones y acciones que ellas desarrollan ahí” (p. 12).

Así, la construcción que tienen las y los participantes del colectivo alrededor de su propio cuerpo está íntimamente relacionada con los contextos que transitan y con la multiplicidad de experiencias que viven. Esta acumulación de experiencias contribuye a la formación de un "cuerpo somático", como lo describe Hanna (1976), que se manifiesta como un cuerpo vivo, consciente de sí mismo y de su interacción con el entorno. Esta capacidad de conciencia permite actuar intencionalmente, lo que a su vez propicia el aprendizaje y la transformación de los límites que se le han establecido.

En este sentido, el cuerpo se convierte en un espacio de aprendizaje donde se desafían y redefinen las propias capacidades, permitiendo así que cada participante explore y expanda su relación con el movimiento, la música y su entorno social. La experiencia compartida en el colectivo no solo enriquece la comprensión del cuerpo como herramienta artística, también promueve un sentido de pertenencia y conexión entre los participantes y sitúa el movimiento como factor determinante para el desarrollo personal y social.

1.4 El cuerpo permite la relación con el mundo

Como se ha venido mencionando en apartados anteriores, el cuerpo no es simplemente un organismo biológico, es también una construcción social que se teje a través de experiencias, tradiciones y contextos culturales. Mauss (1979) afirma que “aunque los sujetos experimenten las técnicas corporales (comer, caminar, amamantar, etc.) como actos físicos o mecánicos naturales, son en realidad el resultado de normas sociales y conllevan un aprendizaje, una enseñanza de una técnica que involucra especialmente a la imitación” (p. 342). Por tanto, el cuerpo se construye en función de la cultura, el entorno y las interacciones sociales.

Desde esta perspectiva, el cuerpo se configura a partir de momentos históricos y de las formas de relación que se establecen con los demás y con la naturaleza, de manera que no surge en solitario. Es producto de un contexto que moldea las formas de pensar, sentir, hacer y

relacionarse. Esta construcción es dinámica y se transforma en la medida que el individuo interactúa con su entorno.

Así, el cuerpo que se construye en una ciudad como Bogotá dista en múltiples aspectos del cuerpo que se puede determinar en un lugar como el Chocó. Las normas sociales, los valores y las costumbres de cada región influyen en la manera en que las personas perciben y utilizan su cuerpo, generando identidades corporales distintas que reflejan su historia y contexto. Los cuerpos y las maneras de disponer de ellos, relatan historias, lugares, luchas y aciertos.

Un ejemplo es la experiencia de una de las participantes del colectivo, quien nació en el Chocó, pero se trasladó a la capital desde muy temprana edad. Cada vez que regresa a su lugar de nacimiento, describe el proceso como un nuevo descubrimiento de sus raíces. Le sucede que a menudo, se siente ajena a ciertas prácticas culturales, lo que le provoca temor. Sin embargo, a medida que es incluida en estas prácticas y logra superar sus sentimientos de incomodidad, comienza a elaborar una memoria que despierta la familiaridad, anulando la extrañeza inicial. Esto le sucede por ejemplo con el baile y la disposición corporal que tienen las personas que han permanecido allí, que, a diferencia de ella, lo han aprendido a través de la práctica continua y cotidiana. Como ella misma expresa: *“aprendí mucho, pero pues, como digo, fue como un poquito incómodo porque ya todos sabían bailar y ya eran más expertos. Era como volver a nacer, en ese sentido, o sea, como volver a reencontrarme con lo que... con mis raíces, así como si volviera a nacer”* (Entrevista realizada a K, octubre de 2022). Este testimonio resalta cómo el cuerpo se convierte en un medio para reconectar con la identidad y las raíces culturales, es el vehículo que posibilita transitar de la experiencia individual a la colectiva y en un acto de reciprocidad vuelve a lo individual para alimentarlo.

Por tanto, el cuerpo facilita la relación con el mundo más cercano, además de permitir la comunicación y la expresión, dentro del carácter social humano, pues los hombres y mujeres no son uno como individuos, sino unas personas en un gran tejido de relaciones. Aquí, cobra importancia lo simbólico que el cuerpo expresa a través de la visión del mundo, los usos y costumbres de la sociedad en la que se está inserto. En consonancia con Le Breton (2002), el cuerpo actúa como un vector semántico, entendiendo que:

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación

con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. La existencia es, en primer término, corporal. (p. 7)

Así, las significaciones se construyen en la relación con el mundo, de manera que, se produce sentido y se comunica, ya que lo que los sujetos expresan en el ámbito físico y se origina en un conjunto de sistemas simbólicos compartidos socialmente. Así, el cuerpo se convierte en un medio de interpretación y significado que va más allá de lo físico, cargándose de simbolismo y contexto cultural. Esto, puede verse en la importancia del cuerpo que se refleja en la percepción que tiene otro participante, quien afirma que *“el cuerpo es algo que debemos cuidar, apreciar mucho porque es nuestra herramienta de cada día, nuestra forma de demostrar lo que somos”* (Entrevista realizada a VR, octubre de 2022). Esta afirmación subraya la vitalidad del cuerpo como un elemento central en la construcción de la identidad personal y colectiva. Al cuidar y apreciar el cuerpo, se reconoce su papel fundamental en la vida cotidiana y en las relaciones sociales. Por lo tanto, el cuerpo no es solo un objeto físico, sino un espacio de encuentro y diálogo entre la persona y su entorno social, cultural y emocional.

Además, el cuerpo actúa como un puente entre lo individual y lo social. Facilita la interacción y la conexión con el mundo que nos rodea, lo que implica que cada acción y expresión corporal está impregnada de significados que pueden ser interpretados de distintas maneras en diferentes contextos.

Así, se puede afirmar que el cuerpo es un activo en la construcción de relaciones, no solo en el sentido físico, sino también en el emocional y simbólico. Las experiencias vividas, las tradiciones, y los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida se entrelazan en la corporeidad, permitiendo que cada individuo se relacione con el mundo de manera única y significativa. La existencia entonces, constituye un tejido de relaciones que cobran significancia e importancia a partir de la urdimbre y la trama¹⁴ que todo lo sostienen.

¹⁴Una de las técnicas más sencillas para tejer, con un telar, se sirve de bandas verticales de hilos tensados, la urdimbre, y otro grupo de hilos en posición horizontal, la trama, con los que se entreteje tomando como base a la

1.5 Cuerpo, lugar para la reflexión

El cuerpo, que como se ha mencionado anteriormente, se manifiesta en diversas dimensiones. Pedraza (2006) menciona varias de estas dimensiones: en primer lugar, el tiempo, que abarca las distintas etapas de la vida y cómo estas afectan la percepción del cuerpo; en segundo lugar, el espacio, que incluye los territorios (lugares) y entornos que moldean la experiencia corporal; en tercer lugar, el sexo, relacionado con los patrones de crianza y las ideas de género; en cuarto lugar, la identidad, vinculada a grupos, clases y razas; y en quinto lugar, las sensaciones, emociones y movimientos que se experimentan en el cuerpo. Considerar estas dimensiones permite una comprensión más profunda de la corporalidad¹⁵ en su complejidad, tanto a nivel individual como social. En este sentido, la corporalidad capta la experiencia del cuerpo en la vida cotidiana, integrando dimensiones emocionales, psíquicas y simbólicas. Esta noción enfatiza cómo el ser humano se hace consciente de su corporalidad y establece vínculos emocionales a través de ella, lo que resulta crucial para el desarrollo de la identidad.

Como se trabajó en apartados anteriores, el cuerpo que no solo es un medio de expresión, es también un espacio para la reflexión, el autoconocimiento y la construcción de identidades en relación con el entorno y los otros, invita a una comprensión más rica de la experiencia humana.

Así, en el contexto de los ensayos que se llevan a cabo cada jueves, donde los participantes dedican una hora y media a explorar su corporalidad, se dan mediante ejercicios que facilitan el trabajo individual y consecuentemente el colectivo. Desglosando esto, por ejemplo, en ciertos ejercicios coreográficos, se les invita a aprovechar los espejos para observarse, lo que les permite reconocer no solo qué pasos dominan, sino también cómo se sienten al realizarlos. A partir de esto, se puede observar que algunos se sienten más cómodos con movimientos cercanos al suelo, mientras que otros prefieren aquellos que requieren una mayor elevación. Este acto de auto-observación se convierte en una herramienta valiosa, ya que permite que los participantes refuercen sus aciertos, encuentren lo que están haciendo bien, pero

urdimbre. Lo que se compone al entretrejer es una tela cuyo cuerpo, textura, y apariencia depende siempre del entrecruzar entre trama y urdimbre.

¹⁵ “La corporalidad remite a la dimensión del cuerpo en la que se realiza la vida corporal, más allá de sus cualidades puramente orgánicas” (Pedraza, 2004, p. 9).

también puedan notar aquello que en lo que sienten debilidades y lo puedan trabajar, a veces desde un proceso individual y la mayor parte que encuentren la mejor forma en la corrección mutua. Lo que resulta interesante es notar que, a menudo, resulta más sencillo identificar los errores en los demás que en uno mismo. Así, se puede ver que, a través de la corporalidad, los participantes establecen relación con los demás. Este fenómeno resalta la importancia de contar con espejos en el proceso, que permiten la mirada propia y tal vez el momento en que más se logra concentrar la atención en el uno mismo, señala Turner (1989) al referirse al cuerpo como “la característica más próxima e inmediata de mi yo social, un rasgo necesario de mi situación social y de mi identidad personal” (p. 82), una relación que se complementa y que es bidireccional, en términos de lo individual y lo colectivo.

El espacio de ensayo se convierte, entonces, en un ámbito donde cada individuo puede trabajar en el conocimiento propio, sin la predisposición del juicio externo. Además, en el proceso de auto-observación no solo se trata de reconocer los propios movimientos, sino también de entender cómo estos se relacionan con la percepción que los demás (integrantes del colectivo) tienen de uno. La reflexión personal es crucial para contribuir al grupo; esta tarea exige rigor y voluntad, así como el deseo de crecer y corregir. C, refiere de esta manera al preguntarle por cómo lograba evidenciar que no lo estaba haciendo bien en el entendido que lo que más le agrada del proceso es que nadie le corrija: *Ehhhh!, memorizo, ya, ya, ya, lo que me toca hacer ya para cuando ya me toque ese paso, ya no, no confundirme, ir al ritmo de todos, para llevar bien la coreografía en caso de que toque una presentación* (Entrevista realizada a C, marzo 2023). Por otro lado, en cuanto a la predisposición que hay acerca de los juicios que los demás puedan hacer, J comparte su experiencia: *“en el salón decía, ay, él que está en danzas, cosas así... yo solamente los miraba y me quedaba callado, porque soy una persona que no le doy importancia a esas críticas. La verdad, ya no me importa lo que digan los demás”* (Entrevista realizada a J, marzo de 2023). Así las cosas, su testimonio ilustra un proceso de resiliencia y autoconfianza, donde la reflexión se convierte en una defensa contra las críticas, permitiéndole centrarse en su propio proceso de aprendizaje.

Juicios como el señalado anteriormente puede generar para algunos incomodidades, especialmente en un entorno donde la crítica resulta ser dura. Sin embargo, al enfrentar estas críticas con una actitud reflexiva, los participantes comienzan a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, no solo como individuos, sino también como parte de un colectivo. Esto podría ser explicado por Jackson (2011) cuando señala: “descubrir un terreno común

donde el self y la otredad son uno; al usar el cuerpo de uno del mismo modo en que lo usan otros en el mismo entorno, uno se encuentra moldeado por un entendimiento que puede ser interpretado según la costumbre o la inclinación de cada uno” (p. 82). Esta idea sugiere que, al compartir el mismo espacio y experiencias, los participantes pueden encontrar una conexión que trasciende lo individual, fomentando un sentido de comunidad que refuerza el aprendizaje y el crecimiento personal, además, de tener en cuenta la reciprocidad entre lo individual y lo colectivo.

Para finalizar, al considerar los hallazgos de las entrevistas y observaciones, se concluye que el cuerpo se asume como una “construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores, y es interpretado de acuerdo con ese contexto” (Mora, 2010, p. 63).

Así las cosas, el ensayo no solo se convierte en una práctica física, sino también en un acto de reflexión que permite a los participantes explorar su individualidad en términos de sus propios límites y potenciales, contribuyendo a un proceso de crecimiento personal que se enriquece con cada interacción y cada movimiento. Esto es especialmente relevante en el contexto de la adolescencia, donde la búsqueda de identidad y pertenencia se entrelazan con la percepción del propio cuerpo y la interacción con los demás, que en ocasiones puede estar mediado por los juicios y la crítica. Así, el cuerpo se convierte en un lugar de aprendizaje, una herramienta para establecer relaciones y, fundamentalmente, un espacio donde se construyen y reconstruyen las identidades en el marco de una comunidad compartida.

Capítulo 2. El movimiento hecho Danza

En el presente capítulo se desarrollará a profundidad la descripción de danza como categoría fundamental de este estudio, aprovechando diferentes enfoques epistemológicos ligados entre otros a la antropología y la sociología que son relacionados aquí en tanto visibilizan la danza como una actuación compleja capaz de permitir ‘estar con el cuerpo’, consolidando una visión de la danza como constituyente de un modo distinto de acercamiento al cuerpo, aportando desde esta perspectiva en el análisis, en específico, del cómo a través de ella se acercan a su cuerpo las y los participantes del colectivo Danzarte Freiriano.

Es pues la danza expuesta aquí como un medio para expresar, sentir, pensar y relacionarse cuya esencia es el movimiento, por lo que se configura como un detonante de creatividad, constancia y compromisos que pueden involucrar a quien le practique en interacciones con el par, con el adulto y consigo mismo, auspiciando sensaciones, emociones y aprendizajes observables en un amplio espectro delimitado, tal vez, entre el mero disfrute y el sacrificio voluntario que demanda la rigurosidad de la disciplina dancística, esto último entendido no solo como el hecho de llegar, porque no, a ser a futuro un profesional de la danza, si no inclinar los cuerpos y sus sentires a la disposición expuesta por Silvia Buschiazzo (2010) quien propone la danza como medio para construir caminos hacia una acción política, pues desde esta perspectiva la danza transforma a aquellos que le aprenden a amar, intencionalidad implícita en el trabajo realizado al interior del colectivo Danzarte Freiriano.

La danza como categoría de estudio además permite realizar un acercamiento analítico a los hallazgos obtenidos durante este proceso de investigación, mencionando por ejemplo postulados teóricos establecidos durante las décadas 70's y 80's del siglo XX, como la corriente Europea que resultaba en aproximaciones coreológicas¹⁶, centrándose en su autenticidad, dándole a la danza clasificación de 'producto'; y la otra más popular en Norteamérica que atribuía aproximaciones contextuales, reconociendo la función y significación social de la danza, pues esta da cuenta de diversos aspectos de sus comunidades generadoras, ya que, es capaz de desnudar la sociedad en que es desarrollada. Mora (2010).

La danza folklórica, principal insumo del proceso desarrollado en el Colectivo Danzarte Freiriano, en coherencia con la definición postulada por Duggan (1948) quien afirma que las danzas folks son aquellas "(..) danzas tradicionales de un país dado, que han evolucionado natural y espontáneamente en conjunción con actividades y experiencias cotidianas de la gente que las ha desarrollado" (p.17), es una muestra vivida de lo dicho en el párrafo anterior, pues expresa no solo la idiosincrasia de una comunidad, también expone matices (por ejemplo de la colonia, la esclavitud, la mezcla de culturas, etc.) propiciando el encuentro con particularidades producto de un tiempo sociohistórico específico y su propensión a continuas interpretaciones, valores que fundamentan su consiguiente consolidación como tradición.

¹⁶ La coreología o etnología de la danza es el "estudio científico de las danzas étnicas en toda su significación cultural, función religiosa, simbolismo o lugar social" (Kurath, 1949-1950, p. 352)

Entendiendo que reconocer el folklor colombiano es el reconocimiento de “nuestra realidad de país multiétnico y pluricultural, tiene que ver con la manera como se da este mestizaje y con la manera como diversos pueblos y grupos resistieron para dar testimonio de su ancestro, generando un tejido cultural de mil matices, hoy reconocido por la Constitución Nacional” Ministerio de Educación Nacional MEN (1997). Es necesario decir que el recorrido dentro del colectivo se ha llevado a cabo esencialmente sirviéndose de esa diversidad de producciones culturales en torno a la danza de las que dispone Colombia, por lo que se han recreado puestas escénicas por ejemplo alrededor de la carranga típica de la región Cundiboyacense, las vueltas antioqueñas de la región Andina antioqueña, la jota chocoana de la región pacífica, entre otras. Lo que ha permitido ahondar en el folklor colombiano, obteniendo de su riqueza como manifestación cultural el pretexto que convoca a ensayar semana a semana, es a partir de este que se encaminan procesos, presentaciones y relaciones.

2.1 La danza y el contexto

A los conocimientos disciplinares relacionados con matemáticas, ciencias y español, se les ha atribuido efectos benéficos en el fortalecimiento de funciones relacionadas con lo cognitivo, como la memoria, por ejemplo, al favorecer el almacenamiento de hechos, personajes, datos, ecuaciones, entre otros; estos procesos se aceptan socialmente como útiles en contraposición con los conocimientos derivados de lo artístico, ya que para reproducir el paradigma científico-positivista en pro del desarrollo en el entendido propuesto desde la modernidad, es necesario que la humanidad conceda al conocimiento científico el carácter de superior e irrefutable, su aplicación es productiva para este tipo de concepción de desarrollo, sin importar su origen, su proceso de producción y quienes le generaron, información que se torna irrelevante para la sociedad, Woolgar (1991) describe esta tradición diciendo:

La concepción heredada de la ciencia incluye el presupuesto de que los objetos del mundo natural son reales, objetivos y disfrutan de una preexistencia independiente. En consecuencia, los orígenes sociales del conocimiento resultan casi irrelevantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico no es susceptible de ser sometido a un análisis sociológico, simplemente porque el constituye su propia explicación: el conocimiento científico está determinado por la naturaleza real del mundo físico. (p. 10)

Esto puede ser visto como hecho justificante de que en gran medida el aprendizaje al que se ha dado un reconocimiento como de mayor importancia es el que desde estos supuestos científico positivistas son más “útiles” ya que solo quien fortalece este tipo de funciones puramente mentales, es capaz de insertarse en los espacios laborales para desarrollar su comunidad, explicando en gran medida porque son pocas las asignaturas en las que se busca aprendizajes con el cuerpo en su conjunto y no solo a través de la razón.

Lo anterior se anida en planteamientos rastreados especialmente desde la modernidad, etapa histórica donde se otorgó a la escuela la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones bajo formas de reproducción del sistema y del conocimiento hegemónico. Esto señala Castro-Gomez (2005) en cuanto a que “lo característico de occidente sería la racionalidad, el pensamiento abstracto, la disciplina, la creatividad y la ciencia; otras culturas fueron vistas dentro del espectro de lo pre-racional, empírico, espontáneo, imitativo y dominado por el mito y la superstición” (p. 26).

No obstante, hay debates acerca de la ciencia en la sociedad en general que se contraponen a estos planteamientos pues consideran sus efectos directos en eventos históricos relacionados con conflictos armados de todo tipo, por ejemplo teniendo en cuenta que la humanidad ha sido capaz a través de ella de obtener poderes destructivos de la magnitud de la bomba de hidrógeno, o exponiendo a las generaciones más jóvenes a varios tipos de adoctrinamientos deshumanizantes basados en premisas supuestamente fundamentadas en estudios científicos (el fascismo para dar un ejemplo) cercenando reflexiones humanas importantes acerca de si mismos y de la otredad, lo que ha invitado a las sociedades (inclusive la colombiana) que intentan sobreponerse a guerras a dudar acerca del papel de la ciencia en ese tipo de confrontaciones como declara Woolgar (1991), “dentro de la organización social de la ciencia, en su etapa académica y como consecuencia de la guerra, hay una creciente conciencia sobre el impacto de la ciencia en la sociedad” (p. 4), reconociendo que el hecho de dicotomizar la ciencia de sus efectos sociales o ‘endiosar’ sus descubrimientos encima de otras dimensiones del pensamiento promueve la deshumanización.

En los presupuestos de esta investigación, se considera que esto ha llevado a la danza a una minimización dentro del currículo escolar, pues aquellas prácticas que tengan como epicentro el cuerpo, la creación y la creatividad son consideradas una formación menor, que no es necesaria, ni determinante dentro de los planes de estudio contemplados en las instituciones

educativas. En este sentido, la promoción del arte en cualquiera de sus manifestaciones, como medio de desahogo, de catarsis ante esta sociedad violenta y violentada, no se da en términos de la formación estructurada de los planes de estudio, a diferencia de lo que sucede en otras asignaturas que con seguridad se encuentran dentro del currículo de toda institución: ciencias, sociales, español o matemáticas. Este impedimento ha llevado al arte, por ejemplo, a ser considerada una materia de relleno, y por ende a la representación en el imaginario social que quien se dedica al arte no va a poder subsistir en medio de esta realidad capitalista. Al respecto señalan los lineamientos curriculares de lenguaje (1998):

Cuando se habla de currículos pertinentes, o pertinencia curricular, se afirma, por ejemplo, que la escuela debe responder a las necesidades de trabajo de sus estudiantes. Aunque este es un requerimiento legítimo, la escuela no puede limitarse a dar respuesta a este aspecto. Bajo el argumento de que se debe responder a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte. Al fin y al cabo esto último no cualifica directamente las prácticas laborales (p. 12).

Lewin (1977) llama también la atención sobre la inferiorización de las diferentes manifestaciones artísticas, cuando responde la pregunta acerca de la forma en que la filosofía ha ignorado la danza desde cuatro planteamientos: 1. Dado el carácter patriarcal de nuestra sociedad, en la que hay una aversión a los principios femeninos, supuestamente condensados en la danza desde sus orígenes. 2. La hostilidad existente hacia el cuerpo, fruto de los fundamentos éticos y religiosos de la civilización occidental. 3. El dualismo espíritu/carne o mente/cuerpo, presente desde la tradición judeo-cristiana e intensificado desde el cartesianismo. 4. Los filósofos que se han ocupado de la estética, se han preocupado por el problema del juicio y por la naturaleza cognoscitiva de los valores estéticos, y han ignorado el objeto de la percepción estética.

Todo lo anterior podría ser un indicativo del poco reconocimiento que tiene la formación en danza y el trabajo corporal, por ende, en el imaginario de varios actores de las comunidades educativas (familias, directivas, docentes y estudiantes) se deviene en el considerar que la inversión de tiempo en procesos como la danza es algo innecesario, superficial y de interés secundario a la luz de las dinámicas que representan un valor económico, J. lo reconoce diciendo: *“la familia muy poco ella baila, pues yo tengo una tía que ella si baila y ella sí me*

apoya, pero la mayoría dice no, que pa'que, que siempre llegas tarde a la casa, que por estar en danzas y yo no.. pues normal, la verdad a mí me gusta y siempre me he mantenido ahí" (entrevista realizada a J, marzo 22 de 2023).

Como consecuencia, se desconoce, así como lo plantea Mora (2010) refiriéndose a la danza, que,

(..) basada en los sentidos kinestésicos, integra de manera única la experiencia personal profunda con las estructuras culturales. Como arte escénico, la danza educa en muchos niveles, especialmente el filosófico y el estético. Como método terapéutico, la danza integra lo físico con las partes emocionales del yo. Culturalmente, la danza es un medio simbólico y no verbal de comunicar ideas, pensamientos y sentimientos, cuestión vital para el desarrollo y el bienestar humano. La danza codifica y comunica la visión del mundo de la gente a través del movimiento o de un texto no verbal. Socialmente, la danza sirve como una forma poderosa de actividad comunal, unificando e identificando a los grupos sociales. (p. 95)

Estas y otras reflexiones ponen de relieve el hecho de que los conocimientos que se han validado desde el capitalismo (relacionados con la producción, el emprendimiento, el mercado y su funcionamiento), han postrado a la danza a la inutilidad y en consecuencia la insuficiente oferta de cualquier tipo de conocimiento que no genera ganancia económica, menospreciando la riqueza que hay en la dimensión espiritual, física y simbólica del arte.

Estos planteamientos son secundados por medio de los estándares internacionales a los que Colombia se ha acogido, por lo que las asignaturas priorizadas según las directrices de las pruebas PISA para mencionar solo uno de esos dispositivos de coerción, la Organización para la cooperación y el desarrollo académico (OCDE, 2024) señala, “se centran en evaluar el rendimiento de los alumnos en lectura, matemáticas y ciencias porque se consideran los fundamentos de la formación permanente de los estudiantes” (p. 3), eligiendo prioridades a partir de la observación de los currículos de todo el mundo (en especial de los países más ‘desarrollados’, dando resonancia a criterios de expertos conformes con la sujeción de la educación a los modelos previstos que han permitido a esas economías crecer, considerando ítems como la productividad o el acceso al mercado laboral, instigando a las naciones menos desarrolladas a evaluar a partir de criterios descontextualizados y a la casi obligada inmersión

de los estudiantes en la sociedad del conocimiento, sus procesos productivos y la consecución de habilidades que permitan el uso de las tecnologías digitales o no que han sido direccionadas hacia la industrialización bajo el modelo capitalista.

Foucault (1977) reconoce este hecho a través de lo que describe como disciplina, consistente en una microfísica de relaciones de poder que se va enraizando en los cuerpos y los va atravesando, volviéndolos cada vez más útiles y eficientes en un determinado marco de acción y cada vez más dóciles. La institucionalidad educativa en general está influenciada por estas imposiciones disciplinantes, que se da en términos de la distribución de los cuerpos y de los espacios, de los modos de aprendizaje, de las categorías y jerarquías de los sujetos. La escuela de hecho es uno de los dispositivos de los que se ha servido el sistema/mundo moderno para ejercer sus prácticas de clasificación de la otredad en términos inferiorizantes y del binarismo tanto del pensamiento como de la acción.

Así se ha favorecido el privilegio de los conocimientos científicos y el consiguiente detrimento de asignaturas en las que se daría espacio a la danza, que para el caso de Colombia se refleja en los estándares dispuestos por las instituciones rectoras en el país llevando a afirmaciones que señalan un carácter no obligante, por llamarlo de alguna manera, como es el caso de los Lineamientos de Educación Artística (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1997), diciendo que:

(..) la falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. (p. 17).

En consecuencia, cada institución educativa tiene la autonomía de asumir o no las artes dentro de su currículo; la educación artística y la danza en particular a partir de tales lineamientos han estado relegadas, al quitarles su lugar protagónico dentro de los currículos y dentro de las acciones cotidianas que tienen lugar en la escuela.

Entrando en contradicción con lo que se debería garantizar según la ley 115 de 1994. Ley general de educación, que plantea, en su artículo 23, a la educación artística como una de las áreas obligatorias y fundamentales, que tiene por objetivo en la educación básica primaria, “La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura (...)” (p. 7); mientras que en la secundaria su proyección de trabajo se dirige hacia “(..) la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales (...)” (p. 8)

Igualmente, al observar los planteamientos de los derechos básicos de aprendizaje, con respecto a la educación artística y cultural, promovidos por el MEN (2010), donde se afirma que, “el documento presenta un marco conceptual para la comprensión y la aplicación pedagógica del saber artístico en general, basado en el desarrollo de competencias. Por ello, no se ocupa de la definición de contenidos temáticos en la formación artística, pues éstos son determinados según cada práctica artística y, por consiguiente, establecerlos constituye la tarea de los docentes y de las instituciones” (p. 17). Lo que deja la responsabilidad al docente, según su formación e intereses, de incluir o no el trabajo corporal a través de la danza.

Desde la experiencia adquirida en la danza en colectivos comunitarios y diferentes ámbitos educativos, es posible afirmar con mayor vehemencia que su conocimiento disciplinar ha sido relegado, pues se ha privilegiado la obtención de cualquier conocimiento y proceso relacionado de manera directa con el capital económico, de tal forma que aquella inversión de tiempo en el arte en general es estereotipada como improductiva, al no generar dinero, no nutrir, no aportar, no ser útil.

Esta visión de lo artístico, ensombrece los esfuerzos de docentes y colectivos que han velado por la profesionalización y desarrollo de un campo académico y laboral que permita vivir con dignidad y satisfacción a quienes optan por desarrollarse en disciplinas artísticas, para que sus recompensas sean constituidas más allá del deber cumplido o del amor por lo producido, inquietud que manifiesta durante su entrevista el docente G. afirmando que

“Es triste ver eso, es triste ver cómo en la lógica de la especialidad y de la formación para la supervivencia, no para el trabajo, sino para la supervivencia, en

cualquier actividad que no represente un ingreso económico presente o futuro pues no sirve de nada y pues desafortunadamente el arte en Colombia desde hace muchos años ha perdido esa relevancia económica. Pero no ha perdido su relevancia humana, eso es lo bonito que el artista sigue trabajando denodadamente por mantener su arte, por no dejarlo morir eso es una visión que nos pone en deuda con los artistas, en todo caso” (Entrevista realizada a G, octubre 2021).

Si se analiza esta depreciación de los espacios artísticos se puede relacionar también con una serie de prácticas que se evidencian en la institucionalidad en general pero de manera particular en las instituciones educativas, por ejemplo en la falta de apoyo a los proyectos e intencionalidades artísticas, pues suelen ser concebidas en buena parte solo debido a las búsquedas individuales de docentes o estudiantes, que por su formación o por la etapa del desarrollo en que se encuentran, construyen ciertos niveles de autonomía y responsabilidad y materializan por cuenta propia sus intencionalidades.

Ya en el terreno que ocupa esta investigación el caso específico del currículo del Colegio Técnico IED Paulo Freire la descrita predilección por el conocimiento científico es evidente, pues el aprendizaje con todo el cuerpo solo encuentra lugar en el plan de estudios del área de educación física que además cuenta con baja intensidad horaria durante la semana escolar, si se compara con asignaturas como matemáticas, ciencias y español, asignaturas donde en efecto se puede observar el protagonismo de lo considerado como trabajo cognitivo, asociado a la escritura, la memoria, la planeación, la atención, la flexibilidad mental y a una disposición corporal de quietud, de estar sentado, usando únicamente los brazos, las manos, para así permitir la concentración y la activación de las funciones cerebrales priorizadas, dejando en segundo plano lo social, lo emocional, lo corporal, entre otras dimensiones de la integralidad del ser humano, recordando nuevamente el planteamiento ya mencionado extraído del pensamiento de Foucault (1977) acerca de disciplina.

A partir de este enfoque, en la institución, se tiende a omitir en los procesos pedagógicos, el reconocimiento del cuerpo y lo corporal como una integralidad que manifiesta amalgamas de experiencias que se dan en lo social, presupuestos políticos y económicos que determinan el disciplinamiento y el control que se ejerce sobre la vida de las personas a través de su cuerpo.

Aunque las y los estudiantes manifiestan el interés y la participación en dichas iniciativas, en la mayoría de ocasiones se encuentran supeditados al interés docente en promover, apoyar y acompañar estos intereses, ya sea desde la participación o la búsqueda de materializar espacios adecuados, o vestuarios, solo por mencionar algunos ítems de importancia, así como a las exigencias puntuales que se dan dentro del calendario escolar. Es así como, se presentan algunas danzas, propuestas por estudiantes, planteadas en puestas en escena a través de actos institucionales como izadas de bandera, logrando exponer la búsqueda permanente que hay para acercarse a la danza en cualquiera de sus manifestaciones, aunque, en algunas ocasiones, guiados solo por su intuición, sin el conocimiento profundo que exige el acercarse a la técnica, la estética de los pasos, al planteamiento de la coreografía y su significación.

Dentro de este marco, es importante señalar, que el funcionamiento del colectivo dentro de la IED, se encuentra inscrito en el proyecto transversal de tiempo libre, evidenciando con ello, que desde la institucionalidad está relacionada (la danza, el cuerpo y el arte) con espacios asociados a tiempos paralelos a los de la academia. Así las cosas, no se tienen en cuenta los elementos que le dan un valor educativo a la danza, en los que “se pone énfasis en todo aquello que une a la danza con un contexto sociocultural específico, especialmente con relación a su capacidad para comunicar, expresar y significar dentro de una cultura” (Mora, 2010, p. 95).

De acuerdo con esto, dentro del colegio, la manera de concebir las artes en el currículo, y específicamente la danza es desplazada a espacios de interés individual y de formación que constituyen un privilegio, al estar mediados por la contribución económica y por el apoyo familiar basado en la creencia de que la inversión de tiempo en espacios artísticos o deportivos es poco importante para el desarrollo de las nuevas generaciones.

A modo de ejemplo, para una de las participantes del colectivo, el espacio de formación en danza ha sido posible solo desde el accionar del colectivo Danzarte Freiriano, pues, aunque manifiesta haber tenido el interés desde edad temprana, no le fue posible acceder al mismo, ya que representaba un esfuerzo económico imposible para su familia, que no se podía asumir:

“me quería meter a academias de baile, pero no había dinero o no habían cosas gratuitas para meterme a bailar, entonces llegó la oportunidad acá en el Paulo... yo siempre le había dicho a mi mamá que quería participar en un grupo de danzas, pero

no se podía por las distintas circunstancias y pues gracias a Dios, tarde que temprano siempre se presenta la oportunidad que tú puedas experimentar un sueño que tenías como truncado o algo así, entonces, la danza era como un sueño que tenía como frustrado porque no la había podido ensayar como lo enseñaron, entonces, fue como algo muy bonito tanto para mi familia como para mí' (Entrevista realizada a VR, octubre 2022).

En este sentido, se puede afirmar que, para las formas de vida colombiana populares¹⁷ y vulnerables¹⁸, el acceso a las diferentes manifestaciones culturales, que pueden traducirse por ejemplo, en la asistencia a obras de teatro, danza, recitales musicales, entre otras, es limitado y poco importante, puesto que todo esfuerzo y la mayor energía reside en la búsqueda de dinero que permita cubrir las necesidades básicas familiares y por supuesto el acceso al arte y al deporte no están contemplados dentro de lo vital, estos escenarios por el contrario, quedan relegados a si alcanza el recurso económico o si como estudiantes se pueden permitir tiempo para ello.

Esto es expuesto por Álvaro Restrepo (2000), quien afirma que el acceso al arte en términos de formación y aprendizaje es casi que nulo puesto que la formación integral de hombres y mujeres teniendo en cuenta la alimentación del espíritu y del intelecto a través del goce estético se encuentra supeditado al apoyo económico y emocional con que cuente la familia diciendo que:

La formación artística en nuestro país, sin embargo, ha sido relegada al nivel de derecho exclusivo de sectores que tienen acceso a centros educativos especializados o encomendada, en las instituciones de enseñanza básica, a instructores que realizan su labor sin un proyecto social y pedagógico definido y sin una clara conciencia del sentido fundamental de su misión y que se limitan, por consiguiente, a impartir mecánicamente conocimientos generales y en todo caso no poseen las herramientas técnicas y profesionales necesarias para detectar el talento y formarlo de una manera adecuada y oportuna (p. 175)

¹⁷ Lo popular hace referencia a los saberes y prácticas que emergen de los socialmente excluidos.

¹⁸ De acuerdo con el ministerio de educación nacional, la población vulnerable es aquella que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición física, psicológica, mental, entre otras.

A manera de conclusión de este apartado es posible afirmar que la realidad de las prácticas educativas se encuentran determinadas por la concepción de mundo y de la idea moderna de cómo éste debe funcionar, así, el arte y específicamente la danza al menos en la formalidad de la educación se hallan inscritos en un lugar para remar, para ganar su propio espacio, para dar cuenta de los aportes que haría a la formación integral de las futuras generaciones en medio de una sociedad tan necesitada de talentos y posibilidades artísticas, que coadyuvarían a los estudiantes en el fortalecimiento de habilidades para tramitar los conflictos consigo mismos, con la academia y con las otredades que interactúan, esto último se desarrollara con mayor profundidad en el siguiente apartado.

2.2 Danza como sanación

Para varias participantes del colectivo, la danza representa ese espacio de sanación, pues encuentran un equilibrio que se da en la intermediación entre lo biológico y lo mental, a través de la liberación de tensión, podría decirse que es un momento para soltar, para permitir que salga aquello que oprime, que reprime o que genera tensión. Al respecto señala EN:

“el estrés me generó medicamente migraña. Cuando estoy presionada por tanto estrés se aumentan los episodios de migraña (...) no pensé en ese momento y que en lugar de que fuera como un estorbo para mí la danza, fuera como una ayuda, porque para mí en ese momento era muy importante, entonces lo dejé a un lado y pues si lo lamento porque después yo dije, debí haber continuado, incluso que hubiese ayudado a salir mejor de esa situación” (Entrevista realizada a EN, marzo 2023).

Este pronunciamiento tiene relación con lo que declara Plessner (1960) cuando enuncia que quien danza experimenta algo que denomina ‘principio excéntrico’ o estar ‘fuera de sí’ que no es dejar el mundo (p. 53), sino más bien un estado de conciencia que permite al danzante experimentar, por un lado, que tiene cuerpo y, por otro, que es cuerpo.

La danza entonces puede ser planteada como ese espacio de posibilidad en el que a través del movimiento tiene lugar, y es el movimiento lo que mantiene activo el cuerpo

biológico y psicológico, por ende, se encuentra en ella ese equilibrio, la sensación de bienestar y satisfacción. Gallo (2012) menciona esta particularidad diciendo:

Para los griegos, la danza pone el alma en movimiento y para redescubrir la vida es necesario el cuerpo; es la danza la que se penetra en el cuerpo, provocando un estado de exaltación; la danza le devuelve a la música su dimensión corporal, la danza como lenguaje poético otorga una simbología corporal; la danza es una forma de experimentar los modos de decir del cuerpo. Aquel que no danza no siente los ritmos acompasados de su cuerpo. (p. 830)

En este sentido señala K:

“para mí la danza es todo, porque yo me desestreso con ella, cuando estoy muy triste la danza es la que me anima y ese tipo de cosas, entonces, como que, en mi mundo emocional, la danza lo es todo, por eso, como que estoy muy estresada y esas cosas, para mí este espacio es el momento para desestresarme” (Entrevista realizada a K, octubre 2022).

En concordancia Gallo (2012) también afirma:

El movimiento del cuerpo implica una relación directa con la sensación de bienestar, con la movilización del pensar, del sentir y de las funciones biológicas, que hace que las múltiples formas de hacer estén cargadas de diferentes miradas, y que está ligado con que la experiencia de movernos no se queda en lo evidente, ni en la respuesta, ni en su funcionalidad (orgánica o técnica); cuando decimos que nos movemos ello no significa que movemos sólo las manos, los pies o la cabeza, sino que nos movemos a nosotros mismos, movemos nuestras ideas y nuestras emociones; cuando movilizamos la mirada, se genera una apertura; cuando hay direccionalidades múltiples, se desplaza la mirada. El cuerpo que se mueve piensa, elige, crea, siente, imagina, de tal manera que todas las condiciones orgánicas participan del pensamiento, del sentimiento y de la voluntad. (p. 840).

En este mismo sentido en las entrevistas realizadas a los miembros del grupo hay menciones que dan cuenta de una conexión profunda entre la danza y el bienestar emocional,

así como su papel como espacio de liberación personal y colectiva. VJ. destaca cómo la danza ofrece un "*tiempo distinto*" que permite dejar atrás las preocupaciones cotidianas: "*me anima las diferentes danzas que ensayamos y porque es como un tiempo distinto, donde uno se relaja y deja todas las cosas que la afectan a una*" (Entrevista realizada a VJ, marzo 2023).

Es claro que la academia y las responsabilidades varias de los estudiantes según las exigencias cotidianas generan tensiones, para mencionar un ejemplo los estudiantes que cursan décimo y once durante dos días de la semana permanecen dentro de la institución más de doce horas, pues además de sus asignaturas regulares deben tomar clases que corresponden a la especialidad que eligieron para su titulación técnica, ya sea en comunicación y diseño, ciencias empresariales y/o en sistemas, aun así dedican dos horas más de su tiempo a participar en las sesiones del colectivo, evidencia de que su deseo de asistir a esta clase de experiencias les permite catalizar esas tensiones generadas, observando en la danza posibilidades de refugio emocional que comparten si es su deseo con otros participantes, quienes se atreven a expresar a través del movimiento emociones como la ira, el cansancio, la felicidad o incluso la nostalgia de estar terminando sus estudios escolares.

Un ejemplo claro es el comentado por C que menciona que la danza ayuda a "*soltar mi cuerpo a la hora de bailar*" (Entrevista realizada a C, marzo 2023), mientras que ER expresa una experiencia introspectiva o meditativa, señalando que "*mi mente me queda en blanco y se siente concentrado en lo que le gusta*" (Entrevista realizada a ER, octubre 2022). Estos testimonios subrayan cómo la danza no solo actúa como un escape del estrés, sino que también promueve una forma de lo que popularmente se ha llamado 'mindfulness' que permite a los participantes centrarse en el presente.

K aporta una dimensión espiritual al compartir que "*si muevo esta parte me siento mal conmigo, pero si muevo esta otra, siento paz*" (Entrevista realizada a K, octubre 2022). Esto sugiere que la danza también funciona como una forma de autoexploración, ayudando a los individuos a conectar con sus emociones y necesidades internas.

Además, VR destaca la capacidad de la danza para desconectar de las presiones académicas y enfocarse en una actividad que realmente disfruta: "*me voy a concentrar sólo en el baile porque es algo que me gusta*" (Entrevista realizada a VR, octubre 2022). Esta necesidad

de evasión y dedicación al arte también se refleja en el testimonio de J, quien ve en la danza “*una forma de distraerse y aliviar el estrés del colegio*” (Entrevista realizada a J, marzo 2023).

Por otro lado, N menciona cómo la danza ha sido fundamental para su rehabilitación física, permitiéndole retomar la actividad tras lesiones que le impidieron seguir practicando deportes: “*me ha potenciado otras cosas*” (Entrevista realizada a N, septiembre 2022). Este aspecto resalta la multifacética relación que los participantes tienen con la danza, que no solo se limita al ámbito emocional, sino que también influye en su salud física y bienestar general.

Los testimonios analizados reflejan un sentido compartido de equilibrio y búsqueda de tranquilidad a través de la danza. Como señala Blanco (2009), “la exploración del cuerpo y la expresión desarrolla la reflexión y la vivencia de varias formas de trabajo y aprendizaje en grupo” (p. 15). La danza, por tanto, se presenta no solo como un arte, sino como una herramienta esencial para la construcción de valores y el fortalecimiento de la individualidad y la convivencia armónica en comunidad, facilitando un espacio donde los participantes pueden expresarse, crecer en sí mismos y colectivamente, se presenta una perspectiva amplificada acerca de lo que puede significar la danza, viéndola como una herramienta de sanación que se posibilita a través de lo colectivo y no sólo desde una perspectiva individual.

Finalmente, G atribuye a la danza la posibilidad de encontrar conexión espiritual, describiéndola desde la perspectiva de la ritualidad que mantiene a las personas conectadas con su esencia más allá de lo puramente físico: “*encontré que las artes son ese rito que mantiene a personas como yo, conectadas con su espíritu*” (Entrevista realizada a G, octubre 2021). Este tipo de experiencias de conexión de las que el modelo económico ha querido alejar a quienes lo integran, como se explicó en el apartado anterior en beneficio de una productividad apegada a las necesidades de consumo e industrialización de los cuerpos humanos.

Como ya se ha dicho si hay docilidad, obediencia, sumisión, disciplina, se vuelve innecesario sacar lo que hay adentro, comunicar con el otro que aún en la diferencia hay puentes que surgen de lo esencial que permiten conectar esas esencias aún cuando para el sistema imperante sea más conveniente que estos sentimientos permanezcan escondidos, acerca de como el cuerpo permite vencer dichas imposiciones que tienden a enfermar el ser, se profundizara en el siguiente apartado.

2.3 Danza para la expresión.

En las entrevistas el espacio de ensayo es descrito a partir de características referidas a la libertad, para sentir, pensar, mostrar, mover, al fin de cuentas formas de expresar. Para las y los adolescentes, varios de los espacios por donde se mueven y se forman, significan juzgamientos, represiones, restricciones y hostilidades, de hecho, son pocos los espacios en que refieren poder expresarse tal y como se sienten; en este orden de ideas, la participación en el colectivo es uno de los pocos espacios donde no se sienten juzgados, ni presionados, donde sienten que pueden ser, y esto les representa un espacio de confiabilidad y de agrado.

Con lo anterior se puede afirmar, acerca de los espacios facilitados en el colectivo Danzarte Freiriano, que en ellos se genera un espacio de fortalecimiento de la autoestima, se vivencia como un lugar seguro, que trabaja en los aspectos que cada participante identifica debe trabajar, en otras palabras, no hay, dentro del espacio, una intencionalidad específica de trabajar en torno a la autoestima, pero el trabajo que se desarrolla en torno a la danza, los ensayos, las presentaciones, la palabra que se comparte, devienen en el trabajo de aspectos muy personales y propios, como lo afirma la estudiante VJ:

“(..) me aporta digamos, como a desarrollar el tema de la confianza, ver que otras personas no me juzgan al verme bailar o hacer diferentes cosas porque digamos, cuando yo llegué al grupo, yo le decía al profe Jorge que yo era muy penosa, pero gracias a los tiempos en danzas he desarrollado más el ser más sociable y que la gente, no me preocupe lo que la gente piense de mí.” (Entrevista realizada a VJ, marzo 2023).

En consonancia Hanna (1979) propone, “comprender a la danza como sistema de comunicación, como sistema de símbolos y significados” (p. 314), que se produce en un tiempo y lugar particulares. Esto, le anima a decir que,

(..) los humanos son multisensoriales. Ocasionalmente, hablan y escuchan; más a menudo, actúan o miran o sienten. Los movimientos en la danza se vuelven símbolos estandarizados y pautados comprendidos por los miembros de una sociedad, para expresar y comunicar experiencias en el mundo externo y en el psíquico. (Hanna, 1979, p 319).

Esto coincide con la afirmación de Mora quien asegura que, “bajo esta concepción la danza es un medio, un instrumento y un ‘símbolo físico’ que revela sentimientos y pensamientos” (Mora, 2010, p. 99).

Así las cosas, lo que este espacio de danza viene a representar para sus participantes (especialmente las estudiantes), tiene que ver con el vencimiento de miedos e inseguridades, con el poder socializar de forma más tranquila y desinteresada, así como ganar en el fortalecimiento de su propia imagen, previniéndole de afectaciones que pueden llegar a ser determinantes en esta etapa de la vida desde lo que otras y otros puedan señalar acerca de ellas. En este sentido señala VJ, “*yo no hablaba con nadie, era muy cerrada, pero desde que conocí pues al espacio y a ti, pues empecé a socializar con más gente, y, de hecho, mis amigos me dicen que desde que entré a danzas he socializado más con ellos*” (Entrevista realizada a VJ, marzo 2023).

También en las entrevistas hay comentarios que indican que el colectivo favorece la expresión de sus participantes a través del relacionamiento entre estudiantes y docentes, pues permite unas formas de hablar y de sentir que solo son posibilitadas porque se eliminan barreras típicas del relacionamiento en el aula, es decir hay humanos hablándose, mirándose, construyendo acuerdos, coordinándose y superando los límites del contenido académico propio de las disciplinas regulares. Hoy es sabido que la danza, de acuerdo con Blanco (2009), “es una técnica básica que por medio de gestos, movimientos, habilidades, destrezas, capacidades y posturas conllevan a crear una forma de lenguaje corporal” (p. 18). Esta forma de asumir ese lenguaje corporal es lo que hace posible, quizás, el que VJ haya fortalecido, como ella misma lo indica en su declaración, sus habilidades de socialización.

N identifica dos rupturas significativas que el colectivo Danzarte Freiriano hace posible, haciendo referencia a la convergencia de estudiantes y docentes en un mismo espacio y el enfoque específico en el folklor colombiano. En relación a la primera ruptura, N enfatiza el entusiasmo que se genera en los estudiantes al compartir un espacio distinto con un docente que, a menudo, es percibido como “*el regañón*” o el que asigna trabajos largos. Esta dinámica transforma la relación, creando “*(..)otro espacio compartido*” que, aunque se desarrolla en el colegio, se siente menos académico, ya que no está ligado a compromisos del plan de estudios sino a la interacción intencionada que provee la danza. N afirma que “*(..)eso creo que lo logran*

las artes” (Entrevista realizada a N. septiembre 2022), sugiriendo que el arte facilita un ambiente donde la tensión se reduce y el aprendizaje se enriquece.

Esta visión se complementa con la reflexión de Gallo, quien señala que, aunque la danza requiere cierto dominio técnico, también se realiza de manera “libre”, permitiendo diversas formas de expresión corporal. Gallo (2012) argumenta que “los movimientos y los gestos forman una expresión mucho mayor que la suma de sus partes” (p. 830), lo que resalta el potencial de la danza como un medio de comunicación más profundo.

Al entender la danza como una práctica corporal que abarca no solo lo fisiológico, sino también lo emocional, cognitivo y sentimental, se puede apreciar por qué esta actividad ha tenido un impacto significativo en la vida de los participantes del colectivo. Danzarte permite la expresión de aquellos “sentipensares” (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2015) que, de otra manera, habrían permanecido guardados.

Esta capacidad de la danza para conectar aspectos emocionales y cognitivos se traduce en un aprendizaje con mayor integralidad. La experiencia vivencial de participar en un espacio distendido con un docente, como lo menciona N, se convierte en un catalizador para que los estudiantes exploren y expresen sus sentimientos. Así, Danzarte no solo promueve el folclor colombiano, sino que también redefine las relaciones en el aula, generando un entorno propicio para el crecimiento personal y emocional de los participantes.

La combinación de un espacio educativo menos formal y la práctica de la danza facilita una forma de aprendizaje que trasciende lo meramente académico, permitiendo a los participantes descubrir y expresar dimensiones de su ser que a menudo no tienen espacio en entornos más convencionales, la interacción con docentes y la distensión de tensiones acumuladas en el diario vivir, son bonos que influyen directamente sobre la autoestima y el trámite de las emociones generando posicionamientos complejos con el mundo y consigo mismos. Esto subraya la importancia de las artes en general en la educación, no solo como un campo de conocimiento, sino como una vía para el desarrollo emocional y social.

La libertad también se expresa en la posibilidad de disentir ante los estándares impuestos tal vez por lo comúnmente llamado moda, las redes sociales y los modelos posicionados en las estrategias comerciales son en ocasiones tan irrefutables como la ciencia, pero gracias a las

sesiones del Colectivo Danzarte Freiriano es posible poner por lo menos en duda su universalidad y su consumo, en el siguiente apartado se hablara de esos debates expresados a través del contacto con diferentes musicalidades.

2.4 La danza y la música.

VR expresa una profunda conexión con la danza folklórica y su importancia como representación cultural de Colombia. Al mencionar que *“a mí me gusta recordar eso y cómo saber lo típico que hay en Colombia”* (Entrevista realizada a VR, octubre 2022), resalta un deseo de rescatar tradiciones que parecen estar perdiéndose entre las nuevas generaciones. Esta afirmación pone de manifiesto un contraste entre las melodías folklóricas y las músicas comerciales predominantes en la actualidad, las cuales a menudo eclipsan la riqueza de las tradiciones culturales.

La danza folklórica se presenta, entonces, como un patrimonio cultural vital, aunque a menudo inexplorado por los participantes, quienes tienen un contacto limitado con estas tradiciones. Este fenómeno se vincula con el predominio de la música comercial en la vida cotidiana de los estudiantes, lo que, como señala N, contribuye a una percepción de pérdida: *“con el paso del tiempo como que todo se ha ido perdiendo”* (Entrevista realizada a N. septiembre 2022). Esta reflexión revela un anhelo por entrar en contacto con las raíces musicales que, según N, eran parte integral de su infancia. Al recordar las canciones andinas que escuchaba en su hogar, se evidencia un vínculo emocional profundo con la música tradicional, que evoca memorias y sentimientos que van más allá de lo auditivo.

El comentario de N también sugiere una crítica hacia la evolución de la música: *“lo que uno escucha ahorita no tiene nada que ver con la calidad que tenía la música hace unos años”*. (Entrevista realizada a N. septiembre 2022), esto se enmarca dentro de una preocupación más amplia sobre la desvalorización de la música tradicional, en favor de propuestas comerciales que, en su opinión, carecen de la profundidad y calidad que caracterizaban a las melodías del pasado. Blanco (2013) expone esta misma perspectiva al abordar la problemática de la organización y jerarquización de las sonoridades nacionales en el contexto del plan nacional de músicas para la convivencia. Su afirmación de que estas iniciativas *“reducen la complejidad”* y son *“excluyentes de las minorías”* subraya la manera en que se comprime la diversidad musical a un conjunto limitado de categorías. Esto puede resultar en la marginalización de ricas

tradiciones culturales que, como se refleja en las experiencias de VR y N, son esenciales para la identidad colombiana.

En conjunto, ambas apreciaciones reflejan una necesidad urgente de recuperar y valorar las tradiciones folklóricas, en un contexto donde las músicas comerciales tienden a la dominación. A través de Danzarte, los participantes no solo redescubren danzas y melodías que les conectan con su herencia cultural, sino que también abren un espacio para la reflexión sobre el valor e importancia que tiene ser parte de una identidad cultural rica y diversa en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso de reconexión con la danza y la música folklórica se convierte en un acto de resistencia y celebración de lo que representa Colombia en su pluralidad sonora.

En el primer apartado de este capítulo se hizo énfasis en la priorización de ciertos conocimientos que privilegian algunas asignaturas del plan de estudios, esas intencionalidades políticas están también presentes en la oferta musical a la que tienen acceso quienes participan en el Colectivo Danzarte Freiriano, incluso influenciando actos legislativos que permean la cotidianidad de las personas, sus gustos, sus preferencias, sus decisiones, entre otras, recordando a Bauman (1992),

Detrás del ejercicio de clasificación y priorización de los bienes culturales encontrarnos un asunto de poderes, de jerarquías sociales y regionales, de intereses de diversos órdenes. En la trastienda de las disputas por las categorías, por los géneros, por la preferencia de lo tradicional o lo mediático masivo, está siempre el asunto de las ventajas, de las tensiones político-económicas, y debernos preguntamos en este caso si las músicas son instrumentalizadas para la dominación, la hegemonía y la alienación o si son herramientas contestatarias, de resistencia, de rebeldía o si pueden servir ambas funciones. (p. 15-17)

De acuerdo con lo anterior, la relación que se establece entre la música y las y los adultos, se configura a través de un sentimiento de añoranza, de retorno a las memorias de la infancia, pues la música folklórica evoca sus vivencias familiares, sus experiencias siendo niños y su relación con la música misma; así mismo, se encuentra un interés por conocer lo que se puede considerar como “propio”, al explorarlo, desde lo corporal.

Desde estas precisiones se puede afirmar que para las y los adolescentes la música representa uno de los referentes identitarios, que constituyen su proceso de formación, no obstante, aunque son expresadas a menudo algunas resistencias por la escucha de sonoridades diferentes y nuevas, en la medida en que hay una escucha cotidiana de música comercial y es poco habitual que entre ello se encuentre una cumbia, un torbellino, una jota, un bullerengue, entre otras.

Como consecuencia de ello su ubicación corporal dentro de la música, necesita de una guía y un acompañamiento permanente que les permita comprender el cuerpo al compás de una ‘nueva vieja’ melodía. Al respecto la antropóloga y bailarina Kealiinohomoku refiere que “la danza es un modo afectivo de expresión que requiere del tiempo y del espacio. Emplea el comportamiento motor en patrones repetidos que están enlazados íntimamente con las características definitivas de la música” (Kealiinohomoku, 1972, p.387).

En este punto es importante señalar que el cuerpo para la danza que tienen las y los estudiantes, está influenciado por los consumos de los contenidos presentes en las redes sociales. En cuanto a la danza y la música se encuentran mediados por bailes cortos, rápidos y erotizados que se consumen en TikTok, por ejemplo. En este sentido señala Ballarín (2022) al referirse a las muestras pequeñas, rápidas y llamativas que de las coreografías pueden hacerse a través de estas aplicaciones digitales, “estas microdanzas higiénicas se han convertido, de hecho, en un potente instrumento para captar atenciones y hacerlas circular, cosa que no ha pasado desapercibida para los grandes -y pequeños- agentes industriales” (p. 337). A su vez hace referencia también al videojuego Fortnite y la forma en que instrumentaliza los patrones dancísticos para hacerse viral, diciendo:

Un ejemplo depurado de esto lo dan los bailes utilizados en calidad de emoticono por Fortnite, videojuego que alcanzó un éxito absolutamente arrollador (en mayo de 2020 el juego contaba con 350 millones de cuentas registradas, el 4% de la población mundial (...))” elucidando que “Los criterios curatoriales de selección de pasos de danza para el juego por parte de la compañía son fáciles de imaginar: que sean lo suficientemente populares como para ser reconocibles, pero lo suficientemente excéntricos como para resultar divertidos; suficientemente fáciles como para ser por principio accesibles, emulables, pero lo suficientemente complejos como para motivar un reto al respecto y la consiguiente satisfacción al superarlo y, ante todo, que resulten

generalmente pantomímicos, fuertemente expresivos sin la exigencia de conocer tácitamente ningún significado de antemano. O más sencillamente: se han dedicado a calcar los pasos más icónicos y virales disponibles” (Chapman, 2021, p. 337-338).

En las y los estudiantes son evidentes algunas dificultades en el aprendizaje a través de la repetición, pues han acostumbrado a su cuerpo a hacer una serie de pasos en rutinas cortas, que distan ampliamente del planteamiento de una coreografía de más larga duración; en algunas ocasiones las y los estudiantes consideran que en un lapso de tiempo muy corto se aprenden una coreografía, restándole importancia a la expresión corporal y de sentimientos, así como, a la manera de ubicarse en el espacio con relación a los demás cuerpos con quienes se comparte escena. Lo anterior, se evidencia a través de sus expresiones espontáneas en los ejercicios de observación participante, en tanto refieren que en tiempos cortos se han aprendido toda la coreografía. En este punto es importante referir lo dicho por Ballarín (2022),

“Es, de hecho, al lograr esa conexión e irrigar el flujo inmanente y orgánico entre los distintos pasos cuando utilizamos normalmente el término ‘estilo’: esa sería la diferencia entre el bailarín primerizo que arroja un movimiento inconexo contra otro por pura vehemencia y el ya experimentado que fluye transicionadamente y con poco esfuerzo entre elementos adecuadamente enlazados según un sentido propio.” (p. 344)

Esto es visible también en la declaración del estudiante C cuando afirma,

“pues al principio pensé que iba a ser difícil porque pues, uno digamos los ve por televisión, etc, pues se ve que es de mucha práctica, mucho entrenamiento para eso, entonces digamos que ya cuando entre le empecé a coger el ritmo a las cosas, ya es más fácil aprender esto” (Entrevista realizada a C, Marzo 2023).

En todo caso, la producción del cuerpo que el auge de las redes sociales ha hecho, en tanto influencia los gustos musicales y las formas en que el cuerpo se expresa y se relaciona, merecería un estudio exhaustivo y profundo, propendiendo por la conservación al mismo tiempo que la necesaria relación que debe haber con el patrimonio musical rico y diverso que posee Colombia, recuperando la identidad que permite que hoy las culturas que componen esta sociedad continúen armonizando sus relaciones con la diferencia, con la otredad. Acerca de esto último se enfatizará en el siguiente apartado.

2.5 La danza, una forma de relación.

Dentro de los espacios que provee el colectivo Danzarte Freiriano, se observan relaciones transformadoras entre estudiantes y docentes, marcadas por un rompimiento del paradigma de autoridad. Este cambio permite que los imaginarios tradicionales sobre la figura del docente se cuestionen y reconfiguren, dando paso a un ambiente donde se reconoce una igualdad en el aprendizaje. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje se produce en buena parte a través de la imitación y que la facilidad para realizar una danza está vinculada a experiencias previas y contactos con la tradición.

G destaca que la mezcla entre estudiantes y profesores “*evidentemente ayuda a que los estudiantes se desbloqueen frente a lo que significa el docente como autoridad*”. (Entrevista realizada a G, octubre 2021) Esto sugiere que, al interactuar en un entorno más informal y colaborativo, donde el cuerpo es protagonista, se rompe la noción de que el docente es solo una figura autoritaria, lo que a su vez permite que las expresiones artísticas, como la danza, sean vistas como formas de conexión y afecto, en lugar de actividades que se deben evitar entre adultos y adolescentes.

La reflexión de G sobre las barreras emocionales que los estudiantes enfrentan al interactuar con sus docentes resuena profundamente. Al mencionar que, al bailar con una niña, ella puede sentirse apenada porque está “*bailando con el profe*”, (Entrevista realizada a G, octubre 2021) G pone de relieve la carga de las expectativas sociales y la edad en la dinámica educativa. La frase “*romper el paradigma de la edad y romper el paradigma de la autoridad*” (Entrevista realizada a G, octubre 2021) encapsula un proceso de desmitificación que resulta fundamental para buscar aportar a la horizontalidad de las relaciones. Esto no solo beneficia la relación entre docentes y estudiantes, sino que también favorece la interacción entre los mismos estudiantes, al permitir que se crucen barreras invisibles relacionadas con los diferentes grados y géneros.

La apropiación del espacio por parte de los participantes es un aspecto clave en este proceso. La sensación de novedad de encontrar estudiantes y docentes en un mismo grupo de aprendizaje, donde todos asisten por voluntad propia y con el deseo de conocer y apropiarse las

diferentes danzas, contribuye a crear un ambiente inclusivo y motivador. Esto fomenta un sentido de comunidad en el que cada participante puede experimentar y explorar sus emociones sin temor al juicio.

Además, la exposición de todos a la posibilidad de sentir la sensación de hacer el ridículo, pues ofrece un contexto donde el aprendizaje se convierte en una experiencia compartida y humanizadora. Esta vulnerabilidad permite que tanto estudiantes como docentes se vean como iguales, propiciando una relación intergeneracional que enriquece el proceso educativo. En este sentido, Danzarte no solo actúa como un espacio para el aprendizaje de danzas, sino como un laboratorio social donde se cuestionan y/o redefinen las dinámicas de autoridad y se fomenta una cultura de respeto, reconocimiento y creatividad. Es claro entonces hacer evidente que el enfoque de Danzarte promueve relaciones horizontales, facilitando un ambiente donde todos pueden aprender y crecer juntos, desafiando normas y expectativas establecidas, y celebrando la diversidad de experiencias y talentos en un marco de colaboración y respeto mutuo.

El descubrimiento de la humanidad de los profesores por parte de los estudiantes se considera un elemento clave en la construcción de relaciones de confianza dentro del colectivo Danzarte Freiriano, ya que este espacio permite que los estudiantes vean a sus docentes no solo como figuras de autoridad, sino como personas con las que pueden conectar a un nivel más profundo. ER lo expresa claramente al decir que *“el grupo para mí es como si fuera otra familia”* (Entrevista realizada a ER, octubre 2022), enfatizando la convivencia y el compartir de intereses como elementos que fortalecen estos lazos. La noción de comunidad se vuelve central, donde el crecimiento del grupo se percibe como un proceso continuo y enriquecedor.

C también resalta este aspecto, al mencionar cómo el ambiente propició un mejor relacionamiento entre compañeros y profesores. Al decir que *“ya puedo hacer nuevos amigos”* (Entrevista realizada a C, marzo 2023) y que los docentes *“me saludan con mi nombre”* (Entrevista realizada a C, marzo 2023), C subraya así, la importancia del reconocimiento y la personalización en las relaciones. Esta atención individual genera un sentido de pertenencia humanizado que transforma la experiencia educativa, convirtiendo un entorno que podría ser rígido y formal en uno más familiar, acogedor y abierto.

La confianza se convierte así en el eje rector de estas interacciones. Cada estudiante no solo aprende sobre danza, sino que también explora sus propias identidades, en un contexto donde se siente valorado y reconocido. Este proceso de humanización, tanto de los docentes como de los compañeros, contribuye a una dinámica de aula horizontal, donde cada individuo puede expresarse y ser escuchado.

La relación de confianza que se establece permite a los estudiantes sentirse más cómodos al interactuar y participar, creando un espacio en el que la vulnerabilidad se transforma en una fortaleza compartida. A la vez, Danzarte Freiriano no solo se presenta como un espacio para aprender danzas, sino también como un entorno propicio para la construcción de relaciones interpersonales significativas, que impactan positivamente en la vida social y emocional de los participantes. Al respecto señala Buzchiazzo (2010) clasificando esta clase de comportamientos como uno de los ejes de las disciplinas de trabajo corporal, denominándolo allí como la sensopercepción, el feldenkrais o la eutonía, etc,

El acercamiento al conocimiento de si y de los otros desde la actitud de la ternura, entendiéndose ésta como la profundidad-respeto-cuidado necesarios para la búsqueda del movimiento auténtico y en definitiva, para una comunicación auténtica con uno mismo y con los demás (p. 16). Mora (2007) explica que como eje complementario de estas disciplinas, se considera la aceptación de la duda y del error como parte del “(..) proceso de auto-conocimiento y conocimiento del otro, el cuestionamiento del principio de disyunción y la aceptación de la diversidad, en rechazo de lo que denomina discurso lineal (...)” en tanto “(..) la observación, el ser testigos sin juicio, todas estas actitudes necesarias para reencontrarse con uno mismo y para promover en otros este modo no prejuicioso de encuentro humano” (p. 16).

Es evidente entonces en el relacionamiento presente en el Colectivo Danzarte Freiriano un reconocimiento de otras formas de ser, el de las y los docentes, el de las y los adultos, puesto que al estar expuestos a la expresión disímil o incluso similar de emociones se da lugar a diferentes percepciones a las que se viven a través del aula regular. Se hace visible el docente como una persona humana que es capaz de sentipensar (UPN, 2015).

Así lo menciona K:

“uno empieza a tenerle más confianza a sus profesores y darse cuenta que no solo lo que hay en el salón, sino que también hay otra parte de ellos que no nos muestran frecuentemente y que como que uno también está viendo que ellos también aprenden igual que uno... aquí hay muchos profesores muy serios en el salón, o sea, muy serios, y acá son muy alegres, son muy divertidos, pero es como que son esas cosas que uno se pone a escuchar a sus demás compañeros y uno es como él es así, pero porque está enseñándonos, pero no es así como persona” (Entrevista realizada a K, octubre 2022).

Así mismo, el compartir propiciado entre estudiantes y docentes es socialmente importante, puesto que genera relaciones de igualdad, dentro de las cuales, socializar es determinante para germinar el pensamiento colectivo, solidario, empático y de compañerismo. Esto es posible gracias a que no solo se piensa en uno/a mismo/a, sino que, por el contrario, constantemente, se tiene en cuenta a las y los otros, para coordinar o aprender. De lo que habla N cuando señala:

“hay chicos en los cuáles, por ejemplo, uno nota de pronto, el estar en danza los ayuda a socializar un poco más o a concentrarse, o, a perder el miedo a ¿cierto? hacer una presentación es algo que para un pelado es definitivo. Y aquí los chicos le tienen mucho miedo a hablar en público, o estar en público, a expresarse en público, es algo que creo que eso los ayudó, esa parte, me ha parecido que sí, la he visto” (Entrevista realizada a N, septiembre 2022).

Por su parte, ER destaca la importancia de la convivencia en estos espacios, señalando que *“podemos convivir con profesores, con docentes, digamos coordinadores”* (Entrevista realizada a ER, octubre 2022). Esta interacción diversificada amplía el círculo social de los estudiantes, permitiéndoles conocer a personas fuera de su grupo habitual y fomentar un sentido de comunidad más amplio. Considerando que la posibilidad de compartir momentos con figuras de autoridad en un contexto más relajado les ayuda a romper barreras y a construir relaciones más cercanas y significativas.

Otro aspecto a reconocer es esa poca visibilización de las diferentes expresiones de sentires y pensares, esa ausencia de relación con las artes en general a partir del accionar de la escuela, cuando se hace referencia a la noción moderna de cuerpo, se da cuenta de esto al considerarlo *“(.)un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia*

de la ruptura de la solidaridad que mezcla la persona con la colectividad y con el cosmos a través de un tejido de correspondencias en el que todo se sostiene.” (Le Breton, 2002, p. 16)

No obstante, durante los ensayos es visible en las y los participantes el apoyar a las y los estudiantes y docentes que no comprenden algunos pasos o secuencias, demostrando sus habilidades como facilitadores del aprendizaje, por ejemplo, cuando se apersonan de un participante que identifican con mayores dificultades para reproducir ciertas secuencias de la coreografía, llevándole a un espacio aparte del grupo, mientras afirman a través de la imitación determinado conocimiento acerca de un paso específico, permitiendo que lo afiance y lo apropie para que pueda realizarlo con mayor claridad.

Esta situación explicada quizás porque los docentes en edades juveniles, al pasar por situaciones similares, generan una empatía por aquellos que manifiestan incomodidad a través de su gestualidad u otros tipos de expresión; existe en general, una consciencia de hacer las cosas bien, por estar dispuesta/o a aprender y por pensar en lo colectivo, cuando se trabaja en lo propio, ya que, si se vence la dificultad individual se va a ver reflejado en lo que se hace de manera grupal. Hay entonces, una preocupación permanente por ser consciente del espacio que ocupa cada cuerpo y lo que manifiesta, confirmando lo que se indica a propósito del ser humano, “las materias primas que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos, a la naturaleza. Entre el hombre, el mundo y los otros, se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes” (Le Breton, 2002, p. 8).

Por último, es necesario referenciar que para las y los adolescentes hay una distinción entre la danza que se realiza en los ensayos y el baile que se da a nivel cotidiano, lo que Escobar (2003) denomina la ‘danzas sociales’ que son comunes en reuniones con la familia o sus pares y se limita a generar felicidad pues no tiene coreografías establecidas dando lugar a movimientos libres y espontáneos; en ambos casos el movimiento sirve de pretexto para el acercamiento con otras personas, generalmente, de sexo diferente; no obstante es claro que la primera implica una rigurosidad, unos límites, una disciplina, un acompañamiento, que se evidencia en los ensayos a través de la armonía, la concentración y coordinación del grupo en general, en los diferentes momentos que tienen las sesiones de trabajo.

Lo anterior es posible analizarlo al señalar que la mayoría de las y los estudiantes tienen un proceso dentro del grupo que supera un año escolar, por lo que es evidente que el

conocimiento que tienen de la dinámica del ensayo, del manejo del cuerpo, de la postura, entre otras condiciones necesarias para el sostenimiento del grupo ha ido incrementando ya que “la estructura de una danza está formada por un sistema de movimiento que es necesario conocer, aprender e incorporar, es decir, una serie de competencias y habilidades sintetizadas en un conjunto de reglas” (Mora, 2010 p. 101). Por lo que es a través de esos actos de relacionamiento que se permite a quien participa sobreponerse a obstáculos y soportar de forma solidaria a quien lo necesite, en busca de cumplir con los objetivos planteados colectivamente.

En el contexto de las fiestas cotidianas a las que asisten en otros espacios, ya no la danza, sino propiamente el baile, se convierte en un vehículo de libertad que se alimenta de las experiencias vividas durante los trabajos en el Colectivo Danzarte Freiriano, y se transforma en una excelente oportunidad para socializar y estrechar relaciones interpersonales. Esto puede resultar especialmente significativo en la etapa de la adolescencia, donde la conexión con otros es crucial para el desarrollo social y emocional.

C, por ejemplo, comenta cómo el aprendizaje en los ensayos le ha permitido liberarse y disfrutar más de la danza: “*me ayuda más a soltar mi cuerpo a la hora de bailar*” (Entrevista realizada a C, marzo 2023). Esta afirmación refleja cómo la práctica previa ha influido positivamente en su confianza y disposición para participar en situaciones sociales que incluyan el bailar libremente. C menciona que, aunque solía ser más reservado, ahora disfruta salir a bailar y relacionarse, lo que evidencia un crecimiento personal y una apertura hacia nuevas experiencias con las que antes sufría algún nivel de incomodidad.

Se resalta de este apartado la influencia de los ensayos en la socialización en la adolescencia, además de su importancia en la diversificación de oportunidades para conocer nuevas personas y diferentes perspectivas de mundo, de explorar formas diferentes de habitarlo. Al respecto señala Lahire (2004) refiriéndose a la adolescencia, “encontrar su sitio no es nunca una necesidad personal o una exigencia histórica imperiosa –y misteriosa– que estaría en el origen de los comportamientos sino, efectivamente, el producto de una situación de inserción en un mundo social diferenciado en función del sexo, la generación, la clase social, el tipo de interés cultural desarrollado por cada grupo o institución, etc.” (p.32). Así las cosas, lo que posibilita el espacio en función de la socialización es la integración con personas con quienes comúnmente no tienen relación más que la impuesta por la academia, por lo que es válido decir que el aprendizaje en danza a través del Colectivo Danzarte Freiriano genera el desarrollo de

capacidades que les es posible explorar en otros escenarios menos formales y que tienden a la diversión en medio de la socialización. En el siguiente fragmento se ahondará directamente en la danza formalizada a través de los ensayos y las puestas en escena determinadas desde la tradición folklórica del país.

2.6 ¿Qué representa la danza folklórica?

En este primer momento se presenta el consenso generalizado que hay entre las y los jóvenes en cuanto a la manera de asumir la danza folklórica. Debido a que expresan ideas que tienden a considerar el folklor desde lo que no tiene popularidad entre sus pares, por ser pensado como una antigüedad fuera de moda en términos de la música que consumen en lo cotidiano y por supuesto desde la forma de bailar, en algunas ocasiones llega a ser motivo de burla por parte de sus compañeros y compañeras. En este sentido, hay que tener en cuenta los múltiples sentidos que adquiere la palabra folklor, “al hablar de folclor no solo se hace referencia a lo antiguo o lo rural, a una supervivencia de algo o a una ciencia que estudia ese algo, sino también a lo que transita en manifestaciones vivas, tanto rurales como urbanas” (García, 2015, p. 33).

Al respecto refiere VR, “*así como que ahorita en estos tiempos casi los jóvenes no les gusta bailar porque es algo que ya hemos dejado atrás y a mí me gusta recordar eso y cómo saber lo típico que hay en Colombia, los bailes más... ¿Cómo decirlo?... Los bailes más antiguos como que si representan Colombia*” (Entrevista realizada a VR, octubre 2022). Esta declaración es una muestra de la manera en que algunos jóvenes conciben el folklor, en la medida en que se integran un contexto de ciudad y que dentro de las cotidianidades se tiene acceso a un sinnúmero de información local, regional, nacional e internacional.

Desde esta perspectiva, en un primer momento presentan una resistencia ante lo desconocido, una resistencia que se da en términos de lo discursivo, pero también de lo corporal. Ejemplo de ello, es que cuando cada uno/a va ingresando al grupo va asumiendo la dinámica, no obstante, en principio hay comentarios que pueden incluso denotar burla, relacionados con la música y los montajes.

La expresión de sus sentires gira en torno a hacer preguntas al aire o a sus pares y en algunas pocas ocasiones a quienes dirigen la práctica de forma directa: ¿qué es eso? ¿cómo es

que se mueve?, no puedo, esto está muy difícil, ¿qué es esa música? ¿por qué no bailamos otra cosa más moderna? Cuestionamientos que se dan sobre todo al iniciar en el colectivo, pero que al ir interiorizando la forma de trabajo que se da dentro del grupo, se abren a la posibilidad de explorar ‘nuevos viejos’ ritmos, (el folklor, que no hace parte de sus dinámicas diarias) de disfrutar y transformar los movimientos que hacen parte de su cotidianidad, por ejemplo, el movimiento de cadera que se hace en el reguetón, diferenciándolo del usado en la cumbia o el bullerengue.

En la medida en que se exploran diferentes ritmos colombianos, acostumbran su escucha atenta y la forma de generar movimiento al compás de la música. Así lo señala J, *“inicialmente yo nunca me había interesado en ese tipo de música, pero sí me ha empezado a gustar”* (Entrevista realizada a J, marzo del 2023). Kaeppler (2000), lo expresa diciendo que la “danza, no obstante, desde un punto de vista antropológico, se trata de un sistema estructurado de movimientos comprendidos en un vasto sentido, que incluye un amplio rango de movimientos en múltiples situaciones” (p. 117). Afirmando además que “se debe considerar a la danza como una visualización de las relaciones sociales, resultado de procesos creativos a partir de una manifestación corporal en el tiempo y espacio” (Kaeppler 1978 p. 32).

De esta manera, la danza folklórica, se presenta como una forma de hacer diferente con el cuerpo propio, que pasa por el situar su cuerpo con una disposición que dista de lo convencional, desde la postura o los gestos faciales, por ejemplo, hasta la timidez y el cuestionamiento constante de la imagen que las y los otros se puedan hacer alrededor de su propia expresión, y que, con el transcurrir del tiempo, encuentran en las exigencias de cada danza un disfrute que es solo posible a partir del conocimiento propio y la inmersión en las exigencias de cada coreografía. VJ, por ejemplo, transita por este proceso de inmersión, reconociendo que el moverse diferente a lo socialmente más común es uno de sus intereses particulares afirmando:

“(..) pues a mí desde chiquita siempre me ha gustado, digamos como la música folklórica de nuestro país, y pues más que todo me llama la atención, digamos como la cumbia, el tema del movimiento de la falda, entonces me parece como unas danzas muy atractivas, que no solamente existen géneros urbanos, sino que existen géneros que vienen desde costumbres muy antiguas, entonces eso es lo que me llama la atención” (Entrevista realizada a VJ, marzo 2023).

Otro aspecto importante por resaltar en este apartado tienen que ver con el hecho de que en la danza folklórica hay una exploración del cuerpo, que pasa por la coordinación entre las diferentes partes del mismo, por el hacer coincidir los movimientos con las músicas, por el hacer consciente de las diferentes partes de este. Lo que Itelman afirma señalando que “la danza es movimiento expresivo del cuerpo humano utiliza el más humano de todos los instrumentos para su expresión y esto le da su característica distintiva: el instrumento y el intérprete son uno solo.” (Itelman, 2002, p. 24)

Las diferentes danzas van tejiendo el cuerpo que les es necesario, por lo que mover la cadera o saberla mover dentro de determinado ritmo, no implica necesariamente saber hacerlo en una jota o un currulao, por ejemplo; la coordinación que debe existir entre los brazos, la cadera y los pies es una exploración que permite un acercamiento mayor al cuerpo propio y que se logra en la medida en que hay constancia y disposición. Al respecto K indica: “(..) *es muy variado, que podemos bailar desde algo super movido, algo super sencillo, solo de pies, que no venga y como que el cuerpo es muy versátil, como que aprende a como conocer más partes de mi cuerpo, o sea, como aprendí a mover más partes de mi cuerpo*” (Entrevista realizada a K, octubre 2022).

Siguiendo esta línea, se puede ver la manera en que la danza folklórica es concebida por los jóvenes al encontrar en ello, en el espacio de ensayo, un lugar para conocer y generar nuevos pensamientos y acciones a partir del conocimiento de formas de hacer y de ser variadas y diversas.

En este segundo momento, se inscriben las manifestaciones obtenidas de los adultos. Una reflexión interesante resulta ser la de EN acerca de la danza folklórica, en la que se revela una conexión profunda con las raíces culturales y un sentido de pertenencia que trasciende lo meramente físico. Al expresar que “*esto está como en mi sangre, como en mi tierra*” (Entrevista Realizada a EN, marzo 2023), EN destaca cómo el folklor no solo es una forma de expresión artística, sino también una manifestación de identidad que está intrínsecamente ligada a su historia personal y comunitaria. Este sentimiento de pertenencia se convierte en un elemento fundamental que diferencia la danza folklórica de otros estilos más modernos, donde, aunque se puedan disfrutar, carecen de esa conexión emocional profunda.

La apreciación de la danza folklórica como parte de la cultura familiar y comunitaria da importancia de las tradiciones en la vida de los individuos. EN enfatiza que su conexión con el folklor es más ‘familiar’ y que proviene de su entorno, lo que sugiere que la danza actúa como un hilo conductor que une generaciones y fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad.

Por otro lado, J también resalta el impacto emocional que la danza tiene en su vida cotidiana. Al decir “*siento una emoción cada vez que llega el jueves o el viernes para asistir a las clases*” (Entrevista realizada a J, marzo 2023) J expresa cómo la danza se convierte en un escape de la rutina diaria y una fuente de alegría. Esta anticipación y el compromiso con la actividad no solo aportan diversión, sino que también contribuyen a su bienestar emocional, proporcionando un espacio para relajarse y desconectar de las presiones del día a día.

Otra característica atribuida a la danza folklórica presente en las entrevistas es acerca de las representaciones de la danza folklórica, con respecto a cómo se manifiestan las dinámicas de género en su práctica, reflejando roles asumidos por hombres y mujeres. G señala que su reticencia a participar en grupos de folklor se debió a las connotaciones machistas que ha percibido en este género, destacando que su lucha contra el machismo ha sido “*frontal y radical*” (Entrevista realizada a G, octubre 2021). Esta perspectiva resalta cómo las estructuras de poder y los estereotipos de género han influido en su relación con la danza folklórica, llevándola a distanciarse de una forma de expresión que, a su juicio, no sólo es problemática, sino que también puede ser vista como una herramienta de exploración corporal y cultural.

Coincide con Fort i Marrugat (2015), quien afirma que “*algunas manifestaciones dancísticas reflejan los roles de las mujeres y de los hombres otorgados socialmente en función de su sexo biológico*” (p. 55). Esta perspectiva destaca la relevancia de continuar explorando y cuestionando los patrones de género que se perpetúan en la danza folklórica, así como el potencial de la misma para ser un espacio de resistencia y reconfiguración de las identidades de género en la cultura colombiana. En este sentido, la danza no solo se convierte en un medio de expresión artística, sino también en una herramienta para desafiar y redefinir las dinámicas de poder y pertenencia en la sociedad.

A pesar de sus reservas iniciales, G reconoce el valor del folklor como un medio accesible y popular para conectar con la cultura y el cuerpo comparándolo con “*las lenguas*

madres” (Entrevista realizada a G. octubre 2021), G sugiere que, a pesar de los intentos por marginalizar o estigmatizar el folklor, este perdurará, y su accesibilidad será un factor clave para su continuidad. Esta reflexión se alinea con lo que sostiene Pérez (2008), quien indica que “la danza es un suceso presente en un momento particular de quien la vive por lo que la presenta como un fenómeno dinámico que entra en constante renovación dependiendo de las particularidades de cada generación” (p. 38). Esto sugiere que, a pesar de las connotaciones negativas, el folklor puede ofrecer nuevas oportunidades de expresión y resistencia en contextos contemporáneos.

También se enfatiza en que “toda danza es caracterizada por el contexto cultural del que forma parte” (Mora, 2010, p. 92), lo que invita a considerar la importancia de analizar el folklor colombiano en el marco de las dinámicas sociales que lo rodean. En la sociedad colombiana, es innegable que las mujeres enfrentan cargas emocionales significativas debido a los beneficios que tradicionalmente se otorgan a los hombres. Esta desigualdad se refleja en las vivencias diarias y en el hogar, donde el machismo puede relegar a las mujeres a roles que perpetúan su inferiorización. Al igual que Citro (2012) que apunta que las danzas son un medio en el que las ideologías culturales sobre las diferencias de género son reproducidas, legitimadas y cuestionadas. Estas afirmaciones proporcionan también explicaciones para comprender la resistencia de G hacia el folklor en su juventud, ya que su experiencia refleja un deseo de desafiar las normas de género que limitan la expresión individual.

Por último, es necesario decir que las distintas maneras en que se asume el folklor colombiano también dependen de rasgos propios del ciclo vital en que se encuentran las y los participantes. Para las y los jóvenes, el folklor puede parecer obsoleto o menos popular, mientras que para quienes tienen más experiencia, evoca recuerdos nostálgicos de la infancia y un sentido de pertenencia a sus raíces culturales. Esta dualidad permite generar una visión crítica frente a las representaciones sociales de género, juventud y adultez y a cómo estas son reflejadas y cuestionadas a través de la danza.

Capítulo 3. La educación corporal en el colectivo Danzarte Freiriano.

El proceso que se da en el colectivo Danzarte Freiriano se enmarca dentro de la educación corporal, entendiendo por ello, un acercamiento y un relacionamiento con el cuerpo propio y el cuerpo de las y los otros, dentro del marco de un proceso de formación dirigido o guiado. Así,

Una educación que se preocupe por enseñar a pensar, por una educación que contenga metáforas del ver, del mirar, del escuchar, del sentir, que como condición de la existencia agudice la visión, haga sensible la palabra en la que los textos en vez de recitarse, se conviertan en el lugar de la pregunta, de la duda, de lo incierto y contacten al hombre con el mundo. (Gallo, 2012, p 19) .

El presente capítulo abordará la última categoría de la presente investigación, la educación corporal, que se configura como los sentidos que tienen las y los participantes acerca de su participación en el espacio, lo que se constituye como su motivación para continuar en los ensayos y en el proceso. No obstante, se hace necesario tener en cuenta la manera como está presente la educación corporal dentro de las dinámicas de la institución, la forma en que se han venido construyendo los planes de estudio.

Haciendo una revisión de la malla curricular en el área de artes, se menciona solamente el ritmo corporal y con materiales en dos períodos, para grado tercero; para el caso del grado cuarto, se encuentra el ritmo como parte del ejercicio musical en torno al pulso y el acento en la música, en dos períodos; en el grado quinto hay una mención de juegos coreográficos presentes en dos períodos. Se puede entonces, evidenciar que no hay una mención de la danza como contenido, aunque hay la posibilidad implícita, según el criterio del docente que orienta la asignatura, de incluirla dentro del desarrollo pedagógico de sus clases.

Para el caso de la malla curricular del área de educación física, hay una mención de contenidos afines para grado tercero, asociados a la adquisición de nociones de ritmo, en dos períodos; para el grado cuarto hay una referencia específica a la danza para el desarrollo de la flexibilidad y el equilibrio, en un período; en el grado octavo aparece nuevamente el trabajo de ritmo en un período; para el grado décimo hay una mención de ritmo en todos los períodos, dentro del desarrollo motriz en la aplicación deportiva; finalmente, en el grado once, se hallan dos períodos que mencionan como eje fundamental a la danza, trabajando aspectos como lateralidad, ritmo, desplazamiento, tiempo, pulsación y marcación.

Lo anterior, hace visible la falta de espacio que se le da a la educación corporal y específicamente a la danza como manifestación artística que sirve de medio para el desarrollo de una comprensión mucho más amplia del sentido de ser y estar en el mundo, esto último que coincide con lo que señala Gallo (2012),

Desde la perspectiva de la educación corporal, lo que pedimos de la danza como práctica corporal es, sobre todo, que nos haga capaces de poner la mirada en escena móvil, con posibilidades cambiantes, con multiplicidad de puntos de vista, de perspectivas y de horizontes. (p. 831)

Así, valorar el dinamismo, el constante cambio y la diversidad de miradas con que se pueden abordar diferentes situaciones, favorece una educación que se ocupe de una formación integral que tenga en cuenta los retos laborales pero también la dimensión personal, social y emocional de las personas.

De esta manera, se presentan los hallazgos obtenidos de las y los participantes del colectivo en donde se encuentra el significado del quehacer dentro de la escuela. En palabras de Gallo (2012),

La educación corporal intenta vincular la experiencia estética de formación porque le interesa una educación como creación poética, es decir, como poiesis o producción de lo humano, así la experiencia estética reconoce en lo sensible una potencia para esta formación humana (...) es estética porque afecta las formas de la percepción y abre al sujeto a nuevas formas de vida, de hacer, ver y hacer. (p. 13).

3.1 Los ensayos de Danzarte Freiriano: Un espacio para la socialización

En la cotidianidad de los ensayos del grupo, es visible una experiencia rica en eventos, que posibilitan acceder a lenguajes diversos, evidenciados no solo en la diferencia de edades, en los gustos variados en cuanto a música, sino también en los diferentes orígenes y procesos formativos de cada participante. Es así como a través de los diálogos que se han sostenido con las diferentes personas que hacen parte del grupo, se ha facilitado la construcción de lazos como

grupo, en la medida en que cada participante reconoce sus acciones como un aporte que transgrede los límites propios de la escuela tradicional, manifestados entre la autoridad del docente y el sometimiento del estudiante.

Para la edad de desarrollo en que se encuentran las y los estudiantes¹⁹ es muy importante encontrar espacios donde se sientan comprendidos, escuchados, valorados y reconocidos, con relación a sus pares y a las figuras de autoridad que representan las y los adultos, en este sentido lo menciona VJ, *“siento que es como algo importante porque uno se siente como especial de poder aprender cosas que digamos, muchos cobran por hacer, pero acá es un espacio libre, gratuito totalmente, porque esto es parte del colegio. Y me hace feliz, digamos, desde mi punto de vista, cada vez que hay una presentación ver la cara de los niños cuando se alegran y ver como algo diferente, las danzas folklóricas de nuestro país. Entonces, desde mi parte siento que la danza es como algo libre que en este espacio yo puedo sentir como yo quiera”* (Entrevista realizada a VJ, marzo de 2023). Bajo estas reflexiones se encuentra en Castro (2015) “la idea de un cuerpo de la experiencia se erige desde la noción de “cuerpo somático”, Hanna (1976) cuerpo vivo que tiene la capacidad de ser consciente de sí, de su interacción con el entorno y de actuar intencionalmente en él” (p. 182). Así, la participación en el espacio hace pensar que la noción de cuerpo vivo tenga lugar en las y los participantes al tener que hacer un trabajo individual que posteriormente se colectiviza.

El espacio que ofrece Danzarte Freiriano a través de los ensayos se configura como un entorno propicio para que los participantes, tanto estudiantes como docentes, se relacionen como iguales. En este contexto, los ensayos permiten no solo aliviar conflictos interpersonales existentes, sino también enfrentar y, en ocasiones, generar nuevos conflictos que, a menudo, no son comunicados a los profesores. Esta dinámica es especialmente evidente entre los adolescentes, quienes, al preguntar por la ausencia de algún miembro del colectivo, revelan una serie de tensiones y dinámicas sociales que pueden influir en su participación.

Gallo (2009) señala que “sentir es sentirnos a nosotros mismos” (p. 232), enfatizando que nuestra relación con nosotros mismos y con los demás solo es posible a través de nuestra corporalidad. Este concepto se refleja en cómo los participantes encuentran en el espacio de

¹⁹ La edad de las y los estudiantes que han participado dentro de esta investigación oscila entre los 14 y 16 años.

Danzarte una oportunidad para trabajar aspectos como la timidez, los miedos y las inseguridades, facilitando así un acercamiento más auténtico con sus pares. La danza se convierte, por lo tanto, en un medio de expresión que les permite explorar y superar estas barreras emocionales.

Se comparte una perspectiva valiosa sobre la importancia de un grupo mixto en el contexto de Danzarte. Al referirse a su experiencia como docente, expresa cómo esta dinámica le ofrece la oportunidad de conectar con sus estudiantes de una manera más humana y menos rígida que en el aula tradicional. EN menciona que, a diferencia de su anterior aspiración de ser química, un rol que implicaría un contacto humano limitado, la enseñanza le permite vivir “*una historia diferente*” cada día (Entrevista realizada a EN, marzo 2023). Esta interacción personal y emocional con los estudiantes le brinda la oportunidad de no solo transmitir conocimientos académicos, sino también valores y comportamientos que enriquecen su desarrollo personal.

La danza, dentro de esta perspectiva, se presenta como un espacio donde las barreras de la autoridad tradicional se desvanecen, permitiendo una conexión más significativa entre docente y estudiante. EN enfatiza que la experiencia en el grupo de danza le permite mostrarse como un ser humano, con emociones y vivencias, en lugar de ser solo “*el profe que llena el tablero*” (Entrevista realizada a EN, marzo 2023). Este enfoque resalta la importancia de la educación corporal no solo como un medio para el desarrollo físico, sino también como una vía para cultivar relaciones interpersonales más profundas y significativas.

Así, las conexiones más profundas y significativas tienen que ver con lo que Gallo (2009) subraya acerca de “la percepción de la propia corporalidad, del otro y de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos y emociones” (p. 234). Esto refuerza la idea de que el espacio de Danzarte no solo promueve el aprendizaje de la danza, sino que también actúa como un entorno transformador donde se pueden explorar y redefinir las dinámicas sociales y emocionales entre los participantes. La danza se convierte en un vehículo para el crecimiento personal, el desarrollo de la empatía y la construcción de una comunidad más cohesionada.

Teniendo en cuenta este marco, se destaca la importancia fundamental de la socialización en la vida humana, independientemente de la edad o las experiencias previas. La socialización no solo es un proceso de aprendizaje, sino un componente esencial para el

bienestar emocional y psicológico. Es crucial encontrar espacios, lugares y personas que faciliten el encuentro humano, ya que estos encuentros permiten a los individuos sentirse acompañados, integrados y reconocidos dentro de su comunidad.

Estos espacios de socialización ofrecen la oportunidad de construir relaciones significativas, donde se pueden compartir experiencias y aprendizajes que enriquecen la vida de cada persona. A través de la interacción con otros, se generan propósitos y sentidos que ayudan a dar forma a las diferentes realidades que se viven. Este proceso de conexión contribuye a la creación de un sentido de pertenencia, lo cual es vital para el desarrollo personal y comunitario.

Además, la socialización en contextos como el colectivo Danzarte no solo fomenta la amistad y el compañerismo, sino que también permite el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales. En este sentido, la danza y otras formas de expresión artística se convierten en herramientas poderosas para conectar con los demás, explorar emociones y construir un entorno de apoyo y comprensión mutua.

3.2 El hacer que impacta.

El espacio que brinda Danzarte Freiriano se configura en el hacer que es con el cuerpo mismo y que permite la generación de nuevas ideas y pensamientos. Nos dice Gevaert (1976), “el cuerpo es vivido desde dentro como yo mismo. No es la mano la que toma unos objetos; los tomo yo. No es el ojo el que ve, yo veo. No es el cuerpo el que siente, yo siento” (p. 86). En consecuencia, en el colectivo se tiene en cuenta que el cuaderno es el cuerpo, los lápices son los pies con los que se dibujan variadas formas de ser y de estar, los brazos son la resistencia y la forma armónica de coordinar el movimiento y la repetición la mejor manera de apropiarse los movimientos y las expresiones.

La danza entonces se configura como “ese espacio de impredecibilidad, de práctica corporal que se desarrolla en un tiempo y un espacio específico y que deja huellas en el cuerpo” (Mora, 2010, p. 92). De esta manera, las acciones que se llevan a cabo durante la dinámica de los ensayos, como el trabajo con la expresión corporal y el manejo de los nervios o la timidez,

se traducen en herramientas útiles para enfrentar otros espacios y momentos que la vida presenta. Una de las participantes del colectivo, al recordar un ejercicio realizado antes de una presentación, expresa: *“en la primera presentación los nervios que daban y una cosa que siempre recuerdo mucho como al momento del examen es el ejercicio que tú nos enseñaste de aflojar cada parte del cuerpo, o sea, para distensionar, somos un equipo. Y entonces, como que ese fue un momento muy chévere, porque al momento de una presentación uno siente nervios, pero a la vez siente como una alegría de que por primera vez uno puede compartir algo con otras personas, así como el tema de la danza”* (Entrevista a VJ, marzo 2023).

Esta experiencia resalta cómo la danza no solo es un arte, sino un proceso que genera confianza y conexión entre un colectivo, condición necesaria, para transitar con seguridad y tranquilidad. En línea con lo anterior, Castro y Farina (2015) indican que *“un cuerpo de la experiencia se compone de fuerzas o potencias de padecer o ser afectado (experimentar sentimientos, sensaciones y pensamientos, afecciones pasivas) y de potencias de actuar o de afectar (imaginar, transformar, actualizar, afecciones activas)”* (p. 182). Así, la danza se convierte en un medio que facilita la apertura de espacios y acciones que, de otro modo, no tendrían lugar en la cotidianidad de las y los participantes. Este descubrimiento de nuevos *“sentipensares”* puede enriquecer su perspectiva sobre sí mismos y su entorno.

En este sentido, uno de los docentes involucrados en el colectivo comparte su visión sobre el arte: *“creo que nadie va a negar la riqueza que trae el arte al espíritu humano individual y colectivo y ni siquiera mi familia”* (Entrevista realizada a G, octubre 2021). Esta afirmación subraya el impacto transformador que el arte, y en este caso la danza, puede tener en la vida de las personas. El arte no solo se presenta como un medio de expresión, sino también como una forma de aprendizaje que genera cambios profundos en la percepción y el comportamiento de los individuos. Como señala Restrepo (2000), la interacción con el arte es un proceso que *“no es posible tocarlo sin ser tocado”*, lo que refleja la profunda conexión emocional y cognitiva que se establece a través de la experiencia artística.

Si el arte sirve sólo para embellecer la vida y no para llenarla de sentido, de significación, de magia, de trascendencia, de poesía, ¡qué poco útil y qué prescindible! (...) El hombre encontró en el lenguaje pre verbal y, en ocasiones, abstracto del movimiento danzado, un vehículo efectivo/afectivo de comunicación, no solamente con los dioses, sino también con la esencia divina de sus congéneres: la interlocución del

cuerpo con lo sagrado se traspone a su vez con el cuerpo del otro. Es el clamor colectivo de cuerpos entrelazados el que teje con sus movimientos la trama y la urdimbre de los sueños, de los deseos, de las necesidades, de las aspiraciones, de la memoria y la imaginación de un pueblo (pp. 172-173).

Pensando en el sentido colectivo del arte, el planteamiento del ensayo se configura como un ejercicio que exige una reflexión sobre el grupo. Este proceso abarca un trabajo personal que implica una profunda conciencia individual, ya que cada participante debe interiorizar y mecanizar los pasos. Posteriormente, este esfuerzo individual se entrelaza con el de los demás, dando lugar a una armonización necesaria para lograr la sincronización y coordinación en la coreografía.

EN destaca esta dualidad: *“siento que es cuestión también de mucha disciplina, o sea, digamos que una primera exploración que uno hace es como disfrutársela y que el momento chévere, pasarla rico y alegre, pero también en el grupo sentí que no es solamente pasarla chévere y venir a recochar o algo así, sino que la danza también requiere disciplina, compromiso, y que muchas veces a uno no le van a salir bien las cosas en la primera y por eso requiere ensayo y ensayo y eso es duro y requiere una disciplina. Pero que a pesar de eso es algo que disfruto mucho, y que, aún así, que uno dice, no está bien, no voy a ensayar más, estoy cansada, como uno lo disfruta y uno lo hace y uno se compromete, entonces es algo como que uno completa de las dos cosas, tanto el compromiso y la entrega, como el gusto por hacer algo”* (Entrevista realizada a EN, marzo 2023).

Esta reflexión de EN resalta dos aspectos fundamentales en el impacto de un proceso en la formación de las personas: el compromiso y la entrega. Estos elementos son cruciales tanto a nivel individual como colectivo; sin ellos, la dinámica del grupo se vería comprometida. El compromiso implica no solo asistir, sino participar activamente en los ensayos, reconociendo que una inasistencia puede afectar el trabajo colectivo. Por otro lado, la entrega se manifiesta en el amor y la pasión que cada miembro aporta a la actividad, lo que transforma el esfuerzo en una experiencia enriquecedora.

Así, el ensayo se convierte en un espacio donde se forjan no solo habilidades técnicas, sino también valores esenciales como la disciplina, la colaboración, entre otras, que son vitales

para el desarrollo integral de cada individuo y del grupo en su conjunto. En definitiva, el arte, en particular la danza, emerge como un vehículo que trasciende la mera técnica, facilitando un crecimiento personal y social profundo que nutre las relaciones interpersonales y fomenta un sentido de pertenencia a una comunidad.

Teniendo en cuenta que el ingrediente principal de las sesiones de ensayo es el folclor colombiano, música que, como se refirió en apartados anteriores, no hace parte de la cotidianidad de las y los participantes y en varios estudiantes es motivo de timidez, al ser el blanco de comentarios de los pares que no participan del proceso, se convierte entonces en un hacer que desafía la popularidad entre las y los jóvenes y los mandatos sociales que dictan las pertenencias a diferentes grupos sociales.

En este sentido, el espacio se configura como un rompimiento de la rutina, una forma de compartir con otras y otros, una forma de hacer diferente a lo convencional dentro de la escuela, en donde se involucra el cuerpo propio en el hacer y en el estar presente, además, como ya se ha mencionado, se presentan como iguales en términos de las relaciones de autoridad.

3.3 El lugar para la confianza

Es necesario hablar acerca de la importancia de la familia para encontrar el apoyo en el descubrimiento de las habilidades, los talentos y las capacidades; el creer en alguien genera una fuerza enorme en quien recae esa creencia. Al respecto señala VR *“a mis papás les encanta que yo baile, que yo me presenté, ellos siempre y cuando se trata de danza, hacen lo posible por venir, pedir permiso, siempre quieren estar ahí porque saben que es algo que me puede ayudar a mí”* (Entrevista realizada VR, octubre 2022). Relacionado con esto señala Carvajal (2018), *“el rol del arte es el de recordarnos nuestro estado primario, en cuanto seres emocionales, racionales, sociales”* (p. 3). Y es que el arte abre las posibilidades de la apertura a la sensibilidad que tan necesaria es en nuestra sociedad violenta y violentada. Hilando con esto señala Gallo (2011):

La dimensión estética de la Educación Corporal se preocupa por la educación de lo sensible que es una forma de pensar y sortear la experiencia estética desde el cuerpo. Esta educación privilegia la afección y le da un lugar privilegiado a la experiencia como fuente de sentido: educar significa empujar al hombre a un saber de sí mismo. Si el arte

inventa y eleva al hombre a nuevas afecciones y le enseña nuevas formas de ser afectado, exaltamos una formación como práctica estética” (p. 14).

El colectivo entonces, aboga por una comprensión en la educación en que se tenga en cuenta que el movimiento permite generar experiencias ricas en eventos formativos, así como, afectaciones que constituyen una base amplia y nutrida para afrontar la vida. En esta línea, cualquier talento o disciplina que se quiera trabajar requiere del apoyo familiar para ser encaminado hacia las búsquedas personales que se direccionen, en donde la confianza es clave para generar procesos dentro de la autonomía y la responsabilidad.

Cabe señalar que las y los adolescentes que estuvieron en esta investigación, hay algunos participantes a quienes sus familias apoyan en la idea de estar en espacios como este, refiere ER *“por el caso de mi mamá, bien, a ella si por lo que o sea yo siempre no me puedo quedar quieta con eso yo siempre me muevo que pa’ llá que pa’ cá, y pues ella está acostumbrada y a ella le gusta”* (Entrevista realizada a ER, Octubre 2022).

Sin embargo, hay quienes no tienen ese apoyo desde sus familias, puesto que, como ya se mencionó en apartados anteriores, la formación en danzas y la formación artística en general es vista y asumida como una representación de poco valor monetario, que no permite la subsistencia, y que por tanto es menospreciado a la luz de las dinámicas económicas con que funciona el sistema. Por tanto, aquellas y aquellos a quienes sus familias no apoyan en la participación de este tipo de espacios (dedicados al arte) evidencian una vinculación y una cercanía con el grupo de manera diferente, por ejemplo, en la manera de asumir el espacio en cuanto a los niveles de autonomía y responsabilidad que manejan, lo que se traduce en una espera constante por recibir órdenes y aprobación, en no importar la no asistencia a una presentación aún cuando previamente ha quedado el compromiso. Así mismo, se puede ver que esta generación de confianza influye hasta en la forma en que se relacionan con sus pares y docentes y las prácticas de cuidado que sostienen con integrantes del grupo.

Ahora bien, no hay que desconocer que la participación en este espacio genera confianza, condición clave para el momento de formación en el que se encuentran la mayoría de las y los estudiantes, pues por un lado, poder restarle importancia a la imagen que otros tengan de sí mismo, deviene en un valioso aporte para la construcción que cada cual está haciendo, dado que, en ocasiones, la mirada y el pronunciamiento que el otro/a hace es hostil y

poco empática ante las circunstancias propias, que además se desconocen. Por otro lado, en el creer que hay otro/a en quien se puede confiar porque va a responder, porque es capaz de hacerlo y porque hay una palabra de por medio que ha quedado como garantía del compromiso, genera una sensación de tranquilidad que aporta a la construcción colectiva.

En ese mismo sentido, para las y los estudiantes es importante no sentirse juzgados, ni que hagan hincapié en sus equivocaciones, pues esto afecta directamente la confianza en el sí mismo; existe una ambivalencia entre el exponerse y no exponerse, se quiere llamar la atención, aunque exista una timidez profunda. Nos dice C, *“la jota me gustó mucho porque pues ahí es harto movimiento y pues a mí me gusta, entonces también es más de aprendizaje, de coordinación, porque todos tenemos que ir al mismo ritmo, entonces digamos que me gusta mucho porque, por ejemplo, uno cuando se equivoca, o sea, no le dicen nada a uno entonces uno lo toma bien, entonces ya uno ya sabe qué es lo que tiene que hacer para que uno, no la embarre”* (Entrevista realizada a C, Marzo 2023). En ocasiones, resultan determinante los pronunciamientos a que haya lugar después de una exposición ante el público, de allí que sea tan importante la generación de una cultura que se aproxime a los espectáculos artísticos de manera respetuosa, cuestión que se va logrando en la medida en que existan mayores contactos dignificantes con estas experiencias.

Otra de las formas de poder analizar cómo se da la confianza en el colectivo es cuando se evidencia que para las y los participantes hay una apropiación del espacio, que se deja ver por ejemplo cuando hay un cambio de paso en uno de los planteamientos coreográficos, manifiestan su desacuerdo con ello, pero también escuchan argumentos y proponen. Durante el planteamiento de la coreografía se permiten expresar sus inquietudes y sugerencias. A mi modo de ver esta confianza está basada en gran medida, en el tiempo que llevan participando del proceso, lo que brinda mayor conocimiento, experticia, seguridad y un relacionamiento más estrecho.

El espacio se plantea como contraposición al modelo convencional establecido dentro del colegio, pues se dispone que la asistencia al espacio sea de carácter voluntario, además de no estar condicionada bajo ninguna nota; la participación, frecuencia y disciplina básicamente dependen de la intencionalidad de cada integrante. En esta misma línea y de acuerdo al planteamiento del arte de la danza, se otorga una corresponsabilidad a nivel del grupo, bajo la premisa de que el no asistir perjudica la construcción de un montaje, afectando la participación

del colectivo en diferentes escenarios, lo que ha sido experimentado en algunas ocasiones y ha generado reflexiones hacia la forma de proceder de algunos compañeros y compañeras, estableciendo entre ellos mismos compromisos de asistencia y responsabilidad.

Dada la libertad y la confianza que ofrece el espacio, se permiten, sin temor alguno, expresar, opinar y proponer, lo que deviene en un espacio muy enriquecido por los aportes de todas y todos, en últimas se configura como un espacio en el que el arte está presente. En este punto es necesario referir lo que significa el arte para Carvajal (2018),

Es un gesto creativo con un poder emocional. La creatividad posee la facultad de establecer nuevos lazos que no habrían podido establecerse precedentemente. El arte es un lenguaje del espíritu, una apertura hacia los sueños, una epifanía de las realidades que habitamos y que pueden transfigurar los elementos que las componen: el espacio y el tiempo (p. 5).

Como refuerzo de todo lo anterior, el arte para el colectivo se manifiesta en formas de aprendizaje, de cohesión y de confianza, aspectos clave para aportar a la sociedad colombiana que ha sido violentada y a su vez, generadora de violencia.

3.4 El espacio como una contraposición hegemónica.

Los tiempos, la rigurosidad y la disciplina que exige el aprendizaje de un arte, en este caso la danza, demandan una dedicación que se asemeja a la de las ciencias exactas. Esta dedicación implica voluntad y constancia, factores esenciales que, aunque compartidos con el ámbito científico, suelen estar en tensión con la percepción tradicional que se tiene de las disciplinas artísticas.

EN expresa esta tensión al señalar:

“lo que pasa es que de pronto por mi formación, por lo que me gusta hacer desde lo académico, siento que es como muy cuadrulado porque es como hacia lo matemático, lo exacto. A veces siento que es muy aburrido, pues a mí me gusta, pero, entonces veo como más en lo cultural, como el otro lado, como la otra cara de salir de

la rutina, salir de lo que siempre hago, de explorar otras habilidades mías. También he escuchado el discurso de que el que es bueno para las matemáticas no es bueno para lo artístico, o no es bueno para la música, o el baile, o el teatro. Entonces, yendo un poco en contra de eso, me gusta explorar otros campos. Así como exploro la danza, exploro también el dibujo, la pintura, cosas así” (Entrevista realizada a EN, marzo 2023).

Este testimonio ilustra cómo EN busca desafiar la dicotomía tradicional entre las ciencias exactas y las humanas, reconociendo que las habilidades, intereses y talentos pueden ser diversos y complementarios. La danza se presenta como un espacio de liberación y exploración personal, un medio para salir de la rigidez que a veces caracteriza el ámbito académico. EN identifica el arte como una forma de expandir su identidad y romper con la noción de que el talento en las matemáticas o en las ciencias exactas excluye la posibilidad de destacar en disciplinas artísticas.

De este modo, la danza se plantea como un vehículo para la autoexpresión y la conexión con habilidades que, de otro modo, podrían quedar relegadas a un segundo plano. Este enfoque integrador no solo enriquece su experiencia personal, sino que también subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad de talentos en el ámbito educativo. La exploración de diferentes campos artísticos no solo complementa su formación académica, sino que también nutre su desarrollo integral como persona.

Aunque las expresiones artísticas sean vistas como contraposición a la hegemonía de las ciencias exactas, quizás pueden entregar posibilidades como exploración de la búsqueda de un complemento para la vida, un hallazgo de sentido, un anclaje que reconoce la historicidad y la memoria de todo aquello que precedió, así como la presencia de una respuesta cultural que dota de simbolismo y significado. Este planteamiento es detallado por Le Breton (2002), no específicamente con respecto al arte, pero sí en relación a la capacidad que el cuerpo tiene al ser insertado en la cultura a través de las representaciones sociales, señalando que:

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas, le otorgan una

ubicación en el cosmos y en la ecología de la condición humana. Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término cultural. Aunque el sujeto tenga sólo una comprensión rudimentaria del mismo, le permite otorgarle sentido al espesor de su carne, saber de qué está hecho, vincular sus enfermedades o sufrimientos con causas precisas, y según la visión del mundo, de su sociedad; le permite, finalmente, conocer su posición frente a la naturaleza y al resto de los hombres a través de un sistema de valores (p. 13)

Siguiendo el pensamiento planteado por el autor, el proceso realizado con la danza folclórica vendría a representar un valor cultural que dota de algún significado a las y los sujetos, les dota de guía para trazar en alguna medida sus pensamientos o sus acciones; el trabajo con el cuerpo mismo permite un reconocimiento de la corporalidad, en este sentido un conocimiento profundo que toca fibras, mueve emocionalidades y sensibilidades. Finalmente, a diferencia de lo que pudiera pensarse, la dedicación a la danza exige compromiso para construir rigurosidad, una dedicación necesaria como en cualquier ciencia.

Los ejercicios en la danza folclórica ponen en relación varios cuerpos, en donde necesariamente se pasa por el pensar en la ubicación, en los ritmos y las acciones que se den en sincronía con las demás personas. Para que exista coordinación necesariamente debe haber una acción del pensamiento y anticipación de las acciones que estén pensando en las y los otros. Es así como en algunos ejercicios coreográficos se puede ver que los quienes participan logran entender su ubicación en el espacio, de tal manera que no invaden el que le corresponde al otro/a, manejan una distancia prudencial de acuerdo a la ubicación propia y a la amplitud de donde se está danzando; hay una observación constante del otro/a para considerar la imitación y, por ende, el logro de un mejor paso y finalmente, se puede ver que sus acciones atienden a los ritmos de las y los otros.

A través de lo anterior es posible afirmar que hay una ruptura con los planteamientos que supone la modernidad en relación con el cuerpo, Le Breton (2002) lo menciona de la siguiente manera:

“El cuerpo moderno (...) implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista) con el cosmos (las materias primas que

componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo)” (p. 8)

De esta manera, se evidencia una reflexión profunda por parte de uno de los participantes del colectivo, quien señala:

“yo particularmente fui víctima de una formación académica distrital individualizada, entonces, hasta los 17 años creía que el éxito uno lo alcanzaba con trabajos individuales. Es decir, pensarse en colectivo en este país es muy complejo. Luego, con la búsqueda artística, sobre todo en teatro, me fui convenciendo de lo colectivo. En este sentido, lo que evidencio es que en la danza folclórica, el concepto de colectivo se manifiesta de una manera única. Para mí, la danza folclórica es apolítica en el sistema comunista del baile, porque todos tienen que hacer lo mismo” (Entrevista realizada a G, octubre 2021).

Este testimonio resalta la transformación en la percepción del trabajo colectivo, que se ha visto afectada por una educación tradicional que prioriza el logro individual. G comparte su experiencia personal de haber sido condicionado a pensar que el éxito era el resultado de esfuerzos aislados. Sin embargo, su inmersión en el ámbito artístico, especialmente en el teatro y la danza folclórica, le ha permitido redescubrir la importancia del trabajo en equipo.

La idea de que *"todos tienen que hacer lo mismo"* (Entrevista realizada a G, octubre 2021) en la danza folclórica refleja cómo este tipo de arte se basa en la sincronización y la unidad del grupo, donde cada participante aporta al conjunto de manera equitativa. Esto contrasta notablemente con la mentalidad individualista que predominó en su formación académica, resaltando así un cambio significativo hacia una comprensión más comunitaria y colaborativa del aprendizaje y la expresión artística.

Esta transformación en su perspectiva no solo enriquece su experiencia personal, sino que también ofrece una crítica a las estructuras educativas que limitan el potencial del trabajo colectivo, subrayando la necesidad de integrar enfoques más colaborativos en la educación.

La colectividad, entonces, se manifiesta de manera significativa en el grupo, ya que la danza folclórica exige que los participantes piensen en los demás, promoviendo así un sentido de comunidad. La coordinación se convierte en un elemento crucial, implicando no solo la sincronización de movimientos, sino también una sensibilidad profunda hacia el grupo. Esta capacidad de sentir y responder a los otros es fundamental, ya que no se trata simplemente de una ejecución individual, sino de una experiencia compartida.

Sin embargo, como ya se dijo lograr esta coordinación no es un proceso sencillo; requiere esfuerzo y dedicación. Implica un aprendizaje que trasciende el mero dominio de los pasos y se enfoca en la interacción con los demás, en el entendimiento de que cada individuo contribuye al éxito del conjunto. Esta idea resuena con lo que plantea Gallo (2012) sobre una educación corporal que no busca normativizar la experiencia, sino que favorece la expresión artística como medio para activar estados de afección y sensibilidad.

El enfoque propuesto resalta la importancia de la experimentación estética, promoviendo la diversidad y rechazando las prácticas homogenizadoras que a menudo predominan en el ámbito educativo. Al centrar el aprendizaje en el cuerpo y en la experiencia colectiva, se reconoce el valor de la constancia y la disciplina necesarias para aprender en un entorno donde el éxito depende de la colaboración y el compromiso compartido.

De este modo, se plantea una educación corporal que no solo es sobre el movimiento físico, sino sobre cómo las interacciones humanas y las relaciones construidas a través de la danza enriquecen el proceso de aprendizaje. Esta forma de educación, que da protagonismo al cuerpo y a la colectividad, es esencial para formar individuos sensibles y conscientes de su entorno, capaces de reconocer y valorar la diversidad de experiencias y expresiones que conforman la vida en comunidad.

3.5 Retornando al origen.

La Danza es la madre de todas las artes. Antes de esculpir, de pintar o de escribir el hombre danzó para comunicarse con la divinidad, para invocar la caza, la pesca, la lluvia, para calmar la furia de los vientos, para rogar por la fertilidad de la tierra o de sus mujeres -

que en el fondo es lo mismo, para convocar a los espíritus de la guerra y que los poseyeran y le infundieran el coraje necesario en las batallas.

Restrepo (2000)

Como ya se ha dicho el espacio que genera el colectivo Danzarte Freiriano, es un espacio de ensayo adicional al que se encuentra dentro de los planes de estudio de la institución, pues dentro del currículo de la institución, la danza se ve reflejada solo en algunos períodos del área de educación física, para los grados de la media (décimo y once) y con el acercamiento de algunos ejercicios de ritmo y coordinación en algunos grados de primaria y bachillerato.

En este sentido, N, expresa una visión reflexiva sobre la necesidad de las artes, en particular de la danza, en la vida humana. Argumenta que reducir la educación a las ciencias duras y menospreciar las expresiones artísticas es un error. Para él, las artes son esenciales para el desarrollo integral del ser humano, recordándonos nuestras raíces y nuestra conexión con la humanidad. *“Nuestros orígenes”, dice, “como humanidad, el danzar alrededor de una hoguera, el cantar al aire, son experiencias que han sido parte de nuestra existencia desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, estamos perdiendo esas prácticas y, con ellas, la capacidad de comunicarnos y contarnos historias”* (Entrevista realizada a N, septiembre 2022).

N también señala que, a pesar de las dificultades que enfrenta el acceso a espacios artísticos en el ámbito educativo, el Colectivo Danzarte Freiriano ofrece una apertura valiosa hacia las artes. Este grupo no solo proporciona un espacio para la expresión, sino que también actúa como un catalizador para la apreciación de la danza y otras formas artísticas. También indica que la experiencia compartida en la danza permite a los participantes reconectar con un aspecto esencial de su humanidad, fomentando la creatividad y el diálogo.

En la declaración de N, también se reconoce la riqueza que las artes aportan al espíritu humano y el hecho de que su influencia sea incalculable, algo que no se puede medir en términos académicos. El Colectivo Danzarte Freiriano, entonces, no solo es un refugio para quienes buscan expresión artística, sino también un medio para cultivar una comunidad más cohesionada y comprensiva, donde se valore el arte como parte fundamental del desarrollo humano. Así, se plantea la importancia de abrir estos espacios a todos, reconociendo que el acceso a las artes es un derecho que contribuye al bienestar y la plenitud de las personas.

Por otro lado, el hecho de que la socialización de los participantes del Colectivo se haya configurado a través de la horizontalidad es un ejemplo claro de que la danza continua cumpliendo con su papel armonizante, lo que Markessinis (1995) resalta describiendo los efectos de la danza en las comunidades primitivas, expresándola como una manifestación colectiva esencial para la cohesión social y la celebración de momentos significativos de la vida, esto es posible gracias a la ritualidad de la danza, capaz de reunir a las personas en torno a experiencias compartidas, como la guerra, la vida y la muerte, la siembra de alimento, lo que enfatiza su importancia como medio de conexión y comunicación.

Otro aspecto que se puede destacar de la práctica de la danza desde sus intereses primigenios como lo señala Verde (2005), es que trasciende el lenguaje verbal, actuando como un vehículo primordial para la expresión de emociones y sentimientos. El cuerpo, en este sentido, se convierte en el primer instrumento de comunicación, facilitando interacciones auténticas entre los individuos y su entorno. Esta perspectiva revela cómo la expresión corporal es intrínseca a la condición humana, siendo parte de nuestra historia y de nuestra forma de relacionarnos con los demás, así mismo como ya se dijo en el capítulo anterior, es capaz de reunir adultos, adolescentes en pro de objetivos comunes, rompiendo las barreras que establece la academia.

Danzarte Freiriano, entonces, se presenta como un espacio fundamental que no solo promueve la danza como arte, sino que también fomenta la vitalidad humana y la conexión interpersonal. Los participantes se reúnen semanalmente, no solo para ensayar, sino para vivir momentos de encuentro que enriquecen su vida social y emocional. En un mundo que a menudo prioriza la individualidad y el aislamiento, este colectivo se convierte en un refugio donde la comunicación y el sentido de pertenencia se fortalecen, permitiendo a cada individuo reconectar con su humanidad a través del movimiento y la expresión compartida.

Por último, es vital decir que la danza no solo se configura como una simple actividad artística, ya que a través de su práctica nutre el espíritu y el sentido de comunidad, uniendo incluso a los más jóvenes con sus raíces culturales, con detalles históricos, con la forma de atraerse de sus ancestros, con las ‘juntanzas’ que lograron las generaciones pasadas, para celebrar, para agradecer, para resistir el embate de la homogenización cultural, recordándoles que, a lo largo de la historia, el movimiento ha sido una forma fundamental de celebración y conexión con la otredad.

A lo largo de este capítulo se ha explorado la riqueza de la educación corporal y la danza folclórica en Danzarte Freiriano, evidenciando cómo estas prácticas no solo enriquecen la formación artística de sus participantes, sino que también fortalecen las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia. Al integrar la disciplina, la constancia y el compromiso, se abre un camino hacia una educación más holística, donde el cuerpo y la colectividad se convierten en protagonistas del aprendizaje. Este retorno a nuestras raíces, a través de la danza y la expresión, invita a todos a redescubrir la vitalidad de ser parte de una comunidad, recordándonos que, al final, la configuración primordial de la humanidad es ser seres en movimiento, interconectados en un ciclo continuo de creación y comunicación.

Conclusiones

Se quiso hacer una investigación que “más que comprender fenómenos sociales, acompañe procesos y esté presente, afecte y sostenga la vida misma” (Pérez et al, 2016), y esto es Danzarte Freiriano un compartir de la experiencia que es posible a través de la danza y que involucra al cuerpo como protagonista de la educación corporal en una ambiciosa pretensión de querer que las y los otros puedan experimentar lo que la danza trae consigo. El cuerpo moderno implica la ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos y consigo mismo. La apuesta de Danzarte Freiriano está encaminada hacia la búsqueda de la colectividad, la empatía, la conexión propia, así como con el otro, la otra y la generación de sensibilidad hacia toda forma de vida.

De manera particular, el colectivo Danzarte Freiriano es configurado como un espacio en el que se puede tener contacto con el folclor colombiano, a través del uso del cuerpo como protagonista del proceso. Se propicia un espacio en el que se favorecen las reflexiones acerca del cuerpo y de la danza lo que puede haber generado posibilidades de cambio en el sentipensar de las y los participantes.

El cuerpo dentro de esta investigación no solo es una categoría, sino una vivencia fundamental del proceso. De esta manera, el cuerpo se configura como un tejido de relaciones, una construcción situada de múltiples formas; en su concepción se tienen en cuenta las múltiples relaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo social. El cuerpo, órgano de lo posible (Duch

y Mélich, 2005), lugar, discurso, movimiento y experiencia de poderes y resistencias, carne de las construcciones y destrucciones cotidianas.

En este sentido, el cuerpo humano al ser objeto de control en la escuela, se relega a espacios por fuera de la institución, en donde se le puede dar rienda suelta, moverlo para seducir a sus pares, para llamar la atención, para desinhibirse, sin la mirada inquisitiva de una autoridad que está vigilando o esperando la oportunidad de castigar; el espacio artístico que promueve el colectivo Danzarte Freiriano, otorga la posibilidad de sentir placer a través del arte, además asumir la presencia del adulto como un promotor y acompañante de esta búsqueda intencionada de expresión, que además sobrepasa los límites de la seducción puramente física u hormonal.

En el estar y sostener semana a semana al colectivo Danzarte Freiriano, así como en el investigar, se pudo encontrar que las percepciones y las expresiones de los sentires, se configuraban diferente para los adultos (docentes) y para las y los jóvenes (estudiantes), en algunos puntos de análisis. Esto es posible a que ambos grupos etarios tienen diferentes interpretaciones de la realidad, “en la medida en que la praxis corporal no pueda ser reducida a una semiótica, las prácticas corporales estarán siempre abiertas a la interpretación; no son, en sí mismas, interpretaciones de nada”(Jackson, 2011, p. 80).

Siguiendo esta línea, el cuerpo que se teje en la adultez y que dentro de la formación profesional tiene que ver con lo científico y con las ciencias exactas, la expresión de su pensar y sentir esta mediada por las diferentes discusiones que hay frente a la verdad, a lo tangible, a lo que se puede comprobar. No obstante, hay unas intencionalidades de hacer posible que no todo sea reflexionado a partir de este filtro, pues hay un reconocimiento de experiencias que marcan de muy variadas maneras.

Se encuentra también, que sus manifestaciones hablan de su propia experiencia y de los amplios caminos que han recorrido, que tienen que ver con sus vivencias cotidianas, sus experiencias profesionales, personales, los acercamientos que han hecho a las diferentes manifestaciones artísticas y el abordaje que tienen de la academia. La forma en que los adultos se piensan y se expresan alrededor de su cuerpo refleja un proceso de autoconocimiento, en el que se reconocen no solo los límites y capacidades, sino también la influencia del tiempo y el deterioro en lo corporal. Este reconocimiento puede llevar a una búsqueda activa de conexión

con lo humano en las relaciones interpersonales, donde el movimiento y la danza se convierten en herramientas para revivir y compartir vivencias.

La capacidad de sentir el cuerpo como propio implica una relación más íntima con uno mismo y con los demás, favoreciendo interacciones que trascienden lo superficial. En este sentido, la danza puede servir como un medio para cultivar esta conexión, proporcionando un espacio donde las experiencias pueden ser compartidas y celebradas, reavivando la vitalidad de la vida misma.

Este hallazgo sugiere un terreno fértil para futuras investigaciones, donde se podría explorar cómo las experiencias a lo largo de la vida moldean la percepción del cuerpo y cómo estas percepciones impactan en las relaciones y en la participación en actividades grupales. Comprender estas dinámicas no solo enriquecería el campo de la educación corporal, sino que también podría ofrecer nuevas perspectivas sobre el bienestar emocional y social en la vida adulta.

Por otro lado, en lo que respecta al cuerpo tejido a través de la adolescencia, las representaciones giran alrededor de un lugar sagrado que ofrece múltiples posibilidades de ser, hacer, pensar y sentir. No obstante, se halla una profunda timidez, acompañada de una falta de movimiento que resalta sobre todo en los hombres, debiéndose dicha situación a unas cargas generacionales que atribuyen la expresión y el baile a lo femenino.

Acerca de la imagen corporal que, “cobra vida en la interacción de miradas y reacciones -la auto-percepción, el reflejo especular, la mirada ajena, la propia reacción a ellas, la percepción de los otros- en el ir y venir incesantes que perfilan activamente la propia imagen del cuerpo” (Pedraza, 2004, p. 4). Este factor de la imagen corporal es determinante para el ciclo vital en el que se encuentran las y los adolescentes, poder sentir que tienen aceptación, que hay un espacio en el que pueden ser y no son juzgados, es importante; así como el sentir que son responsables y autónomos.

Para las y los estudiantes es muy importante encontrar espacios donde se sientan comprendidos, escuchados, valorados, respetados y reconocidos, con relación a sus pares y a las figuras de autoridad que representan las y los adultos. Dentro del espacio se trabaja en la confianza, los miedos y las inseguridades, entre otros. El creer en alguien genera una fuerza

enorme en quien recae esa creencia y es una fuente de poder de la que carecen las y los adolescentes con frecuencia al interior de sus contextos, es por esto que, al interior del colectivo, encuentran la confianza, la escucha atenta y el espacio para ser sin temor. Finalmente “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna” (Le Breton, 2002, p. 7).

En términos generales, el cuerpo tanto de adolescentes, como de adultos se visibiliza a través del movimiento, como lo señala Best (1978), “el movimiento humano no simboliza la realidad, es la realidad” (p. 137), y, en ese sentido no es algo sobre lo que solamente se actúa, sino que es generador de acciones. No obstante, el cuerpo de las y los participantes presenta resistencias al ser visibilizado, al ser explorado, al ser armonizado a través de las sesiones de trabajo, específicamente, las personas con mayor edad que no han tenido contacto previo con procesos similares, tienden a exteriorizarlas con más fuerza, limitando las posibilidades de su propio cuerpo o desistiendo de las sesiones de ensayo. Estas dificultades, obstaculizan el proceso continuo y riguroso, sobre todo en aquellos en los que se evidencia estas resistencias, generando además interrupciones de procesos colectivos, en la medida que las puestas en escena requieren de construcción como equipo, desde los aportes de cada participante.

Así las cosas, el contexto social en el que se nace, alimenta, nutre los cuerpos, los pensamientos, las acciones y los sentires, aporta entonces a las formas de situarse ante el mundo, las variadas maneras de leerlo, de percibirlo, de pronunciarse y de actuar en él; la danza, habla de una manera de expresión que señala y está determinada por el contexto del que hace parte. De esta forma, “el modo en que vivo mi cuerpo es indisociable de la manera en que experimento el espacio en que estoy situado” (Merleau-Ponty, 1945), o como lo diría Mora (2010), en su investigación acerca del cuerpo en la danza desde la antropología: el cuerpo es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los actores, y es interpretado de acuerdo a ese contexto (p. 63). En consecuencia, la manera en que las y los participantes del colectivo, experimentan su cuerpo, tiene que ver con los espacios que habitan, los discursos a través de los cuales se han formado y que ratifican en sus vivencias cotidianas.

Se puede decir que las prácticas que se llevan a cabo al interior del colectivo pueden ser observadas a través de la etnografía de los contactos, en la medida que de todas las afirmaciones analizadas en las entrevistas la investigadora ha sido observadora activa de la aplicación en la

cotidianidad de los ensayos. Teniendo en cuenta la concepción de contacto planteada desde la etnografía sensorial, desarrollada por Pérez Et al (2016), señalando la relevancia que tienen los sentidos además de la vista, en el acto de conocer las culturas y el mundo de la vida. Para las autoras el contacto se entiende desde dos dimensiones: la primera, el tocar “ (..) literalmente otras materialidades (...)” reconociendo que “a través de la piel se transmiten significados y mensajes en ocasiones irreductibles a otros sentidos y lenguajes” retomando el trabajo del autor (Blake, 2011 p. 50); la segunda dimensión propuesta aborda “(..) un sentido más amplio, asociado a las sensaciones que tienen lugar más allá de la piel y que se manifiestan en nuestros cuerpos en forma de emociones – miedo, rechazos, afectos” concepción que plantean desde (Paterson, 2009 p. 768).

El contacto se presenta entonces, como dimensión metodológica, teórica y epistemológica, lo que podría configurar una pedagogía que genera prácticas opuestas a lo que propone el sistema educativo tradicional, ya que el cuerpo es visibilizado como centro e intención de aprender y enseñar, lo que se podría profundizar en futuras investigaciones.

En cuanto a la danza, al incluirla dentro de las posibilidades que puede ofrecer una pedagogía de los contactos, se puede afirmar que no es posible tocarla sin ser tocado, es decir, no es posible participar en algún proceso de danza sin que dicho proceso impacte de alguna manera en la vida individual. Esto se soporta también en las declaraciones de la mayoría de las participantes pues en varias entrevistas se afirma que las sesiones se viven como un momento de liberación, de soltar tensiones, estrés, cansancio, para mencionar solo algunos ejemplos.

“Al ser la danza un modo afectivo de expresión que requiere del tiempo y del espacio” (Keali`nohomoku, 1972, p. 387), es un espacio de encuentro consigo mismo, es un tiempo de creatividad, que como lo diría Serres (2011), “el trabajo creador, cualquiera que fuera, exige al cuerpo que se transforme: le exige infinitas metamorfosis” (p. 138). De esta manera, dentro del colectivo, la facilidad de realizar una danza o no, tiene que ver con que haga parte de las experiencias y contactos previos, no obstante, en el transcurrir del proceso, es posible ver cómo hay unos cambios en las posturas corporales, en la manera de hacer uso y de concebir el vestuario y de los diferentes elementos que le acompañan, creando así, una responsabilidad con el vestuario, una apropiación y un amor por el acto de danzar.

Así mismo, es posible ver cómo hay adaptación a la música folclórica en términos de la escucha y de la ejecución; los cuerpos que en principio hacían resistencia hacia el folclor, desde el cuerpo mismo que las músicas modernas han creado, así como la escucha de la música, han ido, con el paso del tiempo, soltando, cediendo y aprendiendo. “La danza, tan poco objetivable, tan difícil de asir, tan efímera, se transmite, se aprende y se experimenta desde la potencia del cuerpo, desde lo que el cuerpo, también tan difícil de asir, es capaz de hacer” (Mora, 2010, p. 91).

De la misma manera, es posible observar la disposición que tienen de su cuerpo cuando hay una presentación, se genera un espacio de respeto en el que se haya mayor cantidad de piel visiblemente expuesta, puesto que hay cambios de vestuarios, sin que ello se preste para sobrepasar la confianza o detone actitudes que se pueden evidenciar como comunes en la adolescencia, por ejemplo, cosificar impulsivamente el cuerpo como objeto de deseo o placer.

En este punto, es necesario señalar que la danza no ha tenido un lugar protagónico dentro del currículo del colegio Técnico Paulo Freire, por tanto, es un espacio que queda a la iniciativa individual, moldeado en gran medida por las tendencias que marcan las redes sociales, que tienen que ver con bailes que son masificados, razón por la cual, por poner un ejemplo, en principio les costaba hacer una coreografía de más de un minuto o comprender que hacer un paso y una coreografía es sentirla con todo el cuerpo y no llevarlo a cabo como un acto mecánico. Se va entendiendo, en la medida en que las y los participantes incorporan el ensayo como parte de un ejercicio práctico frecuente, que el mover la cadera en el reguétón no significa necesariamente saber hacerlo.

Con el paso del tiempo y con los distintos escenarios de presentación que tiene el grupo, se van dando cuenta (las y los participantes) de esos pequeños grandes detalles que marcan la diferencia, que hay un cuerpo para cada danza, que la rigurosidad y la disciplina forman unos buenos ingredientes para mostrar un buen trabajo. Así las cosas, los diferentes ritmos musicales van tejiendo el cuerpo que les es necesario, van buscando su propio movimiento al compás de la melodía.

Desde lo anterior, es necesario señalar que la manera en que se ha ido percibiendo el grupo de danzas al interior del colegio ha ido adquiriendo una visibilidad respetuosa, en términos del conocimiento de las danzas folclóricas, así como, en el reconocimiento del

potencial humano; hay cada vez menos burlas y señalamientos que destruyen y por el contrario, hay mejores comentarios y una disposición de escucha y atención.

De otro lado, el espacio que se da a través del colectivo Danzarte Freiriano genera un reconocimiento de la autoridad que es representada en el docente, en tanto dicha figura representa una cercanía, una forma de verle diferente en comparación con la forma en que se da al interior del aula y la autoridad que ejerce en ella, señala Freire (1970) que el educador y educando “se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (p. 61).

Se haya entonces, una forma de sentir humano al profesor e identificarle unas ciertas virtudes, sentimientos y emocionalidades antes ocultas o poco visibles en la cotidianidad del aula; en este sentido, el espacio determina la figura del docente con una significación diferente a la que genera comúnmente la dinámica de la escuela. Se reconoce dicha figura a través de las vivencias de sus emociones, como un ser que también siente, lo que coincide una vez más con Freire (1998) cuando indica que “la práctica educativa es: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy” (p. 75).

Ahora bien, lo que se da a través del ensayo, en la relación entre todos y todas las integrantes del colectivo (estudiantes y docentes), es importante para socializar y generar un pensamiento colectivo, solidario y empático; se puede hallar una preocupación permanente por hacer las cosas bien, por estar en la disposición de aprender y de pensar en el grupo; cuando se trabaja desde lo propio se ve reflejado en el colectivo. En este sentido, es visible, encontrar unos deseos del corazón por compartir la experiencia corporal, desde lo individual para impactar lo colectivo, pues:

“A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando mismo” (Freire, 1998, p. 43)

El ensayo del colectivo se configura entonces, como un espacio de sentipensar, en el que las emociones tienen cabida y de hecho, son el motor, en algunas ocasiones, para optar por el movimiento del cuerpo; así mismo, es un espacio en el que se hace uso de la cabeza desde el amor, desde el hablarle bonito, con tranquilidad y sinceridad.

Por último, como ya se mencionó, es necesario considerar que el escenario que provee el colectivo Danzarte Freiriano asume el folclor como una manifestación viva, en constante reinención a la que se otorga diversos sentidos, según el grupo social que lo vivencia (García, 2015)

Por lo anterior es claro que el trabajo pedagógico desde el folclor colombiano ofrece diversos retos para su aprendizaje, considerando las diferencias generacionales o la forma en que se asume por cada participante, ya que están posicionados desde experiencias individuales y colectivas que se complejizan con el paso del tiempo, por ejemplo, así como se evidencia en las entrevistas, los estudiantes tienden a relacionarlo con la novedad, lo diferente, lo que no es cercano y en ese sentido con lo poco popular, lo que ya está fuera de moda, por lo que cada participante puede enfrentar resistencias en términos de contradicciones generadas por intereses personales y por las disposiciones que cada cuerpo ha tenido a la danza, así mismo, ser objeto de burlas y señalamientos por parte de sus pares, no obstante, ellas y ellos enfrentan estos desafíos con gusto, agrado y por la posibilidad de mostrar sus habilidades en frente de públicos igual de diversos, de cuando en vez.

En el caso de la y los docentes el bailar folclor se puede ligar con un sentir propio, que quizás este dormido y que se va despertando poco a poco, asociado a sentir una cercanía a las raíces, a las experiencias de infancia, a las cotidianidades de otros tiempos, a la nostalgia, en este sentido, pueden experimentar una cierta facilidad para el baile, pues se ha tejido en el oído mismo una familiaridad, una añoranza.

Finalmente, el escenario ofrecido por Danzarte Freiriano puede ser comprendido como un espacio de formación humana a través de la experiencia estética que permite el retorno a los orígenes de la humanidad en que la danza representa el modo más primitivo de expresión y el impacto en los diferentes escenarios de la vida. La formación humana implica la expresión, el movimiento, la comunicación, entre otras, por ende, el arte debe hacer parte de dicha formación, reivindicando el poder expresivo que tiene el cuerpo, generando confianza y tranquilidad dentro

de una sociedad violenta y violentada. Es imperativo aprender a convivir con las y los otros en medio de las diferencias, aprender a resolver los conflictos sin hacer daño y sin buscar anular; relacionarse con toda forma de vida de manera negociada y respetuosa, pero por, sobre todo, encontrar una relación consigo mismo/a que en medio del equilibrio pueda brindar a las y los demás armonía y solidaridad.

Esta investigación aporta reflexiones en torno al papel del arte al interior de la escuela, como una herramienta de reivindicación y de alternativa a los discursos violentos y por ende, a la construcción de una sociedad en la que la colectividad, la empatía, la compasión y el espíritu crítico sean las bases para la construcción de la misma. Aporta al análisis y la práctica del cuerpo, la danza y la educación corporal en la educación formal.

Es necesario continuar analizando y estudiando las formas en que el cuerpo es concebido en la escuela, reconocer que ha sido ignorado o reprimido y velar por la transformación del accionar institucional frente al tratamiento del cuerpo. Esta transformación es posible si se tienen en cuenta las prácticas corporales en que el movimiento y el hacer constituyen elementos fundamentales; por esto es vital pensarse continuamente experiencias prácticas que movilicen no solo el pensar, sino y sobretodo el hacer, para brindar posibilidades de ser y de estar diferentes a las que la escuela en su currículo tradicional ha propuesto.

Específicamente, por medio de la danza, se entrega a sus aprendices una formación a través de una práctica corporal que se encuentra mediada por la sensibilidad y la experiencia estética que ofrece múltiples posibilidades, dando lugar a la diversidad y venciendo las limitaciones de los discursos y acciones homogenizantes, por ello, tener en cuenta la danza como una práctica corporal protagonista dentro de las dinámicas académicas de la escuela constituye un insumo vital para lograr prácticas educativas integradoras en que se tenga en cuenta la emocionalidad, lo académico y lo social.

A través de esta investigación se reafirma la intencionalidad expresada en la práctica del colectivo Danzarte Freiriano, donde se vela por una educación corporal que, reconociendo en el cuerpo su papel como medio principal de la percepción, la acción y el pensamiento, un cuerpo que se nutre de la experiencia y encuentra su potencia en el movimiento; que sea tenido en cuenta en el quehacer de la escuela desde la mirada colectiva, entendiendo que el ser humano

hace parte de la naturaleza y que es capaz de aprender del mundo y su diversidad de formas de vida.

Queda la inquietud de observar el impacto que tiene la participación en el colectivo o en procesos de danzas al interior de la escuela, a través de diarios de campo o de registro fílmico por ejemplo, en los procesos académicos de estudiantes y en la práctica pedagógica de docentes, intentando analizar la influencia que tiene este tipo de procesos en la relación entre estudiantes y educador. Así como las connotaciones que tiene específicamente el folclor para ser utilizado como una herramienta de fácil acceso y en cuyo seno se originan las más variadas prácticas corporales.

Asimismo, es fundamental reflexionar sobre el papel del arte en la construcción de sujetos justos, capaces de reconocer y gestionar sus emociones, y de validar la solidaridad y la empatía como pilares esenciales para la creación de sociedades más equilibradas y equitativas. En este contexto, se hace pertinente analizar los géneros y roles presentes en la danza folclórica, considerando cómo estas dinámicas pueden influir en las percepciones de identidad y pertenencia de los participantes.

Además, esta investigación abre la puerta a estudios similares que exploren otras manifestaciones artísticas, como el teatro, las artes plásticas y la literatura, así como su impacto en el entorno escolar. Es esencial examinar el lugar que ocupan en el currículo visible y cómo son apropiadas por aquellos que participan en estas prácticas, contribuyendo así a un aprendizaje integral y significativo.

De igual manera, es urgente considerar el impacto de las redes sociales en nuestras formas de relacionarnos y en cómo habitamos nuestros cuerpos en la actualidad. Las redes tienen el potencial de moldear nuestras interacciones y auto-percepciones, lo que merece un análisis profundo en futuras investigaciones.

Finalmente, la exploración de la pedagogía de los contactos en su dimensión epistemológica y metodológica puede ser clave para fomentar procesos cada vez más inclusivos y diversos. A través de esta investigación, se pueden establecer consideraciones que permitan a la educación proporcionar escenarios y medios que faciliten el descubrimiento de la razón de ser y de estar de cada individuo, tanto en su singularidad como en su rol dentro de la comunidad.

Esto contribuiría a formar personas más conscientes, empáticas y comprometidas con la transformación social.

Bibliografía

Alcaldía Local de Usme. Recuperado el 13 de octubre de 2024. Localidad de Usme.

<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/usme>

Alcaldía de Bogotá. Recuperado el 14 de octubre de 2024. Fichas de información local de Usme.

<https://observatorio.victimabogota.gov.co/sites/default/files/documentos/5.%20Usme%20%281%29.pdf>

Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica”. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (81), 175-218.

Ballarín, M. (2022). Danza y mercancía: constelación y fetiche. *Acotaciones*, 48, 331-358.

<https://orcid.org/0000-0001-9627-8645>

Bauman, R. (1992). *Folklore, cultural performances, and popular entertainments*. Oxford University Press.

Bausela Herreras, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11 (1), 21-34.

<https://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>

Best, D. (1978). *Philosophy and human movement*. Londres.

Blanco Arboleda, D. (2013). "El folclor y el patrimonio frente a la hibridación y la globalización en la música colombiana. Tensiones tradicionalistas vs modernizadoras: políticas culturales, poder e identidad". En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 28 (45), 180-211.

Blanco, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horiz pedagógico*. Volumen 11 (1), 15-28.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

Buschiazzo, S. (2010). Las artes del movimiento en la construcción de identidad individual y colectiva. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5680/ev.5680.pdf

Cardoso de Oliveira, R. (1996). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología*, 39 (1), 13-37.

- Carvajal, J. (2018). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia. *Amerika*. Consultado el 15 de febrero de 2024. URL : <http://journals.openedition.org/amerika/10198>; DOI: <https://doi.org/10.4000/amerika.10198>
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Universidad del Cauca.
- Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 37 (2), 179-184.
- Citro, S. (1999). La diversidad del cuerpo social: determinaciones, hegemonías y contrahegemonías. En: Matoso, Elina (comp.) *Diferentes enfoques del cuerpo en el arte*. Serie Ficha de Cátedra, Teoría General del Movimiento, Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos-Culturalia.
- Citro, S. (2012). Cuando escribimos y bailamos. En: *Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas*. Biblos, 39-63.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito, Ecuador.
- Colombia aprende. Recuperado el 26 de junio de 2024. Derechos básicos de aprendizaje. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>.
- Descartes, R. (1642 latín). *Meditaciones Metafísicas*. Ediciones varias.
- Duch, Ll. & Mélich, J (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. 2/1. Trotta.
- Escobar Zamora, C. (2003). *Danzas Folclóricas Colombianas*. Aula alegre del magisterio.
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *AusArt*, 3 (1), 56-65.
- Foucault, M. (1992) . Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*, 156.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.

- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 231-241.
- Gallo, L. (2012). Notas sobre la educación corporal en clave estética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8, (2), 11-29
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista brasilera de ciencias del deporte*, 34, (4), 825-843.
- García, A. (2015). La danza folclórica en Bogotá: Cavilando reflexiones, 10 (16), 30- 39.
- Gevaert, J. (1976). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Trad. Alfonso Ortiz. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*, (15), 289-306.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo editorial norma.
- Hanna, J. (1979). Movements toward Understanding Humans through the Anthropological Study of Dance. *Current Anthropology* 20 (2), 314.
- Hanna, T. (1976). The Field of Somatics. *Somatics Magazine-Journal of the Mind/Body Arts and Sciences*, 1(1), 4-30.
- Itelman, A. (2002). *Archivo Itelman*. Szuchmacher, Rubén (comp.). Eudeba.
- Jackson, M. (2011). Conocimiento del cuerpo. En: Citro, S. *Cuerpos plurales antropología de desde los cuerpos*. Editorial Biblos, 59-82.
- Jodelet, D. (2006). "Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales". En : Hass, V . *Les savoirs du quotidien*.
- Kaeppler, A. (1978). "Dance in Anthropological Perspective". *Annual Review of Anthropology* 7, 31-49.
- Kaeppler, A. (1991). "American approaches to the study of dance". *Yearbook for Traditional Music*, 23.
- Kaeppler, A. (2000). "Dance Ethnology and the Anthropology of Dance". *Dance Research Journal*, 32 (1), 116-125.
- Kealiinohomoku, J. (1972). "Folk dance". En: Dorson, Richard M (ed.) *Folklore and folklife; an introduction*. Chicago, University of Chicago Press.
- Kurath, G. (1949-1950). "Dance, folk and primitive" and other entries. En: Leach, María (ed.) *Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*. New York, Funk and Wagnalls.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37.

- Lambeck, M. (1998). "Body and mind in mind, body and mind in body: some anthropological interventions in a long conversation". En: Lambeck, Michael y Andrew Strathern (eds.) Bodies and persons. Comparative perspectives from Africa and Melanesia. Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2002). La sociología del cuerpo. Nueva visión, 7-26.
- Lewin, D. (1983) [1977]. "Philosophers and the dance". En: Copeland, Roger y Marshall Cohen (eds.) What is dance? Readings in theory and criticism. Oxford University Press.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. Revista Tabula rasa, 9, 73-101.
- Lyon, M. (1997). "The Material Body, Social Processes and Emotion: 'Techniques of the Body' Revisited". Body & Society, 3 (83).
- Markessinis, A. (1995). Historia de la danza desde sus orígenes. Libros Deportivas Esteban Sanz.
- Mauss, M. (1979) [1936]. Sexta parte: Las técnicas del cuerpo. En: Sociología y Antropología. Madrid, Tecnos.
- Merleau-Ponty, M., Johnson, G., & Smith, M. (1993). The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1993) . "Primera parte: el cuerpo". Fenomenología de la percepción. Editorial Planeta De Agostini.
- Merleau-Ponty, M (2000). Fenomenología de la percepción. Ediciones Península.
- Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 30 de junio de 2024. Serie de lineamientos curriculares Lengua Castellana. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 9 de junio de 2024. Lineamientos curriculares de educación artística. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 5 de julio de 2024. Población vulnerable. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82770.html>
- Mora, A. (2007). Educación corporal y subjetividad en la danza académica. Trayectorias, corporalidades y subjetividades en bailarinas y bailarines jóvenes. Publicado en CD en Actas de I Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes, La Plata.

Mora, A. (10-12 de diciembre de 2008). Propuestas metodológicas en investigación socio-antropológicas sobre el cuerpo. I encuentro latinoamericano de metodología de las ciencias sociales. La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9532/ev.9532.pdf

Mora, Ana. (2010). El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásica, contemporánea y expresión corporal. Universidad Nacional de la Plata.

Nietzsche, F. (2009). Así habló Zarathustra. Alianza.

Organización para la cooperación y el desarrollo académico (OCDE). Recuperado el 9 de junio de 2024. Preguntas frecuentes sobre pruebas pisa.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:63375528-1716-4821-890e-69ae6fac36ef/faqspisa-esp.pdf>

Pedraza, Z. (2004). Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad.

Pedraza, Z. (2006). Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. Revista del centro cultural universitario Aquelarre, 182, 93-108.

Pérez-Bustos, T, Tobar Roa, V. y Márquez Gutiérrez, S. (2016). Etnografías de los contactos. Reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento. Antípoda, 26, 1-33.

Pérez Soto, C. (2008) . Propositiones en torno a la Historia de la Danza. Santiago: lom Ediciones.

Plessner, H. (1960). La risa y el llanto. Revista de Occidente, 53- 62.

Secretaría de Educación. Recuperado el 13 de octubre de 2024. Proyecto educativo institucional colegio técnico distrital Paulo Freire.

<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PEI PAULO FREIRE 2013.pdf>

Restrepo Hernández, Álvaro (2000). Mi cuerpo encuentra su voz y el artista su camino. Nómadas (Col), (13), 165-177.

Restrepo, A. (2020). Recuperado el 14 de mayo de 2022. El Colegio del Cuerpo en la era del coronavirus. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/el-colegio-del-cuerpo-en-la-era-del-coronavirus-article/>

- Serrés, M. (2011). Variaciones sobre el cuerpo. Fondo de Cultura Económica.
- Scheper-hughes, N. y Lock, M. (1987). "The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology". *Médical Anthropology Quarterly*, 1.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal: Arte, salud y educación*. Editorial Humanitas.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Tortajada Quiroz, M. (2011). *Danza y género*. Cenidi Danza/inba/ conaculta.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Orlando Fals Borda: Investigación-acción participativa [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU&t=819s>
- Uribe, J. (2011). *Cuerpos: entre la gestión del miedo y del placer. Lectura en clave biopolítica*. En: García Gutierrez, C. *Ed Hermenéutica de la educación corporal*. Funámbulos Editores. Pp 105-126.
- Verde, F. (2005). *Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y Juego*. Madrid.
- Vigoya, L. (2017). *Entre cuerpos y milongas*. Universidad del Rosario.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI editores.
- Woolgar, S. (1991). *¿Qué es la ciencia? Ciencia: abriendo la caja negra*. Anthropolos.

ANEXOS

ANEXO 1: ESTRUCTURA DEL ENSAYO

Se realizan una vez a la semana, generalmente los jueves en un horario entre 6:30pm y 8:00pm

Primer momento

Calentamiento dirigido para preparar al cuerpo frente al ejercicio físico que se realizará. Generalmente se lleva a cabo con ritmos de música movidos y conocidos por las y los estudiantes.

Segundo momento

Se pueden realizar diferentes actividades de acuerdo a los propósitos que tenga el ensayo, a saber:

Dinámicas de expresión corporal

Ejercicios de reconocimiento corporal individuales y colectivos

Ejercicios de expresión facial

Explicación y apropiación de los pasos dispuestos para el ritmo que se esté trabajando

Montaje coreográfico

Repetición frecuente

Tercer momento

Estiramiento posterior al trabajo corporal realizado

ANEXO 2: REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Categorías analíticas y/o descriptivas:

Cuerpo/ cuerpo con los demás/ cuerpo en el espacio.

Danza/ coordinación/coreografía.

Educación corporal/ relación con los demás/ ubicación corporal.

ANEXO 3: ENTREVISTA

Las siguientes son las preguntas orientadoras:

¿Cómo te enteras que existe este grupo?

¿Qué te anima a participar en el?

¿Has bailado previamente?

¿Qué piensas del folclor colombiano?

¿Qué pasa con el cuerpo cuando danzas?

¿Qué es el cuerpo?

Aporte del proceso para la vida-¿qué significa el grupo para ti?

¿Cómo ves la relación entre estudiantes y profesores?

¿Qué llama tu atención de los ensayos?

¿Cómo ve tú familia la participación en este tipo de espacios?