



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



**INBAL**

Repositorio de investigación y educación artísticas  
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

## Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón

Danza inclusiva: estudio sobre la experiencia educativa y sus posibles  
interrelaciones con la experiencia estética.

Maestra en Investigación de la Danza

**P R E S E N T A**

**Beatriz Julieta Galindo Zavala**

Asesores:

Dra. Alejandra Ferreiro Pérez

Mtra. Ma. Dolores Ponce Gutiérrez

Dra. Andrea Margarita Tortajada Quiroz

Ciudad de México, junio de 2015



[www.inbadigital.bellasartes.gob.mx](http://www.inbadigital.bellasartes.gob.mx)

**Cómo citar este documento:** Galindo, Zavala, Beatriz Julieta. *Danza inclusiva: estudio sobre la experiencia educativa y sus posibles interrelaciones con la experiencia estética*. CDMX.: INBA/Cenidi Danza, 2015.

**Descriptorios temáticos:** Inclusión, educación, danza, habilidades mixtas, experiencia educativa, experiencia estética, metodología cualitativa, observación, escucha.



**CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E  
INFORMACIÓN DE LA DANZA JOSÉ LIMÓN**

Tesis para obtener el grado de:

Maestra en Investigación de la Danza

**Danza inclusiva:  
estudio sobre la experiencia educativa  
y sus posibles interrelaciones con la experiencia estética.**

Presenta:

BEATRIZ JULIETA GALINDO ZAVALA

Directora de tesis:

DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

Comité tutorial:

MTRA. MA. DOLORES GUADALUPE PONCE GUTIÉRREZ

DRA. ANDREA MARGARITA TORTAJADA QUIROZ

México, D.F. junio de 2015

*Con amor,*

*A mis padres Guadalupe y Nicolás.*

*A Daniel.*

*A mis hermanas: Cris y Ana.*

*A mis niños Etzel, Memo, Draco e Ian.*

*¿Y si no soy legible, viejo, si no hay lector y ergo no hay puente?  
Porque un puente aunque se tenga deseo de tenderlo y toda obra  
sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente  
mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre  
cruzando un puente.*

*Julio Cortazar, Libro de Manuel, 1994, p. 30.*

## AGRADECIMIENTOS

*A todos mis maestros,  
por construir puentes y ayudar a cruzarlos.*

*Especialmente y con gran admiración a todos los maestros de la  
MID que con generosidad, pasión y paciencia compartieron sus  
conocimientos:*

*Alejandra Ferreiro, por su guía generosa, puntual y paciente.  
Dolores Ponce y Margarita Tortajada por la dedicación y paciencia  
en sus enseñanzas y revisiones, por hacerme ver y hacerme  
sonreír mientras las leía.*

*A todos los que conformaron la experiencia de la DGHM en el  
Centro, en especial a Leticia Peñaloza, por el enorme compromiso  
social y la gran generosidad al compartir sus conocimientos y no  
desistir de este proyecto tan valioso. A las maestras de Centro y  
alumnas de la ENDNGC, en especial a Gris por ser una inspiración  
del trabajo honesto, valiente y desinteresado. A los niños que  
participaron y mostraron una pequeña parte de ellos mismos que  
alimentó y motivó mi trabajo.*

*A mis queridos y entrañables compañeros y amigos de la maestría  
por acompañarnos y enriquecer las experiencias, en especial a  
Caro, Maggie, Cinthia, Olinka, Alma y Mabel.*

*A Marix y Monik, por su amistad, por apoyar desinteresadamente,  
escuchar y compartir.*

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I: Hacia la inclusión en danza.....	10
1.1. Flexibilización de los límites de la danza e inclusión.....	10
1.2. Propuestas de inclusión dancística.....	16
1.3. Danza e improvisación: hacia la conformación de una alternativa de la práctica dancística para todos.....	19
CAPÍTULO II: Inclusión y educación.....	31
2.1. Antecedentes sobre el desarrollo del término discapacidad y habilidades mixtas.....	31
2.2. Inclusión en educación.....	35
2.3. Danza para grupos con habilidades mixtas.....	38
2.3.1. DanceAbility como punto de partida.....	43
CAPÍTULO III: Experiencia educativa y experiencia estética como enfoque de una investigación cualitativa.....	48
3.1. La experiencia o el arte en germen.....	48
3.1.1. El objeto expresivo.....	52
3.2. La experiencia educativa.....	55
3.3. De la cualidad estética de la experiencia a la experiencia estética.....	58
3.4. La metodología cualitativa y la etnografía.....	65
3.4.1. Etnografía educativa.....	67
CAPÍTULO 4: Inclusión en danza: Hacia una experiencia transformadora.....	71
4.1. Contextualización del trabajo en la DGHM.....	71
4.1.1. Reflexiones en torno a la contextualización.....	77

4.2. Trayecto de la clase como estructura pedagógica y como plataforma de acción generadora de posibles experiencias educativas.....	80
4.2.1. Inicio.....	81
4.2.2. Calentamiento.....	83
a. Yo-corporal.....	84
b. Creación de las condiciones de silencio.....	84
4.2.3. Introducción y desarrollo de consignas de movimiento e improvisación.....	85
a. La observación.....	87
b. La escucha corporal.....	88
c. Nosotros.....	92
4.2.4. Ejercicio final.....	93
4.2.5. Despedida.....	94
4.3. Construcción de la individualidad y construcción grupal.....	96
4.3.1. Construcción de la individualidad desde la corporalidad.....	96
a. “Despertar”.....	101
b. Matices en la forma de estar y mirar.....	104
1. Mirada no encontrada- tonicidad abandonada.	105
2. Mirada externa –tonicidad variable y ajustable.	108
3. Mirada interna – intencionalidad tónica intern.	110
4.3.2. El grupo: la existencia es siempre una coexistencia.....	112
a. El grupo como estrategia.....	113
b. La construcción del grupo.....	113
c. El grupo como unidad individualizante.....	117
d. Códigos compartidos.....	120
CONCLUSIONES.....	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140

# INTRODUCCIÓN

La organización biológica de nuestro cuerpo determina la manera en la que nos relacionamos con el mundo; de cierta manera es el punto de partida desde el que sentimos y nos movemos. Sin embargo, lo que sucede fuera de nosotros moldea lo que seremos o somos, lo que pensamos, lo que creemos, lo que imaginamos y lo que hacemos. El punto del que partimos nos permite interactuar con otros y el ambiente, proyectar nuestras ideas y acrecentar la consciencia del mundo desde una mirada particular. La experiencia es el punto en el que confluyen organismo y ambiente, es un punto de equilibrio y tensión desde el cual se ensancha la consciencia.

La danza como el arte en general es un modo particular de la experiencia; abordarla desde la investigación es también una forma de experiencia y de conocimiento, aunque distintos, son caminos que nos llevan hacia la amplificación de nuestro conocimiento sobre el mundo y por consecuencia también sobre nosotros mismo.

Mi interés por abordar la danza para grupos con habilidades mixtas (DGHM)<sup>1</sup> como objeto de investigación, se gestó en el acercamiento que tuve con grupos vulnerables, específicamente en una casa hogar para niños con discapacidad intelectual. Fui testigo del gran sufrimiento y frustración, no sólo de los niños, sino de los padres en su intento por ofrecerles mejores condiciones de vida, también de las dificultades o el gran abismo que creaba la primacía del uso del lenguaje verbal. Ante esta realidad, me di cuenta de mi propia incapacidad para propiciar alguna alternativa de experiencias significativas, o como mínimo, establecer un puente de comunicación en el que fuera posible reconocernos como individuos distintos y valiosos.

Por otro lado los deseos que alimentaron esta investigación tenían que ver con mi propia experiencia dentro de la danza, con el descubrimiento sorpresivo

---

<sup>1</sup> A lo largo del documento será citada como la DGHM



de una danza basada en la improvisación que se contraponía a los paradigmas que había aprendido durante mi tránsito por este campo de conocimiento. Una danza que renovó mi mirada y me mostró múltiples posibilidades de participación; cobijada bajo una idea de colaboración horizontal y respeto a los procesos individuales de conocimiento. Una danza abierta a la participación de cualquier individuo sin importar sus condiciones biopsicosociales, su experiencia o carencia de ella con prácticas dancísticas o corporales, un espacio donde la comunicación no verbal nos permitía trascender los límites propios y enriquecernos de la coexistencia.

La trascendencia de esta investigación apunta a visibilizar la inclusión como una perspectiva donde personas con y sin discapacidad puedan relacionarse por medio de la danza. La inclusión como modelo de interacción social nos exige como humanidad mayor adaptabilidad y creatividad, de tal manera que las diferencias individuales sean vistas como nuevos modos de relación, más que como obstáculos.

El problema central de esta investigación quedó asentado por la necesidad de indagar sobre el papel de la DGHM en el ámbito de la educación dancística inclusiva. Esta indagación la sustenté metodológicamente en la etnografía educativa como investigación cualitativa. El abordaje teórico lo realicé a partir de la categoría de experiencia educativa de John Dewey y de la de experiencia estética planteada por Hans Robert Jauss.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron:

General:

- ¿Qué situaciones o tipo de interacciones pueden caracterizar a la danza para grupos con habilidades mixtas como propuesta educativa que desde la danza promueve la inclusión, la generación de experiencias educativas y de experiencias estéticas?

## Particulares

- ¿Qué situaciones, en qué condiciones y con qué actividades se promueve la inclusión?
- ¿En qué situaciones, bajo qué condiciones y con qué actividades la propuesta de la DGHM puede convertirse en generadora de experiencias educativas?
- ¿En qué situaciones, bajo qué condiciones y con qué actividades la propuesta de la DGHM puede convertirse en generadora de experiencias estéticas?
- ¿Cuál es el papel del guía en el proceso de conformación de las experiencias tanto educativas como estéticas?

Si la improvisación es el punto de partida:

- ¿Cómo la improvisación ayuda a generar situaciones educativas en que puedan emerger experiencias educativas?
- ¿De qué manera la improvisación que se lleva a cabo en la DGHM puede ser detonadora de experiencias estéticas?

Los objetivos para esta investigación son los siguientes:

- Indagar sobre las situaciones educativas durante las sesiones de trabajo de la danza para grupos con habilidades mixtas que puedan considerarse detonantes o promotoras de experiencias educativas y experiencias estéticas.
- Determinar en qué situaciones se promueve la inclusión y cuáles son sus repercusiones en la configuración de las experiencias.
- Indagar sobre cómo las situaciones de improvisación contribuyen a las dinámicas inclusivas.
- Analizar el papel del guía para la conformación de las experiencias.

Desde el principio planteé que mi posición como investigadora sería como observadora. Entonces, después de la autorización de Leticia Peñaloza, fundadora y directora del proyecto de la DGHM, comencé el trabajo de campo con una primera entrevista que le hice el 15 de junio de 2012.

La sede de la DGHM desde su inicio fue la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” (ENDNGC)<sup>2</sup>, sin embargo por varias razones, entre ellas el difícil acceso a personas con discapacidad, en el año 2012, Leticia Peñaloza realizó un acuerdo para llevar a cabo el proyecto de la DGHM en un centro de educación básica para personas con discapacidad. Por lo anterior, todo el registro de observación realizado fue en esta nueva sede, durante el periodo que abarca del 20 de septiembre de 2012 al 6 de junio de 2013. Las sesiones se realizaron una vez cada quince días, excepto en periodos vacacionales o cuando fueron canceladas. En total pude observar siete sesiones, debido a los acuerdos previos con el centro,<sup>3</sup> y por cuestiones de confidencialidad en el análisis de resultados consideré únicamente el registro de las observaciones.

Durante este periodo, al concluir las sesiones en ocasiones tenía charlas informales con Leticia Peñaloza las cuales fueron complementando mis registros. Asimismo y debido a la dificultad para acceder a una entrevista presencial con las maestras del centro educativo, una de ellas aceptó responder un cuestionario vía correo electrónico. Para finalizar el trabajo de campo, una vez que analicé todos mis registros, hice una última entrevista a Leticia el 3 de abril de 2014.

Para organizar los datos recabados, revisé el diario de campo, procurando estructurar las sesiones en relación con las fases de la clase, lo que me hizo ver a la DGHM como una propuesta pedagógica; es decir la estructura de las

---

<sup>2</sup> A lo largo del documento será citada como la ENDNGC

<sup>3</sup> La autorización para videograbar las clases fue negada, debido al previo acuerdo que se había hecho con Leticia Peñaloza y el director del centro educativo. Por la misma situación no fue posible registrar la última sesión, pues dentro de los acuerdos pactados no había autorización para realizar una investigación en el lugar, por lo que posteriormente acordé con Leticia Peñaloza, complementar el registro con otra entrevista y mantener absoluta confidencialidad en el tratamiento de los datos.

clases responde a una metodología flexible que se ha construido y que tiende a ser la misma en los diferentes grupos. De esta estructura surgieron categorías que apuntaban al trabajo personal y grupal que se fomentaba, correspondiente a las acciones docentes, es decir a las condiciones objetivas que podían ser generadoras de las experiencias educativas (Dewey, 1967).

Posteriormente examiné los datos en relación con las particularidades del grupo y los individuos, lo que me llevó a proponer dos categorías: “construcción de la individualidad desde la corporalidad”, y desde lo grupal: “la existencia es siempre una coexistencia”; estas dos categorías me permitieron analizar desde dos perspectivas los aspectos observados en las clases de DGHM.

## ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El trabajo está dividido en cuatro capítulos; el primero aborda a la danza desde una perspectiva histórica, la cual permite comprender el contexto en el que surgió la danza inclusiva y otras propuestas inclusivas, y para finalizar profundizo en la improvisación como una alternativa que cuestiona los paradigmas clásicos de la formación dancística académica.

En el segundo capítulo hago un abordaje de la inclusión y la educación. Pues para llegar a concebir la inclusión como una alternativa de nuevos modos de relación, se ha transitado históricamente por una serie de paradigmas, que han ido desde la exclusión social y la invisibilización, hasta la reconsideración de la discapacidad como algo construido en el ámbito del pensamiento social. En este panorama introduzco a la DGHM como una propuesta que surge en un contexto de formación dancística en México, la cual responde a la necesidad de ampliar las fronteras de dicha formación y tener en cuenta los problemas de discapacidad, y a DanceAbility como un punto de partida para atender a esta necesidad.

El tercer capítulo corresponde a la perspectiva teórica que me permitió abordar el fenómeno de DGHM. En él hago una revisión de la propuesta de John Dewey en relación con la experiencia educativa y del enfoque de Hans

Robert Jauss sobre la experiencia estética. Asimismo me refiero a la plataforma metodológica que fue la llave para acceder al estudio de DGHM en contexto.

El cuarto capítulo corresponde al análisis realizado y las categorías encontradas, que me permitieron comprender el fenómeno de la danza inclusiva desde DGHM.

Por último, en las conclusiones tomo como punto de partida los objetivos y las preguntas que guiaron esta investigación, estableciendo la trascendencia de la danza inclusiva desde DGHM.

# CAPÍTULO I

## HACIA LA INCLUSIÓN EN DANZA

### 1.1. FLEXIBILIZACIÓN DE LOS LÍMITES DE LA DANZA E INCLUSIÓN.

*El futuro de la danza radica en las personas que no bailan las cuales pertenecen a dos categorías: quienes simplemente no aprendieron a bailar y quien piensan que no pueden bailar... Contra los prejuicios y la discriminación, estamos ampliando los límites de la danza para cambiar la percepción actual de lo que es un bailarín. El arte de la danza no es necesariamente una exposición únicamente del aspecto físico, de la precisión exacta o de la emoción desbordante.*

*Alkis Rafkis, Mensaje por el día internacional de la danza, 2009.*

Uno de los intereses fundamentales de esta investigación es la comprensión del fenómeno de la inclusión en la danza, por lo que en este capítulo he realizado una revisión histórica a partir de las propuestas dancísticas que antecedieron a la danza contemporánea actual<sup>4</sup>. Ésta caracterizada por la coexistencia de una multiplicidad de discursos no sólo artísticos sino educativos y de investigación, ligados siempre a los cambios histórico-sociales.

En la actualidad la inclusión en danza es una idea poco difundida y no muy aceptada dentro de los estándares de la danza escénica profesional en nuestro

---

<sup>4</sup> Me referiré como danza contemporánea actual a todas aquellas expresiones escénicas que difieren del ballet, que han surgido a partir de la danza moderna y, “cuyo objetivo es ser contempladas por espectadores,... [que difieren también] de las danzas tradicionales...cuya tarea central es el ritual, [y también se distinguen] de los bailes que se llevan a cabo en fiestas, reuniones y `bailangos´ cuyo objetivo central es `el buen estar, pasarla bien´” (Guzman, 2010, p. 11).

país. Para legitimar su existencia, hubo que flexibilizar los paradigmas de la enseñanza de la danza y la experiencia escénica. Las posibilidades dentro de la danza son múltiples; la inclusión como alternativa no sólo es recuperada por las tendencias sociales actuales, sino que se ha gestado y promovido a partir del desarrollo propio de esta disciplina.

La aparición de la danza moderna fue un detonador para la apertura y el surgimiento de la multiplicidad de lenguajes que caracteriza a la danza contemporánea actual. Una de las particularidades fundamentales de la danza escénica fue la diferenciación de la danza social espontánea y, su consolidación como experiencia escénica que “se transforma en una actividad profesional y especializada cuando irrumpe en los escenarios y deja su carácter lúdico y de esparcimiento para emprender la creación artística, surge como afirma Curt Sachs, en el momento en que *el alegre pasatiempo de los aficionados se convierte en la obra seria de los profesionales*” (Ferreiro, 2005, p. 100).

La danza moderna en su afán incesante por lo nuevo, congruente con su filiación al proyecto de la modernidad, propuso una ruptura continua con las formas anteriores. *El bailarín-coreógrafo de danza moderna debía inventar y reinventar una y otra vez una fraseología de movimiento a fin de que éste conserve siempre su carácter inédito y traduzca el mundo interior del ejecutante* (Baril, en Ferreiro, 2005, p.100).

De acuerdo con Banes (2006) la danza moderna corresponde a una estética que difiere del ballet. De la primera se desprende la danza posmoderna, a la que Banes denomina el *underground* de la danza moderna, y que asienta muchas bases para el surgimiento de la danza inclusiva.

Desde su aparición, la danza moderna trajo consigo la experimentación de nuevas formas creativas, impulsadas por las ideas de propiciar la libertad humana y la expresión personal en la vida y la danza. Más allá de mencionarlas cronológicamente, subrayaré las que considero como antecedentes para la danza inclusiva:

- Existe libertad del movimiento, se puede prescindir de una técnica virtuosa y se puede evitar la narrativa.
- Los bailarines pueden no estar entrenados con alguna técnica.
- Existe una apertura hacia modos de improvisación en escena.
- Se validan los formatos personales, “la tradición de lo nuevo demanda que cada bailarín sea un coreógrafo potencial” (Banes, 2006, p. 4).

La danza posmoderna desafía las expectativas del público, rompe con la tradición y rechaza las posiciones jerárquicas. En ésta los incidentes, los juegos, la naturalidad del movimiento, el fluir con el otro y la libertad representan fuentes para la danza y el movimiento; las reglas son flexibles y representan una apertura para ir a cualquier lugar: “la danza posmoderna es tan plural que inaugura un nuevo tipo de *establishment*, uno que tolera la invención y da la bienvenida al cambio” (Banes, 2006, p. 8).

Según Banes (2006) uno de los artistas más influyentes para las actuales consideraciones de la danza posmoderna es Merce Cunningham (1919-2009), quien sostuvo que:

- Cualquier movimiento puede ser material de la danza.
- Cualquier modo de composición es válido.
- Cualquier bailarín puede ser solista.
- El tema puede ser cualquiera, pero el principal y fundamental es el cuerpo humano.
- El movimiento es intrínsecamente significativo.

De acuerdo con Banes (2006) personajes como Trisha Brown, Robert Morris, Yvonne Rainer, Anna Halprin, Simone Forti, Judith Dunn, David Gordon, Steve Paxton, Lucinda Childs y Meredith Monk, influyeron en la danza



posmoderna. Con ellos aparecen en escena bailarines no entrenados, también se rescata el valor de los rituales de grupo, se acentúa el interés en el espectador y en el proceso más que en el producto.

Ejemplo de lo anterior es la improvisación de contacto (Contact Improvisation) como producto posmoderno (de Steve Paxton), que ha ejercido una enorme influencia en la danza inclusiva y la danza de improvisación. De acuerdo con Kooten y Stark (s. f.) la improvisación de contacto se basa en la comunicación entre dos cuerpos en movimiento que están en contacto físico y la relación combinada de las leyes físicas que rigen su movimiento; la gravedad, el impulso, la inercia. Incluye rodar, caer, después de un punto físico de contacto, el apoyo y dar peso a un compañero. Busca un estado de alerta, apuesta por una autocorrección de movimientos, cada uno se convierte en su propio maestro y guía. El trabajo técnico gira en torno a los apoyos, las caídas, giros e inversiones.

El aprendizaje de la improvisación exige largo tiempo de preparación, además, existe cierto riesgo de lesiones por lo que la sensibilización del trabajo con el peso es fundamental. Aunque en la improvisación de contacto existe trabajo individual, se enfatiza la presencia del otro, de tal manera que el entrenamiento permite la interacción entre los más y los menos experimentados.

La improvisación de contacto (Contact Improvisation) es disfrutada por cualquier tipo de bailarín; bailarines entrenados profesionalmente, bailarines no profesionales, atletas, bailarines discapacitados, adultos mayores, jóvenes, entre otros. El trabajo que se hace con la improvisación de contacto, puede ser aplicada por bailarines a la creación coreográfica, a la formación y entrenamiento en danza, también para trabajar con poblaciones de niños, adultos mayores, personas con discapacidad, en terapia, para las artes visuales, la música, la educación en general, el trabajo ambiental y activismo social. Mucha gente la practica sólo por placer o para el desarrollo personal (Kooten y Stark, s/f, p. 1, traducción personal).

Steve Paxton, es considerado el iniciador de la improvisación de contacto y un referente de la corriente posmoderna. Banes (2006) señala lo siguiente como fundamento de su trabajo y de la corriente posmoderna:

- La improvisación, los incidentes espontáneos, las tareas, los juegos, y las estructuras de tiempo relajadas, engendran nuevas posibilidades de movimientos dancísticos, especialmente, de los naturales.
- La danza se niega a ser seducida por la mera habilidad, se pueden simplificar las acciones, evitando la técnica, hay un diálogo y fluir con el otro.
- Los posmodernos en su mayoría rechazan una posición jerárquica de autoridad. Su ruptura con la tradición lleva en sí la noción explícita de que no es necesario que existan academias; de que las reglas no son sacrosantas, sino que pueden ser útiles o innecesarias. Si es un nuevo *establishment*, la danza posmoderna es tan plural que inaugura un nuevo tipo de *establishment* que tolera la invención y da la bienvenida al cambio (Banes, 2006, pp. 6-8).

En la actualidad el mundo de la danza se construye multidireccionalmente, Livet (2006) señala que si bien existe gran cantidad de propuestas creativas, también distan mucho de tener una dirección unificada, el camino ha quedado abierto a la exploración de procesos, movimiento, incluyendo el movimiento cotidiano como material para la danza, la inclusión de bailarines no entrenados, la reestructuración del espacio de ejecución tradicional, la ejecución en espacios inusuales y la improvisación:

Aunque a primera vista esta situación pudiera parecer inquietante, ha posibilitado este emocionante tiempo de proliferación y podría implicar que los nuevos desarrollos se encuentran en sus etapas iniciales (Livet, 2006, p. 5).

Lo aquí mencionado permite comprender que en el desarrollo de la danza se flexibilizan los límites, posibilitando incluso que personas no entrenadas en las estrictas técnicas tengan la opción de acceder al lenguaje dancístico, tomando como punto de partida su propio lenguaje corporal.



Figura 1a. Inclusión en la danza

El auge de todas estas ideas ha permitido a su vez el ingreso de concepciones que alimentan tanto las propuestas artísticas, como las propuestas educativas. Esto es, el acogimiento y apropiación de la inclusión como otra posibilidad de desarrollo artístico, educativo y profesional en la danza actual.

## 1.2. PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DANCÍSTICA.

*Arte e inclusión pretenden crear valor social innovando para resolver los retos sociales que afectan a los colectivos más desfavorecidos. Se dirigirá a un amplio abanico de colectivos desfavorecidos, pero de forma prioritaria a niños y jóvenes de zonas urbanas pertenecientes a grupos con riesgo de exclusión social.<sup>5</sup>*

Aunque la inclusión en danza tiene muchas aristas, en este caso subrayaré únicamente la inclusión enfocada a las capacidades mixtas (o inclusión de la discapacidad<sup>6</sup>). Las propuestas dancísticas que toman en cuenta a personas con discapacidad son de gran diversidad y existen por todo el mundo, las cuales visibilizan su trabajo por medio de espectáculos, propuestas artísticas, integración de compañías, organizaciones, instituciones y proyectos educativos.

Por ejemplo Cleveland Ballet Dancing Wheels,<sup>7</sup> es una compañía que funciona desde 1980, define a la danza como expresión del espíritu humano. María Verdí-Fletcher, quien nació con espina bífida, fue la fundadora de esta compañía, con el objetivo de ofrecer a personas con discapacidad un acceso pleno y equitativo de la danza. La labor de esta compañía abarca no sólo la producción de espectáculos, sino ofrece una educación de calidad y profesional a bailarines con “discapacidad”, además de difundir en Estados Unidos y el mundo a través de residencias, talleres, asambleas, etcétera. La

---

<sup>5</sup> <http://www.arteeinclusion.org/?tag=danza>

<sup>6</sup> De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad es: “Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” En: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>.

<sup>7</sup> <http://www.dancingwheels.org>

idea más importante de Dancing Cleveland Ballet Wheels afirma que la compañía tiene como misión:

Educar, promover y entretener a través de una danza innovadora es el compromiso honesto de esta compañía y de todo el equipo de trabajo. Pretendemos: favorecer la diversidad e inclusión en las artes, unir a la gente de todos los niveles; proporcionar modelos de éxito, independencia y creatividad para las personas con discapacidad; borrar estereotipos negativos sobre las personas con discapacidad en el ámbito profesional, principalmente en las artes; inculcar una mayor comprensión y profesionalismo en individuos de todos los niveles de habilidad (traducción personal).<sup>8</sup>

Existen otras compañías orientadas a una producción artística contemporánea, que si bien no autodefinen su trabajo como inclusivo, cualquiera puede audicionar si cubre con el perfil solicitado, sin importar que tenga algún tipo de discapacidad. Tal es el caso de *DV8 Physical Theatre*,<sup>9</sup> una compañía inglesa fundada en 1986 por Lloyd Newson, quien subraya en su página web que:

Cada proyecto es diferente, el trabajo es realizado en estrecha relación con el tema y las aptitudes de los intérpretes. En consecuencia DV8 no tiene una compañía permanente. A través del tiempo muchas personas han contribuido al trabajo y éxito de DV8: muchos artistas extraordinarios, equipo administrativo, técnicos y directivos de la compañía (traducción personal).

El trabajo artístico desarrollado por esta compañía ha tomado riesgos estéticos y físicos que conjuntan danza y teatro; cada proyecto artístico está respaldado por un arduo proceso de investigación: “su política insiste en la importancia de desafiar ideas preconcebidas acerca de lo que se puede y debe hacer con la danza, así como las posibles direcciones” (DV8, traducción personal).

---

<sup>8</sup> <http://www.dancingwheels.org/about-us.asp>

<sup>9</sup> <http://www.dv8.co.uk>

Dentro de este trabajo de inclusión en danza también podemos ubicar a *DanceAbility*, fundada en 1987 por Alito Alessi y Karen Nelson, que más allá de constituirse como una compañía, ha buscado ser un proyecto con alcances mundiales, pues “emplea el arte como un medio para cambiar ideas preconcebidas acerca de las discapacidades a través de espectáculos, talleres, programas educativos, entrenamiento docente y coreografías en Estados Unidos y alrededor del mundo”<sup>10</sup>. La difusión de este proyecto ha sido tal que, a partir de los cursos de formación y certificación impartidos por Alito Alessi se ha impulsado a otros grupos y proyectos que desde sus países buscan la inclusión en danza. Por dar algunos ejemplos, “Núcleo Dança Aberta” en Brasil, “Danza sin límites” en Argentina, en países como Uruguay, México y Chile se retoma directamente *DanceAbility*. Cabe mencionar que el proyecto *DanceAbility* toma como recurso fundamental la improvisación de contacto.

La inclusión en danza camina en varios sentidos al ofrecer nuevas alternativas para grupos sociales que antes habían permanecido marginados: la conscientización y la difusión, la educación y el planteamiento de metodologías capaces de atender a poblaciones mixtas, la creación dancística y artística. Lo anterior responde a segmentos de una misma realidad interconectada, que por lo menos desde los pequeños grupos, instituciones y actividades reflexivas camina en la búsqueda de un mundo más equitativo, con oportunidades para todos.



Figura 1b. Inclusión de capacidades mixtas en danza

<sup>10</sup> [www.danceability.com](http://www.danceability.com)

### **1.3 DANZA E IMPROVISACIÓN: HACIA LA CONFORMACIÓN DE UNA ALTERNATIVA DE LA PRÁCTICA DANCÍSTICA PARA TODOS.**

*La danza no tiene jamás un componente único. Todos estos factores [forma, movimiento, tiempo, espacio, emoción o intención y discurso] están siempre presentes, aunque no todos tienen al mismo tiempo el mismo valor: el cuerpo produce movimientos durante cierto tiempo, en un cierto espacio, en un cierto estado, en relación con el exterior.*  
*Karin Wahener, 1993, p.6.*

La improvisación como saber legítimo en la danza contemporánea actual ha sido el resultado de la apertura creada a partir del surgimiento de la danza moderna. A través de la improvisación la exploración del movimiento es ilimitada, pues no se trata de una ejecución ligada a un modelo, sino que la exploración responde a las posibilidades motrices y de entendimiento de cada persona.

La improvisación, desde mi perspectiva, valida las acciones en tanto que son posibilidades de amplificación de la consciencia y acción de cada ser humano. La improvisación se basa en la exploración de las cualidades del movimiento en la danza, pero también en la interacción entre cuerpos. De acuerdo con Peñaloza y Castro (2008) la danza de improvisación permite:

- Tomar consciencia de uno mismo (sensación) y de los demás (relación).
- Explorar y transformar los propios límites y entrar en lo desconocido.
- Ser parte de una comunidad y encontrar formas de desenvolverse juntos.
- Tomar decisiones, no es dirigida o impuesta
- Despertar la inteligencia del instinto y la intuición.
- Evitar patrones, abrir nuevas opciones de movimiento, nuevas formas de sentir, pensar y responder.
- Trabajar el pasado (memoria), presente (atención a la sensación) y futuro (imaginación)

- Desarrollar la atención, la escucha, la sensibilidad, la respuesta, la comunicación

La improvisación en danza se fundamenta en la exploración y el manejo consciente de los elementos que la conforman. Algunos investigadores han hecho diversas clasificaciones, sobre todo en referencia a la danza con enfoque educativo:

Una improvisación con estructura clara, bien orientada y enfocada a un elemento específico de la danza; proporciona al estudiante una experiencia física concreta sobre ese elemento en particular. Este tipo de aprendizaje experimental mediante la práctica, acumula conocimientos intuitivos y cinéticos, en combinación con el entendimiento intelectual (Blom y Chaplin, 1996, p. 16).

Si bien es cierto que existe una infinidad de categorizaciones para los componentes de la danza, realizaré una sustentada en la experiencia de la DGHM, mi experiencia docente y de acuerdo con las propuestas de Waehner (1993), Blom y Chaplin (1996) y Durán (1993). Esta clasificación se conforma por seis elementos: forma, movimiento, tiempo, espacio, emoción o intención y discurso. Estos elementos no existen aislados, siempre interactúan; sin embargo, pueden ser abordados de acuerdo con las necesidades del grupo presente:

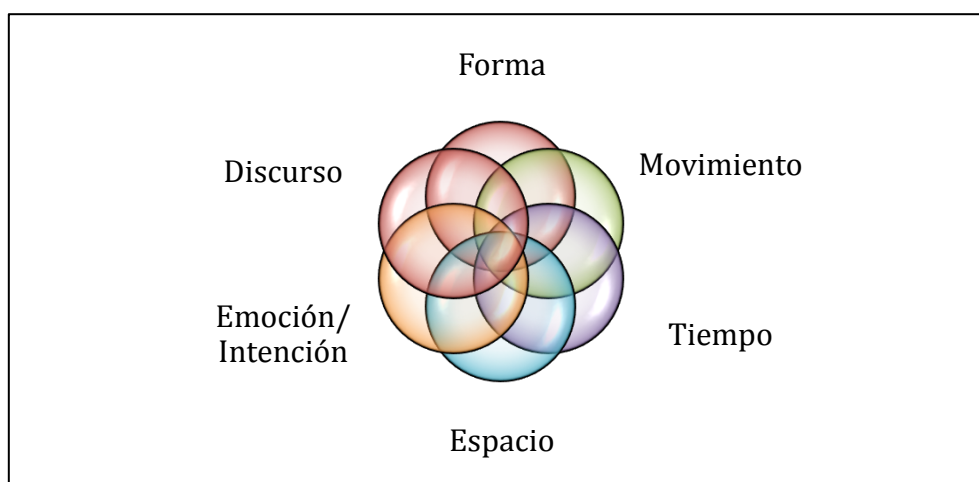


Figura 1c. Elementos de la Danza para la improvisación.



## **Forma:**

En su más simple definición es la “configuración externa de algo” (*Diccionario de la Lengua Española* -RAE<sup>11</sup>). Es decir, la forma es la configuración externa del cuerpo.

La forma está intrínsecamente implicada en cada movimiento; sin embargo, para la improvisación es necesario que el sujeto tome consciencia de ella como elemento individual, pues esta consciencia permitirá enriquecer las posibilidades motrices y el entendimiento de la danza.

Wiener y Lidston (1972), en su programa de movimiento creativo para niños, advierten sobre la importancia de que el individuo se dé cuenta de las posibilidades de crear formas con su propio cuerpo, pues así será consciente de su capacidad creadora:

Cada vez que el niño se mueve cambia la forma de su cuerpo. Sin embargo casi nunca se da cuenta de las muchas formas posibles inherentes a sí mismo y del hecho de que estas formas están constantemente cambiando según corra, salte o juegue. En cuanto comprende que hasta por el más mínimo cambio de posición puede crear una nueva forma, empieza a valorar en su interior las posibilidades de modelar el cuerpo (p. 41).

De acuerdo con Waehner (1993), la forma del cuerpo está definida por los contornos, el diseño general y las líneas de conjunto. Asimismo, afirma que la forma en la improvisación puede clasificarse de acuerdo con cuatro criterios:

- Redonda: El cuerpo se conforma de líneas curvas y continuas.
- Angulosa: El cuerpo se conforma de líneas rectas y cortes bruscos.
- Simétrica: El cuerpo adopta la misma posición en ambos lados (derecha-izquierda).
- Asimétrica: El cuerpo adopta posiciones diferentes en ambos.

---

<sup>11</sup> Las definiciones extraídas del *Diccionario de la Lengua Española* en su versión electrónica, posteriormente serán citadas como RAE, que corresponden a la vigésima segunda edición (ver en referencias bibliográficas).

El trabajo consciente de la forma puede detonarse por medio de ejercicios de imitación. De esta manera el trabajo consciente de la misma por medio de la improvisación, deja ver la expresividad motriz del individuo, de tal suerte que las emociones e ideas, se traducen en formas corporales.

### **Movimiento:**

El movimiento es el “estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición” (RAE). El movimiento es un elemento central de la danza, pues las diferentes posibilidades de ella están contenidas en las variadas posibilidades motrices. Así pues, para la improvisación el movimiento puede subdividirse en tres elementos que permitirán experiencias cinéticas en relación con las posibilidades motrices:

### **Cualidad:**

Por definición cualidad es: “cada modo de ser de una cosa por la cual es lo que es y como es” (Moliner, 1981, p. 816).

La cualidad de movimiento, de acuerdo con Waehner (1993) da carácter e identidad al mismo, además de relacionarse estrechamente con el flujo de la respiración. Esta autora propone identificar seis cualidades distintas:

- Ligado: Que no presenta fractura alguna en su trayectoria.
- Entrecortado: Que se desarrolla por golpes sucesivos, secos y detenidos.
- Punzante: Que agita por golpes de una manera mordaz y furtiva.
- Sofocante: Que sufre detenciones brutales y violentas.
- Jadeante: Que está sometido a sacudidas que entrañan una precipitación.
- Suspendido: Que crea un silencio o una espera antes de otro arranque o antes de un relajamiento total (p. 12).

### Energía:

“Eficacia poder; virtud para obrar” (Moliner, 1981). La energía otorga la fuerza motriz, que es “la capacidad de acción y de vencer la resistencia o la gravedad.” (Blom y Chaplin, 1996, p. 101). De acuerdo con Waehner (1993), la energía puede clasificarse en torno a su intensidad; falta de energía, energía normal y energía fuerte.

### Inmovilidad:

La inmovilidad “se aplica a lo que permanece sin cambiar de sitio, a lo que se mantiene sin alterar la posición relativa de sus partes” (Moliner, 1981, p. 437).

“El movimiento contiene la inmovilidad del mismo modo que el *yin* contiene el *yang*” (Blom y Chaplin, 1982, p. 98). Es un elemento intrínseco en la danza, en la improvisación enriquece la experiencia otorgando un momento para el conocimiento a través del contraste; asimismo contribuye a la comprensión de la forma a partir de la misma vivencia y ofrece un referente para vivenciar la calidad de movimiento.

La improvisación puede estar dirigida hacia la exploración del movimiento, en función de su cualidad, energía e incluso para contrastar con la inmovilidad. la diferencia que ocurre con la pausa del movimiento, puede ser un punto de partida para iniciarse en la improvisación. Mas tarde también se pueden usar metáforas que ayuden a visualizar imágenes que se traduzcan a cualidades de movimiento o hacia el énfasis en el uso de la energía.

### Tiempo:

Como definición general, el tiempo es la “duración de las cosas sujetas a mudanza. Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro” (RAE).

El tiempo como flujo. El tiempo como orden. Se evapora en el deleite, en el placer; se estanca en la preocupación, en la espera, en el dolor; se vuelve importuno en la anticipación; se congela en el diseño (escultura, pintura); se fragmenta en el sueño y los recuerdos. El tiempo como fuerza ordenadora proporciona una matriz dentro de la cual las cosas pueden ser medibles, coordinadas y calculadas (Blom y Chaplin, 1996, p. 85).

El tiempo en la danza y en la vida, es un elemento subjetivo, pues se relaciona estrechamente con los estados de ánimo. Por otro lado implica una cuantificación relacionada con la objetivación del tiempo: hora, minuto, segundo, etcetera: “medir la danza es asociarla con nociones de velocidad, organización en el tiempo (ritmo), duración” (Waehner, 1993, p. 13).

#### Velocidad:

La velocidad está dada “por la cantidad de movimientos ejecutados durante cierto tiempo” (Waehner, 1993, p. 13). Es así que las posibilidades son muchas, pues pueden existir muchos movimientos o pocos movimientos en una misma cantidad de tiempo, por ello la velocidad se relaciona con aspectos de rapidez y lentitud.

#### Ritmo:

“Se construye a partir de una alternancia de tiempos fuertes y débiles. Cada movimiento puede tener su propio ritmo independientemente del soporte musical elegido. El ritmo nos da el compás, da el aliento, el impulso. Es la pulsación del movimiento” (Waehner, 1993, p. 15).

#### Duración:

“Es el tiempo que transcurre entre el principio y el final de una acción” (Waehner, 1993, p. 16). Duración como aspecto delimitador de la danza, se comprende por medio de la ejecución; duración de una frase de movimiento o duración de una coreografía; son puntos de partida y llegada.

### En relación con la música:

La música puede ser motivador del movimiento, aunque “la danza no debe estar nunca supeditada a la música, ésta puede tener un tremendo poder en la determinación de las imágenes y en el movimiento dancístico resultante” (Blom y Chaplin, 1996, p. 198). Más allá de las imágenes otorgadas por la música, en primer lugar, auditivamente otorga un tiempo específico permitiendo así que el movimiento se vea influenciado por un ritmo específico; “la música, a través de su pulso y ritmo, proporciona una fuerza impulsora y una estructura general” (p. 199).

El tiempo en la improvisación se vive a partir de la acción, la observación y la espera, por ejemplo en un ejercicio de pareja cuando hay que moverse libremente por turnos, como si fuera un diálogo. También cuando se usa música contrastada entre ritmos lentos y rápidos y se pide a los participantes que respondan y accionen de acuerdo con lo que van escuchando o se les pide moverse en relación a un ritmo sencillo marcado por palmadas o percusiones.

### Espacio:

Por definición es la “extensión que contiene toda la materia existente” (RAE). Para la danza, el espacio es el lienzo sobre el cual se crea una imagen dinámica y es sujeto a transformación. “El lugar y diseño del bailarín en el espacio, la dirección y el nivel en que se mueve, y su actitud hacia el espacio, ayudan a definir la imagen que está creando” (Blom y Chaplin, 1996, p. 53).

El espacio en la danza propongo mirarlo a partir de cuatro clasificaciones; espacio kinesférico, espacio general, intencionalidad en el espacio y espacio escénico, este último relacionado con las vivencias subjetivas, que se entrelazan con la percepción del espectador, es espacio social creado por la danza.

### Espacio kinesférico:

El espacio kinesférico de acuerdo con Laban (1993) es el espacio que contiene y rodea el cuerpo, es “la esfera de movimiento o *kinesfera*, cuya circunferencia puede alcanzarse con las extremidades extendidas normalmente, sin cambiar la postura, es decir, el lugar de apoyo” (p. 89).

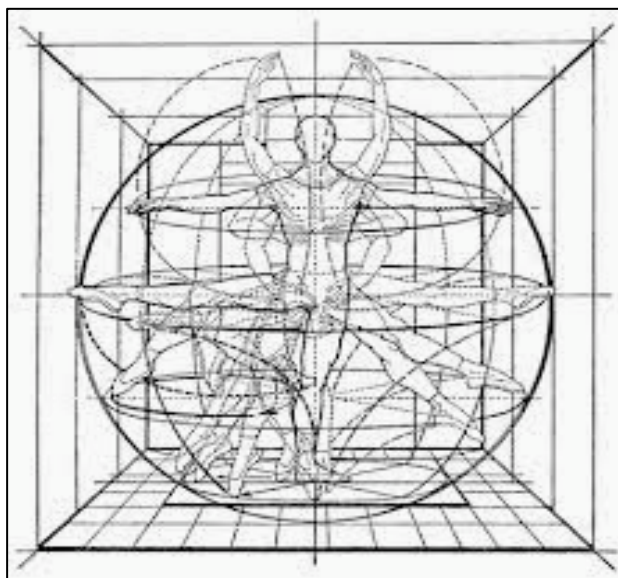


Figura 1d: kinesfera<sup>12</sup>

### Espacio general:

Es el espacio circundante en relación con la kinesfera: “fuera de esa esfera está el espacio más amplio en el que el hombre sólo puede entrar alejándose de la postura original” (Laban, 1993, p. 89). Aunque el cuerpo pueda trasladarse sobre el espacio general nunca se separa de su kinesfera, es decir, las trayectorias que realiza entre un punto y otro; dibujan sobre el espacio total transfiriendo la kinesfera de un lugar a otro.

La transferencia de la esfera de movimiento de un sitio a otro, mediante cualquier número deseado de movimientos, puede efectuarse en línea recta o por trayectorias curvas. También se puede saltar y transferir la esfera a un nuevo lugar o rotarse en relación con el medio exterior (Laban, 1993, p. 96).

El espacio general también puede ser ocupado por un grupo de bailarines al realizar figuras en conjunto.

---

<sup>12</sup> Imagen recuperada el 15 de mayo de 2015 de <https://sewingmachina.wordpress.com/2014/10/25/galena-wearable-antenna/>

Las formaciones grupales más sencillas son la fila y el círculo, que pueden sufrir variaciones... Los grupos pueden moverse en diferentes niveles, algunos sentados, otros arrodillados, otros parados: Los agrupamientos pueden ser simétricos o asimétricos (Laban, 1993, p. 50).

De acuerdo con Laban (1993), existen 27 direcciones en el espacio que se irradian desde el centro. La imagen que se muestra a continuación en la figura 1e ejemplifica las 9 direcciones (incluyendo el centro) éstas se multiplican por tres al ser posibles en tres niveles; alto, medio y bajo:

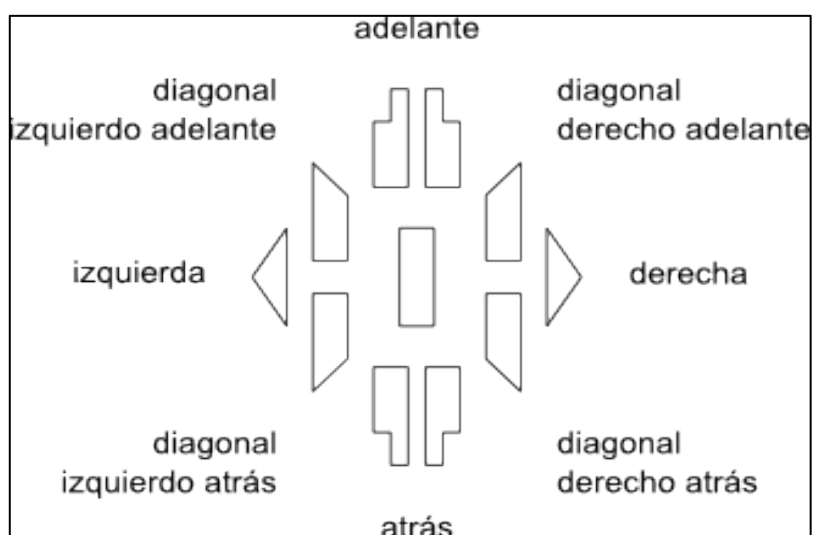


Figura 1e: Direcciones espaciales <sup>13</sup>

<sup>13</sup> Imágen recuperada el 15 de mayo de 2015 de <http://www.studiopulto.org/Espanol/Introduccion-labanotacion-Determinacion-de-la-posicion.html>

### Intencionalidad en el espacio:

*<<La danza>> es una actividad que estimula el espíritu en dos direcciones distintas: de un lado, dirigido hacia el mundo para amplificarse, del otro, dirigido hacia sí mismo para profundizarse.*

*Bárbara Hooss Lorey de Jokisch, s/r.*

El uso del espacio también está relacionado con la intención del cuerpo y el movimiento. Fernández (2010) destaca el espacio partiendo de la actitud y conexión del individuo con el entorno que define por la dualidad: central-periférico, el primero se relaciona con la intención que incluye el espacio interno, lo que sucede dentro del cuerpo, mientras que el movimiento con intención hacia el espacio periférico está enfocado en todo lo que existe fuera del cuerpo.

Al explorar lo central y periférico aparecerá el espacio interno y externo de un movimiento, donde estará desarrollándose la búsqueda de un lenguaje expresivo del intérprete... es importante destacar el uso del foco y los ojos, que están vinculados directamente con la sensación e interpretación que deseamos hacer notar en el sentido expresivo del espacio (Fernández, 2010, p. 57).

### Espacio escénico:

El espacio escénico, es “creado”, es decir, cualquier lugar puede ser transformado para convertirse en espacio de representación e intercambio. El individuo implicado en el acto dancístico transforma y resignifica el espacio por su estrecha relación con el acto público, por la posibilidad de expectación, de ser sujetos a la mirada del otro.

El trabajo consciente con el espacio multiplica las posibilidades y matices que se pueden lograr en la improvisación. Lo primero es que el individuo reconozca su cuerpo como productor de movimiento, que sea consciente de



cada parte de él en función de su espacio y lo que le rodea, también por su relación con otros. En segundo plano y como respuesta a la amplificación de la consciencia que se da con el movimiento: la intención de éste puede amplificarse o profundizarse acentuando lo periférico o lo central, de esta manera se incide indirectamente en el sentido emocional del movimiento.

### **Emoción/ Intención:**

La emoción es la “alteración de ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE). La emoción es otro elemento de la danza, que bien puede o no estar presente (conscientemente) mientras se ejecuta un movimiento o una serie de éstos. Para considerar la emoción como elemento, se debe tomar en cuenta que ésta es intrínseca al ser humano y que el entrenamiento en danza busca entre otras cosas, el dominio de la emotividad, sin olvidar que la emoción forma parte de la expresividad motriz. La improvisación es una actividad frágil e íntima, pues “desnuda” al Ser.

Al respecto, Robinson (1992) señala que la expresión no debe comprometerse directamente con las emociones, pues si se induce inadecuadamente en individuos poco experimentados se corre el riesgo de coartar la creatividad y la expresividad:

La evocación aunque simplemente verbal de la situación emocional basta a veces para inhibir toda veleidad de expresión. O bien el niño se sentirá en situación de fracaso, o bien se valdrá de fórmulas convencionales cercanas a la pantomima del más pobre estilo (Robinson, 1992, p. 73).

La exploración de las cualidades de movimiento puede estimular el gesto y atraer la emoción. Retomando los principios que dieron lugar a la danza moderna: la expresión, gesto o emoción se obtendrán a través del contraste muscular de la tensión y el relajamiento.

La improvisación puede abordarse a partir de la motivación, ya que es un factor interrelacionado con la emoción. Respecto a ello Doris Humphrey (1981) señala que el movimiento debe ante todo tener un propósito que ayude a “impedir la ejecución técnica, fría, mecánica, la motivación antecede al gesto y a la emoción, es preciso que el movimiento conlleve un gesto o emoción, sin éstos la danza deja de pertenecer al campo artístico” (p. 92).

De acuerdo con Corsi (2008), la emotividad es la culminación del complejo trabajo cerebral que lleva a cabo un bailarín; afirma que a nivel cortical es el “sistema límbico donde residen las emociones, que son las que llegan a otorgar la calidad emocional y artística a la danza” (p.1). Por naturaleza, el movimiento no está separado de la emotividad, sin embargo este dominio emocional que alimenta la expresividad en el trabajo escénico de un bailarín sugiere una trayectoria en la experiencia del individuo que llevan de la actividad espontánea, incontrolable y con exceso de padecimiento hacia el acto expresivo que caracteriza al arte y que en el caso de la danza combina habilidad y emoción.

La improvisación parte de una premisa de movimiento libre, éste como producto de un cuerpo alerta, sensible a las posibilidades de sí mismo y de interacción con los otros. Con su práctica busca la no fragmentación de la motivación con la emoción, en ella el nivel de profundidad queda abierto a una decisión personal encausada por premisas que orientan la significación del movimiento.

### **Discurso:**

Entre varias definiciones, discurso puede ser comprendido como una “serie de palabras para manifestar lo que se piensa o siente... Espacio, duración de tiempo” (Raluy, 1969, p. 257), si entendemos que el lenguaje en la danza sólo utiliza el movimiento corporal como medio de expresión, entonces el discurso en la danza puede ser interpretado como una serie de movimientos para manifestar lo que se piensa o siente e implica cierto trascurso del tiempo.

En este sentido el discurso da estructura a la danza. Con el objetivo de comprender la danza desde este componente he diferenciado dos tipos de discurso: uno relacionado estrechamente con el “lenguaje” apegado a la razón en sentido narrativo; otro que no tiene un sentido literal, es irracional y está orientado a la búsqueda de movimiento sin apego al lenguaje verbal.

El ballet puede ser el más claro ejemplo del lenguaje narrativo, se cuenta una historia a través del movimiento con la ayuda de códigos corporales. Por otro lado, el discurso “irracional” puede ser ejemplificado con las obras de la danza posmoderna como las creadas por Cunningham. Estas dos formas pueden ser clasificadas como discurso narrativo y discurso no narrativo.

#### Discurso narrativo:

“Contar, referir lo sucedido” (Raluy, 1969, p. 507). El discurso narrativo cuenta una historia, por lo que la improvisación puede hacerse con base en ella, en la que el bailarín o aprendiz ejecuta una serie de movimientos intentando que el espectador comprenda una historia. Es como ponerle palabras en sentido lógico a una danza o improvisación dancística.

#### Discurso no narrativo:

En sentido dancístico, el discurso no narrativo se vale del movimiento corporal para manifestar sentimientos, emociones o ideas, sin necesidad de recurrir a un lenguaje lógico que dé soporte a la danza como en el discurso narrativo. En este caso la danza no tiene una traducción narrativa literal respecto a lo que se presenta. Por ello puede parecer irracional e incomprensible.

Estos seis componentes con sus respectivos subcomponentes pueden ser desglosados y enfocados en la enseñanza de la danza con la perspectiva de la improvisación. La división es únicamente para el desglose consciente los componentes la danza, que a su vez pueden funcionar como elementos para la experimentación consciente del cuerpo en movimiento que danza.

Resulta esencial considerar que la improvisación puede ser individual, pero también ocurre con la presencia de otros, lo que permite explorar, experimentar y mirar nuevas posibilidades. Al respecto Ferreiro (2007) señala sobre las aportaciones de Laban: “los beneficios de la danza educativa no se limitaban al individuo, sino que trascendían al experimentar el placer de bailar en grupo, experiencia poco común en las sociedades modernas” (p.5).

Si pensamos la danza no sólo desde la estricta ejecución técnica, sino también a partir de las posibilidades del movimiento humano, y valoramos la improvisación como una alternativa de experimentación creativa, es factible pensar que los espacios inclusivos no sólo necesitan un cambio en el pensamiento, sino una forma de interacción que rescate los puntos en común, y permita la comunicación y colaboración por medio de la danza.

Esta perspectiva de la danza de improvisación deja ver un camino de experimentación, con un enfoque inclusivo y educativo, que indiscutiblemente incide en el autoconocimiento a partir del movimiento.

## **CAPÍTULO II**

### **INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN**

#### **2.1. ANTECEDENTES SOBRE EL DESARROLLO DEL TÉRMINO DISCAPACIDAD Y HABILIDADES MIXTAS.**

El término “habilidades mixtas” implícitamente se refiere a que cada individuo posee un gradiente particular de habilidades. En el contexto de un grupo, refiere a que está conformado por integrantes diversos; la esencia del grupo es la diferencia.

Por otro lado, para entender la inclusión en el marco de las habilidades mixtas, es necesario hacer un breve recorrido histórico que permita concebir el desarrollo conceptual en relación con las personas con discapacidad y su relación con el entorno.

La idea de inclusión permite asumir que las diferencias son motores sociales que pueden impulsarnos hacia la búsqueda de alternativas, que ofrezcan las mismas oportunidades a cualquier individuo, independientemente de su capacidad o “discapacidad”. De esta manera se promueve la existencia de una sociedad justa y equitativa para todo individuo.

Bajo esta idea de inclusión, la UNESCO<sup>14</sup> ha desempeñado un papel fundamental, al ser la organización internacional que por medio de decretos y foros ha promovido la reflexión y puesta en marcha de diferentes acciones para propiciar la inclusión en un mundo de gran diversidad.

---

<sup>14</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>.

Desde 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, posteriormente con la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental (1971) y los Minusválidos (1975) y en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación en Jomtien se estableció como objetivo que la educación debe ser para todos, sin importar las condiciones bio-socio-culturales y psicológicas de cada individuo, de esta manera se promueve la igualdad de oportunidades por medio de la educación.

Como organismo mediador de las políticas gubernamentales, la UNESCO ha evidenciado la importancia de la educación y recientemente su valor desde la perspectiva inclusiva. La educación desde la perspectiva inclusiva se ha planteado a través de la UNESCO desde 1994 y reafirmado recientemente en el foro mundial de educación en Dakar en el año 2000.

Actualmente uno de sus programas está enfocado exclusivamente en la educación inclusiva, en él se afirma que la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación que considere sus necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que enriquezca sus vidas. De esta manera al atender a grupos marginados y vulnerables desde esta visión integradora se desarrolla el potencial de cada persona. El objetivo final planteado por la UNESCO es eliminar todas las formas de discriminación alentando la cohesión social. Este nuevo paradigma ideológico, de acuerdo con Cobas y Gayle (2012), se sustenta en dos ideas: la inclusión y los derechos humanos. De tal manera que todo individuo con discapacidad debe ser aceptado y respetado.

Esta nueva perspectiva asume el concepto de “inclusión” en lugar del de “integración”, pues no se trata de que un solo individuo se integre o adapte a cierta situación, sino se propone que desde el contexto sea posible satisfacer las necesidades de cada individuo.

## 2.2 INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN.

*La educación debe asumir la difícil tarea alrededor de la diversidad, para que ésta se convierta en un factor que contribuya constructivamente a la comprensión mutua entre los individuos y los grupos.*

*UNESCO, 2013, traducción personal.*

Después de toda una historia de exclusión y estigmatización, que incluye escenarios en los que personas que no se ajustaban a la “normalidad” eran privadas de la vida y la libertad, fue a principios del siglo XX cuando se reconoció el derecho a la educación a todas las personas, pero aún desde una visión excluyente. Esto es, con la “apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales” (Scheerenberger, citado en Vergara, 2002, p. 15).

Fue hasta mediados del siglo pasado que la educación inclusiva se convirtió en un tema relevante, impulsado por las dinámicas sociales que ya reconocían los derechos humanos básicos de cualquier individuo sobre la faz de la tierra, y, por la afirmación actual de los principios rectores de la educación de acuerdo con la UNESCO (2014).

- La educación es un derecho humano fundamental y contribuye de modo significativo al goce efectivo de otros derechos.
- La educación es un bien público. El Estado es custodio de la educación como bien público. Al mismo tiempo, el papel de la sociedad civil, las comunidades, los padres de familia y otras partes interesadas es crucial en el suministro de una educación de calidad.

- La educación es base de la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad entre los sexos y la ciudadanía mundial responsable.
- La educación es un factor clave en la reducción de las desigualdades y la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades de existencia de sociedades mejores y más sostenibles (p. 4).

Bajo una nueva concepción de educación como espacio de inclusión, Cobas y Gayle (2012) sugieren que ésta debe plantearse en relación con la diversidad de individualidades. De esta manera tanto la organización escolar, como las propuestas curriculares, deben ser capaces de aceptar y atender a todos los alumnos de la comunidad; con esto se apunta a una reducción en la necesidad de excluir a los alumnos.

Generalmente se plantea que el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración... De esta manera, la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad... lo cual contribuye a hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Cobas y Gayle, 2012, p. 117).

La inclusión debe ser valorada como un proceso para construir las condiciones físicas, personales, sociales, institucionales y grupales para atender a cualquier individuo en contextos específicos, en este caso en el dancístico, sin olvidar que la capacitación docente, es piedra angular para la promoción de cambios sociales en los contextos educativos.



La inclusión debe verse como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden. Es sobre cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia (Echeita, 2007, p. 13).

Este nuevo panorama educativo se caracteriza por (Ballard, en Arnaiz, 2002, p. 2):

- No discrimina la discapacidad, la cultura y el género;
- Implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción;
- Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículo culturalmente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde a su edad;
- Enfatiza la diversidad más que la asimilación.

La reflexión sobre los derechos humanos como eje fundamental de la existencia en sociedad, apunta hacia la aceptación de las diferencias individuales como modo de coexistencia. Ante este panorama la acción educativa puede plantearse como la herramienta desde la cual se eliminen prejuicios y paradigmas que han obstaculizado la inclusión de personas con discapacidad a las oportunidades que ofrecen los espacios de interacción social.

## 2.3. DANZA PARA GRUPOS CON HABILIDADES MIXTAS

El contexto presentado en las páginas anteriores permite entender el surgimiento de DGHM como propuesta de danza inclusiva en México. Ésta surgió en el año 2004 en resonancia con todas estas ideas en torno de la inclusión de personas con discapacidad a una educación de calidad, pero también en relación con la flexibilización de los límites de la danza contemporánea actual y el reconocimiento de la facilidad con que las artes pueden promover la inclusión si se rescata su valor creativo. "DGHM es un tipo de danza que se basa en improvisación y expresión creativa, pero su objetivo real, es la inclusión de personas con y sin discapacidad en una danza conjunta" (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012<sup>15</sup>).

La propuesta de DGHM nació en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del Instituto Nacional de Bellas Arte ubicada en la Ciudad de México. Debido a la propia naturaleza de la escuela que es la formación de profesionales en danza, en especial de docentes, se evidenciaron las siguientes realidades que gestaron un contexto para el planteamiento de una danza inclusiva:

- Perfil formativo inadecuado: "La preparación que se da a los alumnos de la ENDNGC algunas veces no coincide con los tipos de grupo a los que se enfrentan en la vida profesional" (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 1)
- Trabajo con grupos vulnerables: "Algunos grupos con los que alumnos y exalumnos han trabajado corresponden a grupos vulnerables, que pueden ser personas con discapacidad o algún problema de adicciones, reclusos, víctimas de violencia o abandono, es decir, muchos tipos de problemas" (Peñaloza, 1ª. entrevista, 15 de junio de 2012, p. 1).

---

<sup>15</sup> A lo largo de documento los fragmentos extraídos de la primera entrevista que realicé a Leticia Peñaloza serán citados como: Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012.

- Impartición de clases sin la preparación adecuada: “Los alumnos, impartían clase a grupos vulnerables, pero en realidad, no estaban preparados para dar buenas clases adaptadas para ese tipo de poblaciones” (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 2).

Una de las investigaciones realizadas en la ENDNGC (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012) evidenció lo siguiente:

- El plan de estudios no contemplaba la formación de profesionales en educación dancística que pudieran atender a poblaciones vulnerables.
- Algunos alumnos se mostraban interesados en atender a estas poblaciones.
- El público interesado y el campo laboral sí requerían profesionales capacitados en ese ámbito.
- Entonces, era necesaria una formación específica como docente en danza con herramientas adecuadas para atender poblaciones vulnerables, específicamente a personas con discapacidad (p. 2).

A partir de lo anterior se consolidó la idea de ofrecer esa alternativa formativa en la ENDNGC:

Se tuvo que platicar con la Dirección de la ENDNGC, respecto a qué procedía: si se iban a impartir clases a grupos con discapacidad, los alumnos y maestros teníamos que estar bien preparados. De lo contrario se corría el riesgo de poner a los alumnos en situaciones que no pudieran resolver y a los maestros sin la capacitación para apoyar a esos alumnos, por consecuencia: dar clases de mala calidad, a gente que espera clases interesantes. Por ello se tomó la decisión de iniciar con este proyecto y empezar a consolidarlo desde el principio” (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 3).

De acuerdo con Peñaloza (1ª entrevista, 15 de junio de 2012), el punto de partida para la puesta en marcha de DGHM fue la invitación de Alito Alessi co-fundador de DanceAbility, especialista en improvisación de contacto y danza inclusiva, con el objetivo de impartir un curso de formación en la ENDNGC que se concretó en 2004.

Aunque DanceAbility fue un punto de inicio, Peñaloza (1ª. entrevista, 15 de junio de 2012) señala que DGHM es un proyecto abierto, flexible y alimentado de muchas corrientes entre ellas, el trabajo de los actores de Seña y Verbo, la improvisación, cursos y conferencias que ella ha tomado en Washington, en VSA,<sup>16</sup> dicha organización se guía por cuatro principios que son acogidos en DGHM:

- Toda persona joven con una discapacidad merece el acceso a las artes de alta calidad y a experiencias de aprendizaje.
- Todos los artistas en las escuelas y los educadores de arte deben estar preparados para incluir a los estudiantes con discapacidad en sus clases.
- Todos los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad deben tener acceso a las instalaciones y actividades culturales.
- Todas las personas con discapacidad que aspiran a estudiar carreras en arte deben tener la oportunidad de desarrollar habilidades (VSA, s.f., p. 1, traducción personal).

Además, según Peñaloza (1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 7) DGHM también se nutre del concepto de educación universal, plasmada en tres principios:

---

<sup>16</sup> VSA, es una organización internacional de arte y discapacidad que fue fundada en 1974 en Estados Unidos de Norteamérica, en ese tiempo fue llamada Comité Nacional de Artes para Discapacitados. Hasta 1985, cambió su nombre a *Very Special Arts* y en 2010 se convirtió en VSA. En 2011, se fusionó con la Oficina de Accesibilidad del Centro Kennedy y así se convirtió en *Department of VSA and Accessibility at the John F. Kennedy Center for the Performing Arts*.

- Qué hacer para que los alumnos aprendan: La significación del aprendizaje tiene vías diferentes, “esto es muy importante en el grupo de habilidades mixtas, porque así como hay gente que necesita ser tocada, hay gente que no lo soporta; a quienes son ciegos y débiles visuales no les puedes mostrar, pero sí los puedes tocar; de hecho necesitan que los toques. Los que no escuchan, no les sirve tanto que hables, pero son muy buenos observando. Así hay que analizar qué gente tienes y cómo los puedes abordar” (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012).
- Cómo se exterioriza el aprendizaje: Buscar las maneras de hacer observable la interiorización del conocimiento que se aborda y construye en clase, se trata de notar qué es lo que van aprendiendo para después llevarlo a nuevas formas de interacción y exploración.
- Cómo se adapta el material y se buscan diferentes maneras de motivar al alumno: Considerar las características del grupo y los individuos que lo conforman, de esta manera ayudar para que el contenido se vuelva accesible a todos los participantes.

Otro de los aspectos que guían la práctica dancística en DGHM es la improvisación, pero adaptada a los grupos con habilidades mixtas, pues de acuerdo con Peñaloza (1ª entrevista, 15 de junio de 2012) aunque la Improvisación de contacto se emplee, obedece al proceso grupal. Es una de las herramientas que puede tener la clase, pero su uso depende del tipo de población y grupo que se esté atendiendo. Las razones son sencillas: primero porque el trabajo individual es esencial para tener un punto de partida hacia el trabajo grupal y colectivo; también por el hecho del abuso corporal ligado a la discapacidad, por ello el contacto debe ser progresivo y el guía debe ser cuidadoso y sensible a las características de cada individuo.

Una vez puntualizados los fundamentos sobre los que se basa la DGHM, resulta necesario señalar que su consolidación ha tenido repercusiones en tres

ámbitos (Peñaloza, 2007, p. 5), que concuerdan con los alcances de las propuestas internacionales:

- Cursos de formación y actualización de instructores en danza para grupos con habilidades mixtas.
- Seguimiento y consolidación de los talleres abiertos de danza para personas con habilidades mixtas.
- Presentaciones públicas de la DGHM y difusión a la sociedad en general.

Si bien la DGHM en un principio se planteó como propuesta educativa orientada a la formación de profesores en la ENDNGC, actualmente también apuesta por un trabajo escénico y formativo independiente:

Como proyecto la DGHM está creciendo mucho a través de diplomados que se han impartido en diferentes estados de la república, también se proyecta un trabajo como grupo escénico [compañía] en el que se pueda compartir con otros coreógrafos que no necesariamente trabajen con grupos mixtos, también un taller libre de formación para alumnos de la ENDNGC o externos que prepare docentes capaces de reproducir la inclusión dancística no como receta sino como propuesta creativa. Además, producir otras áreas dentro del mismo proyecto, pero dedicadas a la investigación, la difusión y la creación artística (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 14).

Entonces, contextualizando la propuesta de DGHM, podemos afirmar que surge de una necesidad social, institucional y personal, en relación con la inclusión y la búsqueda de metodologías efectivas para ello. Sin embargo no es una idea aislada, pues de manera indirecta está influida por las aportaciones en relación con la discapacidad y la inclusión educativa.

Asimismo la DGHM es un proyecto que se nutre de las nuevas ideas, generadas también en la danza académica actual, donde la improvisación es un elemento clave para el quehacer dancístico-creativo. Por otro lado, las

restricciones tan severas para aceptar a cualquier grupo o individuo como potencial actor de la vanguardia artística empiezan a ser cuestionadas y anuladas, permitiendo el ingreso de discursos creativos y educativos alternos que promuevan experiencias trascendentales y enriquecedoras para cada individuo, grupos y sociedades.

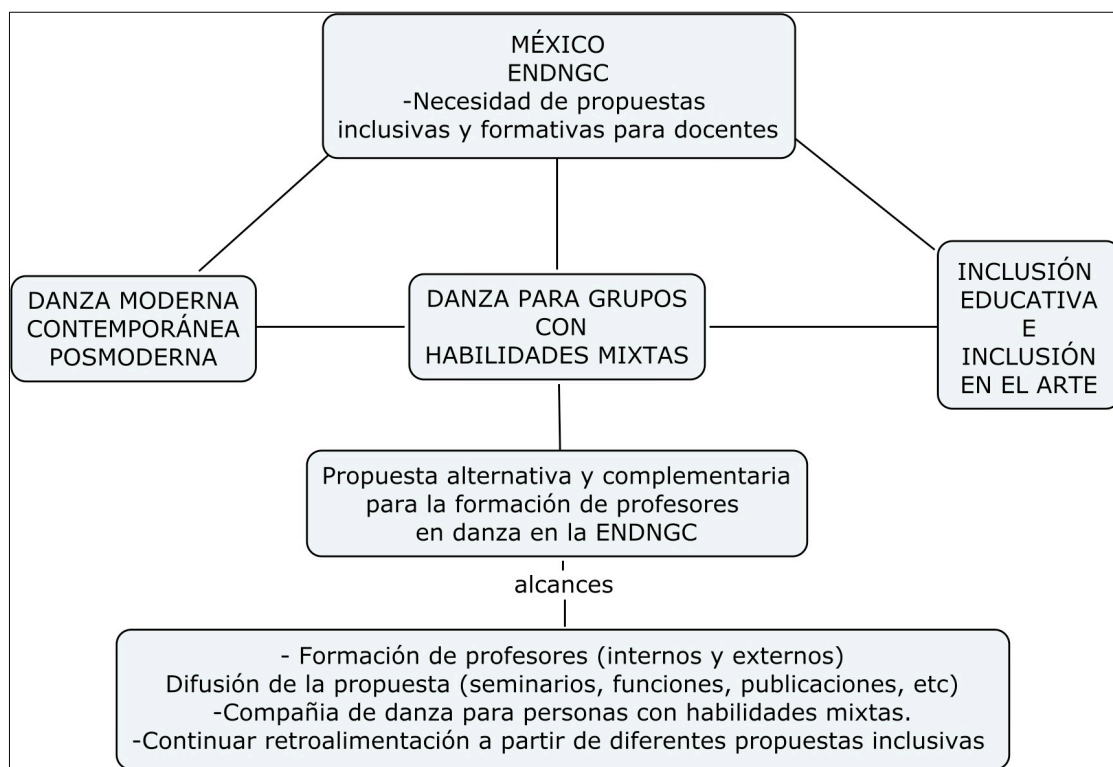


Figura 2: Contexto de laDGHM

### 2.3.1 DANCEABILITY COMO PUNTO DE PARTIDA PARA DGHM.

*Creo que DanceAbility va más allá de la exploración de movimiento y es, para muchos, su primera oportunidad de definirse a sí mismos en sus propios términos y ver que esta forma de baile, como sus vidas, tiene muchas opciones y posibilidades.  
Susan Sygall en DanceAbilityWeb.*

DGHM es una propuesta abierta, flexible, en un proceso propio de construcción, que a pesar de tener un perfil hacia la atención de personas con discapacidad “no es una danza terapia, ni una danza para discapacitados, es una propuesta artística, un espacio abierto a toda persona interesada en

practicar la danza y sus posibilidades de expresión a partir del movimiento del cuerpo” (Peñaloza, 2007, p. 21), sin descartar el carácter educativo que la gestó.

Aunque DGHM se construye como proyecto independiente a DanceAbility (DA) fue un punto de partida desde el cual se puso en marcha, por lo cual considero importante ahondar un poco sobre este proyecto; “nuestro primer punto de inicio fue justo DanceAbility, fueron unas bases y principios para empezar” (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 1).

De acuerdo con la información publicada en su página web, DanceAbility surgió en 1987 por la colaboración de Alito Alessi y Karen Nelson, ambos con la experiencia precedente de la improvisación de contacto y por las reflexiones que surgían en torno a ella publicadas en *Contact Quarterly*:<sup>17</sup>

Comenzó como un foro para la discusión de la improvisación de contacto como danza emergente. También servía como punto de encuentro para una red mundial de improvisadores de contacto. Desde sus primeros días, Contact Quarterly ha presentado escritos y entrevistas sobre danza experimental posmoderna y contemporánea, las prácticas de movimiento somáticos, la danza de improvisación, la danza para habilidades mixtas, la enseñanza de métodos, procesos creativos y el *performance* (Contact QuarterlyWeb, s/f, traducción personal).

A partir de 1987, DA ha trabajado en la producción de diversos talleres para capacidades diferentes, tomando como base la improvisación de contacto, y difundiendo este trabajo en Estados Unidos y el mundo.

Desde su surgimiento DA se autodefine a partir de una visión en la que el arte puede ser un medio para cambiar ideas en relación con la discapacidad, teniendo como marco de acción espectáculos, coreografías, talleres, programas educativos y formación docente.

---

<sup>17</sup> Revista estadounidense fundada en 1975: <http://www.contactquarterly.com>



Las metas explícitas de DA giran en torno de generar espacios de exploración artística creando comunidad desde lo diverso; conscientizar y movilizar ideas y prejuicios sobre la gente con o sin discapacidad; cultivar la diversidad a partir de la danza, la comunicación y la educación.

Cabe mencionar que tanto el trabajo de DA como el de la DGHM se adapta a las particularidades de cada grupo:

El material es extraído del grupo presente y las situaciones que se dan no excluyen a ninguna persona. El método apoya la capacitación y el valor personal por medio de formas en las que todos y cada uno pueden participar y expresar abiertamente sus ideas creativas respetando los límites de los demás. La base de la enseñanza DanceAbility es el seguimiento del interés y las energías propias de cada persona para aplicarlas al beneficio de su propia comunidad.<sup>18</sup>

Por último cabe mencionar que el trabajo educativo de DA, además de difundirse continuamente ha logrado cierta estandarización, aunque los talleres se adaptan a las necesidades y condiciones. Su duración pueden ser desde una hora hasta cuatro semanas. De estos cursos es importante resaltar el de certificación docente, pues ofrece un panorama general sobre los contenidos abordados en DA, con ellos podemos entender también el trabajo de DGHM y su vínculo con DA.

El curso de certificación está dividido en cuatro semanas de acuerdo con el archivo de prensa incluido en la página web de DA:

- Primera: Es de introducción, en ésta se aborda cómo pueden los participantes relacionarse por medio de la improvisación, aprender a identificar las posibilidades físicas y los denominadores comunes para

---

<sup>18</sup> DA: [http://espanol.danceability.com/pdf/DanceAbility International Kit de Prensa.pdf](http://espanol.danceability.com/pdf/DanceAbility_International_Kit_de_Prensa.pdf)

cada grupo nuevo con el que trabajen asegurándose de que ninguna persona quede aislada.

- Segunda: El trabajo se enfoca en la improvisación de contacto, donde se exploran conceptos como balance, soporte, dar y recibir peso, relajación y cuidado del cuerpo, además de profundizar en la relación con el otro, la inclusión, la comunicación. Para finalizar se reflexiona y discute sobre la experiencia.
- Tercera: Colaboración y variación de temas, en esta semana se aborda la adaptabilidad de los planes de clase en torno a los estilos de enseñanza y características específicas de los participantes: “Los estudiantes-profesores aprenden cómo enseñar, evaluar y dar sus opiniones sobre las improvisaciones y montajes” (DanceAbility, s.f., p. 5).
- Cuarta: Esta semana se enfoca en las claves prácticas para que cada participante diseñe su enseñanza, la impartan y sean evaluados tanto por su profesor como por sus estudiantes. Para finalizar se preparan presentaciones demostrativas para el público en general.

Antes de finalizar con este capítulo, me gustaría puntualizar algunas reflexiones en relación con la inclusión y la educación:

Reflexionar la educación en términos de la inclusión permite pensar que no se trata de ajustar a todos los individuos a un modelo, sino entender que cada persona es diferente. Lo que nos enriquece es aceptar y trabajar con ello, sin olvidar los objetivos que guían cada proceso educativo, en este caso, el que guarda relación con el cuerpo, el movimiento y la danza.

Como docentes o especialistas en el ámbito educativo, nuestros objetivos se afianzan en la medida en la que maduramos en nuestro propio proceso de crecimiento, nos reconocemos como diferentes, únicos, valiosos, en relación con el mundo social. Sólo por medio de este autoreconocimiento, podemos reconocer a los demás en su singularidad y potenciar nuestra capacidad de

acción para favorecer las experiencias de los individuos. De manera general la educación inclusiva pretende potenciar el desarrollo de todos los individuos implicados; “la educación como crecimiento o madurez debe ser un proceso siempre presente” (Dewey, 1967 p. 56).

Aceptar que la característica esencial de la humanidad es la diferencia, es fortalecer nuestra adaptabilidad y nuestra capacidad para convivir en este mundo. El fundamento de la educación es mostrar a los niños que son capaces de vivir y ser plenamente, a pesar de sus circunstancias; “educar niños es, en un sentido amplio, proporcionarles un lugar y un espacio para vivir, para ser” (Van Manen, 1998, p. 71).

En la danza contemporánea actual, esta perspectiva enriquece y multiplica las opciones educativas que pueden ser constituidas, la participación en esta disciplina no se limita a las formas en las que se ha llevado a cabo, pensar la danza desde la inclusión es pensar en el derecho de todo individuo a disfrutar y experimentar: “la danza como arte es un privilegio del ser humano... la inclusión es abrir la oportunidad a que cualquier persona que desee practicarla, tenga un espacio de calidad, un espacio con otras personas con quien poder compartir, aprender, crecer y expresarse” (Peñaloza, 2ª. entrevista, 3 de abril de 2014, p. 3).

# **CAPÍTULO III**

## **EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO ENFOQUE DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

### **3.1. LA EXPERIENCIA O EL ARTE EN GERMEN.**

“¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística?” (Dewey, 1949, p.13). Asumiendo que la danza forma parte de las producciones humanas consideradas como arte, la pregunta formulada deja entrever que cualquier desarrollo potenciador de ésta supone, como antecedente, un camino provisto de situaciones educativas que en alguna medida servirán para generar *experiencias educativas* y *experiencias estéticas*, mismas que darán estructura e irán modelando la experiencia humana en el arte.

La coreografía como producto artístico de la danza constituye la parte visible del entramado de experiencias que se generan desde el proceso educativo-formativo y creativo-productor, ésta es únicamente la punta de un *iceberg*.

Bajo esta idea, Dewey (1949) plantea que la experiencia es un elemento esencial en la conformación de cualquier individuo, éste no como algo disociado del entorno, por el contrario como un “ser viviente” en interacción constante con el medio, siempre con la capacidad de amplificar su existencia. En la medida en la que las tensiones y desequilibrios sacuden la existencia, se propicia una lucha que deviene en la plenitud y unión del sí mismo:

La experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. “Aún en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética” (Dewey, 1949, p.19).

Considerando los planteamientos de Dewey (1949), las experiencias se afirman como germen de la producción artística, al mismo tiempo que van constituyendo a cada individuo. Desde esta perspectiva, se abre un marco comprensivo para ubicar y entender la “experiencia educativa” y la “experiencia estética”, como una objetivación teórica que permite transitar, desmenuzar y comprender el suceso artístico, desde las etapas más elementales. Mismas en las que podemos ubicar el día a día de Danza para Grupos con Habilidades Mixtas (DGHM).

La existencia vista desde la experiencia no alude a un equilibrio inmóvil, por el contrario apunta a la necesidad de encontrar equilibrio y unión a pesar de los avatares de la vida. La vida en sí misma, no es lineal, no es regular, ni armoniosamente plana, por el contrario está llena de contrastes, sólo en la medida en la que el “ser viviente” logra transitar buscando cierto equilibrio, amplifica su existencia, siendo también esta necesidad de equilibrio y unión, el impulso de la creación artística.

La única manera de dar cuenta de la meta es por los obstáculos vencidos y los medios utilizados... si no hay resistencia del ambiente tampoco podría el yo hacerse consciente de sí mismo... la resistencia y la detención convierten la acción directa en reflexión (Dewey, 1949, p. 54).

Durante este proceso de estar-en-la-vida, ocurre lo que Dewey (1949) denomina ritmos de lucha y consumación; en ellos, el tiempo y el espacio dan lugar a espacios de acción y espacios de descanso, cercanos a los actos reflexivos, donde la criatura toma consciencia de su propia intención, gracias a la irrupción inherente del proceso constructivo de la experiencia, a la que Dewey llama “relámpagos iluminadores”. El descanso es silencio y el silencio hace significar la existencia, subrayando el contraste de la vida.

La experiencia vista desde esta perspectiva, no es un mero suceso en la vida del individuo, para que sea real debe fluir libremente hacia su consumación. Durante su transcurso ocurrirán pausas y descansos mismos que darán unidad y permitirán el logro de su consumación.

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida... una experiencia [ocurre] cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento... tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia (Dewey, 1949, p. 34).

Toda experiencia real, como plantea Dewey (1949), contiene una cualidad estética y una cualidad emocional satisfactoria: “la emoción es la fuerza móvil y cimentadora..., proporciona unidad a las partes variadas de la experiencia.”(p. 39). Por su parte lo estético corresponde a “la experiencia en cuanto es estimativa, percipiente y agradable” (p. 45), es así como la relación entre lo artístico y lo estético es estrecha, pues “para ser verdaderamente artística, una obra debe ser estética, es decir, hecha para ser gozada por la percepción receptiva” (p. 45).

Para Dewey (1949), lo estético forma parte de la construcción de una experiencia verdadera, se relaciona con el goce en la percepción y apreciación, en dicha percepción estética “el artista encarna en sí mismo, mientras trabaja, la actitud del que percibe” (p. 45), lo que difiere de la actividad espontánea y sin control, en la experiencia estética existe una proximidad entre acto y percepción.

Toda experiencia parte de una impulsión, esta impulsión tiene un carácter emocional, sin embargo existe una distancia entre el acto expresivo que caracteriza la experiencia y el acto de descarga que es la condición para la expresión. El acto de descarga es una emisión instantánea y sin premeditación, antecedente para conformar una experiencia y en dado caso para producir un

“objeto artístico”, para ello es necesario que el individuo resignifique su experiencia, capte el significado y logre un control interno, es decir, tenga una intención directa sobre su propia vida:

Las obras de arte son guerras entre lo hecho y la intención... la danza [es una actividad] en que los actos que antes se ejecutaban espontáneamente separados, se reúnen y convierten la materia prima en obras de arte expresivo... es una construcción en el tiempo y no una emisión instantánea (Dewey, 1949, p. 59).

La emoción es esencia, motor, inspiración y combustible de la experiencia y del acto de expresión, asimismo opera como imán que atrae el material apropiado:

Sin emoción puede haber habilidad pero no es arte, puede estar presente y ser intensa, pero si se manifiesta directamente el resultado tampoco es arte... cuando uno está dominado por una emoción, hay exceso de padecimiento... en casos extremos la emoción provoca el desorden en vez de ordenar el material (Dewey, 1949, p. 102).

A partir de esta comprensión de la expresión como componente de la experiencia estética y la producción artística, sale a la luz un elemento más, que se relaciona estrechamente con la improvisación artística y con el trabajo que se realiza en DGHM, este es la *expresión espontánea*. Que de acuerdo con Dewey (1949) ocurre tras largos periodos de actividad, donde la paciencia es fundamental para la inspiración y la emoción, la materia prima original se reelabora para lograr una expresión artística:

La espontaneidad es el resultado de largos periodos de actividad, o de otro modo es tan vacía que no es un acto de expresión... Las nuevas ideas vienen cómoda y prontamente a la consciencia sólo cuando previamente se ha hecho un trabajo para abrir las puertas apropiadas para entrar. La maduración inconsciente precede a la producción creadora en cada dirección del esfuerzo humano (Dewey, 1949, p.109).

El acto expresivo también libera de la fuerza destructiva natural inherente al ser humano, llevando la emoción del camino directo de la descarga al camino indirecto donde se le pone orden y se transforma en objeto estético que produce una satisfacción objetiva.

La vida de cualquier ser humano está llena de diversas situaciones y experiencias, ante las cuales puede reaccionar transformándose o transformando su entorno. La experiencia real abre la posibilidad para que cualquier situación de adversidad pueda convertirse en experiencia estética, artística y objetivable, desde la cual el individuo tiene la opción de la consciencia acrecentada y el dominio de las fuerzas internas destructivas naturales; “el arte no es la naturaleza, pero es la naturaleza transformada” (Dewey, 1949, p. 71).

### **3.1.1. EL OBJETO EXPRESIVO.**

Dewey (1949) también señala a los objetos expresivos como productos de la experiencia real de los actos expresivos, tienen una característica individualizadora; “el significado del objeto estético es único, se separa de cualquier cosa experimentada; es expresiva en el exclusivo sentido del arte... el objeto indica un significado más que contenerlo” (p. 78). Lo estético desplaza las asociaciones convencionales de las cosas, da frescura y resalta las cualidades intrínsecas de las cosas, la realidad adquiere una nueva expresión, se abstrae la existencia física para producir algo nuevo. En esta nueva expresión ocurren dos modos de respuesta colateral y cooperativa, que permiten el tránsito de una descarga hacia un acto expresivo:

El primero de estos factores es la existencia de las disposiciones motoras previamente formadas... las coordinaciones motoras que están listas a causa de una experiencia anterior hacen, desde luego, su percepción de la situación más aguda e intensa y la incorporan a significados que le dan profundidad, al mismo tiempo que lo visto cae dentro de ritmos apropiados, [el artista se convierte al mismo tiempo en observador]... Esta preparación



motora es gran parte de la educación estética en cualquier dirección particular; saber a qué mirar, cómo y para qué ver, es una cuestión de preparación del equipo motor... debido a la educación mediante la experiencia... El otro factor que se requiere a fin de que una obra pueda ser expresiva para un percipiente, son los significados y valores extraídos de experiencias anteriores, fundidos entre sí y con cualidades presentes directamente en la obra de arte (Dewey, 1949. p.78).

Para finalizar en la siguiente figura he sintetizado las ideas más importantes para la comprensión de la experiencia, de acuerdo con la propuesta de John Dewey.

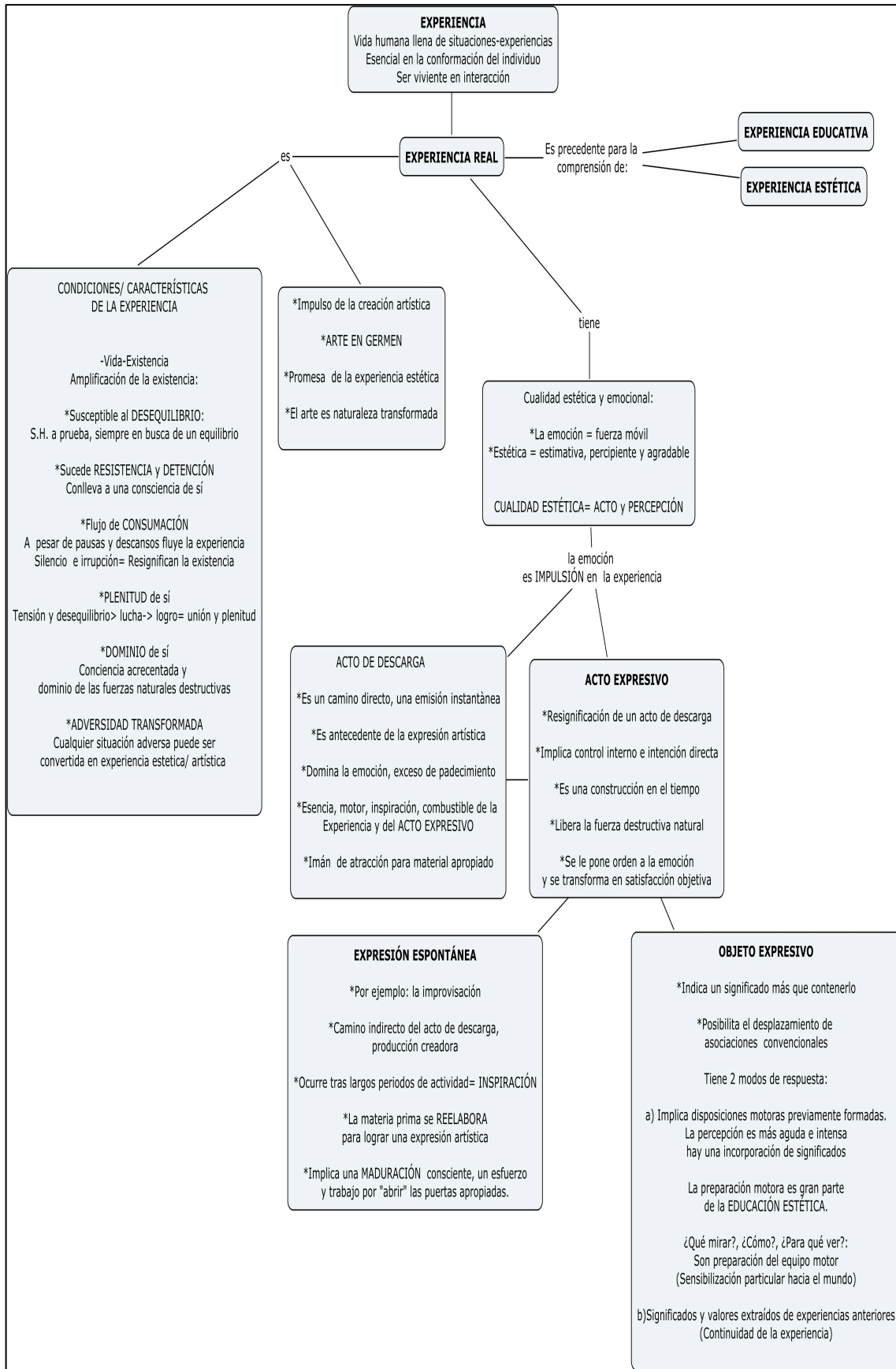


Figura 3a: Experiencia real a partir de John Dewey

### 3.2. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Para Dewey (1949) la “experiencia” antecede a la comprensión de “experiencia educativa” y para que ésta suceda, a diferencia de cualquier experiencia donde ocurre cierta dispersión entre el ser, sus potencialidades y voluntad, “*una* experiencia [ocurre] cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento [...] tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia” (p.34).

Dewey (1967) señala que el vínculo entre la experiencia y educación radica en que esta última “es un desarrollo dentro, por y para la experiencia”(p. 26); sin embargo no todas las experiencias en la educación son educativas, ante lo cual menciona también la “*experiencia antieducativa* cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (p. 22).

Una experiencia educativa tiene como efecto el desarrollo continuado del individuo que la experimenta, se basa en el hecho de “generar” (desde el punto de vista del docente) experiencias presentes, que puedan vivir creadora y fructíferamente en experiencias ulteriores; son experiencias congruentes, que promueven la iniciativa y la curiosidad. En este sentido, cada experiencia dota de “instrumentos” para comprender y atender otras situaciones.

De acuerdo con Dewey (1967) la experiencia educativa se basa en dos principios; el principio de continuidad y el principio de interacción:

- Principio de continuidad:

Es la posibilidad de que cada experiencia pueda vivir en el individuo promoviendo y propiciando nuevas experiencias: “Que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Como el poeta dice ...*toda experiencia es un acto a través del*

*cual brilla aquel mundo no hollado, cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo” (Dewey, 1967, p. 35).*

La experiencia educativa entendida a partir del principio de continuidad, ofrece al individuo una sensibilidad y perspectiva particular del mundo, el aprendizaje da “una nueva facilidad y un deseo. Pero también ha ampliado las condiciones externas de un aprender subsiguiente... Se ha hecho más sensible y reactivo a ciertas condiciones, y relativamente inmune a aquellas cosas en torno a él que le habrían servido de estímulo si hubiera hecho otra elección” (Dewey, 1967, p. 37).

Para John Dewey (1967) el principio de continuidad posee tres características esenciales:

- Provoca curiosidad
- Fortalece la iniciativa
- Crea deseos y propósitos intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro (p. 38).

La experiencia no ocurre por sí misma, también hay que hacerla ocurrir, Dewey (1967) señala que una de las misiones del educador es observar en qué dirección marcha la experiencia.

- Principio de interacción:

Éste se relaciona con que cada experiencia se realiza en una situación donde interactúan las condiciones internas, vinculadas con las capacidades intrínsecas al individuo y, las objetivas, que constituyen el ambiente en el que se desenvuelve el individuo, mismas que pueden ser reguladas por un mediador externo. El principio de interacción “asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones” (Dewey, 1967, p. 46).

Dewey (1967) afirma que la unión de estos dos principios en la experiencia permite a los individuos constituirse plenamente. La unión de ambos da significación y valor a la experiencia. Las condiciones objetivas dan un marco de acción y referencia para la educación, “comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian y... la total estructuración *social* de las situaciones en que se halla la persona” (p.49).

A partir de la conceptualización de Dewey sobre la experiencia he planteado una serie de criterios denominados “observables” para analizar la práctica educativa que se lleva a cabo en Danza para Grupos con Habilidades Mixtas:

<b><u>Experiencia educativa:</u></b>	<b><u>Experiencia antieducativa:</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca curiosidad, fortalece la iniciativa, crea deseos y propósitos para dar <i>continuidad</i> al crecimiento individual.</li> <li>- Exige (al educador) madurez y honestidad para guiar a cada individuo en el desarrollo ulterior continuado, sin imponer control exterior.</li> <li>- Considera el contexto en el que se lleva a cabo la experiencia, promoviendo ambientes que faciliten el crecimiento.</li> <li>- Considera las condiciones objetivas (externas culturales y ambientales) y las internas.</li> <li>- Promueve que el conocimiento adquirido sea un instrumento para comprender y atender otras situaciones.</li> <li>- Proceso educativo como crecimiento, desarrollo físico, intelectual y moral (continuidad).</li> <li>- Estimulan el desarrollo para que el individuo se esfuerce y persevere a pesar de los obstáculos que se presenten, da competencia ante nuevas situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca embotamiento, falta de sensibilidad, falta de reactividad y la formación de una actitud débil y negligente.</li> <li>- Promueve adiestramiento automático que limita el juicio y la capacidad para actuar “inteligentemente” en nuevas situaciones.</li> <li>- Las experiencias están desconectadas por lo que provocan hábitos dispersivos, desintegrados y centrífugos.</li> <li>- Las consecuencias pueden provocar la incapacidad de controlar experiencias futuras.</li> <li>- El aprendizaje se asocia a fastidio y cansancio.</li> <li>- Retrasa el crecimiento general del individuo.</li> <li>- El material de aprendizaje difícilmente está adaptado a las necesidades y capacidades del individuo.</li> </ul>

### **3.3. DE LA CUALIDAD ESTÉTICA DE LA EXPERIENCIA A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA.**

Dewey (1949) señala que para que una persona pueda involucrarse en su totalidad en cualquier actividad, necesita ser recompensada por experiencias que intrínsecamente valgan la pena, y tengan una significación creciente que es conservada y acumulada hasta que se culmina un proceso.

El deseo por concluir que se vive en una experiencia forma parte de su cualidad estética. Durante este proceso el individuo es afectado por los sucesos que se presentan en el camino, sin embargo “ninguna experiencia, de cualquier clase que ésta sea, es una unidad, a menos que tenga cualidad estética” (Dewey, 1949, p. 38), entonces la cualidad estética estaría presente en cada experiencia verdaderamente significativa.

#### **La experiencia estética.**

*Las obras de arte no nos sacan del mundo de nuestras experiencias ni nos liberan de él: nos dan la libertad de comportarnos experiencialmente con nuestras experiencias... la experiencia estética posibilita la identificación lúdica: aleja lo que nos sería difícil soportar o permite disfrutar de lo que en la vida es inalcanzable.*  
*Innerarity, en Jauss, 2002, p. 18.*

Más allá de la cualidad estética que está presente en la *experiencia verdaderamente significativa* de la que habla Dewey (1949, 1967), la experiencia estética en términos generales va más allá del mero placer de los sentidos, de acuerdo con Jauss (2002) en ella sucede un distanciamiento y ocurre una liberación por medio de la imaginación, que posibilita nuevas experiencias.

La trascendencia de la experiencia estética, dentro de la *experiencia verdaderamente significativa*, radica en que no sólo corresponde a la experimentación de placer y a la unificación del ser viviente, de tal suerte que lleva dentro de sí misma una actividad cognoscitiva y activa:

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin ninguna ganancia, también cognoscitiva... los sujetos no sólo experimentan algo de sí mismos o de las circunstancias en que viven o actúan; experimentan qué significa hacer y tener experiencias en el mundo... el sujeto experimenta la adquisición del sentido del mundo (Innerarity, en Jauss, 2002, pp. 14-15).

Por medio de la experiencia estética, el individuo toma una *distancia estética*, es decir, una distancia entre el yo y el objeto. Este distanciamiento permite la entrada hacia el mundo imaginario que es el proceso primario de la experiencia estética. En términos de Jauss “libera al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia” (2002, p. 40).

Esta liberación ocurre en tres planos:

1. Conciencia productiva “al engendrar el mundo como su propia obra”.
2. Conciencia receptiva “al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera”.
3. Experiencia intersubjetiva. La subjetividad se abre a la intersubjetividad.

De ahí que existan tres conceptos fundamentales en la tradición estética retomados por Jauss (2002) para entender la experiencia estética; la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catharsis*.

La poiesis	La capacidad poiética que designa la experiencia estética fundamental de que el ser humano, mediante la producción [artística], puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, despojando al mundo exterior de su esquivia extrañeza (Jauss, 2002, p. 42).
La aisthesis	Designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual.
La catharsis	Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido a sí mismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción.

La experiencia estética entendida como capacidad poiética de acuerdo con Jauss (2002) posee un doble aspecto; por un lado la *experiencia estética productiva*, y por el otro la *experiencia estética receptiva*.

La experiencia estética desde su aspecto productivo involucra el *construire* que más allá de ser una reflexión y contemplación, es un modo de la voluntad, de la acción, donde comprender y producir convergen.

La capacidad poiética adquiere la función de mediar entre la razón teórica y práctica, esto es, entre la naturaleza como objeto de conocimiento de los sentidos y la libertad como lo suprasensible en el sujeto (Jauss, 2002, p. 58).

“La actividad del *construire* se distingue de la del *connaître* en que la actividad de artista es una acción que lleva consigo su propio conocimiento” (Jauss, 2002 p. 59). El arte no es un modelo dado y perfecto, su



materialización es sólo uno de los posibles desenlaces de la tarea artística, por ello, es que se puede apuntar al proceso receptivo como contrario a una contemplación pacífica, la tarea artística es sólo un indicador o sugerencia a la tarea receptiva. El carácter imperfecto e inacabado del arte, obliga al espectador a una postura crítica frente a él.

La *aisthesis* o percepción estética, puede ser abordada desde la perspectiva planteada por Jauss (2002) si comprendemos que el punto de partida de la tarea artística es la intuición; ésta entendida como una forma de ver libre de toda configuración previa. En este sentido es “una actividad observadora y configuradora. La percepción estética así entendida sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo con el fin de hacer divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad” (Jauss, 2002, p. 65).

La percepción estética renueva nuestra mirada, exige una postura activa, es como retirar los anteojos que han configurado nuestra percepción del mundo. Desde el punto de partida del artista, hasta la posición receptiva del observador, no existen mundos ya sabidos, sino que se crean desde la percepción estética, de tal manera que ocurre “una ampliación de nuestro conocimiento del mundo en su aparición sensible que, así, puede abrirse a la percepción estética en los inagotables aspectos de su significación” (Jauss, 2002, p. 66). Con el arte, desde sus modos primarios o receptivos, el mundo siempre nos sorprenderá, el arte posibilita la renovación del mundo, de la mirada hacia el mundo, de la voluntad y la movilización del placer constructivo.

Reconociendo la función cognoscitiva en la percepción estética, podemos comprender que ésta resurge como una nueva visibilidad, que permite articular al mundo de una forma renovada, donde el recuerdo puede convertirse en un modo potencial de exploración del arte:

La aportación de esta visión de la *experiencia estética* y con ella la *aisthesis*, para nuestro mundo actual es:

Oponer a la experiencia atrofiada y al lenguaje servil de la sociedad de consumo una función crítica y creativa de la percepción estética y, a la vista de la pluralidad de funciones sociales y de las versiones científicas del mundo, hacer presente el horizonte del mundo común a todos y que el arte puede visualizar como un todo posible o realizable (Jauss, 2002, p. 73).

El tercer aspecto de la experiencia estética es su función comunicativa, que da la posibilidad de estar abierta a la experiencia ajena, en esta posibilidad radica su función social.

La *catharsis*, plantea Jauss (2002), es la propiedad esencial de la experiencia estética, con ella queda resuelto el espacio de juego y libertad frente a las prescripciones y la coacción: “a la experiencia comunicativa le precede, en el medio del arte, una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación” (p. 77).

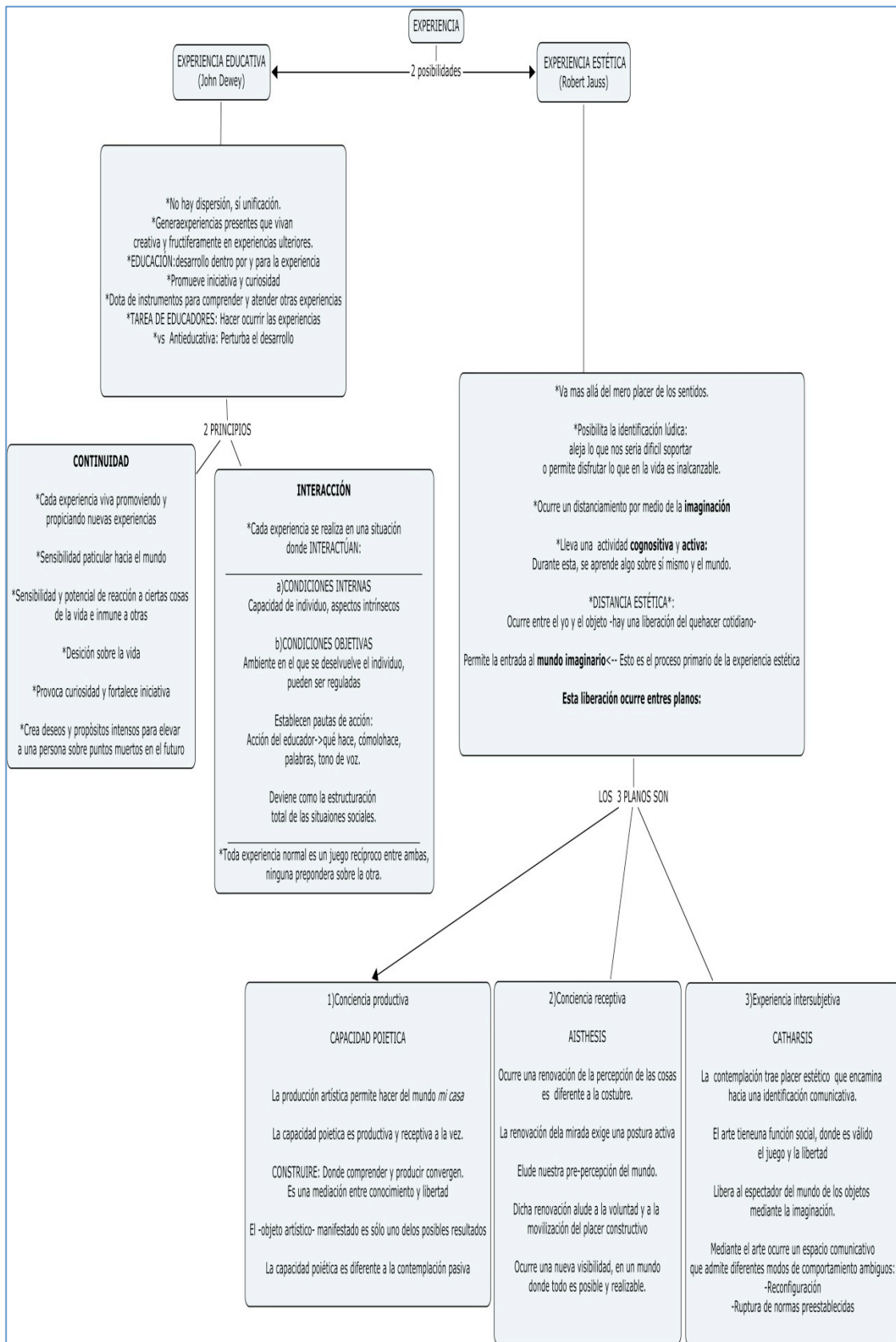
Este espacio creado por el arte y la experiencia estética abre una ambigüedad hecha por la *catharsis*; por un lado abre un espacio comunicativo que admite modos de comportamiento, que puede apuntar hacia una reconfiguración o una ruptura de normas preestablecidas: “la ambigüedad de la instalación estética se puede considerar como el precio que tiene que pagar la *catharsis* liberadora por la mediación de lo imaginario” (Jauss, 2002, p. 78).

Siguiendo a Jauss es importante la recuperación de la *experiencia estética*. Afirmando a ésta desde su aspecto productivo, como *creación por medio de la libertad*, y desde su receptividad como aceptación de la libertad.

A continuación agrego una figura que esquematiza los abordajes teóricos presentados a lo largo de la primera parte de este capítulo; la experiencia educativa propuesta por John Dewey y la experiencia estética planteada por Hans Robert Jauss. Para este estudio, ambas perspectivas funcionan como ejes teóricos a partir de los cuales se pueden abordar las situaciones en DGHM. La experiencia educativa como categoría teórica, para poder visibilizar situaciones que puedan promover la trascendencia de los sucesos,

conocimientos o interacciones. Pues los principios de la experiencia propuestos por Dewey iluminan dos aspectos de la experiencia, su posible continuidad y los factores que interactúan para que suceda.

En la siguiente figura como he mencionado consideré la Experiencia estética por su estrecha relación con la Experiencia educativa y por el vínculo que guarda con el fenómeno artístico; incluso desde cualquier situación germinal, pues ocurre una conciencia en tres planos, que Jauss denominala conciencia productiva, conciencia receptiva y conciencia intersubjetiva.



LOS 3 PLANOS SON

1)Conciencia productiva  
CAPACIDAD POIETICA

La producción artística permite hacer del mundo *mi casa*

La capacidad poietica es productiva y receptiva a la vez.

CONSTRUIRE: Donde comprender y producir convergen.  
Es una mediación entre conocimiento y libertad

El -objeto artístico- manifestado es sólo uno de los posibles resultados

La capacidad poietica es diferente a la contemplación pasiva

2)Conciencia receptiva  
AISTHESIS

Ocurre una renovación de la percepción de las cosas es diferente a la costumbre.

La renovación de la mirada exige una postura activa

Elude nuestra pre-percepción del mundo.

Dicha renovación alude a la voluntad y a la movilización del placer constructivo

Ocurre una nueva visibilidad, en un mundo donde todo es posible y realizable.

3)Experiencia intersubjetiva  
CATHARSIS

La contemplación trae placer estético que encamina hacia una identificación comunicativa.

El arte tiene una función social, donde es válido el juego y la libertad

Libera al espectador del mundo de los objetos mediante la imaginación.

Mediante el arte ocurre un espacio comunicativo que admite diferentes modos de comportamiento ambiguos:  
-Reconfiguración  
-Ruptura de normas preestablecidas

Figura 3b: Experiencia educativa y Experiencia estética

### 3.4. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y LA ETNOGRAFÍA.

*Hay que lograr, dice Geertz, establecer la significación, que determinados procesos tienen para sus actores y enunciar lo más explícitamente posible, lo que este conocimiento muestra sobre la vida humana.*  
*Margarita Baz, 1998, p. 60.*

#### **La investigación cualitativa**

Busca entender los fenómenos y las situaciones como un todo, partiendo de las premisas de que el todo es más que la suma de sus partes y de que entender el contexto es indispensable para entender el fenómeno. Los procedimientos cualitativos proveen los medios para acceder a hechos incuantificables de las personas observadas, como pueden ser las emociones al hablar; la expresión de sus intenciones y de sus sentimientos; descubrir la naturaleza de las experiencias personales con algún evento (Ito y Vargas, 2005, p. 18).

De acuerdo con Eisner (1998) la indagación cualitativa ofrece un amplio panorama en el ámbito de la educación y las artes, este autor afirma que ésta: “será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo” (p. 22).

Siguiendo a Eisner (1998), la escritura investigativa alude a cualidades que son transformadas en palabras, que nos acercan a escenas sobre la realidad. Que parten de la sensibilidad de quien escribe. La indagación cualitativa, en este sentido, alude a las cualidades de la experiencia y a la capacidad de representación, la cual depende de la forma particular en la que el investigador, es capaz de re-crear el mundo y el armazón conceptual que dirige la atención a ciertos modos y descarta otros. “Lo que sabemos, está influido por las herramientas de las que disponemos” (p. 43).

Reconociendo la particularidad del objeto de mi investigación, el enfoque de ésta será de corte cualitativo, pues, el objetivo es conocer un espacio- tiempo-social particular, que permita comprender una manera en la que sucede la danza inclusiva. De acuerdo con Martínez Miguélez (2010) podemos afirmar que la “realidad” más que ser absoluta, está conformada por diversos factores que interactúan y, como investigadores sólo podemos acceder a conocer una pequeña parte de esa realidad. Aceptando esa postura es posible afirmar que “la investigación neutra y aséptica es irreal y utópica” (p. 39).

En este caso el investigador representa y hace pública la experiencia por medio del lenguaje, que intrínsecamente lleva un proceso de interpretación y reconstrucción. Eisner (1998) señala seis rasgos fundamentales de un estudio cualitativo:

- Están enfocados: Los estudios cualitativos se dirigen a las situaciones en su contexto, se valora el grupo observado de acuerdo a su manera de ser.
- Yo como instrumento: El investigador forma parte de las situaciones, por tanto su presencia engarza las situaciones e influye en el sentido de la significación de los sucesos.
- Carácter interpretativo: Éste va en dos sentidos, uno que justifica la importancia de lo que se estudia y el otro que pretende desentrañar y descubrir el significado de las situaciones e interacción, desde los actores mismos, incluyendo los motivos, sentidos, sensaciones y afectaciones.
- Uso del lenguaje expresivo: El escritor-investigador hace posible que el lector se adentre en el suceso, lo cual le exige revelar las particularidades de la situación y la consciencia de los rasgos que distinguen a este suceso.

- Atención a lo concreto: No hay generalizaciones, se consideran los aspectos que dan configuración a las situaciones específicas.
- Credibilidad: Ésta ocurre en el sentido de la coherencia, intuición y utilidad instrumental, pues las situaciones sociales son inestables y temporales, la investigación debe responder a las necesidades particulares e internas de la investigación.

El investigador cualitativo se acerca a situaciones sociales bajo el entendido de que éstas son inestables y cualquier aproximación sugiere juicio, por lo que el espacio para el debate queda abierto: “en la investigación cualitativa, los hechos nunca hablan por sí mismos” (Eisner, 1998, p. 57) y el investigador asume una postura persuasiva.

#### **3.4.1. ETNOGRAFÍA EDUCATIVA.**

La etnografía como metodología cualitativa será el enfoque particular desde el cual abordaré el fenómeno de la danza inclusiva, a partir de la experiencia suscitada en Danza para Grupos con Habilidades Mixtas de 2012 a 2013.

En la investigación cualitativa quien investiga: dialoga, interpreta y engarza las situaciones que corresponden a interacciones humanas espacio-temporales determinadas; por tanto; “el etnógrafo es, a un tiempo, su propio cronista e historiador, sus fuentes, son, pues, sin duda de fácil accesibilidad pero también resultan sumamente evasivas y complejas, ya que no radican tanto en documentos de tipo estable, materiales, como en el comportamiento y los recuerdos de seres vivientes” (Malinowski, 1973, p. 19).

Situando la investigación etnográfica en el terreno educativo, de acuerdo con Piña (1997): Bertely subraya el incremento de dichas investigaciones, en parte por la necesidad de conocer las particularidades de los fenómenos educativos estudiados.

El enfoque etnográfico en educación tiene sus antecedentes en la antropología y la sociología..., la peculiaridad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas... en primer lugar comprende observaciones intensivas en el aula de clase, con la finalidad de captar el mayor número de situaciones y acontecimientos, se plantean en segundo momento las categorías de análisis del trabajo (Inclán citado por Piña, 1997, p. 92).

La etnografía como enfoque metodológico aplicado a la educación se introdujo sistemáticamente en México a finales de la década de 1970, como recurso básico para comprender la vida escolar. Asimismo, Bertely (2000) señala que la etnografía educativa actual apunta hacia la necesidad de analizar los contextos educativos sin perder la perspectiva del entramado social e histórico. También señala que “la perspectiva etnográfica en educación como orientación epistemológica se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64).

La etnografía educativa según, Bertely (2000), parte de una amalgama epistemológica; por un lado la psicología social que reconoce la construcción del individuo por medio de la interacción social. El interaccionismo simbólico que sugiere existe una realidad construida socialmente y contextualizada a partir de los significados creados y recreados por medio de la interacción entre individuos. En tercer lugar, la fenomenología social afirma que la vida en sociedad está constituida por múltiples realidades, donde cada una tiene códigos, normas y marcos significativos distintos, producto de construcciones intersubjetivas. Por último, desde el enfoque psicoanalítico, que como los anteriores pone en cuestión el pensamiento positivista, también apunta más allá de lo visible en la superficie y subrayando mecanismos inconscientes, implícitos en cualquier interacción.

La etnografía educativa no sólo responde a la documentación de la vida cotidiana, sino que también alude a un análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales implicados en su generación. La investigación



educativa etnográfica encuentra su justificación a partir de situaciones educativas calificadas como exitosas, donde es preciso señalar que no se trata sólo de encontrar verdades absolutas, sino de la interpretación de múltiples verdades que puedan legitimar voces silenciadas, de tal manera que la investigación cualitativa contribuya “a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2000, p. 36).

Bertely (2000) reconoce que el trabajo etnográfico parte del registro de observación y descripción de lo observado, posteriormente de éste se extraen los fragmentos a partir de los cuales se pregunta, infiere, conjetura y se subrayan patrones emergentes. De manera práctica, ella establece una columna para las inscripciones (registro y descripción) y otra para la interpretación; en esta última, además incluye categorías, al tiempo que se profundiza en el análisis. Para el trabajo interpretativo señala que como actividad permanente se triangulen tres tipos de categorías:

- Categorías sociales, que corresponden a lo observado concretamente en el escenario (acciones, discursos y prácticas);
- Categorías del intérprete, que son los significados construidos a partir de lo observado, corresponden a la fusión del propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado;
- Categorías teóricas, en esta investigación particularmente corresponden a la experiencia educativa de John Dewey y experiencia estética de Hans Robert Jauss.

El arte de la interpretación, señala Baz (1998), significa moverse del campo, evento o hecho al texto del lector, es una suerte de articulación entre teoría y experiencia. El compromiso dialógico del investigador radica en el vaivén de trabajo intelectual, es decir, entre la dimensión teórica y el registro empírico, de tal manera que “la interpretación no se impone, se construye” (p. 61).

El trabajo interpretativo que realicé partió de estas posturas, por lo que inicié dando una revisión general a las notas de campo que tomé durante la mayoría de las sesiones de trabajo de DGHM en un centro de educación básica para personas con discapacidad de 2012 a 2013. A partir de ello analicé cada sesión, de ahí surgió la estructura de la clase como primer momento de organización de la información; esta estructura no fue ajena a la experiencia previa que tuve en DGHM, de ésta se desprenden 5 momentos en la clase, por último comencé con la tarea de interpretación que presento en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO IV

## INCLUSIÓN EN DANZA:

### HACIA UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA.

#### 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA DGHM.

El trabajo de campo realizado consistió, en un primer momento, en la realización de una entrevista con la directora del proyecto: Leticia Peñaloza, el 15 de junio de 2012. Posteriormente realicé registro escrito, en un diario de campo con las observaciones de las sesiones de trabajo en DGHM, durante el periodo del ciclo escolar 2012-1013. Las sesiones registradas fueron siete en el periodo que comprende del 20 de septiembre de 2012 al 6 de junio de 2013. Para concluir el trabajo de campo entrevisté por última vez a Leticia el 3 de abril de 2014.

A partir del registro etnográfico, se desprende la siguiente descripción que puntualizaré en cuatro apartados, en relación con el contexto de DGHM de 2012 a 2013 en el centro de educación básica para personas con discapacidad,<sup>19</sup> al que en adelante llamaré Centro<sup>20</sup>.

- Una nueva práctica: En esta sección hago alusión a las diferencias con las que me encontré al regresar como investigadora a DGHM.

---

<sup>19</sup> Aunque no hubo acceso a expedientes de los participantes de la DGHM, por información otorgada por Leticia Peñaloza, sabemos que algunas de las discapacidades que tenían los niños que participaron eran: retraso mental grave y moderado, déficit intelectual y déficit de atención, distrofia muscular y síndrome de weber-cockayne.

<sup>20</sup> A lo largo de esta investigación me referiré de esta manera al lugar donde se llevaron a cabo las clases de la DGHM durante el periodo registrado. El nombre real de la institución se mantendrá anónimo debido a los acuerdos pactados con Leticia Peñaloza.

- El primer encuentro: En este apartado detallo de manera general cómo funcionaba DGHM a partir de la primera experiencia que tuve en el grupo y, cómo este encuentro detonó reflexiones en mí, que más tarde se convirtieron en motores para comenzar una investigación sobre esta propuesta.
- El espacio en Centro para DGHM: Aquí detallo la disposición espacial y las características del lugar donde se llevaban a cabo las sesiones de DGHM.
- El grupo: En esta sección delimito tres cosas; la primera, la conformación de los grupos, que a partir de las afirmaciones de Leticia Peñaloza deja ver una metodología flexible y adaptable a las necesidades del momento y del contexto; la segunda, los roles desempeñados por los participantes, y por último, la conformación de ese grupo en particular.

### **Una nueva práctica:**

Antes de iniciar propiamente con el análisis etnográfico, me gustaría señalar algunas situaciones que se desprenden de mi experiencia previa como participante de DGHM. La clase en la que yo participaba (2008-2011), era impartida en las instalaciones de la ENDNGC. En general los participantes eran adultos, estudiantes de la licenciatura en enseñanza de la danza, adultos diagnosticados con síndrome de Down o retraso mental con algunas de sus madres, interesadas en participar activamente. Con mi regreso a DGHM en 2012, esta vez como observadora-investigadora, noté que habían cambiado varias cosas. Primero que la clase ya no se impartía en las instalaciones de la ENDNGC, ahora era en un centro que atiende a personas con capacidades diferentes y ofrece educación básica y media básica, que por cuestiones de seguridad y discreción sólo llamaré Centro. La otra diferencia fue que la población era únicamente de niños y algunos adolescentes de secundaria.

## **El primer encuentro.**

Las sesiones en las que yo participé (2008-2011) se realizaban en el foro abierto de la ENDNyGC que se encontraba en el jardín central: un escenario al aire libre, únicamente con la pared del fondo que tenía un espejo grande que la abarcaba en su totalidad; los tres lados restantes tenían unas cortinas plastificadas; el piso era de duela. En ocasiones cuando el foro estaba ocupado, la clase se realizaba en algún salón cerrado. Antes de iniciar las sesiones, los participantes llegábamos y esperábamos en el jardín, casi todas las ocasiones platicábamos. Al mismo tiempo nos preparábamos, algunos cambiando de ropa de calle por pants, leotardos, etcétera, y quitándonos los zapatos. Después algunos hacíamos un calentamiento personal.

Una indicación de Leticia marcaba el inicio de la sesión, a partir de ese momento los participantes enfocábamos nuestra atención en el propio cuerpo, luego poco a poco íbamos explorando el espacio y cuando entrábamos en contacto con alguien, de acuerdo con la consigna<sup>21</sup> había que interactuar, después formábamos pequeños equipos con los que explorábamos alguna de las consignas en relación con la interacción, el espacio, la forma, el tipo de contacto, etcétera.

Enseguida hacíamos grupos un poco más grandes. La consigna podía variar un poco o permanecer igual, y después agregar algo más. Posteriormente un equipo descansaba para observar lo que el otro mostraba (resultado de las interacciones). Al concluir, se cambiaban los roles. Para finalizar hacíamos algún ejercicio grupal y después había un pequeño momento para dialogar; en éste todos nos sentábamos en círculo y escuchábamos si había alguna información o comentábamos acerca de las vivencias durante la clase.

Recuerdo que en estos momentos de diálogo comprendí la trascendencia de DGHM para mí. En la última sesión del año todos intercambiamos nuestra

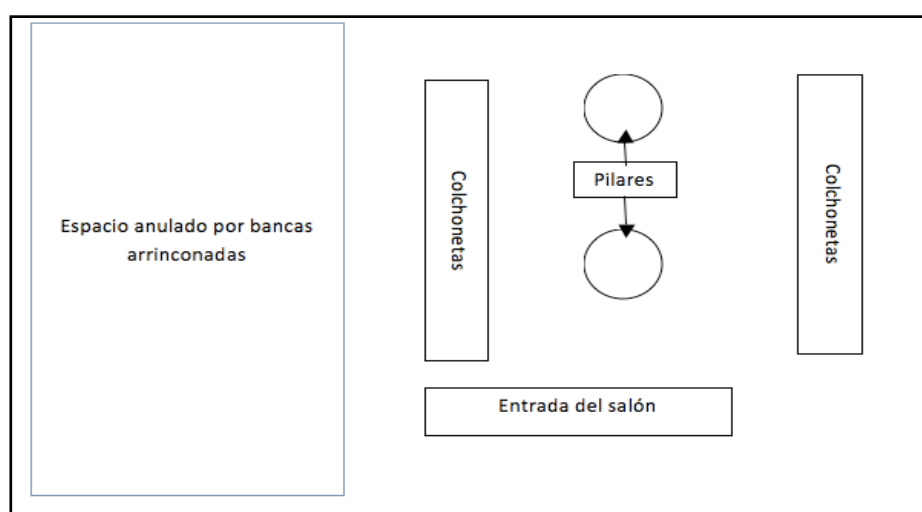
---

<sup>21</sup> Las consignas hacían referencia al tipo de interacciones que guiaban el trabajo. Por ejemplo: “uno se mueve, mientras el otro permanece estático, luego se invierten los papeles”, a este tipo de interacciones que solían ser muy recurrentes se les llamaba “acción-reacción”.

vivencia en el taller, y me di cuenta de la sensación que tenía de pertenencia al grupo y de la diferencia que sentí al trabajar-colaborar con personas con capacidades diferentes. En experiencias previas como psicóloga en grupos de capacidades diferentes siempre me inundaba una sensación de frustración al notar que no pasaba nada, pero sobre todo que había una barrera entre ellos y yo. Con la experiencia en la DGHM mi sensación era de cercanía, pero de cercanía con todos; ya no se trataba de que yo fuera a “ayudar” a alguien, sino de tener un espacio común, un espacio de relaciones horizontales, donde cada uno era importante, especial y libre. En esa ocasión una de las mamás al hablar sobre por qué estaba ahí, casi llorando, dijo que quería darle las mayores experiencias a su hija, pues no siempre iba a estar con y para ella; inevitablemente iba a estar sola y tenía que aprender a estarlo y ser independiente.

### **El espacio en Centro para la DGHM:**

El espacio destinado para la clase de DGHM dentro del Centro es un lugar amplio, en un lado del salón hay bancas amontonadas que anulan casi la mitad de éste. El resto está lleno de colchonetas que no son retiradas para la clase de DGHM; al centro hay dos pilares que impiden observar la totalidad del salón de un solo vistazo. La conformación esquemática es de la siguiente manera:



## **El grupo:**

Sobre la conformación de los grupos en DGHM Leticia Peñaloza (Diario de campo, notas posteriores a la 1ª. sesión, 20 de septiembre de 2012) señala lo siguiente:

Cada grupo es diferente. En la DGHM nos enfrentamos a la diversidad y hay que adaptarse a los diferentes grupos. En la ENDNGC todos eran adultos, y era más un taller. Acá en el Centro son niños y hay que ser más concretos; si se les da mucha oportunidad no se concentran. Hay más experimentación, no hay tanta reflexión. Solitos se van soltando y marcando al grupo. Hay niños “buenos” (creativos, participativos, ocurrentes, desinhibidos, tienen facilidad de expresión corporal mucho más que hablada) y eso entusiasma y motiva. Pero existe mucha diversidad, por ejemplo; Carlos no oye, por eso siento que es tan bueno corporalmente. La idea con el grupo es fluir sin hablar, pues muchos no saben hablar, entonces es mejor hacer y ejemplificar (p. 9)

## **Roles desempeñados:**

En la DGHM hay actuaciones bien definidas; como es el rol de Leticia Peñaloza, quien es la guía, la que indica qué y cómo trabajar. Existen también otras figuras de apoyo que, en el caso de las maestras del Centro, fueron Gris (que desempeñó ese rol de manera dominante), Bety y otra docente más que acudía esporádicamente:

La maestra Gris es el control de la clase. Leticia centra la dirección de la clase hacia lo que se desea lograr respecto a la exploración en las improvisaciones y la “maestra Gris”, que forma parte de los docentes del Centro y que tiene gran conocimiento y empatía con los niños, ayuda a controlar la disciplina con llamadas de atención o bien retirando a algún alumno de la actividad. Ella participa activamente en toda la clase pero sin

dejar de prestar atención al funcionamiento general y la disciplina de los niños (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 8).

Gris es la presencia más activa del Centro, constantemente dirige a los niños; es quien los lleva al salón y quien controla el acceso a la clase de DGHM, al suspenderles la actividad si alguno presenta problemas graves de conducta:

Soy licenciada en educación especial en el área de trastornos neuromotores, tengo 18 años de experiencia... Me gusta mucho lo que hago, busco oportunidades de aprendizaje para ellos, soy sensible y pienso que las personas que presentan discapacidad, me han enseñado a valorar lo que tengo y lo que soy. Me apasiona y siempre aprendo de ellos... [El trabajo con DGHM] ha sido fascinante, he aprendido mucho y sobre todo ver que los alumnos se pueden expresar de otra forma, a través del cuerpo, dialogando consigo mismos y con los demás. Trabajar con el cuerpo ha sido la herramienta más sensible y delicada con la que una persona puede trabajar, y a los alumnos con discapacidad les gusta y pienso que la educación artística es incluyente, pues se adapta a las habilidades de cada uno de los alumnos (Gris, entrevista por correo electrónico, 27 de marzo de 2013, p. 3).

Por otro lado están las estudiantes de la ENDNGC, quienes cubren el rol de apoyo, pero a partir del movimiento, pues con interacciones no verbales tratan de involucrar a todos los participantes o sugerir nuevas formas de exploración de movimiento. También desempeñan el rol estudiantes o aprendices de la propuesta de DGHM.

Los alumnos del Centro son a quienes se dirige más la actividad de movimiento, tanto Leticia Peñaloza como las alumnas de la ENDNGC y las maestras del Centro enfocan su atención a las posibilidades de movimiento que van descubriendo los alumnos del Centro y les ayudan si se presenta alguna dificultad.



### Selección de participantes en el Centro.

Otra de las cuestiones que llamó mi atención fue que a pesar de haber más alumnos en la escuela, los participantes eran llamados de manera particular. En algunas ocasiones escuché a las maestras del Centro dar indicaciones al personal para que trajeran a tal o cual niño:

El acceso al Centro fue una vez que llegó Leticia Peñaloza y todas las alumnas de la ENDNGC, una vez dentro de las instalaciones tuvimos que esperar a que llegaran los alumnos del Centro que participarían en la clase de DGHM (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 2).

La pregunta que esto me detonó fue en relación con los parámetros para poder participar, ¿o fue libre en un inicio?, por lo que decidí preguntar directamente a una de las maestras, quien me respondió lo siguiente:

Inicialmente [la selección se hizo] a través de la observación de alumnos que les gusta la música y moverse. Otro aspecto fue que siguieran órdenes sencillas, sin embargo se ha dado oportunidad a la diversidad, aunque algunos muestran mayor dificultad. En un primer momento quedó el grupo que tenía con anterioridad el taller de Danza y poco a poco se fueron incorporando o fuimos invitando a algunos alumnos, luego de observar sus posibilidades. Por ejemplo, se invitó a los alumnos en sillas de ruedas pero desertaron. (Gris, cuestionario realizado vía correo electrónico).

#### **4.1.1. REFLEXIONES EN TORNO A LA CONTEXTUALIZACIÓN.**

Esta contextualización me hizo reflexionar, primero que DGHM muestra un perfil educativo, un espacio experimental de aprendizaje mutuo, el objetivo educativo no sólo son los estudiantes del Centro, sino las alumnas de la ENDNGC, las maestras del Centro e incluso Leticia al afirmar que DGHM es una propuesta abierta, flexible y basada en una práctica real:

La vivencia es muy importante para la formación docente. La imaginación nada tiene que ver con lo que pasa en un grupo, desafortunadamente nos enfrentamos ante una realidad de poca accesibilidad para personas con discapacidad, no sólo en la ENDNGC. Como este taller se basa en una práctica real, buscamos un lugar donde fuera más sencillo que este tipo de poblaciones estuviera, así fue como llegamos al Centro, venir aquí es mejor que permanecer en la ENDNGC y quedarnos solos (Peñaloza, diario de campo, notas posteriores a la 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 18).

Aunque observé que existe una estructura general, correspondiente a la metodología educativa de DGHM, las clases en el Centro se caracterizaban por estar más enfocadas en la experimentación y acción que en el diálogo y la reflexión que se suscitaba con grupos de personas adultas. Este hecho fue reafirmado por Leticia durante la entrevista que realicé posterior a la primera sesión, en ella además de reconocer que cada grupo es diferente, en el Centro particularmente había que ser muy dinámico y no dejar tanto espacio para el diálogo, de lo contrario los niños no logran concentración. Si se les dan muchas indicaciones tienden a distraerse, por ello se debe ser muy concreto respecto a las indicaciones: “las observaciones que realicé durante esta sesión me dejaron pensando sobre el seguimiento de las indicaciones, pues los participantes parecían no seguirlas o distraerse mucho” (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 9).

Por otro lado aunque hay roles bien definidos, Leticia es la guía de la propuesta educativa; Gris, como “control del grupo”, es quien conoce las características de cada alumno del Centro; Bety realiza la función de apoyo desde el Centro, y las alumnas de la ENDNGC como apoyo de Leticia, que saben de danza, pero son aprendices de este modo particular educativo. La posibilidad de liderar en cada ejercicio está abierta; esto sucedía algunas veces inducido por Leticia y en las últimas sesiones también ocurría espontáneamente, sin diálogo verbal. Existía un margen de libertad en el que el propio grupo y sus participantes iban encontrando autocontrol y conducción interna, por un lado existían niños muy participativos y que entendían muy rápido o lo contrario, ante esto la idea del trabajo en la DGHM fue dejar que el

grupo fluyera y resolviera ajustandose al tiempo presente, esto fue afirmado en dos entrevistas informales que realicé posterior a la primera y segunda a Leticia Peñaloza:

Primero es importante señalar que ya había algunos niños que conocían el trabajo desde hace un par de meses, lo que facilita las interacciones, por otro lado es mejor que en un grupo pequeño de trabajo colabore alguien que si entiende con alguien que no y como docente estar muy pendiente si se presentan dificultades y en tal caso apoyar para que todos entiendan (Diario de campo, notas posteriores a la 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 10).

Los niños del Centro están muy acostumbrados a que les digan qué hacer [en relación con la necesidad de darles muchas indicaciones, qué y cómo hacer]. Algunas veces está bien indicarles, pues de lo contrario no se organizan y no entienden, eventualmente las indicaciones tiene que desaparecer. Es una clase, pero no se puede cambiar, ni forzar, la idea es que ellos se ajusten y entiendan. La idea de los grupos mezclados es que todos aprendan de todos; hay personas que pueden funcionar como líderes, pueden ser las alumnas de la ENDNGC, las maestras del Centro o incluso los alumnos del Centro, pero ese líder puede cambiar, de hecho es mejor que todos experimenten ser líder o guiar a otros (Diario de campo, notas posteriores a la 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p.19).

Por último, en relación con el espacio, aunque pareciera complicado hacer danza en colchonetas, indica una necesidad concreta en el Centro, hay chicos en silla de ruedas o que no controlan con precisión los movimientos, las colchonetas responden a esto, son más amables con el cuerpo que el piso de concreto: el espacio no es una limitante, sino un contexto diferente. Hablando de posibilidades, ¿cuántos espacios de o para la danza poseen las características ideales?. La realidad es que los espacios ideales son reducidos, pero no por ello se debe pensar en imposibilidades.

## **4.2. TRAYECTO DE LA CLASE COMO ESTRUCTURA PEDAGÓGICA Y COMO PLATAFORMA DE ACCIÓN GENERADORA DE POSIBLES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.**

Para que una experiencia auténtica suceda, es necesario que el individuo logre una integración de sí como totalidad y con el mundo, que trascienda las perspectivas de sí mismo y gane las batallas configuradas por la naturaleza de su existencia, es decir que a pesar de las condiciones corporales, intelectuales, culturales o sociales, el individuo logre consumir los objetivos vislumbrados con su acción y por un entorno estimulante y sensible.

De esta manera la actividad educativa se construye como una mediación entre el individuo y su marco de acción. Desde esta perspectiva, fundamentada en los supuestos de John Dewey, la acción docente se plantea como elemento clave para comprender las situaciones y los alcances de las experiencias educativas, porque éstas no sólo suceden, sino que se hacen suceder.

Por lo anterior y a partir del análisis que se desprende de mis registros de campo realizados a DGHM, planteo las sesiones de acuerdo con una estructura secuencial que evidencia una metodología educativa, la cual se convierte en una herramienta para visualizar cómo se entretajan situaciones educativas que en dado momento pueden convertirse en experiencias educativas y que desde mi perspectiva logran subrayar la acción docente desde los dos principios en que se basa la experiencia educativa:

- En el principio de continuidad, cada segmento de la clase prepara para las experiencias o segmentos subsiguientes, al tiempo que cada clase hace lo mismo con las sesiones posteriores.
- El principio de interacción, en toda experiencia coexisten condiciones internas intrínsecas a los individuos y otras condiciones objetivas que corresponden al ambiente, éstas pueden ser reguladas por los docentes.

La clase está dividida en 5 momentos, a los que he asignado una función de acuerdo con el desarrollo durante las sesiones observadas:

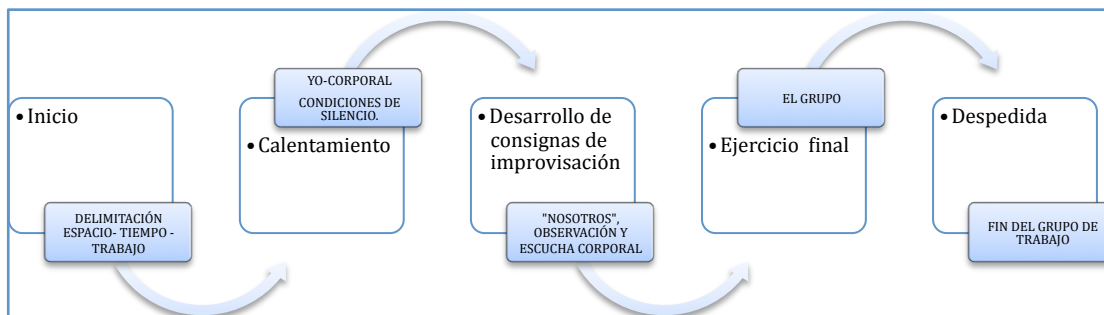


Figura 4a: Estructura de clase de la DGHM

A continuación describiré cada una de los momentos que de acuerdo con mi análisis conforman la clase. Esta descripción está acompañada de los comentarios extraídos de la segunda entrevista que hice a Leticia Peñalosa en 2014, donde habla sobre el trabajo grupal, y de fragmentos de la clase registrados en el diario de campo.

#### 4.2.1. INICIO

Este momento planteaba la delimitación del espacio de trabajo y el inicio de un tiempo de trabajo particular. Al principio de las sesiones registradas en mi diario de campo (septiembre de 2012 a diciembre de 2012), el inicio estaba enfocado en la instauración de las condiciones



de atención; se llevaba a cabo preparando el espacio, haciendo un círculo y presentándose uno a uno. Posteriormente fue un poco menos formal, es decir que cada uno se iba integrando al espacio y concentrándose en sí. Era el instante para reconocer el espacio de trabajo, el momento en el que los participantes transitaban libremente, se saludaban y socializaban entre ellos.

Una vez dentro, los alumnos se lanzaron a las colchonetas... Leticia dice "hacemos un círculo" mientras dirigía su cuerpo y atención hacia el grupo... Gris dice "vamos a poner atención"... algunos inmediatamente se colocaron en el círculo, otros tardaron un poco más y otros tuvieron que ser llevados por Gris, después se presentaron uno a uno frente a todo el grupo, diciendo su nombre (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 3).

Leticia dice "vamos a hacer un círculo para recordar los nombres y si quieren decir otra cosa". Una vez que se acomodaron en círculo, cada uno de los participantes comenzó a decir su nombre (Diario de campo, 2ª sesión 4 de octubre de 2012, p. 11).

También se introducía el "tiempo" de trabajo, donde ocurría una ruptura con el tiempo cotidiano y se abría el espacio para la danza de improvisación. Un momento para reconocer al grupo y al espacio, donde se reforzaban las condiciones de confianza y respeto. Un momento en el que cada uno era libre de estar.

Antes de comenzar esta sesión, ya dentro del salón ingresó la maestra Bety, junto a la niña que usaba silla de ruedas y una de las niñas pequeñas, al llegar y acercarse a las colchonetas, sin decir una sola palabra, entre la maestra y la niña pequeña ayudaron a la niña en silla de ruedas a bajar y colocarse en las colchonetas (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, p. 38).

En esta clase se cambió el espacio de trabajo; Gris pidió a los maestros traer tapetes de fomi para tapizar el piso que era de concreto... una vez listo el espacio, los niños comenzaron a "entrar al espacio", recostándose en el piso, jugando entre ellos y otros más observando a los demás que faltaban de entrar (Diario de campo. 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 50).

También el inicio era un momento en el que los participantes hablaban entre sí, las maestras y las alumnas de apoyo comentaban acerca de lo que ha

sucedido previamente, se referían a los niños, o a cualquier situación, incluso de sus vivencias fuera de los sucesos del grupo. Era un momento también para charlas informales.

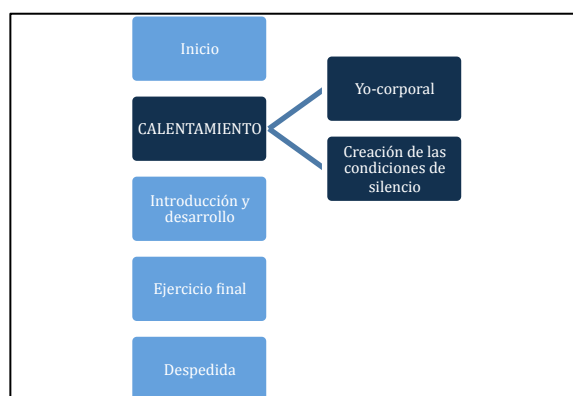
Comienzan a platicar Leticia, Paty y Gris. Gris le pregunta “¿y las otros?” (refiriéndose a las alumnas de la ENDNGC), Leticia responde “no sé, ya no van a la escuela, otra se enfermó y las otras no sé... así es, no todos terminan”... Leticia dice, mientras observa a los participantes “van muy bien, se puede hacer algo”, en referencia a preparar una presentación pública (posteriormente pregunté a Leticia sobre esa presentación pública y me dijo que iban a tener una en las instalaciones de la ENDNGC y pensaban hacer otra para cerrar el ciclo escolar, para así mostrar el trabajo a los papás)” (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, pp. 32 y 37).

#### 4.2.2. CALENTAMIENTO

*El primer acercamiento es el trabajo individual: que cada quien se conozca, se identifique, que trabaje con su propio cuerpo.*

*Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 2.*

Este momento de la clase correspondía a la preparación corporal para el movimiento y para la improvisación. Durante esta sección noté dos aspectos relevantes, a uno lo denominé el “yo-corporal” y al otro “creación de las condiciones de silencio”



##### a. Yo-corporal.

El trabajo estaba orientado principalmente hacia el reconocimiento del cuerpo a partir del movimiento; en esta sección de la clase los participantes eran sensibilizados sobre sus capacidades motrices.

Leticia da la consigna de mover una parte de su cuerpo, la mayoría están atentos y empiezan a mover sobre todo los brazos. Roberto está en el piso boca arriba y empieza a mover sus manos mirándolas, rueda por el piso y cierra los ojos y su cuerpo está “unificado” en una sola acción, parece estar concentrado en sus sensaciones internas y su cuerpo responde armónicamente (Diario de campo 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 50).

#### **b. Creación de las condiciones de silencio.**

Este momento también lo introducía como un espacio de trabajo mediado sobre todo por la actividad corporal, en la que el uso de la palabra se enfocaba únicamente en apoyar el movimiento y el trabajo grupal.

Dice Leticia: “comiencen a moverse como si estuvieran dibujando algo en el espacio”. Leticia comienza moviendo los brazos, uno de los niños copia la manera en la que ella se mueve. En general todos acentúan el movimiento de los brazos y las manos... Gris dice a uno de los niños que permanece en una esquina “¡vamos a dibujar!”, enseguida él empieza a mover los brazos y luego las piernas como si estuviera pateando algo (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 32).

Durante todo el trayecto de la clase, la palabra únicamente acompaña a los detonadores del movimiento. El énfasis en el movimiento se alcanzaba, primero por el hecho de que los participantes eran niños; también por medio de consignas claras y abiertas; y por último porque los ejemplos eran con movimiento.

Leticia dice “Ahorita solo estírense y muevan su cuerpo”, pone música en su ipod y dice “Ya sin hablar, pueden moverse”... Hay dos globos suspendidos de un hilo encima de las colchonetas, dos niños comienzan a jugar con ellos, los demás se van moviendo en su lugar, cada quien a su ritmo, se estiran, algunos que iniciaron en el piso se van levantando, después de un rato ya todos están concentrados en su cuerpo y su movimiento. Cuando se termina



la música Leticia dice “Busco un final” (Diario de campo, 3ª sesión, 22 de noviembre de 2012, p. 21).

#### 4.2.3. INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO DE CONSIGNAS DE MOVIMIENTO E IMPROVISACIÓN.

*El segundo acercamiento es el pequeño grupo, la relación de uno mismo con otra persona, es como una especie de diálogo.*

*Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 2.*

En esta sección de la clase se introdujeron las consignas de movimiento con las que había que trabajar libremente pero en interacción. Se comenzaba con duetos que paulatinamente iban creciendo hasta formar grupos. Asimismo noté tres aspectos importantes que se reforzaban durante esta fase de la clase, los denominé: “observación”, “escucha corporal” y “nosotros”.



Las interacciones generalmente partían de la relación entre dos personas y en algunas ocasiones se comenzaba a trabajar con todo el grupo, pero enfatizando la individualidad:

Dice Leticia: “Ahora hacen equipos de dos... hacemos un ejemplo” sin explicar verbalmente, ejemplifica con movimiento, con uno de los niños (trabajan sobre acción-reacción, uno se mueve y el otro espera estático, cuando termina inicia la pareja, y se van alternando), los demás observan con atención, las miradas están puestas sobre ellos y nadie habla, algunos se ríen (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 4).

Leticia da la indicación grupal: “Vamos a hacer un círculo, pero en esta parte de acá, porque Zoa [la niña que usa silla de ruedas] no se puede desplazar, todos parados”, ... “Cada quién va a inventar una posición y todos la tienen que hacer” (Diario de campo, 3ª sesión, 22 de noviembre de 2012).

Como dije anteriormente, el trabajo en interacción comenzaba principalmente con duetos, posteriormente se iban incluyendo más personas, en la última entrevista realizada a Leticia Peñaloza en 2014, ella comenta:

Después del dueto, la siguiente relación es un trío o un cuarteto, que sigue siendo un pequeño grupo. Esto es también muy importante, el trabajo hay que irlo abriendo poco a poco, porque no es fácil abrir la comunicación a muchas personas de repente, siempre debe ir creciendo sin perder la relación entre las personas que ya se logró... Cuando participan más personas es más difícil, por ejemplo un grupo de seis integrantes es muy grande (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 4).

Para ejemplificar el tránsito del trabajo en duetos al trabajo de grupo, a partir las consignas dadas por Leticia a continuación agrego fragmentos del diario de campo correspondientes a una misma sesión:

**FASE 1 DE INTERACCIÓN:** Las indicaciones que buscaban la interacción entre los participantes tenían como punto de partida escoger a una persona para trabajar en equipo: “Ahora cada quien busca una pareja”, o bien ya en parejas se pedía que interactuaran respondiendo al movimiento que hacía el compañero: “Cada quien con su pareja hace un movimiento y el otro, otro movimiento” (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 12).

**FASE 2 DE INTERACCIÓN:** En esta fase se buscaba que las parejas amplificaran su atención a la integración por cuartetos, por ejemplo diciéndoles: “Ahora se integran dos parejas, para que queden cuatro personas por equipo”. Una vez integrados en cuatro, la consigna específica requería que cada uno fuera considerado en la interacción, por ejemplo: “Ya juntos por equipos, se enumeran del 1 al 4, el 1 debe moverse mientras los

otros permanecen estáticos, puede alejarse del grupo, cuando se quede quieto, saldrá el 2 y así sucesivamente hasta que todos se muevan, cuando el último termine vuelven a empezar desde el 1, pero en otro lugar” (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 13).

FASE 3 DE INTERACCIÓN: Después de que experimentaron el trabajo en duetos y cuartetos, se pide a los participantes que muestren su trabajo a todo el grupo, mismo que observa con atención y silencio: “Ahora vamos a ver equipo por equipo”. Al finalizar esta actividad, todos hacen el ejercicio final (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 14).

**a. La observación.**

*El juego es un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es claramente algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego es parte de él.*  
*Gadamer, 1991, p. 69.*

Uno de los elementos que consideré importante durante el trayecto de la clase en esta sección, fue la observación. La observación es un punto de partida para la receptividad. La comunicación mediante el movimiento exige a los participantes la atención consciente a lo que se observa. La percepción estética para Jauss (2002) exige una postura activa con la cual puede abrirse un mundo de significaciones, en ella ocurre una ampliación de la consciencia. A partir de la observación puede ocurrir una identificación lúdica con el mundo, que abre la capacidad imaginativa y permite construir el conocimiento y el estar con el otro y el mundo.

La percepción estética entendida a partir de Jauss (2002) “sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo con el fin de hacer divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad. [A través de ésta nuestra mirada podría ser liberada] de sus orientaciones previas (p. 65). Es una

percepción alejada de ideas preconcebidas, ligada al momento y en búsqueda de una significación propia. En la DGHM en todo momento de su práctica se busca romper con ideas preconcebidas acerca de lo que se puede hacer o no, y situada en un tiempo y espacio delimitado, en el que las condiciones se configuran al momento en una danza compartida. Entonces la observación como ingrediente esencial del trabajo dancístico en grupo, parte de una observación liberada de preconcepciones, de tal forma que las “limitaciones” se borran para dar paso al suceso y la significación personal de lo que acontece

Este momento de observación se hacía presente desde el inicio, pero se profundizaba por medio de las interacciones, pues exigía a cada uno atender activamente a lo que se observaba para poder responder.

Equipo 4. Está integrado por seis participantes. Una de las integrantes necesita una silla de ruedas para poder desplazarse pero en la clase de DGHM no la usa y se mueve sobre las colchonetas sin desplazarse. A pesar de ésta aparente dificultad para la danza, desde mi percepción hay una sensación de fluidez pues cada uno se mueve atendiendo al entorno construido por los otros. Todos mantienen su atención en el grupo, esperan su turno, observan y responden al movimiento que propone el compañero, parece que hay una continuidad entre los movimientos de los participantes, más que ser una suma o aparecer sin sentido, todos participan sin hablar (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p.14).

#### **b. La escucha corporal.**

Atender corporalmente al otro en interacción no fue sencillo, pero se consolidó con el tiempo. La interacción con otros no fue fácil, en el sentido de escuchar realmente y responder con movimiento a los otros. Las primeras sesiones observadas muestran claramente esta situación:

Leticia dice: “Ahora como no los vi vamos a hacer dos equipos, mientras los otros observamos”. Se dividen los grupos y con la misma consigna

empiezan, unos observan mientras otros lo hacen. Creo que el espacio dificulta que puedan observarse, debido a que hay dos pilares en el centro del salón, así que toman unos minutos para reacomodarse.

13:29 Inicia el segundo equipo, Leticia pone la música y comienzan a moverse. En algunos equipos es bastante claro cómo realizan la acción-reacción con las pausas, otros se mueven al mismo tiempo. En un equipo una niña se le encima a una alumna de la ENDNGC y aunque parece un poco incómoda sigue y carga a la niña. Se termina la música y todos aplauden (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 5).

“Hacen equipos” dice Leti. Los niños se van integrando con los compañeros que están más cerca, generalmente son los que más trabajan juntos. Las maestras observan y los acomodan respetando algunos equipos, pero dividiéndose, ellas se integran a cada equipo de niños, es decir, hay un adulto en cada grupo, excepto Leti que permanece fuera de los equipos.

“Vamos a empezar únicamente con las posiciones, cada quién con un número, salen de uno en uno”... El equipo 2 está totalmente desintegrado, nadie parece prestarse atención. La maestra Bety que está con ese equipo sale de la clase, su equipo se queda solo y se separa, cada uno se va moviendo sin atender a la música o a los otros integrantes del equipo. Los demás equipos muestran empeño por seguir la indicación y salir del grupo para formar una posición uno a uno... Después de un rato Leticia se dirige y se integra al equipo 2, los ayuda a realizar el ejercicio, se mueven sobre todo por el piso y lento, pero ahora tratan de atender a Leticia... Después de un rato Leticia da la indicación de finalizar, entonces la atención interna del equipo 2 se dispersa (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2012, p. 33).

También las interacciones que ocurrían en un principio mostraban mayor mediación verbal, indicando cuándo moverse o cuándo detenerse, lo que en ocasiones provocó dispersión, pero con el tiempo se incrementó el diálogo corporal y disminuyeron las indicaciones verbales. Este hecho sin duda

responde a la necesidad de andamiaje por parte de los docentes que en el transcurso encontró nuevas formas y abrió paso a la comunicación no-verbal y la danza.

Cuando la consigna de improvisación pasa del dueto al trabajo en cuarteto: El equipo<sup>1</sup> que está integrado por Quique, Leslie, Chucho y la maestra Bety del Centro, la maestra da muchas indicaciones a los niños: “No, así no”, les va diciendo quien va y cómo moverse. Se escuchan frases como “¡te toca!”, “¿a dónde vas?”... La maestra continúa diciendo qué sí y qué no hacer, el grupo empieza a hacer cada uno lo que quiere, ya no se están integrando, incluso espacialmente están lejos del grupo, y la disposición de su cuerpo es ajeno al grupo. La maestra vuelve a llamarlos y continúa pero se les ve muy dispersos ¿Será que muchas indicaciones detienen la percepción corporal del otro? O incluso ¿puede detener la iniciativa y curiosidad de los alumnos lo que provocaría el ahogo de una posible experiencia educativa? (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012. p. 13).

En la tercera fase de la consigna de improvisación que es cuando todo el grupo observa y el cuarteto improvisa frente a todos, el equipo de Quique, Leslie, Chucho y la maestra del Centro inicia, ninguno está hablando. La maestra, con un sutil gesto y una mirada, indica quién va, si se les olvida, parecen más concentrados en lo que va sucediendo en el grupo, quizá sea porque todos los están observando, ahora sí esperan los turnos antes de iniciar. Después de un rato Leticia dice “me quedo la última y descanso”. (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012. p. 15).

Con el paso del tiempo, las interacciones mostraban más este “escuchar al otro corporalmente”. A continuación resalto algunos fragmentos que muestran cómo una de las participantes va moldeando su acción orientada por una mayor sensibilidad en relación con el cuerpo del otro, también mediada por las indicaciones de las maestras:

13:22 Inicia, Leslie continúa queriendo cargar a sus compañeros, ellos parecen incómodos pero se ríen cuando ella los “carga”, los toma por las

piernas y trata de elevarlos del piso con su propio esfuerzo. Una maestra del Centro, dice “¡Cuidado van a tirar a su compañera!” Refiriéndose a una alumna de la ENDNGC; después levanta la voz diciendo algo molesta “¡Leslie no la vayas a tirar!” Durante esta observación lo que más llamó mi atención fue el riesgo que implicaba que Leslie intentara cargar a todos y no hice anotaciones especificando otros detalles... Después de un rato Leticia dice “Me quedo”, cuando se quedan estáticos los que estaban observando comienzan a aplaudir (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 14).

Seis meses después el tipo de interacción y relación con los otros se modificó:

Este grupo de Leslie, Quique, Zoa y Ale inicia formando un cuadrado... Ahora es turno de Leslie, ella se desplaza caminando hacia Ale [después de las interacciones de otros integrantes del equipo]. Leslie se mete entre las piernas de Ale que está parada y mueve su brazo moviendo intencionalmente el brazo de Ale... Ale se separa de todo el grupo y se va hacia el piso, se recuesta en él. Leslie va hacia Ale y se recuesta en sus piernas. Quique pasa rodando y abraza a Leslie, después Zoa vuelve a extender más los brazos y el torso y abraza a Ale. Termina la música y todos se quedan inmóviles (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, pp. 41-42).

Después de estos seis meses se vuelve notorio que las interacciones muestran mayor sensibilidad al cuerpo del otro, la cercanía corporal es también una autoafirmación de sí mismo y de la relación. De esta manera la escucha corporal es la premisa del diálogo con el cuerpo.

Dentro de este espacio de interacción, la pausa también tuvo un lugar muy importante pues además de enfatizar el reconocimiento corporal, fomentaba la capacidad de ver y responder a lo que se veía; de esta manera se incitaba el diálogo corporal. La pausa acompañaba las interacciones de acción-reacción, pero también al finalizar cada ejercicio, con una indicación de Leticia, o bien, cuando terminaba la música ellos se quedaban estáticos:

“Buscan una posición para quedarse congelados, el que se mueva pierde”... “Busquen una posición final”... “Voy buscando un final, no se muevan”... “Me quedo, me quedo, me quedo, y descanso” (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, pp. 1-6).

“Me quedo, nadie se mueve... ahora vean a los demás”... Después de un rato Leticia dice “Me quedo”, cuando se quedan estáticos los que se estaban moviendo, los que observaban comenzaron a aplaudir... “Me quedo... y descanso, ¡muy bien!” (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, pp. 11-20).

### **c. Nosotros.**

*Ya que se tiene una buena comunicación y una buena conexión entre un grupo chico, entonces pueden abrirse a más personas. Con grupos más numerosos la consigna debe ser más abierta para permitir que tanto los que deseen estar solos como los que quieran integrarse puedan hacerlo.*

*Cuando el grupo es muy numeroso es más complicado interactuar.*

*Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 6.*

La sección de la clase dedicada a la introducción y desarrollo de consignas, enfatizaba las interacciones en parejas o grupales, de tal manera que el sentido del “nosotros” a floraba y crecía:

13:04 Entonces cada uno va proponiendo su posición y los demás la repiten, la maestra del Centro ayuda a concentrar la atención diciendo a los niños que hagan las posiciones y sin dejar que deshagan el círculo. Zoa que es la niña que más dificultad tiene para el movimiento propone su posición en el piso y todos la hacen, la maestra Gris que está junto a ella también hace una posición en el piso. Cuando cada uno pasó Leti dice “Muy bien” (Diario de campo, 3ª sesión, 22 de noviembre de 2012, p. 21).



Para finalizar la clase Leticia da la siguiente indicación: “Cada uno va a proponer un movimiento y todos lo vamos a hacer”, Todos se acercan y se van colocando en círculo, esta vez no se dio ninguna indicación de la disposición espacial que debían adoptar y sin embargo ellos la hicieron. Cada uno va haciendo un movimiento y todos lo van repitiendo, es curioso que Zoe aunque no se puede levantar, trata de repetir los movimientos que observa aún cuando solo lo haga con las manos y torso, cuando es su turno, se mueve desde el piso y todos repiten su movimiento (Diario de campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 29).

De repente empiezan, sin ninguna indicación al respecto comienzan a reunirse unos equipos e improvisan entre ellos siguiendo la consigna de estar en parejas pero relacionándose en cercanía o en ocasiones al copiar el movimiento de otro dueto (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2012, p. 51).

#### 4.2.4. EJERCICIO FINAL.

*Existen actividades para concluir el trabajo de grupo con la participación de todos. Puede ser una despedida en la que estén todos juntos, y cerrar la clase. En realidad, se concluye con varias cosas; la unión, el trabajo, lo que pasó, es un momento en el que reafirmamos la existencia de todos, el trabajo personal y grupal.*

*Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 6.*

Este momento privilegiaba el sentido de grupalidad, al mismo tiempo que validaba la participación y lugar de cada uno de los integrantes. Era una manera de reconocimiento después del recorrido que habían hecho juntos.



13:38 Inicia. Las parejas conformadas son casi las mismas que iniciaron juntas la clase. Cada pareja se va moviendo e integrando al grupo estático mientras van llegando, algunos no se mueven juntos sino cada quien por su lado. Leticia dice “no tan directo, tienen que bailar juntos”. La colocación fue más o menos rápida y en cuanto llegan todos, Leticia les dice “descansen”. Segundo intento: Leticia dice “Vamos a repetir con una cosa un poquito diferente, vamos a iniciar más lejos, van a hacer algo más antes de llegar a la posición”. Ejemplifica con una alumna de la ENDNGC, se ponen hasta el extremo de las colchonetas, en las orillas, al irse acercando al centro hacen varios movimientos simultáneos interactuando y al final se quedan en una posición estática. Entonces todos se colocan más lejos y aunque tardan más tiempo en llegar lo hacen rápido y se detienen muy poco a interactuar. Al final Leticia dice “me quedo, me quedo y descanso, muy bien” (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 16).

#### 4.2.5. DESPEDIDA.

Este momento marca la finalización de la clase, regularmente con una pregunta ¿estuvieron contentos?, o diciéndoles que “ya, se pueden ir” y sólo en una ocasión la indicación fue que hicieran y permanecieran en un círculo respirando al mismo ritmo.



13:45. Leticia dice “Hacemos un círculo chiquito, vamos a respirar tantito”. Todos se dan la mano inhalan y exhalan juntos. Leticia dice “Y ya nos podemos ir... bailaron muy bonito, ¡muy bien!” (Diario de Campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 16).

Me parece que se afirman mutuamente mientras tratan de seguir el movimiento. Cuando llega el turno de Leticia ella comienza a mover los brazos y las manos de un lado a otro y todos lo repiten, entonces dice “Nos vemos” Uno de los niños, Marlo, pregunta “¿Nos vemos? (refiriéndose a si se veían en otra ocasión y esta vez ya habían terminado)” y Leticia dice “Sí, nos vemos”. Y entonces Gris da la indicación a los niños de acudir al comedor, y finaliza la clase (Diario de campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 30).

Después todos están parados y Leticia da la indicación de que la imitación de movimiento será con todo el grupo, es decir, que un alumno propone un movimiento y los demás lo deberán imitar. “Ahora todos hacemos lo que hagan todos”. Comienza a moverse Marlo, brinca y después mueve los brazos de manera circular hacia él, todos imitan su movimiento. Otro de los niños da dos pasos y después gira, Quique aplaude, María mueve la cabeza de un lado a otro, Manu brinca, Carlos salta manteniendo los brazos apoyados en el piso, como si fuera a hacer una parada de manos. Memo, que está con Bety da una vuelta incitada por ella, ella le da una vuelta. Dani aplaude del lado derecho y del lado izquierdo haciendo una torsión en la espalda, tratando de llevar el ritmo musical. Nayeli va marcando una marcha. Paty, comienza a moverse con brazos y torso y se termina la música, ella se queda quieta y todos se quedan quietos, la música se termina y Leticia dice “Ya se pueden ir, trabajaron muy bonito”. Entonces Gris da la indicación a los niños de acostarse en las colchonetas (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 37).

### **4.3. CONSTRUCCIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD Y CONSTRUCCIÓN GRUPAL.**

*La educación es un “proceso permanente inacabado y mediatizado por el medio en el que se produce. El proceso educativo es a la vez un proceso de socialización y de individuación, donde para que aparezca el aprendizaje original del sujeto se requiere de un tipo especial de docente, el maestro de sentido”.*

*Le Breton, 2000, p. 35.*

A partir de la experiencia de DGHM como plataforma de acción educativa organizo los sucesos en dos categorías, la primera en relación con los procesos de conformación de individualidades y la segunda en relación con los procesos grupales que inciden en la conformación de la individualidad. Cabe señalar que ambos procesos se configuran dentro de un entramado de relaciones interactivas a partir de los diferentes roles:

- Leticia, como guía del proceso de DGHM.
- Gris, profesora del Centro y “control del grupo”.
- Bety, profesora del Centro y rol de apoyo para los niños.
- Alumnas de la ENDNyGC, rol de apoyo y estudiantes de la DGHM.
- Alumnos del Centro, objetivo central del trabajo de DGHM.

#### **4.3.1. CONSTRUCCIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD DESDE LA CORPORALIDAD.**

*Sin el movimiento corporal, no hay posibilidad de autoconocimiento o autoconciencia de nuestra existencia.*

*Joly, Grasso, A., Ortiz-Lachica, F. & Eisenberg, R., 2007, p. 284.*

El objetivo central de todo acto educativo es el aprendizaje del individuo, éste aunque es un evento multifactorial centrado en la voluntad del ser, puede hacerse visible a partir de la acción constructiva de los entornos educativos, en

este caso, desde las interacciones suscitadas en DGHM. Para Dewey (1967) la educación “es un desarrollo dentro, por y para la experiencia.” (p. 26), entendiendo a ésta como la capacidad del individuo para interactuar con el mundo, construyendo un sentido para sí mismo, que no se detenga a pesar de los puntos de quiebre o vacío que la vida supone.

### **El trabajo docente como mediación para la DGHM.**

A partir del análisis que he realizado y en relación con los componentes que pueden detonar experiencias educativas, de acuerdo con Dewey (1967), puedo afirmar que existen condiciones subjetivas e intrínsecas a los individuos: cada uno aprende y se inserta al contexto según sus capacidades, y entendimiento. Por otro lado las condiciones objetivas que están dadas por la mediación del docente a partir del marco de acción que le da la estructura pedagógica de la DGHM misma que he planteado en el apartado anterior.

Antes de enfocar este análisis en el proceso individual, me parece fundamental señalar que la base del trabajo personal mediado por DGHM como propuesta pedagógica, parte del respeto a la individualidad y a los diferentes ritmos para todos los participantes: A la pregunta de qué sucede cuando uno de los alumnos no sigue las indicaciones que se le dan, ella responde:

Depende, porque, es mejor que interactúe una persona que sí entiende la indicación con alguien que no. También es importante que como maestra se busque estar en los ejercicios con los que no entienden y encontrar la manera de que participen comprendiendo lo que hacen, pero si el aparente no entendimiento tiene que ver con que el alumno no quiere trabajar: no hay problema, no se les castiga, ni nada, se les invita pero no son forzados (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, p. 9).

El entendimiento es esencial para la libertad posterior, pero en este trabajo no se impone control externo, sólo se guía. Es decir, se privilegia la corporalidad y se busca que cada persona resuelva situaciones y se ajuste de

manera sensible y autocontrolada más que desde un control externo. Según Leticia,

Eventualmente está bien indicarles [qué hacer], sino, no se organizan y no entienden, pero su uso excesivo es un mal hábito que se queda, hay que ver el proceso del equipo, si es necesario hay que retroalimentar, aunque hay un sistema en el Centro en el que ya no se puede intervenir. Ésta es una clase, pero no se puede cambiar, ni forzar. La idea es que ellos se ajusten y entiendan [Refiriéndose no sólo a los niños del Centro, sino a las alumnas de la ENDNGC y a las maestras del Centro] (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p.19).

El entramado teórico-experiencial de la DGHM, reconoce la universalidad de la educación, y el entendimiento de las diferencias individuales, que a su vez facilitan comprender al otro y a uno mismo a partir de una realidad intersubjetiva, y no a partir de verdades absolutas que dañan y coartan posibilidades; es decir, busca la inclusión:

La educación debe ser universal, no debería haber distinciones. Es decir, la educación, el arte y en este caso la danza no deben ser selectivas, porque la danza como arte es un privilegio del ser humano. Entonces la inclusión es una manera de abrir oportunidades para que cualquier persona que desee practicar la danza tenga un espacio de calidad y un espacio para compartir, aprender, crecer y expresarse con otras personas (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de marzo de 2014, p. 3).

Para Leticia, el trabajo inclusivo desde la visión del docente en DGHM se refiere a:

Primero debe observar, descubrir, analizar y proponer a partir de las habilidades que se encuentren en el grupo. Dar oportunidad para que todos se exprese de acuerdo con sus necesidades específicas. La idea es que todos aprendan de todos y que a partir de las diferencias: cada uno enriquezca su propio trabajo. Por ejemplo hay gente muy acelerada o gente

muy buena técnicamente pero puede aprender de los otros a tener paciencia, un tiempo, una constancia. Por último el docente no debe hacer privilegios, en este contexto ninguna persona es más importante que otra, lo que se valora es esencialmente la individualidad y la diferencia (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 4).

Las distinciones sirven únicamente para acrecentar nuestro conocimiento sobre el mundo, para ordenarlo y hacerlo aprehensible y para comprender a los otros. En el caso particular de DGHM en el Centro, hubo un factor determinante para el funcionamiento interno del taller, pues había de dos a tres expertas en educación especial, cada clase con el conocimiento particular de cada niño y de su “discapacidad”. Al final, la discapacidad representa una condición que requiere un tipo de atención particular y mucha sensibilidad:

La docencia exige un gran trabajo reflexivo para generar experiencias educativas, el hecho de reconocer la diversidad, promover el aprendizaje, alentar la creatividad y respetar al otro, exige actitudes y el uso del lenguaje de manera que impacte en la consciencia de cada individuo respetando lo que es (Diario de campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 31).

La línea que separa el ser diferente del ser excluido es muy frágil, por un lado nos sabemos disímiles porque es parte de la naturaleza humana, por el otro al ser parte de una comunidad o un círculo social como la familia o cualquier otro; construimos, buscamos o encontramos puntos de coincidencia. Pero, qué pasa cuando esas diferencias se profundizan no sólo por nuestro aspecto, forma de movernos, hablar o pensar, sino por el entorno que nos acoge o nos rechaza. Cuál es el papel o la incidencia de una visión inclusiva, cuál es su aportación para la educación de la danza y la humanidad.

Por otro lado me han surgido las siguientes interrogantes: ¿Cómo experimentan su ser diferentes?, ¿qué piensan respecto a ello?, es decir cada persona es diferente, pero la inclusión supone la toma de consciencia de que todos somos diferentes y de que las dificultades físicas o

intelectuales, plantean retos para las comunidades, pero ¿cómo se vive esto en la propia comunidad, en el grupo o individualmente?.

He pensado sobre la idea de la educación especial, creo que en realidad ésta se refiere a los maestros que se dedican a trabajar con niños o personas con alguna discapacidad, para dotarse de herramientas necesarias para construir entornos educativos e inclusivos. Las personas con discapacidad se saben y asumen diferentes, la cuestión es involucrarlos en actividades donde cada individuo tenga oportunidades igualitarias para desarrollar el máximo de sus capacidades (Diario de campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 31).

Ser docente en una visión inclusiva es una manera de asumir un papel en el mundo, saber que cuando las diferencias se acrecentan, la herramienta fundamental para compartir con el otro es conocerlo, no basta con la intuición y la buena voluntad. Como docentes en danza esta visión se edifica a partir del conocimiento teórico, la práctica honesta y sensible, éstas no pueden ir desligadas de la actividad reflexiva. Ser docente significa acercarme al otro e incidir en él, no en función de lo que yo deseo, sino en función de lo que el otro necesita en relación con los contenidos u objetivos, en este caso, de la danza y la improvisación.

### **Construcción de la individualidad desde la corporalidad.**

Para plasmar lo que sucedió con la experiencia individual de los participantes, durante las sesiones observadas en DGHM, decidí nombrarlo construcción de la individualidad desde la corporalidad, pues más allá de insertarse en un saber dancístico como tal, el trabajo personal de cada participante alude al encuentro consigo mismo, al descubrimiento de sus capacidades y la consciencia de su propia voluntad para mirar, controlar su cuerpo, explorar e interactuar, de tal manera que es a partir del movimiento que esta consciencia de voluntad construye y refuerza lo que uno mismo es. “Es lo fisiológico, lo corporal, lo sensible, lo viviente, un poder vital que interpreta todo



lo que sucede. Lo esencial del ser orgánico es su suceder y la perspectiva particular del mundo obtenida a través de ese suceder” (Islas, 1995, p. 139).

Bajo el supuesto también de superar las posturas dualistas en torno de la corporalidad del ser, me permito afirmar que el punto de partida para la construcción del conocimiento y la conciencia individual, se entreteje desde la experiencia corporal. Así “no hay conocimiento formulado en el lenguaje que no haya estado en el cuerpo” (Katz, H. y Greiner, C., 2004, p. 5).

La práctica de la DGHM en el Centro privilegió la corporalidad, no sólo por la naturaleza misma de la danza, sino porque la mayoría de los participantes fueron niños y debido a las dificultades con el lenguaje verbal para algunos. Por ello el movimiento se convirtió en evidencia al momento de realizar el análisis de lo que sucedió: “[en Centro] el trabajo, tiene que ser más concreto, no hay tanta reflexión. Algunos niños tienen más facilidad para la expresión corporal... La idea con el grupo es fluir sin hablar... es mejor hacer y ejemplificar (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, pp. 9-10).

#### **a. “Despertar”.**

El inicio en cualquier práctica corporal extracotidiana y dancística supone un volver a mirar el propio cuerpo bajo unos ojos distintos que al cuerpo cotidiano, la autopercepción se renueva por la experiencia del movimiento a voluntad y conciencia. A través de la experiencia, se resignifica la propia corporalidad y el propio yo. El objetivo de la educación del movimiento, de acuerdo con Patricia Stokoe, es lograr “una danza de cada uno según la realidad corporal de cada uno... [y] desplegar la ‘poesía corporal de cada individuo’ ” (Citada por Kalmar, 2005, p. 41).

Cualquier proceso dentro de la danza indiscutiblemente se entrelaza con los procesos de construcción personal, donde la iniciación de acuerdo con Stokoe parte “de un comienzo o *despertar*, dedicado al reconocimiento cada vez más sutil y diferenciado del propio cuerpo, así como la sensibilidad y la capacidad de observación del entorno” (Citada por Kalmar, 2005, p. 41).

Este “despertar” que es cíclico, comienza con la posibilidad de convertir un *acto de descarga en un acto expresivo*,<sup>22</sup> es decir transitar de una emisión instantánea donde impera la emoción y existe un exceso de padecimiento incontrolable, a un acto de liberación, donde la emoción se transforma en una expresión consciente y controlable, la improvisación ofrece un camino de transformación de la consciencia y la voluntad de convertir ese motor primario en una fuerza constructiva y liberadora por medio del movimiento expresivo.

Durante mis observaciones noté cómo algunos niños que llegaban a clase no seguían indicaciones, sí se movían, pero parecía un movimiento placentero impulsivo; esta situación era mediada por indicaciones verbales y en algunos casos por medio de contacto corporal y sólo en una ocasión observé que retiraron a un niño de la actividad:

Algunos inmediatamente se colocaron en el círculo, otros tardaron un poco más y otros tuvieron que ser llevados por Gris la maestra del Centro [...]. Hay niños que no siguen las indicaciones, es decir, no se observa un movimiento intencional de concentración sobre su cuerpo, sólo hay jugueteo, entonces Gris dice “Busquen una colchoneta”, como para indicarles que encuentren un lugar para ellos. Uno de los niños continúa corriendo y girando, no hace caso a las indicaciones de colocarse en una colchoneta. Después de que Leticia pone música y repite la indicación: todos comienzan a moverse más concentrados (o sea que ya no están hablando, corriendo o jugando con algún compañero, ahora parece que su atención se dirige hacia su propio cuerpo). Después de un rato el niño que corría y gritaba continúa con la misma conducta (corriendo y gritando, sin poner atención a las indicaciones). Es retirado de la actividad por otra maestra que ingresa al salón únicamente para llevárselo. Mientras tanto cada uno continúa moviéndose sin desplazarse de lugar, articulando sus movimientos, mueven la cabeza, pies, brazos, algunos con mucha energía, otros con menos. Gris

---

<sup>22</sup> Véase en el Capítulo III, la relación con los planteamientos de John Dewey sobre la experiencia.

ocasionalmente ayuda a algunos niños a moverse (Diario de campo, 1ª sesión, 20 de septiembre de 2012, pp. 3-4).

El acto impulsivo encuentra una mediación a través de la libertad que ofrecen las improvisaciones en DGHM, también por medio del contacto directo que hacen las maestras del Centro y, la acción o contención que realizan sobre el cuerpo de los niños. El tránsito hacia un *acto expresivo* supone movilizar la propia voluntad, amplificar la mirada hacia el entorno y responder a él sensiblemente:

En ocasiones podía diferenciarse claramente entre los niños que ya llevaban tiempo tomando las clases de la DGHM y los que se integraban, por ejemplo el caso del niño más pequeño Memo, al principio siempre estaba apoyado por alguna maestra: pues el corría y jugaba y daba la impresión que no miraba a su alrededor:

En esta clase se integraron cuatro niños, entre ellos Memo. “Bety la maestra del Centro, sostiene a Memo y le acompaña a moverse, [cuando debe detenerse no lo hace, entonces la maestra lo sostiene, más tarde él mismo] parece no hacer caso de los turnos y comienza a correr por todos lados, Bety corre tras él para detenerlo” (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, pp. 39 y 45).

El niño pequeño Memo, recuerdo que cuando inició en DGHM corría de un lado a otro y no prestaba atención a sus compañeros, ahora aunque juguetea y de repente corre y se sale del espacio, también interactúa con sus compañeros; hace posiciones, los toca, se queda quieto y luego se va, en ocasiones se queda mirando a algún equipo y luego se acerca para interactuar con el equipo, todos los equipos lo reciben animosamente, es un niño fácilmente aceptado por todos los miembros del grupo, en esta clase ya no está la maestra conteniéndolo todo el tiempo (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 51).

El caso de Memo pone en evidencia como la actividad de descarga ha logrado transformarse. Al inicio de este apartado señalé que la experiencia transforma al individuo, la danza de improvisación en DGHM ofrece situaciones que en algunos casos se convierten en experiencias. En el caso de Memo la transformación se hace evidente en el momento en que atiende a su entorno e interactúa con sus compañeros, los observa y muestra sensibilidad hacia ellos tocando suavemente sus cuerpos y quedándose quieto, ya no hay necesidad de contenerlo corporalmente durante la clase, de hecho la maestra que casi siempre estaba con él permanece más distante, él va y viene en los equipos, pero ya no corre impulsivamente, hay una relación, un despertar al entorno e intrínsecamente hacia sí mismo.

#### **b. Matices en la forma de estar y mirar.**

La forma de mirar refleja una forma de estar con el entorno, la mirada está conectada con la tonicidad, con la actitud corporal. Los ajustes que se realizan como reacción al entorno y a lo que hemos sido se visibilizan por medio de los ajustes tónicos y de la mirada; “la postura corporal es casi siempre determinante de una actitud psíquica” (Schinca, 2002, p. 67).

Respecto a la construcción de la individualidad noté una diferenciación de acuerdo con la conexión entre mirada y tonicidad, y aunque el análisis de la corporalidad y la mirada puede abarcar un sinfín de matices, en este caso, voy a delinear tres;<sup>23</sup> (1) *Mirada no encontrada- Tonicidad abandonada*: en ésta el individuo muestra una desconexión con el entorno. (2) *Mirada externa- Tonicidad variable y ajustable* y (3) *Mirada interna- Intencionalidad tónica interna*, en ambas el individuo denota una conexión voluntaria, la primera con el entorno, la segunda con su propio cuerpo.

---

<sup>23</sup> La diferenciación entre los matices en la forma de mirar y estar corresponde a una construcción personal a partir de las ideas de Aucoturier (2004) y Fernández (2006).

## 1. Mirada no encontrada- tonicidad abandonada.

La inhibición o pasividad motriz va siempre asociada a la retención emocional, que expresa una depresión profunda... se trata de niños inseguros, sin placer, que no actúan, no sueñan, no piensan y sienten una grave depreciación narcisista (Aucouturier, 2004, p. 51).

Durante las observaciones me percaté de tres maneras de estar e interactuar. Esta primera, se relaciona con la desconexión del entorno y del sí mismo, cuando el individuo no ejerce su voluntad para poder moverse e interactuar.

Dentro de las sesiones de DGHM en el Centro, llamó mi atención que uno de los participantes, durante varias clases tenía que ser puesto en movimiento por una de las maestras, no mostraba atención, ni interés a lo que sucedía, su tono muscular era de abandono a la fuerza de gravedad. Esto fue cambiando en el transcurso de las clases, de acuerdo con mi análisis esta situación correspondía a una *Mirada no encontrada- Tonicidad abandonada*, lo que se transformó en *Mirada externa- Tonicidad variable*<sup>24</sup> y *ajustable* y *Mirada interna- Intencionalidad tónica interna*<sup>25</sup>.

A partir de esta perspectiva, la transformación que he mencionado en el párrafo anterior es una evidencia de la construcción del individuo mediada por dos situaciones: la actividad corporal que ofrece la improvisación y, las acciones docentes sensibles y oportunas. De esa manera la experiencia que se teje en ese contexto contribuye a la emergencia de experiencias educativas, por lo que enseguida agrego fragmentos del diario de campo como evidencia de este tránsito hacia la experiencia, como en el caso de Manu y Carlos.

---

<sup>24</sup> Es cuando la atención del individuo se centra en entorno y por consecuencia los ajustes tónicos dan respuesta a los estímulos que ocurren fuera de él, más adelante la abordo con mayor profundidad.

<sup>25</sup> En este caso la atención del individuo está centrada en su propio cuerpo, el descubrimiento de sus capacidades y sus sensaciones más adelante la abordo con mayor profundidad.

Observo que Gris una maestra del Centro que ha estado desde el inicio, está moviéndose con uno de los alumnos, a ratos se aleja de él y se concentra en su propio movimiento y luego vuelve a prestarle atención y moverse con él o moverlo. El niño que está con ella (Manu) tiende a estar todo el tiempo en el piso y sin fuerza muscular, parece como si aflojara y relajara el cuerpo, ella sobre todo le mueve las manos o lo impulsa a ponerse de pie. A pesar de que Gris no puede integrarse como una participante más pues debe monitorear al grupo y “disciplinarlo” como lo mencionó Leticia, parece comprometida con el trabajo e incluso se ve muy concentrada en su propio cuerpo y movimiento (Diario de Campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 28).

Dos meses después...

Manu y Carlos: Carlos va por el piso, se hinca y después se va levantando suavemente. Gris todo el tiempo permanece con Manu moviéndolo, ella se ve feliz, está sonriendo, le grita ¡brazo Manu!, como impulsándolo a que se mueva solo. Mientras tanto Carlos se levanta completamente y concentra su atención en sólo mover los brazos (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 35).

Aunque en un primer momento Carlos responde explosivamente, después muestra un interés por su propio movimiento, lo que denota una *Mirada interna-Intencionalidad tónica interna*, apoyada por el acogimiento del grupo:

Durante la tercera fase de la clase, donde se privilegia el trabajo en interacción y de grupo, todos hacen un círculo, en el que uno a uno debe entrar dentro del círculo y moverse libremente:

Manu entra al círculo y se escuchan varias voces diciendo "¡eso Manu!", entonces él corriendo, se sale completamente de círculo y Gris va tras él (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 36).

Después de que dos de sus compañeros habían pasado, él se mueve nuevamente pero ahora sí dentro del círculo:

Manu está solo todo el tiempo, está un poco con la espalda encorvada, mueve los brazos, va de un lado a otro. Esta vez parece estar muy atento a su propio movimiento mira sus brazos mientras los mueve; mueve uno después el otro, lleva ambos brazos arriba, da un giro y me da la impresión de tener más energía para sostener y mover su propio cuerpo en cada movimiento. El movimiento es controlado no aventado. Gris que no ha dejado de prestarle atención (lo observa) en cuanto termina de moverse se acerca y se sienta a su lado (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 36).

Para finalizar esta fase de la clase, Leticia divide el grupo en dos equipos, entonces:

Manu parece muy feliz, mueve todo el cuerpo, corre y se tira al piso, se vuelve a levantar y vuelve a correr para terminar tirado en el piso. Mientras tanto Leticia pone música, esta vez es la melodía de “el ratón vaquero” de Cri-Cri, entonces Manu comienza a brincar y luego se avienta hacia las colchonetas (Diario de campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2013, p. 36).

El caso de Manu fue muy evidente, pues se le observaba con una tonicidad de abandono, después presta atención a los movimientos de él mismo, después salta lo que exige un tono muscular controlado y la consciencia de su propia capacidad para moverse a voluntad sin necesidad de ser asistido por alguien más. Tanto Manu como Carlos al observar su cuerpo mientras lo mueven hacen evidente la *mirada interna- intencionalidad tónica interna*, que es el indicio del “despertar”.

## 2. Mirada externa- tonicidad variable y ajustable:

En el proceso de construcción de la individualidad, el *despertar* desde la corporalidad y la motricidad, inciden en el auto-reconocimiento del cuerpo global y el cuerpo diferenciado o segmentado, también en la capacidad para agudizar los sentidos, responder a los otros y al entorno. En este proceso ocurren dos formas de estar, la primera a la que me referiré, ocurre en respuesta al entorno. Retomaré el caso de Manu, pues posteriormente a la actividad explosiva que mostraba sobre el proceso de su reconocimiento corporal, comienza a tomar en cuenta los estímulos externos (indicaciones de la maestra y musicales) con mayor atención y consciencia, sus ajustes musculares son variables desde la tensión de un salto hasta el abandono hacia la fuerza de gravedad:

Leticia pausa la música y dice “quedo, quedo”... Gris dice a Manu “quedo”, vuelve a poner la música y Manu después de haberse quedado quieto, comienza a moverse, es curioso porque esta clase él parece estar más independiente, Gris no necesita estar moviéndolo, permanece más lejana. Termina la música y dice Gris “¡Alto Manu!”, él se detiene aunque mientras se movía no mantenía mucha resistencia a la gravedad, cuando le dice eso voltea a verme y sonrío. Con la música que de nuevo suena, comienza a rodar con todo el cuerpo extendido “como tronco”, vuelve a haber una pausa musical; Manu voltea a ver a Gris y se queda quieto; ambos se quedan mirándose. De nuevo la música, él deja de mirarla y continúa rodando. Vuelve la pausa musical y Manu continúa moviéndose, por lo que Gris dice “¡Manu estatua!”, él se detiene y después se estuvo moviendo por el piso, lentamente, pero esta vez más atento a la música (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, p. 40).

Con las interacciones la atención hacia los otros y las indicaciones ofrecen varias posibilidades, ante las cuales cada equipo puede elegir, de esta manera el grupo cohesionada y valida la existencia de todos, al tiempo que la consciencia del entorno se acrecenta: “la consciencia se logra con el orden y el control,



ellos tienen que aprender a controlar y dirigir su propio movimiento, deben saber cuándo les toca y cuándo deben dar espacio para que el otro comunique, intercambie o actúe” (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, Notas posteriores, p. 40).

Leticia continúa diciendo la indicación; “uno se mueve libremente y el otro se queda quieto, después cambian”, después de esto da un momento para que se organicen. Gris que está en un equipo de tres, les pregunta: ¿uno por uno?, Manu dice “¡uno!”, entonces se miran entre los tres y mueven la cabeza diciendo sí. Gris dice “Manu te toca”. Él se deja caer al piso y se queda quieto, entonces van uno a uno moviéndose.

Los contactos que puedo observar son sutiles, no hay una intención directa de contacto, son más bien como caricias y roces. Cuando vuelve a ser el turno de Manu, él corre en círculo, regresa a su lugar, toca suavemente la cabeza de Roberto y se deja caer al piso...

13:11. Roberto empieza a moverse, se acuesta, rueda y luego se vuelve a acostar y se queda quieto. Cuando es turno de Manu, él mueve los brazos a Gris, ella se deja y después de unos movimientos, le dice “¡muévete tú!”, (Notas de mi análisis durante la clase: *es muy importante para el proceso de Manu, ahora él mueve a Gris, antes no se movía a voluntad, y ahora mueve el cuerpo de ella*). Entonces él solo comienza a moverse girando de pie, y Gris le dice “¡estatua!”... cuando es turno de Manu, quien estaba en el piso, muy concentrado, al parecer, varía los niveles va del piso hacia arriba, moviendo suavemente los brazos dando la impresión de “acariciar” el aire. Cuando llega a nivel alto se continúa moviendo bajando hacia el piso hasta terminar recostado nuevamente... Manu, esta vez jalando a Gris, quien se cae en las colchonetas, cuando está en el piso Gris dice a Manu, “A ver dame la mano” y entonces él le da la mano y los dos avanzan hacia la esquina donde están todos (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, pp. 40-44).

Este fragmento citado del diario de campo, evidencia parte de los cambios que ocurrieron. En el caso de Manu su corporalidad, atención e intención de movimiento demuestran mayor sensibilidad a su entorno, accionando y reaccionando a lo que sucede, ocurre una integración de él mismo en la actividad que realiza, ha logrado liberarse en cierta medida de la mediación docente que lo vincula con el mundo (la clase DGHM), logra cierta independencia. Lo anterior se traduce en una ejemplificación de la categoría *mirada externa-tonicidad variable y ajustable*, que incide en la construcción de su individualidad

### 3. Mirada interna- intencionalidad tónica interna.

*Es la conexión con el mundo interior del ser humano [...] lo que conduce al movimiento [...] Los movimientos centrales son donde se incluye el espacio interno (lo que sucede dentro de nuestro cuerpo).*

*Fernández, 2006, p. 56.*

Esta categoría hace referencia a la atención desde el interior, es decir la atención hacia sí mismo y desde sí mismo. De acuerdo con mis observaciones y análisis, esta intención puede visibilizarse por medio de la actitud de los participantes, en los momentos en que dirigen su atención y la mirada hacia su propio cuerpo o cuando cierran los ojos, cuando el enfoque de su atención no está en el afuera.

Aunque en la metodología educativa de la DGHM, la atención en lo central fue fomentada sobre todo en el calentamiento, el redescubrimiento de la intencionalidad del movimiento partiendo de sí mismo, ocurrió en diversos momentos de la clase y de diferente manera para cada uno:

13:43. “Vamos a ver dos equipos y luego uno”. En un equipo llama mi atención una de las niñas (Fernanda). Aunque el equipo parece concentrado y conectado por las miradas e interacciones, Fernanda parece distraída con sus brazos [ahora diría concentrada en su propio cuerpo], los mueve y los mira, pero parece estar desconectada del grupo, su atención hacia éste no

es directa, pero mantiene cierta relación, pues atiende a los cambios y las partes del cuerpo que cambian o los niveles, sin embargo, ella continúa moviéndose concentrada en el movimiento de sus brazos (Diario de Campo, 3ª sesión, 22 de noviembre de 2012, p. 24).

Gris alienta a uno de los niños a moverse diciéndole que dibuje, entonces él mueve los brazos y las piernas, luego se mueve con más energía y movimientos largos pero cortados. Más tarde observa a Paty quien está moviendo el brazo con el codo flexionado, como si el codo fuera la punta de un lápiz, y él comienza a explorar el movimiento con el codo, es decir aunque toma como ejemplo lo que hace Paty, después se concentra en él mismo y comienza a moverse libremente, después mientras mueve el cuerpo se desplaza por el espacio de las colchonetas por los extremos y cuando finaliza el ejercicio se queda en el mismo punto en el que empezó (Diario de Campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2012, p. 32).

Leticia dice “Ahora ustedes solos y con música”. Se colocan en círculo, antes de iniciar, mientras esperan en el círculo. Carlos observa sus manos y las comienza a mover como si fuera un director de orquesta (él se da cuenta de que lo estoy viendo, me mira, y se detiene) (Diario de Campo, 5ª sesión, 14 de febrero de 2012, p. 35).

El hecho de estar más conectado con el propio movimiento, es un indicador de que han redescubierto su capacidad de movimiento a partir de la improvisación, el “hacer” no está enfocado en cumplir un objetivo, sino que la actividad en sí misma es el objetivo. Lo que podría parecer una falta de atención se convierte en una ampliación de la consciencia, de lo que sí se puede hacer que corresponde a la *mirada interna- intencionalidad tónica interna*. Sólo cuando se logra este autocontrol y consciencia se puede bosquejar una relación consciente con el entorno y los otros y pasar de una actividad espontánea e inconsciente a una actividad expresiva.

El individuo logra reafirmar lo que es por medio de los estímulos que se presentan, la danza de improvisación como alternativa de exploración ofrece la

posibilidad de movimiento libre en el que el individuo pueda reencontrarse o estructurarse como totalidad a su propio tiempo.

La danza trasciende al movimiento... es más que un lenguaje del movimiento: es el decir de la persona íntegra, que ama, que piensa, que pone el cuerpo y hace historia, su historia, danzando su propia danza. Es vivencia, comunicación y representación, tanto en la intimidad como en el contexto de la comunidad, sobre el escenario o en privado (Kalmar, 2005, p. 17).

#### **4.3.2. EL GRUPO: LA EXISTENCIA ES SIEMPRE UNA COEXISTENCIA.**

*El placer de ser uno mismo anima el sentimiento de libertad. Es decir poder llegar lo más lejos posible en la realización del sí mismo y sentirse bien con los demás, ya que la libertad y el bienestar se encuentran en el compartir. El infierno es el individualismo, el egoísmo, el replegarse sobre sí mismo y la soledad.*  
*Aucouturier, 2003, p. 130.*

Ser uno mismo cobra sentido en correspondencia con el otro. A partir del contraste se revela por el límite del yo, por medio del cual nos construimos y realizamos como individuos.

En mi relación con el otro –dice Buber- su ser es esencialmente otro que yo (distinto de mi); y esta alteridad suya es lo que yo tengo presente, porque es a él a quien yo oigo, yo la confirmo y quiero que él sea otro que yo. La alteridad sólo es posible, pues, a partir del yo, si bien la relación con lo otro y con el otro en sentido eminente sólo se conoce en la medida en que yo mismo la realizo: La presencia nace cuando el tú se hace presente>> (Sánchez, 1984, p. 73).

La existencia es siempre una coexistencia, nuestra relación con el entorno y los otros determinan nuestros límites. Nuestras relaciones humanas enmarcan nuestro yo, potenciando o disminuyendo lo que somos o lo que podemos llegar a ser. A partir de esta existencia no aislada, el análisis que he realizado en DGHM me llevó a plantear cuatro momentos o cuatro formas de mirar el suceso de la danza inclusiva.

#### **a. El grupo como estrategia**

El espacio construido por DGHM en el Centro fue privilegiado al permitir interacciones enfocadas en las particularidades del grupo y los integrantes. Fueron sesiones con grupos pequeños, heterogéneos, con la presencia de entre tres y seis adultos especialistas en educación que mediaron los intercambios. El trabajo en DGHM está enfocado en lo individual y posteriormente en la capacidad de relacionarse, entender y compartir. Como premisa de trabajo Peñaloza (1ª. entrevista, 15 de junio de 2012) lo define de la siguiente manera:

Como estructura muy general el trabajo de DGHM está orientado por la idea de aprender de ti y aprender de los demás. Es un proceso que puede cambiar porque es muy flexible. El proceso normal parte de un trabajo individual, después de pequeños grupos, después colectivo. Esta estructura permite la dosificación de contenidos, si no los puedes entender, menos los puedes compartir, pero si los puedes comprender, entonces lo puedes entender con alguien más y después con un grupo (p. 12).

#### **b. La construcción del grupo**

El trabajo pedagógico realizado en DGHM, durante mi observación, privilegiaba los intercambios con los otros y la sensibilidad hacia el grupo. Para que el trabajo inclusivo, creativo y de improvisación sucediera como parte fundamental del grupo, fue necesario **generar un proceso**, en este caso partiendo de algunos supuestos elaborados por Leticia Peñaloza y su experiencia con grupos mixtos:

Una de las herramientas más importantes para dar esta clase es la observación, el maestro de este tipo de clase tiene que ser sumamente observador.

La primera idea es observar al grupo y aprender de él. Esta observación tiene que empezar desde que los conoces, la información que recabas de este encuentro es la guía o la pauta para poder empezar a diseñar y hacer actividades (Peñaloza, 1ª. entrevista, 15 de junio de 2012, pp. 9 -10).

Además de la observación como el punto de partida, la flexibilidad es otro elemento importante para detonar el trabajo de grupo en la DGHM:

Aunque la clase se prepara, el maestro debe estar abierto, debe tener muchas herramientas para poder llevar a cabo su clase, es decir, no es una clase estándar, es una clase flexible. Aunque de manera general los contenidos pueden modificarse, en caso de no tener las condiciones planeadas el docente debe observar al grupo presente y conocer qué pueden hacer sus integrantes. A partir de eso se pueden tomar decisiones sobre qué y cómo se va a intervenir. Es posible que debas limitar la información, las consignas o lo que tenías pensado. Sin embargo esto de “limitar” te permite explorar y lo que resulta es lo más interesante en una improvisación. Cuando no puedes hacer muchas cosas entonces tienes que explorar con lo que tienes, esa exploración da una gama de imaginación muy diferente (Peñaloza, 1ª. entrevista, 15 de junio de 2012, pp. 9 -10).

Este enfoque considera valioso lo que es y lo que sabe cada persona, *no hay una estructura vertical* en la que unos “poseen el conocimiento” y otros no, sino que se parte de la premisa de que “todos pueden aprender de todos”.

Para lograr la inclusión es muy importante que cada participante tenga su lugar, pues no se trata de que yo haga exactamente lo que tú haces o viceversa, lo cual no quiere decir que un bailarín hábil y bien entrenado no deba hacer lo que sabe o viceversa. La idea es que todos aprendan de todos, desde el que puede bailar súper bien hasta el que sólo puede mover

la mano. Lo importante es saber qué puede hacer el otro y qué puedo hacer yo y cómo se aprovechan las dos cosas para algo mutuo, por ejemplo, no se trata de que quien sólo puede mover la mano mueva todo el cuerpo porque no va a poder o que el bailarín que se puede mover todo solo mueva la mano, si no entonces qué vamos a hacer con lo que tú puedes y yo puedo, cómo lo hacemos juntos (Peñaloza, 1ª. entrevista, 15 de junio de 2012, p. 9).

Los objetivos para el trabajo grupal son enriquecer el marco de acción de cada participante, que los *niveles de atención* encuentren matices; desde la atención hacia sí mismo, hasta la atención que va exigiendo el entorno. Que la capacidad de estar alerta se agudice y las posibilidades de acción se multipliquen con el hecho de estar alerta y consciente de lo que va sucediendo:

Se espera una danza conjunta. Se busca que cada individuo explore sus posibilidades, tanto en lo individual, como en lo colectivo. Porque es muy diferente lo que uno puede explorar individualmente; lo que puedes explorar con otra persona, y lo que puedes explorar con un grupo. Entonces estos tres momentos, aunque forman parte de un mismo objetivo, son diferentes.

En cada clase se busca que cada individuo primero explore individualmente los elementos de la danza, luego en pequeños equipos y luego en equipos más grandes.

Como objetivo grupal se espera la capacidad de atención y no únicamente la atención hacia dentro, lo que se espera es que ésta se agrande y pueda incorporar diversos ámbitos; es decir, no porque pongas atención en otro dejas de tener atención en ti, sino que puedas tener atención en ti y en otra persona; Atención en ti, en otra persona y en la música tal vez; atención en ti, en la otra, en la música y en los otros seres que están en el salón.

Desde lo individual se pretende que puedas explorar tus posibilidades, que no te quedes en lo mismo que sabes hacer, que aprendas a observar, que aprendas ciertas habilidades individuales de cómo ubicarte, cómo darte a entender. La atención es ser capaz de abarcar todos los ámbitos e

incorporarlos a tu danza (Peñaloza, 1ª. entrevista, 15 de junio de 2012, pp. 9-10).

En la práctica el trabajo grupal se logra; por medio de la *estructura pedagógica* que facilita las interacciones, mediada por las indicaciones:

- “Poner atención a todos”
- “Mirar a los demás”
- “Trabajar todos juntos”

También una de las disposiciones espaciales que noté fue repetitiva y desde mi perspectiva, fundamental para que el grupo se reconociera de manera igualitaria, fue la *disposición circular*, pues a través de ésta se visualiza a cada participante, se promueve el contacto visual y la participación como observador o ejecutante.

13:35. Leticia dice: “Se ponen en círculo, pueden mover los ojos, la cara (se colocan sentados) y todos van a hacer... si se pueden parar en su lugar” Refiriéndose a que no podían desplazarse de su lugar y nuevamente alguien haría un movimiento que todos debían seguir. Nuevamente ya colocados en un círculo grupal, uno a uno va proponiendo su movimiento y los demás lo van siguiendo, la mayoría de los movimientos los hacen en el piso, sentados o medio acostados. Me parece que se validan mutuamente mientras tratan de seguir el movimiento (Diario de campo, 4ª sesión, 6 de diciembre de 2012, p. 29).

Aunque el círculo como tal no es un elemento aislado, el hecho de observar a los demás y dar la libertad para que cada uno se exprese mientras es observado por el grupo, reafirma dos situaciones. La primera es que las mediaciones entre la libertad que ofrece la improvisación, el respeto mediado por el lenguaje y actitudes de las docentes sumado al reconocimiento de todos los participantes a partir de la disposiciones circular sin importar sus condiciones, genera las condiciones para que cada uno reafirme quién es. En segundo lugar el círculo como estrategia permite que se consolide el ambiente de respeto para colaborar con el otro y así afianzar el sentido del grupo.



### **c. El grupo como unidad individualizante.**

DGHM plantea un espacio de *relaciones horizontales*, en ellas reconocer al otro implica un encuentro consigo mismo y una reafirmación personal.

Un grupo es una estrategia, una forma de producción... Es una cosa muy difícil porque no puede ser la suma de sus individualidades, sino, una estrategia donde las individualidades de hecho, no se sumen, sino que sigan siendo eso (Roldos, 2012<sup>26</sup>).

En este entramado de relaciones la guía docente cumple la función de encaminar a cada participante a descubrir o acrecentar su voluntad para experimentar el cuerpo como eje de intercambios autónomos y respetuosos de las diferencias.

En este sentido, “las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que ‘dejarse tocar’: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (Contreras y Pérez, 2010, pp. 30-31).

No existe una individualización sin el otro, la existencia de la alteridad es una reafirmación de la individualidad. El encuentro y el desencuentro, como el amor y el desapego forman parte de lo que somos, son las sacudidas que reafirman la naturaleza de nuestra existencia relacional.

El grupo en DGHM debe ser capaz de entenderse; no es sólo un conjunto de muchos individuos, sino *un grupo en el que cada persona es única* y debe ser tratada como única. Lo que se busca es que se entiendan, se complementen, compartan y sólo entonces sean capaces de hacer una danza conjunta, en la que cada uno se entienda a sí mismo y a los demás, y,

---

<sup>26</sup> Autoentrevista recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=CpSxTlivXWk>

sea capaz de crear con lo que los otros están trabajando (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012).

El ambiente de respeto, en el cual sucede la danza de improvisación en DGHM, acepta *el error* y la equivocación, que no se viven con angustia, porque se pretende que siempre ofrezcan nuevas posibilidades. No hay normas rígidas o técnicas por dominar sin equivocación, aquí el error puede ser una sacudida para la conformación de la experiencia en la alteridad:

13:17. Por último pasa el equipo donde están sólo las niñas más grandes. Leticia dice: “¿Listas?, ¡ahí va!”, y pone música. Las tres empiezan paradas con los brazos extendidos manteniendo cierto contacto corporal entre ellas. María cambia su posición a nivel medio y luego hasta nivel bajo; mientras va transitando por estos niveles, sonríe a sus compañeras cuando se encuentran en la mirada, cuando es turno de Itzel también va cambiando de nivel hasta llegar al piso y finaliza tomando del talón a María, la última niña en moverse es Dayan la que sin querer al dar un paso hacia atrás se cae al piso y después de reírse mirando a sus compañeras quienes también se ríen, continúa moviéndose por el piso, al finalizar ya no es tan claro cómo se van moviendo una a una y comienzan a platicar discretamente Itzel y Dayan (quizá de la caída...) cuando finaliza la música terminan abrazadas en el piso (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, p. 43).

Las estrategias implementadas por el guía durante las clases buscan que los grupos sean heterogéneos o mixtos, es decir, la libertad de interactuar está en función de su capacidad sensible y de reacción sobre lo que sucede en el presente, de tal manera que: aquellos participantes que puedan trabajar independientes y conscientes de lo que hacen durante las interacciones experimenten mayor libertad, por otro lado, que aquellos que no logran conectar con los objetivos de las improvisaciones, con sus compañeros o con sí mismos sean apoyados hasta que logren consciencia e independencia.

12:57 Leticia dice: “Vamos a hacer tríos”. Entonces se van conformando en equipos, en total cinco, durante la organización, Leticia y Gris van cuidando

que los niños más atentos se queden independientes, mientras los grupos donde hay niños con dificultades para concentrarse en las interacciones del equipo, niños más dispersos, sean acompañados por las maestras. Por ejemplo en el grupo que está Memo (el niño más pequeño), se queda Gris, mientras que en el equipo conformado por las niñas de secundaria ninguna maestra interviene. Después de que se han acomodado en equipos, uno de los niños dirigiéndose a Leticia dice “¿Quién nos va a ver?”, ella contesta “Yo los voy a ver” (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, p. 39).

13:08. Leticia dice “¿A ver quien quiere?”... comienza el grupo 2 (Leslie, Quique, Zoa y Ale). Este grupo inician formando un cuadrado, la primera en moverse es Ale, quien hace un desplazamiento grande en nivel alto y va al lado opuesto de donde estaba. Cuando termina dice “Quique vas”. Quique comienza a moverse pero rodando hacia Ale, llega con ella y se queda quieto, ahora es turno de Leslie, ella se desplaza caminando hacia Ale, Zoa quien usa silla de ruedas pero trabaja sin ella en DGHM, es la última en moverse, ella desliza su cabeza por el piso hacia Ale, después extiende los brazos tratando de alcanzar a los tres que se desplazaron lejos de ella. Quique gira boca arriba, Leslie se mete entre las piernas de Ale que está parada y mueve su brazo moviendo intencionalmente el brazo de Ale, Ale se mueve suavemente sin cambiar de posición, después Zoa que está en el piso con el torso y los brazos extendidos, trata de moverse estirándose y le agarra la pierna a Ale, entonces Ale se separa de todo el grupo y se va hacia el piso, se recuesta en él. Leslie va hacia Ale y se recuesta en sus piernas... Quique pasa rodando y abraza a Leslie, después Zoa vuelve a extender más los brazos y el torso y abraza a Ale, entonces termina la música y el equipo finalizando permaneciendo estático (Diario de campo, 6ª sesión, 14 de marzo de 2013, p. 41).

Además de la improvisación en sí, la *observación* entre participantes juega un papel fundamental para que cada uno comprenda lo que sucede con el grupo y pueda actuar y ajustarse sin dejar de ser lo que es, pero en comunidad.

Para cualquier improvisación es muy importante la observación, excepto si se trabaja con ciegos, pues aunque sea espontánea, sí tiene un fundamento. Es decir, las ideas creativas, vienen de algún lugar no sólo de tu propio movimiento, patrones o ideas. Las ideas creativas se tienen que nutrir de diversas fuentes de información, a veces esas fuentes de información son externas, por ejemplo una película, un libro, también de la información que otras personas están dando. Esta información al ser interiorizada por quien observa puede detonar nuevas ideas. Otro aspecto importante de la observación es que ayuda a clarificar cosas en uno mismo pues cuando uno las observa en otros, puede ayudar a mejorar o desarrollar nuevos procesos personales (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 6).

#### **d. Códigos compartidos:**

De acuerdo con Leticia el trabajo que se realiza en clase tiene un proceso, “de lo individual a lo colectivo; de lo sencillo, a lo complejo” (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 6) y del trabajo consciente enfocado en un elemento de la danza al trabajo consciente con dos o más elementos.

En este tránsito el trabajo de improvisación en la DGHM es un proceso de autoconocimiento; las posibilidades de interacción con el otro también crecen, porque un individuo que es capaz de diferenciarse y reconocerse como autónomo, también es un individuo abierto a lo que sucede en su entorno. Entonces las consignas que en un inicio funcionaban como detonadores, pasando de lo sencillo a lo complejo, después fueron abordadas sin necesidad de una guía estricta. Las producciones e interacciones corporales se fueron complejizando, pues la improvisación como aprendizaje experimental y como preparación “acumula conocimientos intuitivos y cinéticos, en combinación con el entendimiento intelectual” (Blom y Chaplin, 1996, p. 16), que pueden transformarse en *expresiones espontáneas*. Esto, de acuerdo con Dewey (1949), implica una maduración, un esfuerzo y trabajo donde la materia prima, que es el movimiento, se reelabora y encuentra un camino de experiencias expansivas y estimulantes.

Inicia la clase con la indicación de Leticia: “piensen en una parte de su cuerpo y empiecen a moverla muy despacito”, ella ejemplifica con su propio movimiento... Sin pedirles cómo acomodarse, ellos empiezan a colocarse en círculo, la mayoría se mueve sin desplazarse y mirando hacia el centro del círculo... cuando se termina la canción todos se quedan inmóviles (Diario de campo, 6ª. Sesión, 14 de marzo de 2013, p. 38)

La improvisación inicia con parejas. El diálogo corporal tiene primacía en los intercambios y el diálogo verbal se reduce (quizá únicamente se usa para acompañar al movimiento o para ayudar o llamar la atención a los alumnos). Noto que las maneras de tocarse son sutiles, ya no se están encimando se acarician o rozan sin violentar el cuerpo del otro. Por ejemplo Memo aunque juguetea... también interactúa con sus compañeros [por medio de la improvisación, es decir se mueve, tiene contacto y observa a sus compañeros, aunque también corre y juega de manera aislada]. (Diario de campo 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 51).

El camino que ofrece la improvisación es un camino abierto. El movimiento que promueve la danza afecta directamente la totalidad del individuo. El mundo compartido, ofrece referentes desde los cuales podemos conocernos e insertarnos a un entorno social y físico. Este conocimiento, que es acumulativo y se gesta desde la comprensión de la diferencia, desarrolla también una “ética del cuerpo, una actitud de escucha, comprensión y cuidado hacia sí y hacia los demás” (Kalmar, 2005, p. 41), que se evidencia también por medio de los “*códigos compartidos*”, que:

Son aquellas pautas comunes o reglas de juego compartidas sobre las que se desenvuelve la improvisación. Pueden ser generadas por las consignas del docente o inventadas por el propio grupo. Algunas de estas pautas son casi universales, otras han sido bautizadas por nosotros en sucesivos grupos (Stokoe, en Kalmar, 2005, p. 110).

La escucha corporal y la sensibilidad visibilizan códigos compartidos que subrayan la coexistencia, generan puntos de apoyo desde los cuales partir

creativamente y producir nuevas posibilidades de comunicar mediante el cuerpo:

De repente empiezan a interactuar entre equipos; improvisar entre ellos siguiendo la consigna de estar en parejas pero relacionándose en cercanía o en ocasiones al copiar el movimiento de otro dueto. Por ejemplo, uno de los niños más grandes copia el movimiento de otro de los más pequeños, y con esa apertura al intercambio, ambos equipos hacen acción reacción, copiando o de repente mirando a la otra pareja, incluso se entremezclan mientras se mueven (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 51).

Creo que la consigna más importante de este trabajo es permitirles seguir su ritmo. Nunca he notado que Leti grite o los regañe; en todo caso esa función la desempeñan Gris y Bety que van cuidando al grupo para que no se disperse demasiado (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 52).

Después de observar las interacciones que describo anteriormente, justo cuando estaba pensando cómo la improvisación permite que las reglas se vayan ajustando, es decir, lo importante no es seguir la regla, sino explorar el movimiento, intercambiar con el otro y usar la creatividad, la consigna no es un límite sino un detonador. Leticia termina el ejercicio y dice: “Muy bien, se adelantaron a lo que seguía, ahora como ya lo hicieron mezclando grupos, vamos a presentárselo a los demás, se dividen en dos grupos”, empieza uno de los grupos donde está la mayor parte de niños grandes, los otros esperan sentados rodeando el espacio, las maestras también observan (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 52).

Leticia ejemplifica corporalmente mientras da la indicación verbal de lo siguiente: “por último último se colocan con su pareja en una esquina, van a recorrer el espacio intercambiando movimiento con su pareja”. Leticia recorre el espacio en diagonal interactuando con una de las niñas. (Desde mi perspectiva las consignas quedan muy abiertas, lo que resulta de cada improvisación no es evaluado en función de bueno o malo pues cada uno se involucra desde sí como puede y quiere, la apuesta es quizá a que cada uno

se conecte a su propio ritmo y esa posibilidad es la que permite que la danza y el grupo funcione y la interacción sea respetuosa.) Después de la explicación inicia la primera pareja y recorre el perímetro de las colchonetas, luego de que pasan todas las parejas repiten el ejercicio, termina la música y Leticia dice “quedo y termino” (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 54).

Una mirada desde la experiencia devela que las situaciones educativas pueden transformarse en experiencias enriquecedoras y estimulantes, por medio de las cuales los individuos pueden reforzar y construir lo que son y lo que pueden ser. Las barreras de la discapacidad se desdibujan cuando se realizan intercambios horizontales, y en este espacio privilegiado, cada uno puede coexistir sabiendo su valía y comprendiendo indirectamente que las condiciones en las que somos arrojados al mundo sólo son puntos de comienzo, diferentes para cada uno, desde los cuales existe un sinfín de posibilidades.

A manera de resumen esquemáticamente podemos visualizar el análisis de los sucesos en DGHM a partir de una la estructura pedagógica que es la línea de trabajo específica y a partir de los acontecimientos que fueron surgiendo en los individuos en interacción.

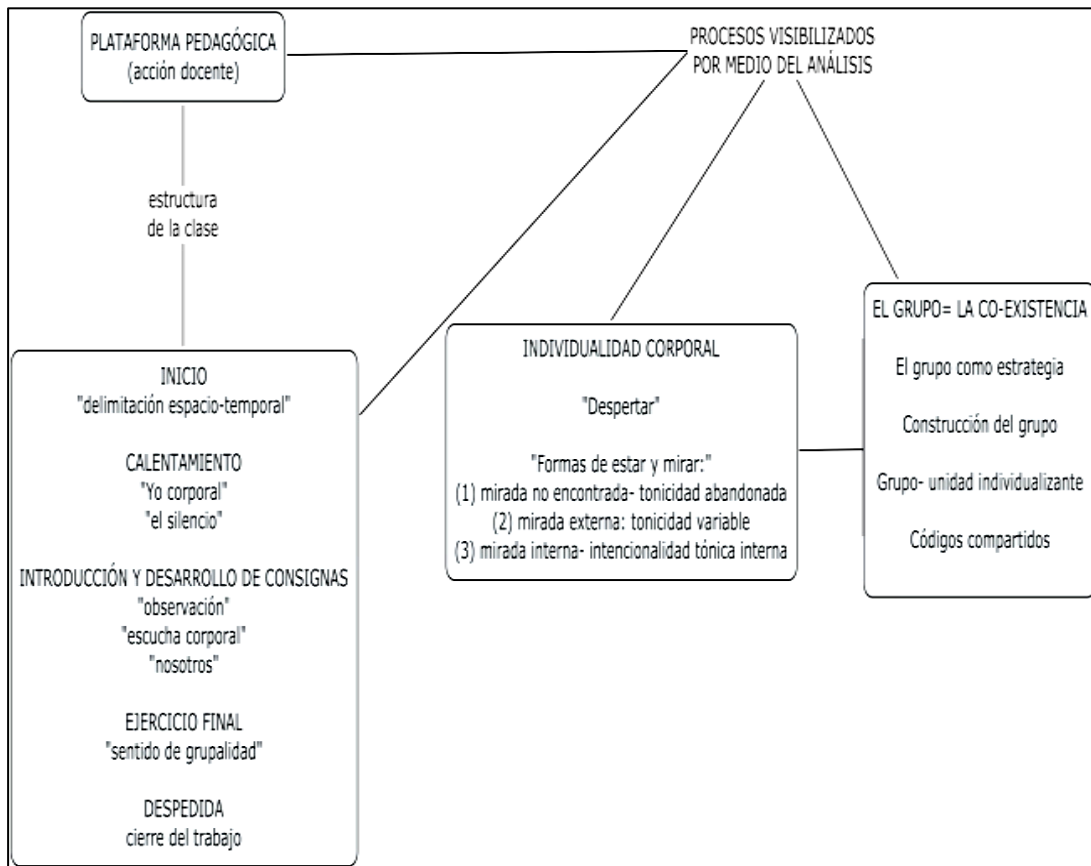


Figura 4b: Resumen esquemático del análisis de la DGHM.



## CONCLUSIONES

*Nos unimos por lo que tenemos en común, aprendemos  
por lo que tenemos de diferente.*

*Denis Najmanovich.<sup>27</sup>*

A lo largo de mi trayecto en la Maestría en Investigación de la Danza del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” y en el proyecto de investigación “Danza para Grupos con Habilidades Mixtas”, una de las cuestiones que aparecían en mi pensamiento, era sobre el sentido de lo que estaba haciendo y los motores que me impulsaban para realizar un abordaje teórico sobre la danza.

A partir de mi experiencia, la danza ha estado llena de posibilidades, desde la experimentación que he vivido en mi cuerpo, que me ha hecho comprender que no existe una separación de lo que somos y nuestra existencia corpórea, hasta las posibilidades que se han abierto a partir de la reflexión y mi experiencia como guía de procesos. También desde la investigación alejándome del suceso que cambió mi perspectiva en la danza, para intentar comprenderlo; “hacer *teoría siempre supone salirse del juego* en cierto modo, mientras la práctica supone, siempre, estar en él” (Islas, 1995, p. 150). Sin olvidar que el acercamiento propuesto en esta investigación es uno entre muchos posibles: “si conociéramos la realidad tal como es, no necesitaríamos un punto de vista sobre ella” (Eisner, 1998, p. 62).

Las experiencias y la construcción de ellas, parten de la sensibilidad otorgada por una naturaleza bio-sistémica, receptiva y transformable, por las construcciones simbólicas y culturales. El “saber” y la “verdad” responden a paradigmas contruidos socialmente, por tanto sujetos a transformación.

---

<sup>27</sup> Cita recuperada el 15 de junio de 2015 de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=JH4EHDJ5Yiww>

Danza para Grupos con Habilidades Mixtas forma parte de un nuevo paradigma en el campo de la danza y la educación; una danza abierta y flexible y, una educación sensible a las individualidades, con el objetivo de hacer trascender al individuo por medio de la experiencia. Apunta hacia una reformulación de la discapacidad, en la que ésta no se sitúa desde el margen de acción de cada individuo, sino en los componentes simbólicos y físicos del mundo social.

El objetivo de esta investigación fue desentrañar lo sucedido en DGHM, a partir de las preguntas expuestas en la introducción de esta investigación. El eje fundamental fue destacar las situaciones, interacciones, condiciones y actividades que en DGHM promovían la inclusión y la generación de experiencias educativas y experiencias estéticas.

Otro de los objetivos fue reconocer y desentrañar la función del docente como mediador de las interacciones situadas en el espacio educativo y mediador en la construcción de las experiencias. Por último si el trabajo de DGHM se basaba primordialmente en la improvisación, cuál fue el papel de ésta para generar situaciones donde pudieran emerger dichas experiencias.

Para responder, es necesario subrayar que el punto de partida del trabajo en la DGHM es la afirmación de los siguientes supuestos:

- La discapacidad no es una limitante, sino un punto de partida.
- Cada individuo es único; el saber y el poder hacer son diversos para cada persona.
- Las diferencias individuales nos enriquecen.
- La danza puede ser para todos, un camino puede ser la improvisación.

## La guía:

¿Cuál es el papel del guía en el proceso de conformación de las experiencias tanto educativas como estéticas?

En relación con DGHM, lo primero que resulta importante señalar es que, para que una danza inclusiva suceda, es necesario que quienes guíen el proceso:

1. Estén convencidos del poder inclusivo de la danza, que en su quehacer resalten el poder comunicativo de ella, prescindiendo de la palabra.
2. Que tengan la capacidad de reconocer el potencial de cada individuo para aprender de sí mismo a partir de las situaciones que le rodean, y desde esta capacidad se respete la diversidad de los procesos personales y grupales de conocimiento y entendimiento.
3. Que lo importante no es el conocimiento que se desea mostrar, sino lo que va sucediendo en el individuo y el grupo. La danza es sólo un camino, y en ese camino pueden existir múltiples posibilidades. Lo importante no es llegar a una meta, sino lo que se aprende en ese camino; es decir, las experiencias que en el trayecto suceden. Al respecto Larrosa (2011) menciona lo siguiente:

De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia (p. 17).

Durante el trabajo de campo, las entrevistas me permitieron conocer la postura de Leticia Peñaloza como guía de procesos en DGHM desde la perspectiva teórica, pero también la puesta en marcha de esas ideas a través del taller en el Centro. En cuanto a lo teórico Peñaloza, señala que DGHM,

Es un tipo de danza que se basa en improvisación y expresión creativa, pero lo que busca en realidad es la inclusión de personas con y sin discapacidad en una danza conjunta. Por tener estas características de danza creativa, no necesariamente es un género establecido de danza, es flexible, y la idea es adaptar la clase al tipo de grupo que se tiene en ese día, porque cada día puede ser variable y, como docente hay que tener las herramientas para desarrollar una clase con cualquier tipo de grupo (Peñaloza, 1ª entrevista, 15 de junio de 2012, p. 2).

Es así que para propiciar situaciones donde emergieran experiencias educativas y estéticas, el docente o guía, debió ser consciente de su capacidad para mediar la experiencia del otro. Principalmente esta mediación ocurrió a partir del trayecto de la clase y que para esta investigación he denominado: *estructura pedagógica*, que se transformó en los tipos de experiencias que los participantes tuvieron.

De acuerdo con Dewey (1949 y 1967) una experiencia real y una educativa poseen características esenciales y tienen dos principios fundamentales: el de continuidad y el principio de interacción. En el principio de interacción se observan condiciones internas relacionadas con las características de cada persona y, las condiciones objetivas que son las que pueden ser reguladas y mediadas por el docente. La mediación ocurrió por medio de la estructura pedagógica que he desglosado en el apartado 4.2 y por los conocimientos previos en educación, danza y discapacidad que cada una tenía.

Podemos entender entonces que quien cumple la función de guía, es parte de un proceso educativo, en este caso la mayor colaboración y engranaje fue entre Leticia Peñaloza y Gris, quienes cumplieron la función de guías, por lo que realizaron acciones que corresponden al *principio de interacción* (Dewey,

1967, p. 46), cada una de acuerdo con su experiencia y conocimiento, pero con la atención puesta en cada momento.

La plataforma dancístico-pedagógica que dio estructura al trabajo fue orientada por Leticia Peñaloza no como una receta inamovible, sino como una serie de recursos flexibles y adaptables a las necesidades reales *in situ*, guiando el proceso de manera alerta y consciente de que el objetivo más importante fue el logro de la autonomía de los individuos:

Hay grupos que necesitan poco apoyo y otros que necesitan mucho. Algo importante de que se llame Habilidades Mixtas, es porque se trata de cómo todos aprenden de todos. Hay que observarlos, cuáles son las propuestas de movimientos de los niños, si son inhibidos o extrovertidos, si se les facilita o si se les complica, si tienen muchas ideas o pocas. Puede haber grupos en los que no se les ocurra nada, en estos casos sería importante intervenir, pero no diciéndoles qué hacer.

Como docente no hay que estar todo el tiempo con ellos, ellos no deben depender del docente y del que está llevando la clase. Lo que se busca, específicamente con los niños, es que sean autónomos e independientes, es decir, que la presencia del docente sea una referencia pero no una dependencia.

Entonces a partir de estas ideas se pueden dar ejemplos o propuestas, sobre todo si algo no funciona, pero después el docente debe salir, para que ellos sean los que finalmente puedan improvisar (Peñaloza, 2ª entrevista, 3 de abril de 2014, p. 5).

Cabe señalar que a pesar de que el proyecto de la DGHM en principio está planteado para generar un espacio común en el que puedan participar personas con y sin discapacidad, su aplicación en el centro educativo fue resultado de la necesidad particular del proyecto, pues como Leticia lo mencionó en entrevista era mejor acudir a un lugar en el que no hubiera dificultad para que personas con discapacidad accedieran. El resultado de esto

fue que los participantes sólo fueron personas con diversas discapacidades y docentes, lo que dio como resultado que las clases estuvieran enfocadas al apoyo en la formación docente de las alumnas de la ENDNGC y a la participación de los alumnos con discapacidad, lo cual no representa una limitación para que lleve el nombre de habilidades mixtas, pues lo que se busca a partir del conocimiento de la danza de improvisación es que los participantes a través de ésta puedan interactuar con cualquier persona en el contexto específico de la DGHM.

Por su parte Gris desempeñó el papel de guía, a partir del conocimiento específico de las características bio-psico-sociales de los participantes del Centro y con una apertura a conocer y aprender de los mecanismos orientados por la DGHM, además de la sensibilidad a lo que sucedía en cada momento y con el objetivo puesto en la experiencia de los niños. A partir de su experiencia ella afirma las posibilidades expresivas corporales que encuentra en la DGHM:

El cuerpo y el movimiento han sido las herramientas más sensibles y delicadas con la que una persona puede trabajar, y a los alumnos con discapacidad les gusta y pienso que la educación artística es incluyente, pues se adapta a las habilidades de cada uno de los alumnos (Gris, entrevista realizada por correo electrónico, 27 de marzo de 2013, p. 3).

### **La improvisación:**

¿Cómo la improvisación ayuda a generar situaciones educativas en que puedan emerger experiencias educativas y estéticas?

La improvisación como estrategia permitió la apertura suficiente para que cada participante explorara a partir de sus propios marcos de acción con un enfoque motriz. Entonces la experimentación del movimiento produjo en los participantes una ampliación de la consciencia de sí mismos, libre de estigmatizaciones que gradualmente convirtió actos de descarga en actos expresivos y conscientes. Esto queda evidenciado por la diferenciación en las

formas de estar y los matices en la mirada que se explican en el análisis del cuarto capítulo, asimismo, el esbozo de la experiencia educativa queda tejido por la capacidad individual de proponer, responder y decidir de acuerdo con lo que sucedía en cada momento con el grupo, que en análisis de resultados del cuarto capítulo queda plasmado como “códigos compartidos”.

La espontaneidad es el resultado de largos periodos de actividad, o de otro modo es tan vacía que no es un acto de expresión... las nuevas ideas vienen cómoda y prontamente a la consciencia sólo cuando previamente se ha hecho un trabajo por abrir las puertas apropiadas para entrar (Dewey, 1949, p. 65).

Es decir, de acuerdo con Dewey (1949), una experiencia real se produce cuando un acto de descarga encuentra un camino para convertirse en un acto expresivo. La improvisación es un camino para acceder al acto expresivo de la danza, en este camino se generan; disposiciones motoras, que responden al qué hacer, cómo improvisar, cómo interactuar y sensibilizan la percepción del individuo de un modo particular, Dewey (1949) señala que la percepción acrecentada es referida al qué mirar, cómo y para qué ver.

Este camino se hizo evidente, en primer lugar con el entendimiento de los participantes del momento presente, la comprensión de las consignas, la respuesta de movimiento alerta a lo que sucedía en parejas o grupos, la observación atenta y entusiasta de las improvisaciones producto del trabajo de los otros y también por el hecho de llegar a los “*códigos compartidos*” pues en ellos se hace visible; un acto expresivo que implica ya un dominio de sí, una sensibilidad particular y acrecentada hacia el movimiento y la danza, una evidencia de la continuidad de la experiencia y una cualidad estética que unifica al individuo mediante el placer del movimiento e intercambio con otros.

A partir de la perspectiva que otorga la improvisación en DGHM el error o la equivocación muestran nuevas posibilidades y desaparecen cualquier posible carga negativa, abriéndose a la espontaneidad y dando espacio para convertir

un *acto de descarga* en un acto expresivo que puede acercar a la vivencia de una experiencia plena y también con posibilidad de continuidad:

Es importante reconocer que no todas las situaciones se transformaron en experiencias educativas o estéticas. Esto en parte por dos realidades;

1. La primera es que DGHM se plantea como un espacio de experimentación pedagógica para los maestros en formación de la ENDNGC, por lo que su trabajo en ocasiones no contempló la diversidad o imponía lo que “debían” hacer los alumnos del Centro, como en el caso de la sesión que fue introducida por las alumnas de la ENDNGC:

La alumna de la ENDNGC da la indicación para caminar y saludar mientras se desplazan. Todos comienzan a aumentar la velocidad, hay roces. Zoa que no puede desplazarse y está sobre el piso pues no tiene su silla de ruedas, tiene dificultad de acompañar el ritmo propuesto y empieza a quedarse quieta, observar y cuidar que no la pisen. Leticia que observa esta situación se desplaza por el piso junto a Zoa, corporalmente hace espacio entre Zoa y el grupo... Zoa continua viéndolos y cuidando no la vayan a pisar, ahora incluso una de las maestras del Centro se fue a donde estaba ella, mientras Leticia un poco más lejos comienza a moverse también en nivel bajo. Me da la impresión que hubo poca atención a la condición de Zoa desde las indicaciones lo que produjo poca atención por parte del grupo hacia esta situación... (Cada alumna de la ENDNGC muestra desde su calentamiento su particular manera de comprender la danza. Creo que el trabajo docente exige un gran trabajo reflexivo para generar experiencias educativas, el hecho de reconocer la diversidad, promover el aprendizaje, alentar la creatividad y respetar al otro, exige actitudes y el uso del lenguaje de manera que impacte en la conciencia de cada individuo). (Diario de campo, 7ª sesión, 6 de diciembre de 2012, pp. 27-31).

Como guías de procesos educativos las palabras que se dicen deben ser cuidadas, pues a través de éstas o su omisión también se corre el riesgo de



provocar exclusión. En este caso me parece que al no enfatizar en la condición de Zoa, se puso en riesgo su integridad.

2. La segunda porque DGHM al ser parte de un proceso comunicativo, la interacción se teje entre la distancia de una consciencia y otra, y en esa distancia hay un mundo de posibilidades que nos pueden acercar o alejar. Por ello el trabajo que realiza un guía no es sencillo, pues se conforma en ese proceso interactivo construido en un espacio y tiempo específico con otros.

### **Evidencia de experiencias:**

[Con la experiencia educativa el individuo] se ha hecho más sensible y reactivo a ciertas condiciones, y relativamente inmune a aquellas cosas en torno a él que le habrían servido de estímulo si hubiera hecho otra elección.

Dewey, 1967, p. 37.

La evidencia de los cambios suscitados en los participantes fue visible con el paso de las clases. Primero por la capacidad para conectarse con los objetivos de la clase, impulsado por las consignas: atender a las consignas fue una evidencia, la otra fue la cualidad con la que se conectaban, hubo muestras de placer. El caso de Manu fue un gran ejemplo, era un niño con mirada perdida y tono muscular de abandono, desconectado de su entorno; en las últimas sesiones registradas mostraba impulsos por controlar su cuerpo, por intercambiar con los otros y mayor independencia. Un claro ejemplo de cómo la mediación que se logró con DGHM le permitió a él y otros niños “despertar” y conectar consciente con su propio mundo y voluntad. Porque la evidencia más clara de una experiencia educativa es la interacción: “La experiencia es... la recompensa de la interacción con el organismo y el ambiente, que cuando se realiza en pleno es una transformación de la interacción en participación y comunicación” (Dewey, 1949, p. 22).

A nivel grupal la inclusión y las experiencias educativas se hicieron evidentes por la calidad de los intercambios, por la capacidad de decisión en la actividad espontánea a partir de la experiencia previa, como sucedió en la última sesión que a diferencia de las primeras que observé donde se encimaban o tocaban bruscamente, en ésta las improvisaciones mostraban contactos sutiles y respetuosos: “se acarician o rozan sin violentar el cuerpo del otro” (Diario de campo 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 51).

El aprendizaje de la improvisación ofreció claridad para saber cómo interactuar con los otros, pues además de dar una sensibilidad particular hacia el movimiento, el contexto favoreció la iniciativa y el conocimiento previo se convirtió en una herramienta para reaccionar ante nuevas situaciones. Por ejemplo en la última sesión aunque la consigna era trabajar en duetos, algunos equipos comenzaron a interactuar indirectamente sin necesidad de recibir una indicación respecto a ello: “relacionándose en cercanía y en ocasiones al copiar el movimiento del otro dueto... incluso se entremezclan mientras se mueven (Diario de campo 7ª sesión, 6 de junio de 2013, p. 51).

Es decir, ser sensible del otro implica reconocerlo, diferenciarlo de él empáticamente y reafirmar la propia individualidad. Esto refleja el control interno que caracteriza la experiencia educativa y es resultado de la continuidad de la experiencia, donde el pasado resurge pero en una nueva significación (qué mirar, para qué y qué ver). Interactuar es descifrar el momento presente y responder de acuerdo a lo que se ha aprendido, responder desde la experiencia. En este sentido la improvisación dancística es una experiencia (que se consolidó como real y educativa) que permite a la danza emerger y admite también la relación con el otro: la coexistencia.

## **El pegamento de la experiencia:**

No existe experiencia educativa sin cualidad estética; ésta es el “pegamento” de la experiencia. El deseo de continuidad que caracteriza a la experiencia ocurre por el placer intrínseco que se encuentra en el camino, en el trayecto puede haber situaciones adversas, incluso de displacer o dolor porque su trayecto no es lineal, de hecho la pausa y la resignificación son parte de ésta, pero ante todo, señala Dewey (1949), sin placer intrínseco que lleve a la culminación de una actividad las experiencias no acontecen.

En donde todo está ya completo no hay realización. Vemos con placer el Nirvana y la beatitud celestial uniforme sólo porque se proyectan sobre el fondo de nuestro mundo presente de esfuerzo y conflicto. La experiencia de una criatura viviente es capaz de tener cualidad estética, porque el mundo actual en el que vivimos es una combinación de movimiento y culminación, de rompimientos y reuniones. El ser viviente pierde y reestablece alternativamente el equilibrio con su alrededor. El momento de tránsito de la perturbación a la armonía es el de vida más intensa... En un mundo de acuerdo con el patrón del nuestro, los momentos de plenitud jalonan la experiencia como intervalos rítmicamente gozados (Dewey, 1949, p. 17).

La improvisación, la consciencia y manejo de los elementos de la danza representan el mecanismo mediante el cual el individuo puede tomar distancia de las expresiones corporales cotidianas, para acceder al mundo imaginario que es el proceso primario de la experiencia estética, es decir, en la vida cotidiana el cuerpo es mayormente el “instrumento” mediante el cual se consiguen objetivos como: caminar para llegar a un sitio, tomar agua, comer, etc., sin embargo con la danza y la improvisación se privilegia al cuerpo a partir de su capacidad expresiva y su poder hacer, con ello se abre un mundo diferente a la vida cotidiana:

Entendí muchas cuestiones del manejo de mi cuerpo y de las diferentes personas, para entender y para dar la danza. La danza es para la vida y a

veces dejamos el cuerpo guardado o dormindo (Erick Sánchez en Peñaloza, 2007, p. 20).

La historia de la humanidad nos ha mostrado cómo las diferencias han sido motores para la creación de conflictos, algunos con finales desastrosos y otros más afortunados. La discapacidad ha sido una realidad humana que supone un punto de conflicto. La danza inclusiva en ese punto de conflicto sacude paradigmas que ofrecen nuevas perspectivas y nos acercan a expectativas más afortunadas.

La liberación del mundo cotidiano en DGHM y el acceso al mundo imaginario ocurrió por la vivencia del cuerpo creativo, donde las etiquetas y el peso social de la discapacidad fueron anulados, para mostrarnos que en este mundo alterno, el de la danza, es posible imaginar, intercambiar, comunicar y ser: “*poiesis*, designa la experiencia estética fundamental [mediante la cual el individuo] puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquiva extrañeza” (Hegel en Jauss, 2002, p. 42). Producir secuencias de movimiento a partir de la acumulación de conocimientos corporales e intuitivos, que puedan visibilizar una danza conjunta, subrayada por los momentos de observación dentro de las clases.

Aunque no fue posible dialogar sobre la experiencia que vivieron los alumnos de Centro, rescato un comentario citado en un trabajo anterior de Leticia Peñaloza sobre la vivencia de una alumna en la DGHM:

Descubrí que el mundo se ampliaba a un nivel que no había tenido antes. Que mi propio mundo se nutría del mundo de otros cuerpos y seres diferentes y cuán “discapacitada” era por momentos en mi vida por haber, sin saberlo, concebido el mundo desde una sola mirada, la que yo conocía. El compartir mundos, miradas, sentimientos y formas tan diferentes de pensar me ha enriquecido (Dolores Rovira en Peñaloza, 2007, p. 9).

En la experiencia estética “el contemplador... puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido a sí mismo hacia una identificación comunicativa” (Jauss, 2002, p. 43). Ésta también resultó evidente por los momentos en los que observador y ejecutante se fusionaron por medio del suceso, incluso por la sensación que experimenté sobre todo en las últimas sesiones, cuando las interacciones fluían más y yo me conectaba con lo que sucedía con un sentimiento de felicidad, e incluso mi conexión llegaba a tal punto que sólo después me percataba de que había pausado los registros, por estar envuelta en el suceso:

En este equipo sus intercambios privilegian el lenguaje corporal. Todos los observadores permanecieron mirando sin distracciones, incluso yo y sólo al final me di cuenta que no anoté casi nada. Todo el equipo está muy concentrado, mirando a sus compañeros y “complementando” su forma de moverse, permanecen quietos cuando le toca a alguien más. Finaliza la música y se quedan quietos en su lugar (Diario de campo, 2ª sesión, 4 de octubre de 2012, p. 15).

La danza de improvisación para grupos mixtos, ofrece un espacio para vivir la libertad, para cuestionar paradigmas impuestos o potenciar nuestra propia vida a pesar de las adversidades, y, a pesar también, de los límites de los que somos sujetos, límites que son intrínsecos a la naturaleza humana:

Cabe señalar que la DGHM forma parte de la educación artística, y el espacio educativo que ofrece da indicios de raíces para la construcción de experiencias educativas y estéticas, y quizá en el algún momento producciones artísticas construidas desde la inclusión y la danza: “Las respuestas no pueden ser encontradas a menos que estemos dispuestos a buscar los gérmenes y raíces en los asuntos de las experiencias que corrientemente no consideramos como estéticas. Habiendo descubierto estas semillas activas, podemos seguir el curso de su crecimiento hasta las más altas formas de arte acabado y refinado” (Dewey, 1949, p. 13).

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin ninguna ganancia, también cognoscitiva... los sujetos no sólo experimentan algo de sí mismos o de las circunstancias en que viven o actúan; experimentan qué significa hacer y tener experiencias en el mundo... el sujeto experimenta la adquisición del sentido del mundo (Innerarity, en Jauss, 2002, pp. 14-15).

Podría afirmar que el sentido del mundo es uno de los grandes ejes y motores de la existencia, pienso que hacer y tener experiencias es uno de los objetivos de cualquier contexto educativo. Los medios para encontrar sentido, hacer y tener experiencias son múltiples, desde esta investigación he pretendido rescatar aquella vivencia que sacudió mi perspectiva del mundo, donde confluyeron educación, inclusión y danza ofreciendo espacios de apertura donde es posible descubrir y redescubrir nuestro potencial, encontrar sentido, vivir el mundo sintiéndonos como en casa y prescindir de las palabras para comunicar.

Aunque la DGHM no es arte como tal y no es una obra de arte en sí, la experiencia en ésta nos acerca a los modos para lograr un objeto expresivo que pueda considerarse arte, por ello también nos acerca a la vivencia de la experiencia estética que caracteriza a la percepción y producción artística:

Las obras de arte no nos sacan del mundo de nuestras experiencias ni nos liberan de él: nos dan la libertad de comportarnos experiencialmente con nuestras experiencias... la experiencia estética posibilita la identificación lúdica: aleja lo que nos sería difícil soportar o permite disfrutar de lo que en la vida es inalcanzable (Innerarity, en Jauss, 2002, p. 18).

Considero que la principal aportación de este estudio es ofrecer un panorama desde el cual es posible acceder a procesos comunicativos, resignificar y valorar el potencial del cuerpo, del grupo y la danza. Mirar la danza desde un entorno educativo, como generadora de experiencias que permitan crecer y, como lo ha afirmado Dewey (1967), elevar en puntos

muertos a cada individuo, y de alguna manera contribuir a visibilizar aquellos grupos que por su desventaja social han sido silenciados, encerrados y desaparecidos, sin dejar de subrayar que al mismo tiempo he pretendido revalorar la danza a partir de una visión inclusiva y desde la libertad del movimiento que ofrece la improvisación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkis, R. (2009). Mensaje por el día internacional de la danza, CID-UNESCO, 2009. Recuperado de: <http://www.danceday.cid-portal.org/>
- Arnaiz S., P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. España. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. España: Graó.
- Banes, S. (2006). Fuentes de la danza posmoderna. En H. Islas (selección e introducción). *Antologías. Investigación social e histórica de la danza*. México: INBA. (Biblioteca Digital Cenidi-Danza).
- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En s/a. *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=6&tipo=CAPITULO&id=1974&archivo=64-1974mkt.pdf&titulo=La tarea analítica en la construcción metodológica](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=CAPITULO&id=1974&archivo=64-1974mkt.pdf&titulo=La tarea analítica en la construcción metodológica).
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blom, L. B. & Chaplin T. (1996). *El acto íntimo de la coreografía* [Traducción de Ana M. Mendizábal]. México: INBA/Cenidi-Danza.
- Cobas O., Li. & Gayle M., A. (2012). La educación inclusiva: oportunidad, posibilidad y realidad para todos. Recuperado de <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/37/La%20educaci3n%20inclusiva%20oportunidad,%20posibilidad%20y%20realidad%20para%20todos-Artu~.pdf>



- Contreras, D., & Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-83) Madrid: Morata.
- Corsi, M. (2008, 8 de julio). El ballet exige actividad cerebral llevada al extremo. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2008/07/08/index.php?section=espectaculos&article=a11n1esp>
- DanceAbility (2010). Taller con Alito Alessi de DanceAbility en Bogotá. Con Cuerpos. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=raHLNijty-0> (extracción de entrevista).
- DanceAbility (s.f.). DA Internacional, kit de prensa. Recuperado de [http://espanol.danceability.com/pdf/DanceAbility\\_International\\_Kit\\_de\\_Prensa.pdf](http://espanol.danceability.com/pdf/DanceAbility_International_Kit_de_Prensa.pdf)
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durán, L. (1993). *Manual del coreógrafo*. México: INBA-CENIDID.
- DV8-Physical Theatre (s.f.) Recuperado de <http://www.dv8.co.uk>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernandez, R. (2006). La eukinética: contenidos y un acercamiento a su relación con la interpretación y la coreografía. En Fernández, R., Núñez, R. & Cifuentes, M. *Eukinética. Profundizando las cualidades de movimiento*. Chile: Salviat
- Ferreiro, A. (2005). La bella durmiente despierta frente a la boca de los cañones: irrupción de la danza moderna. En Ferreiro, A. *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. (pp. 99-144) México: Colegio de Estudios de

Posgrado de la Ciudad de México/ Conaculta /INBA / Cenidi-Danza.

Ferreiro, A. (2007). Reflexiones en torno al potencial educativo y psicopedagógico de la danza. Ponencia presentada en el “Primer Coloquio Internacional Nuevos Paradigmas de la Formación Artística con el trabajo”, que se llevó a cabo en la ciudad de Mexicali, en el Centro Estatal de las Artes de Baja California. México: inédito.

Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

Guzmán, A. (2010). Cuerpo y danzar: movimiento en concupiscencia. En *Regiones. Suplemento de Antropología*. No. 40. Recuperado de <http://www.suplementoregiones.com/suplementos/040/editorial.html>

Humphrey, D. (1981). *La composición en danza*. México: UNAM-Difusión Cultural.

Islas, H. (1995). De los problemas que ocasiona pensar la dimensión sensorial y motriz de la danza según el sistema de las Bellas Artes. En H. Islas. *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: INBA/Cenidi-Danza.

Ito Sugiyama, E. & Vargas Nuñez, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: UNAM-Porrúa.

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Joly, A., Grasso, A., Ortiz-Lachica, F. & Eisenberg, R. (2007). Educación Somática. En Joly, A., Grasso, A., Ortiz-Lachica, F. & Eisenberg, R. *Corporeidad, movimiento y educación física. Tomo II, Estudios cualitativos*. México: Ideograma editores.

Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Katz, H. & Greiner, C., (2004). El medio es el mensaje: porque el cuerpo es objeto de la comunicación. Rio grande del sur, Brasil: Secretaría Municipal de la Cultura- Caxias do sul-Lorigraf.

- Koteen, D. & Stark, N. (s. f.). About contact improvisation. Recuperado de [http://www.contactquarterly.com/contactimprovisation/about/cq\\_ciAbout.php](http://www.contactquarterly.com/contactimprovisation/about/cq_ciAbout.php)
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skilar, C. & Larrosa, J. (comps.) . *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario-Santa Fé- Argentina: HomoSapiens Ediciones
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 32-42.
- Livet, A. (2006). Danza contemporánea. En H. Islas, (selección e introducción). *Antologías. Investigación social e histórica de la danza*. México: INBA (Biblioteca Digital Cenidi-Danza).
- Malinowski, B. (1973). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En B. Malinowski, *Los argonautas del pacífico occidental*. (pp. 19-42). Barcelona: Península.
- Martínez Miguélez, M. (2010). Categorización, estructuración y teorización. En M. Martínez Miguélez, *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (pp. 263-290). México: Trillas.
- Moliner, M. (1981). Diccionario del uso del español. Tomo II. Madrid: Gredos
- Najmanovich, D. (2012). Conferencia magistral: interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico en la formación profesional". Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=JH4EHDJ5Yiw>.
- Peñaloza N., L. y Castro López, V. (Diciembre, 2008). Proyecto de danza para grupos con habilidades mixtas en México. Ponencia presentada en la V Jornada de reflexión y análisis de coreógrafos de México. Centro Veracruzano de las Artes Hugo Argüelles, Instituto Veracruzano de Cultura.
- Peñaloza Nissen, L. (2007). Reporte del proyecto Danza para Grupos con Habilidades Mixtas-FONCA-CONACULTA.

- Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, XIX (78). México: UNAM
- RAE (s.f.) Real academia de la lengua española. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Raluy, A. (1990). Diccionario Porrúa de la lengua española. 31 ed. México: Porrúa.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Ediciones Mirador.
- Roldos, . (2012). Autoentrevista. Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=CpSxTlivXWk>
- Sánchez, D. (1984). Fundamento existencial de la intercomunicación. Barcelona: Herder.
- Schinca, M. (2002). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento. España: CISSPRAXIS.
- Tortajada Q., M. (2007). La danza contemporánea independiente mexicana. Bailan los irreverentes y audaces.
- UNESCO. (2013). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. Conceptual Paper. A CHALLENGE&A VISION. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- UNESCO. (2014). Documento de posición de la educación después de 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>
- VSA (s.f.). About VSA-Very Special Arts: international organization on arts and disability. Recuperado de <http://www.kennedy-center.org/education/vsa/>

Waehner, K. (1993). Herramientas coreográficas. En Waehner, K. *Manuel de Composition*. Paris: Vigat (Archivo Hilda Islas, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información en Danza José Limón).

Wiener, J. & Lindston, J. (1972). *Movimiento creativo para niños: Un programa de danza para la clase*. Barcelona: Jims.