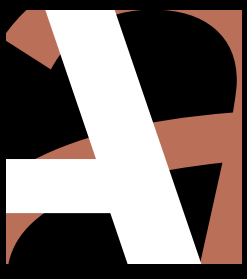


(cuaderno de)
estudios
contemporáneos
de la danza

Experiencia de Formación en Danza de Niñas del Sur de Chile: Conocer, Hacer, Vivir juntas y Ser a través de la Danza

Camila Ayala Pereira [1]

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo en 2021 durante seis meses en un curso de danza en la Región de los Lagos, al sur de Chile, entrevistando a siete niñas en formación y observando sus clases dos veces por semana. El objetivo fue documentar la experiencia de estudiar danza durante la niñez dentro de este contexto particular, indagando desde su discurso en su proceso formativo, su autopercepción en lo artístico, académico y socioemocional, y en sus sueños personales y colectivos. Los hallazgos muestran que la formación en danza implica mucho más que aprender movimientos: fomenta una conciencia corporal, emocional y social. El aprendizaje por imitación y conexión con el entorno regional (viento, agua, fauna, volcanes) es fundamental. La danza se convierte en hábito y hábitat. Lo primero porque significa una rutina y estructura de vida para las niñas, la cual gira en torno a la danza. Lo segundo porque bailar implica un conocimiento compartido con compañeras, profesores y familiares, aprendiendo también en espacios como pasillos y camarines, donde la danza crea un entorno de aprendizaje colectivo. Finalmente, la danza se proyecta como una pasión y parte esencial de sus identidades, integrándose profundamente a sus vidas y aspiraciones.

Palabras clave:

danza, infancia, Chile, metodología cualitativa

Abstract

This research was conducted over six months, in 2021, in a dance class in southern Chile, by interviewing seven young dance students, and observing their classes twice a week. The goal was to document the experience of studying dance as a child within this particular context, exploring the children's own perspectives on their formative process, self-perception in the artistic, academic, and socio-emotional domains, and their personal and collective dreams. The findings show that dance training involves much more than learning movements, since it fosters bodily, emotional, and social awareness. Learning through imitation and their connection with the regional environment (wind, water, wildlife, volcanoes) is essential. Dance becomes both a habit and a habitat. It is a habit because it creates a routine and structure for the girls' lives, centered around dance, and a habitat because dancing involves shared knowledge with peers and teachers, they also learn in spaces like hallways and dressing rooms, where dance builds a collective learning environment. In conclusion, dance emerges as a passion and as an essential part of their identities, deeply integrated into their lives and aspirations.

Keywords:

dance, childhood, Chile, qualitative methodology

1. *Camila Ayala Pereira es socióloga y cientista política (PUC), diplomada en Estética y Filosofía y máster en sociología (KU Leuven-Bélgica). Ha realizado investigación en el ámbito de la educación, la primera infancia y las artes por más de ocho años, a través de metodologías cualitativas y cuantitativas. Actualmente se encuentra trabajando en un estudio sobre primera infancia en el Centro de Justicia Educacional (PUC). Correo: camila.ayalapereira@gmail.com*

Introducción

La educación artística en nuestro país, que incluye las artes escénicas como la danza, se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico y ha tenido un rol secundario en el ámbito curricular. El trabajo con niñas, niños y jóvenes ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas que hacia la apreciación y reflexión del arte en sí mismo (Errázuriz, 2001). Es más, Errázuriz plantea que:

> *(…) Esta enseñanza [la de las artes] ha sido visualizada, fundamentalmente, como un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como: Historia, Geometría, Caligrafía, etc. Esta tendencia ha contribuido a que la asignatura de Arte asuma una condición marginal, de inferioridad y dependencia en el sistema escolar (2001, p. 2).*

Pese a lo anterior, hoy en día ya no cabe duda de que la práctica artística no es un ámbito que actúa separadamente de los otros procesos cognitivos del sujeto. Por el contrario, todo está "entretejido" y es aquello lo que construye experiencia y conocimiento (Eisner, 2005). La educación en arte no es un área que debiera desarrollarse de forma separada de las otras disciplinas enseñadas en una institución, sino que debería operar conjuntamente en el proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes.

Muchos autores coinciden en los incontables beneficios de la Danza como disciplina artística, y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y socioemocional para quien la practica (ver Nicolás et al., 2010; Fuentes, 2006; García Ruso, 1997; Laban, 1978; Leese y Packer, 1991; Ossona, 1984; Mohanty y Hejmandi (1992). La danza, además de ser una vía de expresión individual de sentimientos, ha demostrado no solo reportar beneficios en la salud, sino que, además, la mayoría de las veces es también una actividad placentera.

Se podría decir, entonces, que la formación artística puede ser vista como una disciplina susceptible de ser educada. Vista no solo como un medio –por ejemplo, para otras actividades escolares-, sino que también como un fin en sí misma: la educación artística como una educación de la sensibilidad.

En Frutillar, una ciudad al sur de Chile, un grupo de niñas y niños estudian danza de manera metódica y formal, y en este camino educativo se están formando en conjunto con su círculo

familiar y su círculo educativo. Esta investigación busca conocer cómo los cuatro pilares de la educación de Delors (1996): *el conocer, el hacer, el vivir juntos y juntas, y el ser* se entremezclan con la educación de la sensibilidad en un curso de danza al sur de Chile.

Enfoque Estético de la Danza: La Percepción

Al igual que el diagnóstico hecho en *El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (Errázuriz, 2015), publicación que contiene una serie de artículos acerca de la estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares desde una perspectiva estético-social, esta investigación pretende resaltar el valor de la estética cotidiana para leer y documentar procesos de aprendizajes y formación en la danza.

La estética se ha visto históricamente restringida a una rama de la filosofía cuyo objeto privilegiado de estudio son las artes, o bien, reducida al mundo de la moda, los salones de belleza, etc. Así, se desconoce la importancia que la experiencia de la sensibilidad estética puede ejercer como un factor determinante en la configuración de la vida cotidiana, sus instituciones, escenarios y prácticas (Errázuriz, 2015). Es precisamente desde esa perspectiva, reconociendo la dimensión estética de la educación y el potencial educativo de la sensibilidad, que también se quiere reconocer el aspecto estético concebido en el lenguaje de la Danza, haciendo un levantamiento de las perspectivas que los mismos estudiantes tienen de esta dimensión estética.

En el cuaderno pedagógico *BAFONA: El potencial educativo de la danza* (CNCA, 2017) se indica que el lenguaje de la danza contiene los siguientes elementos: El cuerpo humano, la conciencia corporal, el movimiento, el gesto, la energía, el espacio, el tiempo, la relación con la música, la improvisación, la coreografía y la escenografía. La base de esta investigación son las subjetividades de los niños y niñas practicantes de danza en cuanto a este lenguaje y sobre la educación de la sensibilidad. La subjetividad es sumamente importante aquí, pues no es una simple alusión a estados interiores de la conciencia, sino que se concibe como una experiencia de apertura de la conciencia, que comprende al mundo como una experiencia fundamental de estar (ser) 'ya ahí' en el mundo, en la historia, y siempre en relación con otro (Errázuriz, 2015).

La gran obra de Elliot Eisner, profesor e intelectual de las artes y la educación permite acercarse a la noción de *percepción* desde una perspectiva estética. Según la RAE, percibir es "captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas" (Real Academia Española, s.f., definición 2). Podría decirse que Percibir es, en breve, "explorar cualitativamente la totalidad de un evento" (Eisner, 2009, p. 8). *Percibir* es una acción en la que lo que es mero contexto según el reconocer se vuelve central: la historia de los sujetos, su sensibilidad (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). Tal como en la danza, el sujeto se vuelve primordial para el objetivo de la obra, siendo fin y medio a la vez, al igual que el percibir.

Basándose en el trabajo de John Dewey (1934), se puede hacer una recolección de las tres características principales de percibir según Eisner. Primero, percibir es enlentecer la experiencia, lo que significa estar saboreando la acción, alargando el momento de reflexión. Segundo, percibir es conocer corporalmente el propio cuerpo como camino del conocimiento. Dice Eisner (2009): "los sentidos son nuestros primeros caminos hacia la conciencia, no hay nada en la mente que antes no hayamos tenido a mano" (p. 9). Es un llamado directo a los sentidos: el uso del tacto, del oído, de la visión, del olfato, del gusto.

Esto tiene una relación directa con la danza y el uso de cuerpos y sentidos para desarrollar el movimiento. De hecho, percibir, en tanto conocer corporalmente, significa redescubrir el vínculo entre los sentidos y la mente. Como se reconoce en *El (f) actor Invisible*, en pocas palabras, si los sentidos no asumen protagonismo en la educación, la posibilidad del desarrollo humano integral es una quimera (Marini, cit. en Errázuriz, 2015).

Así mismo, y aquí la danza adquiere un valor predominante, entender la acción de percibir en tanto conocer corporalmente significa recuperar el respeto por intuir, recordar, gustar y emocionarse como vías legítimas de explorar tanto el mundo como la condición humana (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). En esta línea, la tercera característica que menciona Dewey (1934) es: percibir es atender más a lo que puede ser que a lo que es. Eisner (1999) admite que percibir propone un aparente contrasentido al "honrar la sorpresa, hacer circular la ambigüedad, enfrentar la paradoja" (p. 157). Es decir, es dejarse sorprender por lo que estaría oculto, por lo que no se vería a simple vista.

Finalmente, es importante recalcar que en un paradigma de conocimiento educativo que no incorpora la corporalidad como un medio legítimo de conocer, será difícil enfrentar las paradojas que surgen al vincular las reglas de la razón con los movimientos de la sensación

(Marini, cit. en Errázuriz, 2015). Esto reconoce el papel predominante que la danza puede tomar en el contexto de formación de niños, niñas y jóvenes. Las diversas estrategias contemporáneas de integración curricular (inter, trans, multidisciplinar) serían, para Eisner, esfuerzos por llevar a la escuela una cualidad que las artes poseen de un modo natural: la exaltación de la percepción en tanto modo de conocer enlentecido, encarnado y posible (Marini, cit. en Errázuriz, 2015). De hecho, Le Breton (2005) afirma que "la percepción (…) es camino de conocimiento" (p. 50). De acuerdo con ello, el sujeto se encuentra conectado al mundo a través de un complejo tejido de sentimientos y emociones, afectado constantemente por los acontecimientos que suceden; entonces "no hay proceso cognitivo sin una inversión afectiva, y viceversa" (Le Breton, 2005, p. 68).

La danza reúne dentro de su campo de acción la experiencia a través del trabajo corporal, congregando los sentidos, la percepción, las emociones, la conciencia, que son pilares para la construcción de conocimiento, y que son elementos fundantes dentro del proceso pedagógico. Le Breton (2005) expresa que la danza es infinita, pues encarna siempre provisoriamente un segmento de la infinidad posible de recursos corporales. Ella transforma el cuerpo en instrumento de conocimiento y de lenguaje, en un campo de sensaciones. Esta investigación busca indagar las percepciones de los estudiantes de danza sobre su relación con el cuerpo, su relación con los otros y su relación con ellos mismos. Y, además, observar cómo ese discurso ha cambiado desde que comenzaron a formarse en la disciplina.

Los Cuatro Pilares de Educación: *El Aprender a Conocer*, el Aprender a Hacer, el Aprender a *Vivir Juntos* y Juntas, y el *Aprender a Ser*

Para analizar los hallazgos derivados de las percepciones de los estudiantes, esta investigación utiliza como referente los cuatro pilares de la educación determinados por Delors ya en la década de los noventa.

El aprender a conocer, como dice Delors (1996), es adquirir los instrumentos de la comprensión. Conocer podría considerarse, a la vez, como medio y como fin de la vida humana. Es medio porque es aprender a comprender el mundo que nos rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar capacidades profesionales y comunicarse con los y las demás. Pero también es fin, pues puede significar un placer en sí mismo el comprender, conocer y descubrir.

El incremento del saber, que permite entender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996).

El *aprender a hacer* significa para un individuo tener la capacidad de poder influir sobre el propio entorno. El saber hacer es una competencia que le entrega al individuo herramientas para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. El *aprender a hacer* y *el aprender a conocer* son indisociables (Delors, 1996).

El *aprender a vivir juntas y juntos* incluye, en el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro, y en el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes (Delors, 1996). El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo, solo entonces se podrá poner en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. Estos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. En este sentido, cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias entre los individuos (Delors, 1996).

Por último, la educación comprende un *aprender a ser*, es decir, un desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. La tarea de la educación del siglo XXI será dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo (Delors, 1996).

Planteamiento General del Problema

Como ya se comentó, la literatura investigativa ha recalcado que la danza aún continúa siendo relegada a una disciplina más bien complementaria a otras áreas del conocimiento y de la expresión (Errázuriz, 2001). A principios de la década de los 90, el *Minnesota Center for Arts Education* saca las siguientes conclusiones: no hay un reconocimiento de la danza como materia de aprendizaje, la formación del profesorado es inexistente, falta un curriculum específico de danza, faltan espacios adecuados, medios y material bibliográfico, y existe una discriminación de género (Paulson, 1993). Estas conclusiones podrían mantenerse hoy como antecedentes en nuestro país.

Una década después, Herrera (2000) coincide con este diagnóstico y agrega que entre las principales causas de esta situación está el desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la consideración eminentemente femenina de esta actividad y la falta de formación del profesorado. Así también, Nicolás et al. (2010), hace la observación que la danza no ha alcanzado la categoría de materia y, como máximo, ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos incluido en otras asignaturas escolares, como educación física.

Al momento de realizar esta investigación, se encontró poca literatura acerca de escuelas de danza en regiones, y solo se encontraron estudios más bien descriptivos sobre la oferta de cursos, talleres o clases de danza. Las investigaciones existentes eran acotadas y todas realizadas en la Región Metropolitana, principalmente investigaciones académicas de estudiantes que buscaban optar al grado de licenciados en danza o magíster en educación. Incluso, al revisar el repositorio de material pedagógico artístico para trabajar en establecimientos escolares se encontraron trabajos más bien ligados al ámbito de las artes visuales[2]. Si bien existe un ejemplar dedicado a la danza, este está ligado al folclor principalmente y desde un contexto centralizado . No existe documentación en contexto regional y tampoco dedicado a un público característico de una comunidad (como la mapuche, por ejemplo).

Ante este contexto, se hace necesaria una investigación que resalte los aportes que la danza tiene en la formación de niños y niñas en nuestro país. Pero no solo eso, también esta investigación requiere que sea contextualizada en una particularidad, que es un ambiente regional, descentralizado, pues históricamente en Chile el ambiente académico y artístico se ha concentrado en las grandes ciudades. También se hace necesario crear una investigación que levante la información desde los principales actores, es decir, que, a partir de la voz de los niños y niñas que han comenzado a practicar la disciplina, se desprendan los aportes de la danza en su formación, su desarrollo personal y su *transformación*.

Se hace necesaria también una aproximación estética sobre esta *transformación* en la vida de los y las estudiantes de danza, y cómo éstos perciben sus valores estéticos y su capacidad creadora. Específicamente, se requiere documentar cómo la danza impacta en la vida relacional de estas niñas y niños, en la percepción de sus propias vidas (sus cuerpos, sus sueños) y en la valoración de la danza, analizando el imaginario estético de los niños sobre esta.

De esta manera, el objetivo de la investigación es fomentar el desarrollo de programas de formación de danza en actores que comúnmente no están cercanos a este tipo de oferta, como lo son niños, niñas y jóvenes de regiones. Esto se realizó por medio de la documentación de un proceso de formación en danza a través de las percepciones de niños y niñas en una escuela de artes en el sur de Chile. A continuación, se desglosan los objetivos del estudio:

- Objetivo general:

Documentar un proceso de formación en danza a través del análisis del discurso y percepciones de niñas y niños que participan en la formación en danza de la Escuelas de las Artes del Teatro del Lago, analizando el cambio en sus vidas, con su entorno y respecto a la danza.

- Objetivos específicos:

i. Describir el contexto más próximo de formación: profesores, alumnos y familia, los cuales componen la configuración de la comunidad participante de programa de formación en danza y cómo ha evolucionado.

ii. Describir las percepciones, pasadas y presentes, acerca de la danza de las niñas y niños que son parte del programa de formación, basado en el examen del lenguaje de la danza y su potencial estético y creador.

iii. Describir las percepciones, pasadas y presentes, de las niñas y niños que son parte del programa de formación acerca de sus actitudes y capacidades, con énfasis en su autopercepción como bailarines, sus capacidades académicas y sus relaciones interpersonales.

iv. Describir las percepciones, pasadas y presentes, de las niñas y niños que son parte del programa de formación acerca de sus sueños y proyectos de vida.

Metodología

Para analizar el impacto que la formación en Danza genera en niños y niñas se realizó una investigación el primer semestre de 2021 de tipo cualitativa etnográfica que incluyó la utilización de dos métodos: Observación no participante y entrevistas en profundidad. Esto se desarrolló mediante un *estudio de caso* en un curso de danza en la Escuela de las Artes del Teatro del Lago. El estudio de caso corresponde a un método cualitativo que posibilita la investigación de un fenómeno en su contexto, permitiendo ahondar con profundidad, de manera comprehensiva e intensiva, en una unidad.

Debido a que se buscó evaluar el impacto y el cambio a través del tiempo desde que el niño o niña comenzó a estudiar danza, se hizo necesario realizar una investigación que incluyera un acompañamiento en el proceso de formación en danza, es decir, que incorporara el levantamiento de información tanto al inicio, durante el proceso y al término del semestre, buscando comparar las percepciones y observar cómo cambian y cómo han cambiado con años anteriores.

2. *Véase, por ejemplo, El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares; Propuesta Pedagógica a partir de la exposición "Los espíritus de la Patagonia Austral"; La escuela en entredicho: Conversaciones con Claudio di Girolamo.*

3. *Véase "Bafona: El potencial educativo de la danza. Cuaderno Pedagógico"*

Cada uno de los métodos cualitativos de investigación busca recoger información para responder a los objetivos específicos de este proyecto.

1) *La observación* es definida, por Marshall y Rossman, como la "descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (en Kawulich, 2005, p. 2), en la que son integradas "no solo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato" (Adler y Adler, cit. en Flick, 2004). La observación se caracteriza por contar con una mirada activa del investigador, la aplicación de entrevistas informales y notas de campo detalladas. Presenta distintas modalidades con implicancias teóricas profundas, referidas principalmente al grado de participación del investigador en el campo observado. Por tanto, esta herramienta metodológica permitirá observar cómo se van desenvolviendo las relaciones profesor-estudiantes, profesor-familia, familia-estudiantes, el contexto, y además la observación del desenvolvimiento de los cuerpos de los estudiantes y su movimiento en el espacio; apuntando a los objetivos específicos i y ii. Se realizó la observación de una clase a la semana, durante todo un semestre.

2) *La entrevista en profundidad* es entendida como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevistas (Taylor y Bodgan, 1994. p. 101). Se utilizó esta técnica porque permite que los propios informantes con sus palabras relaten sus vivencias y la forma en que ven el mundo. En específico, se utilizó la entrevista en profundidad del tipo "historia de vida" o "autobiografía sociológica", ya que en estas se trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común" (Taylor y Bodgan, 1994. p. 102). Se apunta a obtener "la historia de vida", su "historia de formación" de una manera personal e íntima.

   De esta manera, las entrevistas en profundidad permitieron recoger, a través del discurso de los niños y niñas, las percepciones presentes y futuras acerca de (i) la Danza y su potencial estético y creador, de (ii) sus actitudes y capacidades tanto artísticas/corporales como socioemocionales, y de (iii) sus sueños de vida. Las entrevistas se realizaron en tres momentos del proceso investigativo, al inicio, en la mitad del semestre, y al finalizar éste. Con esto se pudo indagar también en la evolución en el discurso.

Si bien la observación participante y las entrevistas en profundidad se diferencian entre sí, a la vez resultaron altamente complementarias. La diferencia principal entre ambas reside en los escenarios y situaciones en los cuales tiene lugar la investigación. La observación participante se lleva a cabo en situaciones de campo "naturales", en cambio los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador obtiene una experiencia directa del mundo social, mientras que el entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros (Taylor y Bodgan, 1994, pp. 101-102)

La clase investigada fue de grado 4, donde los niños y niñas tienen alrededor de 12 años, y que cuentan con al menos un año de experiencia previa practicando Danza. Se escogió esta etapa formativa porque a esa edad los estudiantes ya pueden hacer un análisis reflexivo más acabado sobre sus experiencias y sobre la percepción de la danza y su impacto en la vida. Y, además. porque estos niños y niñas ya han incorporado algún(os) año(s) de experiencia practicando danza por lo que, a través de las entrevistas, se puede recurrir a la memoria en cuanto al análisis del impacto de la disciplina en sus vidas.

Finalmente se entrevistó a 7 niñas, las cuales vivían en ciudades aledañas a la Escuela de las Artes del Teatro del Lago: Puerto Montt, Puerto Varas, Frutillar. Todas tenían por lo menos 5 años de práctica de danza.

Hallazgos y Discusión

Conocer

Las niñas que compartieron su experiencia a través de las entrevistas en profundidad, dieron a conocer que el formarse en danza significa, primero que todo, adquirir una conciencia de baile, es decir, un saber cómo usar el cuerpo y cómo prepararlo para realizar los ejercicios en la barra, en el centro y luego en la coreografía que integra lo anterior.

> *[La conciencia corporal] es la conciencia del cuerpo porque así uno sabe hasta dónde puede llegar. Igual uno puede romper esos límites para poder dar más, u otra vez cuando no se puede más hay que aceptarlo. Es importante porque uno tiene sus límites, hasta dónde puede llegar y hay que tener consciencia de lo que está haciendo y para qué, y cómo poder mejorar. (M., 12 años)*

El camino de desarrollo del saber cómo bailar se vive siempre con los otros y otras compañeros y con las profesoras y profesores. Las distintas clases que los estudiantes tienen (danza contemporánea, ballet, expresión dramática, preparación física y técnica académica) son instancias que enseñan una disposición corporal, mental y emocional hacia el aprendizaje de la danza. Así también, la formación se reafirma constantemente en espacios fuera de la sala de clases, como los pasillos y camarines, los cuales siempre implican un espacio compartido con los y las demás. Por lo tanto, se podría decir que se forma un *hábito de aprendizaje* y, a la vez, un *hábitat* que fomenta *el aprender a conocer*.

Es un *hábito* porque significa una rutina y estructura de vida para las niñas y niños, que gira en torno a la danza. Asimismo, la formación permite crear un *hábitat* que contiene personas, espacios e interacciones que promueven el estudio. Las compañeras y compañeros del ballet comienzan a ser amigos entre ellos, compartiendo gustos y proyectos. La familia se ve envuelta también en el mundo de la danza y desarrollan relaciones con el profesorado y las otras familias participantes. Como se dijo, no solo la sala de clases, sino también los pasillos, los camarines y el tránsito desde y hacia el teatro son espacios donde se vive y habla sobre la danza.

Hacer

El ejecutar correctamente es el principal fin que las chicas participantes del estudio ven en la danza. De esta manera, las clases y las interacciones verbales entre las estudiantes y con la profesora son mayoritariamente acerca de cómo hacerlo y es ahí cuando la imagen de otras cosas o de otros, en este caso la profesora, juega un rol fundamental. Si bien las niñas no reco-

nocen en una primera instancia qué otras “formas de hacer” aprenden, sí incluyen en su discurso el cómo la danza les ha ayudado a hacer las cosas de manera distinta en el colegio, por ejemplo, ayudándolas a ser ordenadas, organizadas y metódicas.

Me ha ayudado a ser más disciplinada, más ordenada y organizada. Cuando estoy aburrida, bailo ballet. Si aprendo algo, lo improviso después. Creo que sin ballet no sería muy productiva, estaría en mi cama todo el día, viendo videos. (V., 11 años)

La danza se instaura como una disciplina que se basa en el hacer y el aprendizaje por imitación. En este estudio de caso, la imitación se ve empapaba del contexto particular de la región, por ejemplo, el volcán, el viento, las aves, el agua del lago, la lluvia. Estas prácticas fueron observadas en los procesos de aprendizajes y en el relato de las profesoras.

Vivir juntas y juntos

La formación en danza pasa fundamentalmente por dos niveles: el individual y el grupal. Estos no son consecutivos, sino que se desarrollan a la vez, de manera circular y retroalimentada. Las niñas y niños deben conocerse a sí mismos para conocer sus límites y sus fortalezas. Es una exploración constante de sí mismos que involucra a la vez lo corporal y lo emocional. El bailar significa un cuerpo, pero un cuerpo que siente. El formarse como bailarines es un saber del cuerpo, para generar movimiento, gesto y expresión y con ello llegar a los demás.

Siempre me siento un poco nerviosa, pero cuando ya estoy ahí, en la sala con la barra, la sensación se vuelve a calma: mi cuerpo se relaja y se conecta con la danza. Yo en el colegio, mi cuerpo es una persona, pero en ballet soy distinta. Soy muy calmada, me llevo por la música y se puede decir que soy como una masa, bien blanda y suave. (D., 13 años)

Lo grupal se entiende por lo detallado anteriormente acerca del proceso de aprendizaje a través de la imitación del otro. También ocurre en el entender que una coreografía y presentación solo saldrá bien si es que todo el grupo está alineado.

También, al formarse un hábitat de formación es inevitable el desarrollo de una cultura artística. Es un *vivir juntos* en torno al arte. Como toda cultura, se desarrolla un lenguaje: el lenguaje de la danza. Este lenguaje hace que la comunidad de bailarines, familia y profesorado se comuniquen entre ellos y hacia el exterior. Un momento culmine de este proceso, y como símbolo ritual, es el acto de fin de año. En este se congrega toda la comunidad, con la presencia de una audiencia significativa, para cerrar un periodo de crecimiento. Acá aparecen todos los elementos del lenguaje de la danza (CNCA, 2017): el cuerpo humano, la conciencia corporal, el movimiento, el gesto, la energía, el espacio, el tiempo, la música, la improvisación, la coreografía y la escenografía.

Las conozco a todas. En clases presenciales conversábamos más porque teníamos tiempo cuando llegábamos, al momento de calentar. Antes, mirábamos juntas la clase que venía antes y a veces practicábamos la barra y el centro, y nos corregíamos entre nosotras. Para la presentación final volvíamos a ensayar la obra, lenta, para las que no se la sabían. Lo que más me gustaba es el ensayo general, porque nos poníamos el vestuario y nos maquillábamos y me gustaban las presentaciones porque había un montón de gente. Una vez, salí al escenario y las luces no me dejaron ver, solo me reí y después me calmé. O a veces me dan ganas de ir al baño, pero solo por los nervios. (V., 11 años)

Ser

Cuando las bailarinas hablaron sobre su futuro, todas veían una escena en la cual la danza estaría presente de alguna manera, ya fuera de forma protagonista o de manera complementaria en su vida. Sin miedo, muchas de ellas piensan su futuro en algún escenario internacional, destacándose entre otros bailarines y bailarinas. Lo que dejan ver sus palabras, es que la danza ha permeado sus trayectorias de vida de una manera ya irreversible. Son bailarinas, y lo seguirán siendo independiente del camino de oficio o laboral que decidan tomar.

A mí me gustaría nunca dejar de lado la danza. Si algo no me sale bien, no frustrarme y seguir intentándolo. De aquí

Ilustraciones del libro "El lago, el volcán y las bailarinas". La ilustradora es Antonia Roselló Rodríguez

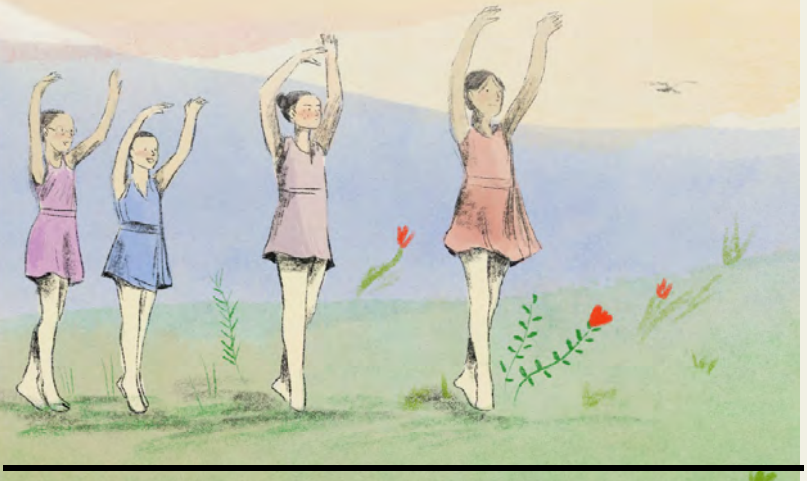
a los 18, me gustaría seguir con el ballet y yo me veo como saliendo del colegio y yendo corriendo con mi bolso a una clase o a un examen. Siempre lo veo así cuando lo pienso. (E., 11 años)

Ellas son bailarinas mientras lo practican, pero también fuera del teatro ya que su vida está organizada en torno a la práctica. Además de esto, piensan en un futuro relacionado con las artes, tanto a nivel individual como ya se dijo, como a nivel social. Esperan que haya más oferta cultural en su región y en el país, y que también todas las expresiones artísticas sean valoradas.

Últimas Reflexiones

Como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, la educación tiene el propósito de proporcionar a las personas las herramientas necesarias para ejercer su juicio, desarrollar sus emociones y aplicar su imaginación, de modo que puedan desarrollar sus talentos y convertirse en autores de su propio destino. La invitación final es a abrirse a la experiencia de la sensibilidad, a captar el entorno a través de los sentidos. Las subjetividades y las experiencias vividas suceden siempre en relación con un otro y con apertura al mundo. Es posible construir un sentido de manera colectiva si se educa la sensibilidad estética y si se comienza a percibir enlenteciendo la experiencia; los testimonios recogidos en esta investigación son una prueba de eso. Por esto y mucho más, los sentidos deben asumir protagonismo en la educación.

Esta investigación tuvo como producto un libro ilustrado para niños y niñas el cual contiene la historia de una chica que estudia danza en el sur de Chile. En la búsqueda por documentar el proceso de formación en danza, todas las entrevistadas transmitieron, a través de conversaciones, la mayoría de las anécdotas, personajes y escenas que aparecen en la historia. Este libro, titulado *El lago, el volcán y las bailarinas (2021)*, se encuentra disponible en formato digital en el siguiente enlace: https://youtu.be/Rle-8iw9pWs?si=Axou54z70lFy7B49; además de su formato físico disponible en algunas bibliotecas públicas en Santiago y en la Región de Los Lagos[4; 5].



4. *Bibliotecas públicas en la RM y Región de Los Lagos: http://www.bncatalogo.cl/F/QR8VUE6IE6HG66VP12LMRLCI3DRGCNXY53MQQRU8TPTUN4XGKB-02686?func=full-set-set&set_number=030480&set_entry=000001&format=999*

5. *Librerías en R. de Los Lagos: https://www.libroslamaga.cl/product/el-lago-el-volcan-y-las-bailarinas ; https://www.librosmackay.cl/libros/el-lago-el-volcan-y-las-bailarinas/*

Referencias

- *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). (2017).* Cuaderno pedagógico *BAFONA: El potencial educativo de la Danza*. Santiago: Chile.
- *Delors, J. (1996).* Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- *Dewey, J. (1934).* Art as Experience. Nueva York: Penguin.
- *Eisner E. (1999).* Getting to the Basics in Arts Education. Journal of Aesthetic Education, Vol. 33 (4), 145-159.
- *Eisner E. (2005).* "El arte en las Ciencias Sociales". Extracto de la exposición en European Association for Research on Learning and Instruction. Nijvenen, The Netherlands, 1995. Revista Enfoques Educacionales (7): 81-91.
- *Eisner E. (2009).* What Education Can Learn from the Arts? Art Education 62 (2), 6-9.
- *Errazuriz, L. (2001).* La educación artística en el sistema escolar chileno. En UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean. Recuperado de: https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/la-educacion-artistica-en-el-sistema-escolar-chileno/
- *Errázuriz, Luis Hernán (editor). (2015). El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Departamento de Educación Artística, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/el factor- invisible/
- *Flick, Uwe. (2004).* Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia Galiza. Madrid, España.
- *Fuentes, A.L. (2006).* El valor pedagógico de la Danza. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- *García Ruso, H. M. (1997).* La Danza en la escuela. Barcelona: Inde.
- *Herrera, S. (2000):* Ver la música, escuchar el movimiento. Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 5, 1-4.
- *Kawulich, Barbara. (2005).* La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research, Sozialforschung. Volumen 6, N°2. Art. 43. Disponible en : http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf
- *Laban, R. (1978).* Danza educativa moderna. Buenos Aires: Paidós.
- *Le Breton, D. (2005).* Cuerpo sensible. Santiago: Metales Pesados
- *Leese, S. y Packer, M. (1991).* Manual de Danza. La Danza en las escuelas, como enseñarlas y aprenderlas. Madrid: EDAF.
- *Mohanty, B.; Hejmandi, A. (1992).* Effects of intervention training on some cognitive abilities of preschool children. Psychological studies (Mysore, India), vol. 37, 31-37.
- *Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., & Vigueras, J. C. (2010).* La Danza en el ámbito de educativo. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (17), 42-45.
- *Ossona, P. (1984).* La educación por la Danza. Barcelona: Paidós.
- *Paulson, P. (1993).* New work in dance education. Arts Education Policy Review, 95 (1), 31- 35.
- *Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987).* Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós. Barcelona, España.