



MI DANZA CANTA

Proyecto pedagógico para la formación de danza clásica en niveles de pre- ballet

RESUMEN

Mi danza canta es el resultado de una propuesta investigativa-experiencial sobre los ejes de danza y música específicamente en la etapa de pre ballet. Da cuenta de procesos de formación enfocados a la población infantil y se desarrolla de manera lúdica. Dirige su foco de atención a la relación existente entre el juego, el movimiento y la sonoridad. La propuesta de formación se divide en tres módulos: el primero “reconocernos percibir y atender” enfocado a la corporalidad, el segundo “constelación sonora” concentrando la atención en los sonidos producidos con instrumentos y con el propio cuerpo. Y el último módulo “mi danza canta” donde se conjuga el movimiento y la sonoridad a la vez.

Palabras Claves: Danza, Sonoridad, sensibilidad, escucha.



Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Departamento de Artes Escénicas
Licenciatura en Educación Básica en Danza

MI DANZA CANTA

Proyecto pedagógico para la formación de danza clásica en niveles de pre- ballet

Propuesta Pedagógica

Natalia Andrea Bedoya Hincapié

Docente Asesor

Natalia Giraldo

Licenciada en educación básica en danza
Magister en motricidad y desarrollo humano- Línea educación corporal

Trabajo de grado para obtener el título de
LICENCIADO(A) EN EDUCACIÓN BÁSICA EN DANZA

**Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Departamento de Artes Escénicas
Licenciatura en Educación Básica en Danza**

Medellín

2021



Fotografía 1 – Grupo Pre ballet. Academia Nab taller de ballet.



Dedicatoria

Creo fielmente en el plan del creador en nosotros, por eso dedico este proyecto de grado a cada una de las personas pertenecientes a Nab taller de ballet, un emprendimiento cultural que ha sido una bendición en mi vida. Dedico este logro a cada una de las profesoras que me han ayudado a construir esta comunidad, a cada uno de los padres de familia que me permiten conectar con sus hijas, a cada niña que me ha visto como maestra, cuando yo soy la que más aprendo en clase. Ser profesora de danza ha cambiado mi vida porque he aprendido que bailar, mueve más el alma que el cuerpo.



Agradecimientos

Hay un primer lugar aquí y es para Dios que me da la vida y la salud, en tiempos donde estar sano es un gran privilegio. Y como si no fuera suficiente me permite moverme, crear y enseñar.

A mis padres Margarita María Hincapié y Rubén Darío Bedoya por respetar y apoyar mi decisión de bailar, por acompañarme de manera incondicional en cada reto que llega a mi vida.

A mi esposo Stewart Calderón por motivarme constantemente, inspirarme y alentarme los días que veía las cosas un poco nubladas y esta meta demasiado lejos.

A mi asesora de proyecto Natalia Giraldo por su tiempo y energía en este proceso, por ser guía en esos días que veía muchos caminos, porque su ejemplo me inspira como profesional de la danza.

Y por último a cada docente y coordinador de la licenciatura, que reafirmaron la danza como mi propósito y el mejor estilo de vida que pude escoger. Gracias por este buen viaje.



Tabla de Contenido

	Página
INTRODUCCIÓN	9
1. MARCO DE REFERENCIA	11
1.1. Antecedentes	11
1.2. Justificación	12
1.3 Pregunta de investigación	15
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos	15
2. CONTEXTO	16
2.1 Datos generales de la institución	16
2.2 Reseña histórica	17
2.3 Misión	18
2.4 Visión	18
2.5 Recursos humanos	18
2.6 Recursos Físicos	19
2.7 Diagnóstico poblacional	19
3. DESARROLLOS CONCEPTUALES	21
3.1 Reconocernos. percibir y atender	
3.1.1 Esquema corporal / Imagen Corporal y su relación con la enseñanza del pre ballet	
3.1.2 Espacio/espacialidad	27
3.1.3 Locomoción: Andar, saltar, girar y deslizar dentro de la clase de pre ballet	32
3.2 La constelación de la escucha	35
3.2.1 El cuerpo sonoro	37
3.2.2 El silencio	40
3.3 Cuando enseñar es una obra de arte	43
3.3.1 Procesos Creativos en danza	45
3.3.2 La interdisciplinariedad en la danza	47
4. DISEÑO METODOLÓGICO	50
4.1 Tipo de investigación	50
4.2 Enfoque	50
4.3 Estrategia	52
4.4 Técnica	54
4.5 Consentimiento informado	54
4.6 Consideraciones éticas	55
5. PLAN DE FORMACIÓN O PROPUESTA PEDAGÓGICA	56
CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	62



ÍNDICE DE IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS

	Pg.
Fotografía 1. Grupo de pre ballet academia Nab taller de ballet	3
Imagen 1. Kinesfera	30
Fotografía 2. Circuito cuerpo dispuesto	61
Fotografía 3. Instrumentos	61
Fotografía 4. Figuras rítmicas	62



INTRODUCCIÓN

“La música y el baile son dos artes que se complementan y forman la belleza y la fuerza que son la base de la felicidad”. Sócrates (470-399 a.C.)

En los procesos de formación del ballet clásico, es frecuente que la denominación “pre-ballet” sea usada para nombrar los cursos de iniciación, casi siempre dirigidos a niñas y niños entre los 4 y 6 años de edad. Basta con observar las ofertas de cursos de las academias y otros centros de formación, para confirmar que su uso designa un nivel dirigido a determinada población. No obstante, no es fácil encontrar documentación especializada que ofrezca información precisa sobre las características de los contenidos de este nivel, así como sobre metodologías y didácticas específicas.

Este hecho anima preguntas fundamentales para el planteamiento de este trabajo de grado. Mi mayor interés es reflexionar sobre el sentido de una oferta formativa pensada como preámbulo, iniciación y preparación para los cuerpos de los estudiantes, con el fin de disponerlos de mejor manera para los futuros niveles regulares de la formación en ballet clásico. *Mi danza canta* es un plan de formación que nace de la necesidad de articular danza y música en procesos de enseñanza y aprendizaje para los niveles de pre ballet.

Las clases de pre ballet son unos de los primeros eslabones en la formación de danza clásica. En ellas son propuestos ejercicios lúdicos y de aprendizaje corporal a través del juego, así como ejercicios técnicos que exigen de una calidad específica de movimiento, flexibilidad y rotación de las caderas. Incorporar a los estudiantes a temprana edad a estos aspectos puede resultar un poco frustrante, si no se cuenta con condiciones anatómicas naturales que favorezcan dicha técnica. En consecuencia, el proceso de aprender a bailar puede dar lugar a inseguridades o miedos en los participantes, sean aficionados o futuros bailarines.

En relación con lo anterior, este proyecto propone una indagación sobre las frecuencias del sonido, el ritmo y otros elementos musicales, como herramienta para entrelazar el esfuerzo físico que



solicita el movimiento e incorporarlo de manera más orgánica y amena al cuerpo. Para este proyecto pedagógico, la danza será abordada como medio y no como un fin; es decir, como una perspectiva que, si bien se enfoca en un resultado artístico que da cuenta de habilidades y de un proceso corpóreo adquirido desde la técnica, es el camino para que los niños aprendan a reconocerse, a ser resilientes y disfrutar de las posibilidades de su cuerpo.

Para la propuesta *mi danza canta*, seguido de la conceptualización necesaria se incluye una cartilla metodológica la cual se divide en tres módulos: el primer módulo llamado *Reconocernos: percibir y atender* donde se pone como eje central el cuerpo, las posibilidades de movimiento y la relación que este tiene con el espacio. El segundo módulo, *constelación sonora* para introducir a los participantes en la escucha, el ritmo y asuntos meramente ligados a lo musical. En el tercer módulo *Mi danza canta* busca enlazar tanto las premisas corporales, como sonoras incorporadas previamente. Permitiendo jugar con la danza y la música al tiempo, con el fin de hacer del sonido un buen aliado sensorial para potencializar y armonizar el movimiento.



1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Antecedentes

Al iniciar la formulación de este proyecto, he evidenciado la importancia de encontrar antecedentes de corte pedagógico que den cuenta de las iniciativas que se instalan sobre los ejes temáticos de música y danza. Por esta razón, dividiré tres antecedentes encontrados hasta ahora en tres enfoques: teóricos, pedagógicos y experienciales.

Como antecedente teórico para este proyecto considero pertinentes las investigaciones desarrolladas por Patricia Cardona en su libro *La poética de la enseñanza, una experiencia* (2012). En este libro, la autora dedica un módulo a lo que ella denomina “constelación de la escucha”, para plantear la música como una necesidad del sistema nervioso. Con un proceso terapéutico, que ocurre desde el oído hasta que la estimulación sonora llega a la corteza cerebral. La noción de escucha para la autora está ligada a la vibración y, por ende, a la vida. Así que se refiere a la escucha, no como una función única del oído, sino como algo que se hace partícipe en todo el cuerpo. Hallazgos pertinentes para abarcar la escucha no solo desde el oído sino desde una noción corporal.

Igualmente, para este proyecto resulta conveniente el término de audiopsicofonología que, en el texto referenciado de Cardona, abarca el otorrinolaringólogo francés, Alfred Tomatis. El autor describe dicho término como el estudio de la conexión entre el oído, la voz, la escucha, el lenguaje y la comunicación. Estas relaciones permiten justificar la importancia de la música en la primera infancia, donde recientemente se realizan conexiones a nivel del lenguaje.

A partir de una perspectiva pedagógica, se toma como antecedente *Las historias y los sentidos* (Gómez, 2016), una propuesta metodológica para la formación extracurricular en ballet, elaborada por Katherine Gómez como tesis de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica en Danza de la universidad de Antioquia. Esta propuesta ahonda en los ejes temáticos de pedagogía, música, historia y cuerpo, con el fin de llevar a la experiencia una prueba piloto que utiliza la voz como

elemento sonoro que es añadido a la estructura musical clásica utilizada para la clase de ballet. La autora crea cuatro canciones que describen la personalidad, los intereses y las habilidades corporales que exponen cuatro bailarinas en formación que asisten al curso de iniciación en danza de la academia “Zapatillas mágicas”, ubicada en el municipio de Guarne, Antioquia. La propuesta pedagógica parte del humanismo, de las experiencias e importancia del otro, utilizando ese interés como insumo creativo para la interpretación de canciones y movimientos. Como antecedente de corte pedagógico la propuesta nos acerca a la experiencia que tienen los niños con la voz como herramienta y vislumbra un camino para los primeros acercamientos al módulo número dos de *Mi danza canta*, nombrado “constelación sonora”.

Como antecedente experiencial se vislumbra “Cuerpo sonoro”, un diplomado del Ministerio de Cultura de Colombia, que se llevó a cabo en el año 2017. La iniciativa desarrolla estrategias para los niños con el objetivo de explorar y disfrutar de experiencias artísticas a partir de los sentidos. Propone viajes imaginarios en función de la música y la lectura, desde medios plásticos, sonoros, visuales, corporales y orales. Su público objetivo es la primera infancia y se lleva a cabo en diferentes lugares del país, un hecho que determina un componente cultural adicional a trabajar. El caso de la experiencia de Cuerpo Sonoro con el pueblo Wounaan ubicado a la orilla del río San Juan, en Chocó, permite entender la manera como fueron involucradas sus danzas tradicionales para fortalecer su identidad cultural. Considerando este antecedente con implicaciones claves para la investigación, por la manera orgánica en cómo el niño se articula con las artes desde su identidad y sus costumbres autóctonas. No lo hace ajeno a su ser, y a la manera en como se ve y relaciona con el mundo.

1.2 Justificación

¿Por qué enseñar por medio de la sonoridad?

Las inquietudes que sustentan esta propuesta surgen de cierta problemática que he vivido de cerca a partir de mi experiencia como profesora de danza. Uno de los principales inconvenientes radica en la falta de interés que demuestra el público objetivo por adquirir una formación musical,

simultáneamente con su proceso de formación dancística. Esto puede deberse a que la mayoría de los estudiantes demuestran gran entusiasmo por aprender la técnica clásica y por la adquisición de habilidades corporales, tales como resistencia, fuerza, coordinación y flexibilidad; pero pocas veces se ven interesados en armonizar la música con el movimiento.

Leticia Miramontes, profesora de artes en danza del instituto Nacional de las Artes y Licenciada en Artes del Espectáculo de la Universidad Paris VII, Sorbona, publicó un artículo para la revista web *Rhythmos*, en el que afirma que: “la enseñanza de la danza y de la técnica clásica en particular, fuerza al bailarín a ejecutar pasos y gestos cuyos ritmos se han desnaturalizado en función de repetir formas y de seguir la métrica” (Miramontes, 2016). En consecuencia, el interés por el desarrollo de aptitudes físicas hace que muchos bailarines privilegien la ejecución de una serie de movimientos de alta dificultad que no siempre están enlazados con la música, casi que ignorando el ritmo.

La mayoría de las clases de danza están planeadas para ser dictadas con música que direccionen el rumbo de los ejercicios. Si bien la música siempre está aportando información, habla de la calidad del movimiento, de la duración y en ocasiones, hasta del tono muscular, pocas veces se asume la importancia que debería tener más allá de estos aspectos. En las academias de danza que estuve, antes de ingresar a la licenciatura, no encontré una relación ni un uso a la música diferente del usarse para ser coreografiada. No se evidenciaba una sensibilización a la escucha ni a la sonoridad o al propio silencio que también es música.

En referencia a lo anterior, nacen inquietudes que me llevan a reflexionar sobre otros modos de escuchar. ¿Acaso todo mi cuerpo no es sensible a las frecuencias sonoras, si desde el momento de la gestación se inicia un propio ritmo con el latido del corazón?

Reconocerse por medio de la voz nos invita siempre a escucharnos. Desde pequeños aprendemos a diferenciar las voces, y entre tantas voces encontramos la nuestra, una voz que aún en silencio, habla. *Mi danza canta* aborda la sonoridad dándole un lugar significativo a la voz, viéndola como una herramienta de comunicación, pero también entendiendo que la voz crea y se expresa. Tomarse el tiempo para escuchar el timbre de la voz, el tono, e identificar su color, hace que ésta

transcienda su significado. Se convierte la voz en una extensión de energía viva de quien habla o canta.

Quien expone su voz, expone su presencia y abre sus pensamientos a quienes le escuchan, da cuenta de su personalidad y confianza en sí mismo para estar en conexión con otros. Me llama la atención, ver cómo un niño al cantar y bailar, no se juzga. Se escucha, se aprecia y valora cada parte de su esfuerzo y del momento que vive. También es mi interés, mostrar la voz como la pluralidad misma, es decir, no hay una voz que hable más alta que otra, no hay una voz que tenga mayor peso y que silencie otras. Todas las voces desde su interior, nutren y enriquecen cada experiencia educativa. Apreciar tanto la voz del maestro como la voz del alumno, sin jerarquías, es la pretensión para encontrar un camino en el que sea posible, lejos de condicionar el movimiento de otro, construir el movimiento juntos.

Para resignificar la voz en el proceso de enseñanza de la danza, me parece preciso traer a colación las palabras de la maestra, Noemí Duran Salvado, Doctora en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, especializada en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego, con quien tuve la oportunidad de tener como docente en dos semestres de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia. Durante este tiempo, conocí su libro *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles* (Duran, 2017) y sus palabras quedaron resonando en mi pensamiento:

Desde el cuerpo sensible, capaz de escuchar la sonoridad, capaz de abrir los poros de los pies para dejar entrar lo invisible e indescifrable, podemos descubrir otros mundos po(e)sibles trazados por los sentidos, la imaginación, la intuición. (Duran, 2017, pág. 141)

Una escucha activa me permite tanto ser receptivo de mi cuerpo y mis ideas, como de los cuerpos e ideas de otros. De esta manera no solo priorizando la voz del maestro si no dando lugar a todas las voces que pueden interactuar en un salón de clase. Entendiendo que la voz del maestro no compite con los asistentes, por el contrario tiene la cualidad de sobresalir por la manera en que se articula con tacto y ritmo llegando a cada receptor. En base a esto podríamos reflexionar que en



la danza la voz es una extremidad más, tan potente capaz de arrojar información y particularidades sobre el movimiento.

Desde allí la motivación por una propuesta sonora que explore la voz como una herramienta de auto-reconocimiento, es un camino para pensar la voz como un medio que le permite al niño, expresarse y comunicar a otros quién es y como consecuencia, este planteamiento conduce al mejoramiento de su autoestima y seguridad, aspectos que le permitirán afrontar de manera más positiva las situaciones que llegan a su vida.

Así mismo como la voz, para *Mi danza canta* es importante implementar la música ya que esta permite una alta carga cortical en el cerebro, generando menor susceptibilidad a la fatiga, mayor motivación, atención, y concentración. Siendo estos beneficios de gran repercusión en la relación que se plantea con lo sonoro y la actividad corporal.

1.3 Pregunta de investigación.

¿Cómo influye la sonoridad en el aprendizaje de la danza para los niveles de pre ballet, con las niñas de 4 a 6 años de edad de la academia NAB taller de ballet?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Formular una propuesta pedagógica donde se evidencie la influencia de la sonoridad en el aprendizaje de la danza para los niveles de pre ballet, con las niñas de 4 a 6 años de edad de la academia NAB taller de ballet.

1.4.2 Objetivos específicos

- Realizar una indagación teórica sobre la relación voz, danza y aprendizaje que permita potencializar los ejes metodológicos de la propuesta.
- Propiciar encuentros de exploración corporal con las niñas del curso de pre ballet en donde se trabajen en simultaneo elementos corporales y sonoros ya identificados previamente.
- Consolidar la propuesta pedagógica en base a las experiencias y reflexiones emergentes de la practica realizada con las niñas del curso de pre ballet.

2. CONTEXTO

Este proyecto se inserta en el campo sociocultural dentro del sector de las artes, específicamente la danza. La propuesta está dirigida a niñas entre los 4 y 6 años de edad, pertenecientes al curso de pre ballet de la academia de danza *NAB Taller de ballet*.

2.1 Datos Generales de la institución

La academia *NAB Taller de ballet* tiene como propósito generar espacios de formación en danza clásica. Está ubicada en la carrera 47 # 89-113 del barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín. *NAB taller de ballet* surge con el fin de generar espacios de inclusión y disfrute de la danza clásica con niñas y niños, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3 de la comuna 4 de Medellín.

No es un secreto que esta formación, por lo general, está orientada a los estratos socioeconómicos altos debido a los costos de matrículas y mensualidades. Con la propuesta de emprendimiento de *NAB Taller de ballet*, se demuestra que los aprendizajes con énfasis en danza clásica no se encuentran aislados del territorio de convivencia de otros estratos.

Se ofertan cursos para niños y niñas desde los 3 años de edad, siendo estos cursos divididos por edades y nivel técnico de la siguiente manera: Baby ballet, pre ballet I, pre ballet I avanzado, pre

ballet II, pre ballet II avanzado, Balletinas I y Balletinas II. Para un aproximado de 70 bailarinas articuladas actualmente al proceso. Adicional en la parte musical están los cursos de iniciación musical, instrumento y técnica vocal, donde hay un aproximado de 15 músicos actualmente.

La academia ha tenido una buena acogida gracias al proceso formativo que los niños y niñas han iniciado, encaminándolos en las artes y alejándolos de situaciones de vulnerabilidad en la calle, enseñando disciplina y constancia para alcanzar sus metas. También ha logrado un buen posicionamiento por su excelente nivel artístico y las estrategias de trabajo implementadas por los docentes que ejercen en el lugar, lo cual ha hecho que día a día más niñas quieran ser parte de este proyecto.

2.2 Reseña Histórica

Para el segundo semestre del 2013, exactamente en el mes de septiembre, nace *NAB Taller de ballet* por iniciativa e interés de su fundadora Natalia Bedoya, para el momento bailarina del tercer elenco del Ballet Folklórico de Antioquia. Inicia en la sala de su lugar residencial ubicado en la carrera 47 # 89-113 en un segundo piso. Allí dicta sus primeras clases para una niña que vivía en el sector y que compartía el interés por la danza. Al pasar los meses, vecinos y personas cercanas se sienten atraídos por la música del lugar y deciden unir a sus hijas a este proyecto, aun siendo algo muy informal, pero dando un voto de confianza para este.

Para finalizar el año, el grupo estaba conformado por 6 bailarinas más y el espacio empezaba a hacerse pequeño. Este mismo año Natalia terminaba su técnica en Administración y se veía en la tarea de tomar una decisión por la administración o la danza, así que presentó su examen de admisión a la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia y, siendo la respuesta positiva para iniciar este pregrado, decide desde ese momento hacer de su arte un estilo de vida. Para el 2014, se dota con espejos una habitación que se encontraba en el tercer piso y, desde este momento, *NAB Taller de ballet*, se afianza como un grupo de proyección artística que comparte el amor por la danza.



Luego, en el 2016, se decide ampliar el lugar y realizar las adecuaciones para que aficionadas al ballet puedan tomar sus clases con los recursos técnicos necesarios. Durante este tiempo, NAB ha logrado realizar cinco clausuras como muestra final de los procesos artísticos, con obras de repertorio clásico y otras propuestas escénicas. Así mismo, ha participado en eventos culturales en instituciones educativas del sector y en el carnaval cultural de la comuna 4 (proyecto liderado por presupuesto participativo) en tres de sus versiones, 2014, 2016 y 2019. También se suma a su trayectoria la participación por tres años consecutivos: 2017, 2018 y 2019, la titulación de campeón con el lugar número 1 en la competencia de danza “All dance” bajo la modalidad de ballet creación inédita, la cual se lleva a cabo en la ciudad de Cali; además de la titulación de subcampeón en la modalidad de ballet clásico en la categoría junior con la competencia “Addicted2 dance” realizada en la ciudad de Manizales. Hasta la fecha, *NAB Taller de ballet* es una academia de danza y música que abre sus puertas de lunes a sábado, a bailarines y músicos en formación, brindando un aprendizaje significativo y de calidad.

2.3 Misión

NAB Taller de ballet busca promover la inclusión social a través de la formación en música y danza, para los niños y jóvenes que residen en las comunas nororientales de Medellín. Crea espacios a través de sus cursos, que incentivan el desarrollo no solo cultural y artístico, sino también la formación integral del ser.

2.4 Visión

NAB Taller de ballet se proyecta como una academia cultural y artística, reconocida en la ciudad de Medellín, por su trabajo de inclusión social en las comunas nororientales y por los procesos de formación que desarrolla con sus participantes.

2.5 Recursos humanos

La academia *NAB taller de ballet* cuenta con cuatro profesores experimentados en el trabajo artístico con población infantil: tres profesoras de danza y un profesor de música y técnica vocal.

Selección de los participantes

La propuesta pedagógica “Mi danza canta” se desarrollará en las instalaciones de la academia *NAB Taller de ballet*, ubicada en el sector nororiental de la ciudad de Medellín, en el barrio Aranjuez. Las participantes serán las niñas del grupo pre ballet 1, quienes se encuentran iniciando su proceso dancístico. Este grupo cuenta con 11 bailarinas en formación entre las edades de 4 a 6 años, y asisten al taller para tomar sus clases los días lunes y miércoles con intensidad de una hora cada clase. Se encuentran entre los grados académicos de preescolar y primero, y se les facilita asistir a la academia y adquirir el compromiso de asistencia al proyecto, ya que viven cerca del sector.

2.6 Recursos físicos

Para el buen desarrollo de las actividades artísticas y culturales, *NAB Taller de ballet* cuenta con los siguientes espacios:

- Salón de danza con extensión de 30 m². Dotado con barras, espejos y piso de madera.
- Pequeño salón de recursos didácticos. Dotado con pelotas, aros, conos, platillos, colchonetas, casilleros, entre otros.
- Bodega musical. Dotada con guitarra eléctrica, guitarra acústica, teclado, tambores y otros instrumentos de percusión.
- Una sala de espera.
- Dos servicios sanitarios.



2.7 Diagnóstico poblacional

La academia *NAB Taller de ballet* se ubica en el barrio Aranjuez, en el sector La Piñuela, al lado de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos, sección Esteban Jaramillo, cerca de la iglesia Agustiniano de San Nicolás, el Parque de Aranjuez y la estación del Metroplús Aranjuez. La mayoría de habitantes del sector están entre los estratos 1, 2 y 3. Es una comunidad muy afín a actividades comerciales como venta de artículos y servicios de primera necesidad que bien se pueden desempeñar de manera formal e informal. La zona cuenta con servicios públicos en estado óptimo, agua potable, servicio de alcantarillado y energía de manera prepago y postpago según lo deseen adquirir y sus recursos lo permitan. La mayoría de las residencias cuentan con servicios de telecomunicaciones: acceso a internet, telefonía fija y televisión por cable.

En Aranjuez se encuentra una unidad intermedia de salud pública para atención de situaciones urgentes y personas afiliadas a una EPS o Sisbén, además del centro de salud particular Santo Tomás. En materia de educación, hay bastantes ofertas tanto del sector público como privado, desde hogares comunitarios, unidades de buen comienzo, guarderías, escuelas y colegios, factores que favorecen los procesos artísticos, ya que desde las instituciones fortalecen las artes escénicas y animan a los niños y niñas a emplear su tiempo libre en una disciplina que los motive y les consolide su talento. Aunque en dichas instituciones muy raramente se cuenta con profesores de música y danza, en los actos cívicos y culturales dan lugar a cantos, bailes y dramaturgias que crean empíricamente. Todo esto se basa en función de alejarlos de la obtención de dinero de manera ilegal, del conflicto y del uso de sustancias psicoactivas, creyendo fielmente en que el arte puede ser un transformador de las realidades sociales.

3 DESARROLLOS CONCEPTUALES

Para el desarrollo de este proyecto he trazado tres categorías de análisis importantes, que sostienen una relación directa con la propuesta de formación. La primera, *reconocernos, percibir y atender* la cual, su contenido se enfoca en el aspecto corporal, apoyándose de los ejes de esquema e imagen corporal, para entender el espacio y las maneras de abordarlo desde la locomoción. La segunda, *constelación de la escucha*, define la función de la música en el cerebro y expone la manera como la música es una práctica asociada a la vida. Para finalizar, la tercera categoría alude a *La enseñanza como una obra de arte*, defendiendo el acto pedagógico como un acto creativo concebido por la relación y el proceso del alumno y el maestro.

3.1 Reconocernos, percibir y atender

3.1.1 Esquema corporal / Imagen Corporal y su relación con la enseñanza del Pre ballet

El desarrollo conceptual de esquema/imagen corporal pasará por varios momentos hasta llegar al punto importante del entendimiento de este concepto para la enseñanza de pre ballet. En un primer momento se hablará de la descripción teórica de esquema/imagen corporal donde se expondrá la unicidad de estos términos y sus divergencias. Luego, se expondrá su desarrollo en la primera infancia, principalmente en la etapa que abarca las edades que le competen a esta investigación (4-6 años), para entender las características de percepción corporal con las que se puede encontrar el docente en una clase de pre ballet. Y, por último, evidenciar la importancia del desarrollo óptimo del esquema/imagen corporal para contribuir a un proceso positivo dentro de la formación en danza y como ser humano.

El estudio del esquema corporal y la imagen corporal como conceptos a lo largo de los años, ha logrado que dichos términos obtengan múltiples definiciones. Algo que comparten estas definiciones, es que ambos términos se complementan en la medida de que juntos, abarcan todas las condiciones que se dan para que el ser humano pueda tener una percepción propia tanto física como mental en relación con los demás y con el entorno.

El esquema e imagen corporal no son términos que puedan estudiarse por separado completamente, aunque conscientemente muchos la hayan hecho, pero sí pueden mirarse desde muchos puntos de estudio, como lo son el fisiológico, psicológico, psicoterapéutico y psicosomático, entre otros.

En este caso, para reconocer el esquema/imagen corporal como un fenómeno natural que se da por las condiciones corpóreas del ser humano en relación con su contexto; es preciso afirmar que es posible diferenciar el esquema corporal y la imagen corporal a partir de algunas divergencias que complementan la conexión vital que existe entre ambos conceptos. Una de ellas es que las funciones de cada concepto se ubican fisiológicamente en partes diferentes del cerebro. Además, según Battan (2013) la construcción del esquema corporal a diferencia de la imagen corporal no requiere de la supervisión perceptiva “así como tampoco de la conciencia y están ordenados a las situaciones y necesidades prácticas del agente encarnado”, (p.19)

Esto es, en palabras de Kephart (2013) aportando a las ideas de Battan al hablar de una interacción sensorial, una divergencia entre una percepción fisiológica (esquema corporal) y una percepción psicológica (imagen corporal), aunque ambos transiten por la masa corporal del ser humano “sistema límbico y corticalidad” (Le Boulch, 1971, p.219). Entendiendo el sistema límbico, como un sistema que se encarga de las reacciones fisiológicas frente a diferentes estímulos, es allí, donde se encuentran los instintos y los rasgos de la personalidad, entre otras particularidades que definen y varían la imagen corporal de cada individuo según sus experiencias en el transcurso del ciclo vital. Y la corticalidad, como las funciones que cumple la corteza cerebral en torno a la construcción del esquema corporal: la percepción motora, memoria, asociación, etc.

De la imagen y el esquema corporal, se puede decir que su funcionamiento se desarrolla por medio de “tres campos perceptivos: kinestésico, visual y sonoro” (Le Boulch, 1971, p.224), sin estos campos perceptivos, no sería factible un reconocimiento corporal tanto físico como mental en relación con el entorno. La relación con la familia, especialmente con la madre, durante los primeros años y la interacción con personas desconocidas y otros niños, requieren de espacios y actividades dinámicas que se desenvuelven mediante los tres campos de percepción, como la

gimnasia, la danza, la música, entre otros, que contribuyan al desarrollo de un individuo con personalidad sana y en armonía con los demás.

En la actualidad, la “imagen corporal” es entendida como un sistema de percepciones, actitudes, creencias y disposiciones relativas al cuerpo en cuanto mío y constituye una representación abstracta y parcial (en la medida en que nuestra percepción es lacunaria) que contiene aspectos del cuerpo para otro, esto es, del cuerpo percibido. Por otra parte, la noción de “esquema corporal” se reserva para el conjunto de procesos sensoriales y motrices que regulan la postura y también nuestros movimientos. (Battan, 2013, p.18).

La percepción e imagen que una persona se cree de sí misma, resulta ser fundamental en la conducta y personalidad del individuo, el tipo de experiencias que tenga durante su vida modifican constantemente su relación con sí mismo y su contexto. Es imprescindible el intercambio con otras personas, al ser seres de conexión se necesita de los demás para lograr una cierta autosuficiencia y así saber desenvolverse dentro de una sociedad.

Una vez entendida la necesidad de exponer estos términos como complementarios, en la medida de que ambos términos conforman la percepción corporal, se expondrán aspectos que hacen parte del desarrollo del Esquema/Imagen corporal, particularmente durante la primera infancia entre los 4 y los 6 años.

Antes de comenzar a hablar del nivel de desarrollo psicomotor de los infantes entre los 4 y 6 años, es importante exponer levemente algunas fases de desarrollo que suceden en el vientre materno, el cual da lugar a un cuerpo-mente disponible para crecer e interactuar en otro ambiente y con otros seres y objetos.

Durante la etapa prenatal el feto depende de la madre para adquirir su alimento y crecer sano. Todos los sistemas corporales se desarrollan, y en cuanto al movimiento surgen los reflejos y movimientos instintivos que le servirán para valerse por sí mismo en el exterior.

A continuación, en base al libro “Los Primeros Años” de la fundación Secretos para contar (2010, p. 34). Haré una breve introducción del desarrollo del feto.

Durante la etapa de gestación el feto desarrolla progresivamente su estructura corporal y mental, que le permite interactuar con su entorno. Los oídos, yema de los dedos, ojos, el corazón y los genitales, son las primeras formaciones que cada vez acercan más al feto a su realidad motora. Adquirir habilidades que le ayudaran a defenderse en el exterior como, patear, succionar, girar el cuerpo y dormir se desarrollan durante este periodo.

Para esta investigación es relevante presentar la etapa de gestación, como ese primer momento en el que el individuo se dedica a prepararse de forma natural e intuitiva para el cambio, una situación que se presentará constantemente en su camino, y que influenciará de manera permanente en su construcción de Esquema/Imagen Corporal. La vida fuera del vientre materno está lleno de situaciones que requerirán de un esquema/imagen corporal flexible para sortear estados como la enfermedad, agotamiento, movimientos nuevos, entre otros. (Battán, 2013)

La percepción que la madre gestante tenga de sí misma, repercute directamente en el vínculo afectivo que tiene con su bebé y en su desarrollo. Los diferentes cambios fisiológicos, psicológicos y anatómicos que tiene la madre, influyen en su esquema/imagen corporal. Si la madre no disfruta su estado de gestación y lamenta los cambios de su cuerpo, y peor aún no practica alguna actividad física o creativa que le permita afrontar esta etapa con amor y afecto, le transmite este malestar al feto, el cual al sentir la incomodidad de su madre y no recibir estímulos que dinamicen los estados emocionales, puede desarrollarse de forma negativa.

Etapa de discriminación (3-7)

Dentro de las etapas de desarrollo del Esquema/Imagen corporal, la percepción del cuerpo como un lugar vivencial se ubica entre los 3 y 7 años, rango en el cual se encuentran las edades hacia las que va dirigido este proyecto de grado. Por lo tanto, una reflexión en torno a esta etapa de crecimiento beneficia la construcción de una metodología para la enseñanza del pre ballet con niñas entre los 4 y 6 años.

El infante entre los 3 y 7 años, además de la percepción de su propio cuerpo, comienza a interiorizar y a discriminar las percepciones del exterior por medio del sistema sensorial. Por ende, es necesario que la atención del niño esté activa, para poder profundizar en su ser los estímulos externos y así lograr relacionarse con ellos. Esto se logra a partir del afecto, el niño lleva su atención desde las emociones hacia lo que le genera empatía, generalmente la madre o personas muy cercanas. Las relaciones con otros niños, adultos y espacios son muy importantes para que la capacidad de conexión del infante evolucione a otros estadios, pero su actitud no deja de partir desde la emocionalidad. Incluso, el niño se verá motivado a imitar imágenes simbólicas, como personajes de programas televisivos, cantantes, dibujos animados y películas, juguetes, etc.

El *juego simbólico*, que se distingue del mero juego de ejercicio funcional y que consiste en representar mediante gestos los objetos y las acciones o las personas, prolongará la imitación. De manera voluntaria, el niño imitará a tal o cual personaje real o imaginario y, con ese motivo, enriquecerá su acervo gestual y afinará su control tónico siempre de manera global, sin ocuparse de los detalles. (Le Boulch, 1971, p.258)

Cuando Le Boulch habla del control tónico de manera global en el niño, se refiere a que la capacidad motriz se limita a la interiorización del cuerpo de manera general, la motricidad fina aún es torpe. Una mirada *global*, como le llama Le Boulch a la motricidad que caracteriza al niño entre los 3 y 7 años, abarca habilidades como la lateralidad (diferenciación de su lado derecha y su lado izquierdo), el reconocimiento de las partes del cuerpo, direcciones, niveles, equilibrio, ritmos y noción del tiempo y la disposición de objetos en el espacio.

El cuerpo se prepara para recibir los estímulos e internalizarlos desde su sentir y raciocinio, la *postura* como disposición de los huesos y musculatura sobre el eje axial ya sea estática o en movimiento (aprendida principalmente de la imitación a la madre) y la *actitud* como el interés y la capacidad de concentración para hacer del movimiento una acción con intención efectiva sobre



el propósito, la actitud permite que el niño genere hábitos que nutrirán su acervo de experiencias y recuerdos, tal y como lo afirma Jean Le Boulch en su libro “Hacia una ciencia del movimiento humano”:

El ejercicio de la disponibilidad corporal exige que esta “imagen del cuerpo” sea verdaderamente operativa y no permanezca sólo como un concepto meramente descriptivo. A partir de la suma de mis experiencias vividas pasadas se ha constituido el conjunto de los hábitos motores que permitirán a mi intencionalidad concluir en una acción eficaz. (1971, p.223)

Las actitudes que el infante adquiere se relacionan directamente con la etapa de crecimiento en la que se encuentre y más precisamente con la edad. Los intereses del infante guiarán las actitudes positivas en torno a actividades que disfruta realizar, evidenciando la imagen corporal que el niño tiene de sí, y empezaremos dentro del salón de danza a identificar aquellos que se les hace más fácil relacionarse con sus compañeros y aquellos que prefieren mantenerse distantes o son un poco más tímidos. Es muy importante la estimulación para que el niño sea consciente de su esquema/imagen corporal, ya que, en estas edades, principalmente entre los 4 y los 6 años es cuando se consolidan las bases del mismo.

Para Tita Maya¹, (2015) experta en diseño pedagógico, el juego como estímulo pedagógico hace parte fundamental dentro de la educación del infante, más allá de que sirve como herramienta para el maestro en la medida de que dinamiza las actividades dentro del aula de clase, el juego posibilita un aprendizaje global en el niño, tanto de conocimiento de áreas en específico como también las formas de relacionarse consigo mismo y con los demás, afianzando los lazos personales e interpersonales.

¹ Luz Mercedes Maya Agudelo, fundadora en 1985 de la corporación canto alegre, asesora de varios proyectos de educación a través de la música y el arte para la comunidad. Certificada en transformación cultural basada en valores.

Finalizando el desarrollo conceptual del esquema/imagen corporal se presenta la importante relación que este término tiene con la enseñanza de la danza, principalmente el pre ballet a niñas entre los 4 y 6 años.

Para que la pedagogía aplicada en el diseño curricular de una clase de pre ballet sea provechosa, es indispensable tener presente esta particularidad de la condición humana, el esquema/imagen corporal. La danza es el arte que más se vincula con este concepto por sus cualidades de existencia relacionadas con el espacio, el cuerpo, el tiempo y la música. Un buen desarrollo de dicho concepto, garantiza el disfrute de la práctica, la repetición, y la adquisición idónea de habilidades psicomotoras para la ejecución técnica y la expresión corporal.

3.1.2 Espacio/Espacialidad

Para poder hablar de espacialidad en la danza es necesario pasar primero por el espacio; las relaciones que allí se dan, básicamente, definen la espacialidad. El punto de vista geográfico aporta al desarrollo de este concepto para la danza, en la medida de que los cuerpos en movimiento en un territorio generan diversas dinámicas que le dan paso a la espacialidad y sus funciones sociales, siendo la danza parte de esa naturaleza social y sensible del ser humano.

El espacio dentro del estudio de Iraitz quien se basa en las apreciaciones de Rudolf Von Laban, tiene una particularidad condicionante, el movimiento resulta ser el punto de partida para la concepción de un espacio que se relaciona con cuerpos y objetos: “El espacio surge a través del movimiento y a la vez, es el espacio el que determina la relación entre los objetos y la persona”. (Lizárraga, 2015).

Así también la filósofa Mónica Alarcón, al mencionar a Husserl en su investigación, *La espacialidad del tiempo: temporalidad y corporalidad en danza*, se enmarca en una definición del espacio muy acorde a las afirmaciones de Laban: “Para Husserl el espacio no es un <contenedor> vacío dónde se encuentran los cuerpos, sino que el espacio surge con el movimiento del cuerpo” (Alarcón, 2015, p.140). Seguramente, el estudio del movimiento en el espacio es la puerta de entrada a las características de la espacialidad.

Un cuerpo en movimiento constituye su relación con el espacio. Allí, tiene múltiples opciones y limitantes que crean una amalgama de posibles acciones e interacciones, ya sea consigo mismo, otros cuerpos u objetos, y el mismo espacio (suelo, paredes, techo, interior, exterior, etc). La danza tiene, por esencia, una relación directa entre cuerpo y espacio, por un lado, están los lugares que se eligen para llevarse a cabo su práctica y por el otro el uso del espacio dentro del acto creativo.

El espacio nunca viene dado: influimos en él a cada instante, del mismo modo que él influye en nosotros. Por lo tanto, más aún que una construcción o una estructuración, el espacio es una <producción> de nuestra consciencia. Las cualidades de este espacio varían con cada persona. (Louppe, 2011, p. 165)

Como lo explica Laurence Louppe en *Poética de la Danza Contemporánea*, la versatilidad del espacio depende de la apropiación que le den los cuerpos que habitan permanente o esporádicamente dicho espacio. La relación del cuerpo con su propio espacio es, incluso, indispensable para entablar una relación con el espacio y por ende generar una espacialidad.

Lizárraga parafrasea a Laban luego de una profunda indagación en torno al movimiento en su libro *Danza Educativa Moderna* (1987) “el movimiento significa cambio y el espacio es el lugar dónde ocurre”. (2015)

Uno de los elementos conceptuales que Rudolf ideó para sustentar sus estudios sobre el movimiento fue la kinesfera:

Una especie de esfera tridimensional imaginaria que rodea el cuerpo. Su circunferencia se alcanza con las extremidades del cuerpo estiradas sin cambiar el punto de apoyo. La esfera se traslada con la persona, la persona nunca sale de ella, la lleva como caparazón. Dentro de la kinesfera el cuerpo del bailarín es una forma claramente delimitada, extendida como superficie, alejada del suelo verticalmente y en la que se da una clara división entre centro

del cuerpo y la periferia... La kinesfera constituye un espacio y una forma de desarrollar la experiencia espacio-temporal que sirve para la generación de movimiento. (Lizarraga,2015)

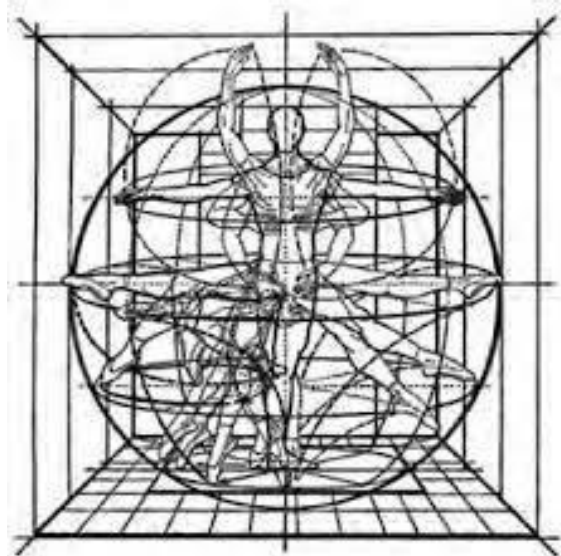


Imagen 1. Kinesfera

Dentro de la kinesfera Laban habla de tres dimensiones del espacio (sagital, horizontal y vertical), en las cuales ubicó los planos (que se componen con dos dimensiones), 26 direcciones espaciales posibles en las que el cuerpo danzante puede dirigirse (las principales son arriba- abajo, adelante- atrás y cuatro diagonales), dos formas de extensión (tamaño y distancia), tres niveles (alto, medio y bajo) y tres trayectorias (directa, angular y curvada). El aporte de Laban en la teorización de la danza y el movimiento deja una marca histórica, para los futuros estudiantes y maestros de la danza, pues su profundo análisis dimensionó las características fundamentales del movimiento y su contexto.

El cuerpo humano pasa por diferentes etapas psicomotoras a lo largo de su vida que condicionan su relación con el espacio, dicha relación es determinada por los apoyos y la verticalidad del cuerpo, la cual resulta ser una suma de experiencias vividas durante la etapa de crecimiento. El suelo es ese primer amigo contra la gravedad que permite desplazarse reptando, luego los apoyos facilitan el ascenso, tanto del cuerpo como externos (paredes, mesas, sillas,

personas, etc). Una vez instaurado y en equilibrio, el traslado del peso del cuerpo de un pie a otro, culmina el proceso de la verticalidad corporal. Ahora con la capacidad de desplazarse por el espacio, el individuo gana terreno respecto a la libertad de su voluntad.

La espacialidad, también juega un papel importante entre los cuerpos en movimiento, no solo se trata de un juego de recorridos ya sean intencionales o arbitrarios. También se trata de todas las posibilidades que se generan en los espacios que se transitan, como cada día ese espacio es diferente de acuerdo a lo que allí ocurra. En consecuencia, con la subjetividad que se teje en él.

El cuerpo y el espacio no son ya utilizados como factores de recorrido de un punto a otro. Se convierten ellos mismos en el recorrido el <ser del trayecto>... las modulaciones de la velocidad, la amplitud del espacio recorrido, son la apertura simultánea a todas las orientaciones posibles, emiten itinerarios finalizados de la vida cotidiana. (Louppe, 2011, p. 165).

Entender como maestro de pre ballet- que el cuerpo en movimiento posee múltiples posibilidades de interacción con el espacio, así como lo afirma Martha Llorente “La Danza entendida como modo de expresión para habitar espacios, empezando por el del cuerpo, toma posesión de ellos, teje sus redes invisibles y así ambos cobran sentido” (2009, p.369), le permite al estudiante durante la clase, recibir estímulos y experiencias que difícilmente encontrará en su casa, la escuela u otros lugares. La naturaleza, expresiva y creativa de la danza ofrece al infante dinámicas espaciales en torno a las intenciones, sensaciones y emociones del movimiento, como también llevar el salón de clase a representar cualquier escenario: el polo norte, la playa, el desierto, una fiesta, la escuela, etcétera, afectando directamente en el movimiento de los cuerpos en el espacio y la atención de los sentidos. Las sensaciones corporales y la interacción de los cuerpos: la cercanía, la distancia, las velocidades, el contacto físico y/o traslados de peso; coinciden con las condiciones particulares del lugar que se representa en el espacio.

Como lo explica Laurence (2011) la espacialidad se moldea a las decisiones corporales en cuanto a las características de un movimiento, las dinámicas que se empleen en los trayectos, direcciones, planos, etc. Determinan la atmósfera espacial, la cual se percibe a través de los sentidos, principalmente el tacto, la visión y la audición. Los sentidos abastecen el cuerpo de sensaciones y percepciones que lo llevan a tomar una decisión cinestésica en relación con el espacio.

En la danza clásica, el contacto con otros cuerpos en movimiento, se hace en un lugar visible principalmente en los montajes coreográficos y trabajos de pareja, el manejo de la espacialidad, requiere un diseño de planimetría en el que principalmente se trazan trayectorias y direcciones. De dichas trayectorias ir hacia atrás de espaldas es la menos usada ya que proyectar el cuerpo hacia el público se convierte en el común denominador, pero la parte posterior del cuerpo vista como esa parte que limita con la pared trasera de la kinesfera dónde el espacio que se va dejando atrás se configura a manera de recuerdo en la percepción corporal. Entonces el atrás demanda de una sensibilidad mayor, a modo de afianzar una confianza y poder localizarse completamente en el espacio.

Para una persona que no realiza una práctica dancística tampoco es relevante la funcionalidad de esa parte del cuerpo donde no se tiene un control visual del espacio, esta parte posterior del cuerpo “ tan descuidada en la vida práctica, puesto que no corresponde a ninguna función de producción ni de comunicación” (Louppe, 2011, p.173), pero lo cierto es, que resulta ser sumamente receptiva y expresiva alimentando con posibilidades las decisiones de espacialidad tomadas por un individuo, ya que esta zona corporal exige un reconocimiento espacial de sí mismo (propiocepción) para poder relacionarse de forma consciente con el espacio general.

En la enseñanza-aprendizaje del pre ballet es importante desarrollar en el infante la capacidad de confiar en las percepciones sensoriales de sus laterales, parte anterior y posterior de su cuerpo. Ejecutar ejercicios simples como caminar, saltar y realizar el rollo adelante y atrás, le

permitirá arriesgarse con facilidad hacia el aprendizaje de movimientos técnicos complejos como el *cambré*², los giros en *dehors* o simplemente el hecho de entregar el peso a un compañero.

En conclusión, la espacialidad se rige por la constante relación que se efectúa entre uno o varios cuerpos y /u objetos dispuestos en un espacio, ya sea en reposo o en movimiento, y no menos importante está la subjetividad de cada cuerpo para asumir sus decisiones corpo-espaciales y las consecuencias previstas.

La espacialidad resulta ser un concepto predominante dentro de la enseñanza del pre ballet, ya que es muy importante que las estudiantes se relacionen desde un principio con el espacio, de esta manera se sentirán más confiados y dispuestos para la práctica de la técnica. El desarrollo de la espacialidad individual, contribuye en la misma medida a la espacialidad grupal y como resultado veremos a los bailarines ser propositivos con la acción para utilizar su energía a favor del movimiento. La práctica del pre ballet ayuda al desenvolvimiento de la memoria espacial, dependiendo en gran medida de las dinámicas espaciales que el maestro instaure dentro de la estructura de la clase, las cuáles deben planearse estratégicamente en relación con los momentos de la clase, entendiendo cada actividad como un momento y con un objetivo en específico. Esto le permite al infante ubicarse en el salón de clase para realizar los ejercicios, según el frente que el profesor solicite, entender formas básicas de planimetría: Círculo, diagonal, fila, línea, media luna, entre otras.

3.1.3 Locomoción: Andar, saltar, girar y deslizar dentro de la clase de pre ballet.

En un primer momento se propuso nociones corporales sobre el esquema e imagen de sí, seguido de una noción de espacio. Ahora abordaremos el término de locomoción refiriéndose entonces, a la relación que se da de forma muy natural entre el cuerpo y el espacio, sobre el tiempo.

² Término en francés correspondiente al movimiento de flexibilidad de la cadera y espalda donde se solicita llevar ambos hombros atrás arqueando el torso, así mismo en algunos pasos el *en dehors* solicita iniciar la ejecución de estos con orientación hacia atrás.



Son los movimientos que están inherentes al ser, y que se dan de manera espontánea, los cuales se utilizan como recurso base de la danza para niños, que incitan a potenciar la creatividad y expresión corporal de los bailarines en formación.

De manera técnica, la locomoción estimula una ejercitación del cuerpo en su totalidad, involucrando en esta acción tanto el tren superior e inferior del cuerpo, sin segmentar el movimiento y dando lugar a la coordinación motriz. Bajo este término se asume una destreza significativa para la movilidad de lo que ha pensado y ejerce el niño dentro de la clase de danza bajo parámetros de calidad, fluidez y dinámica del movimiento.

Marta Schinca en su libro *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* afirma:

la relación entre cada ser y lo externo se materializa en base a manifestaciones motrices, y esa realidad exterior a sí mismo empieza a conocerse a través de sus sensaciones y percepciones. (2011, p.11)

Es por esto que propongo la locomoción como un recurso que le permite al niño llevar a la acción, su conciencia del cuerpo y del espacio desarrollando bases del movimiento, detectando estímulos sensoriales que finalmente le permite crear una habilidad a una respuesta física.

Existen 4 posibilidades de locomoción; caminar, saltar, girar y deslizarse y a partir de estas se pueden hacer combinaciones y juegos que den lugar a otras maneras como arrastrarse, correr y gatear. A continuación, desarrollaremos estas posibilidades desde un enfoque creativo y a favor de la danza.

Andar

Es una acción cotidiana y lograda en los primeros años de vida. Donde el cuerpo asume un balanceo correspondiente a un cambio de peso de manera continua, el ir y venir con cada paso y el desequilibrio se experimentan cada vez que se levanta la pierna al aire. Como manera de

comunicación, el ejercicio de andar bastará para que el maestro pueda ser receptivo a la información de quien está dentro del salón de danza. La manera en cómo se ejecuta este tránsito en primera instancia nos habla de un tiempo y luego de un ritmo de aprendizaje diferente e individual. El andar traza una dinámica motriz que permite *re-conocernos* a través del cuerpo. La distribución del peso y de los apoyos al caminar determinaran inclinaciones o desbalances. Como sucede cuando dicho apoyo es en los metatarsos como consecuencia se camina en un nivel alto, a nivel muscular se crea más tensión en los gastrocnemios y bajo una mirada psicológica se evidencia que el niño se interesa en sobresalir o llamar la atención. Así mismo como las distribuciones, los recorridos en las caminatas revelan unos trayectos imaginarios por el espacio, resultado del estado anímico, Asumiendo círculos y figuras o dibujos según lo propositivos o creativos que se encuentren.

Saltar

El salto inicia desde la propulsión de una flexión de rodillas, luego rechaza el piso liberando energía y retando a la gravedad, brindando la sensación de volar por un momento y aterrizar con el menor impacto posible. Dos extremidades inferiores posibilitan diferentes variaciones para este y en cada una de estas, el niño la asumirá como un reto. Salto en dos piernas avanzando hacia delante y atrás. Salto en una sola pierna, mientras la otra se soporta en el aire. Salto para alternar el apoyo de una pierna y otra, como saltando una serie de “charquitos” y salto desde la posición de cuclillas conocido como salto de rana. Los saltos demandan tanto de coordinación como de resistencia y fuerza muscular, es una de las posibilidades de locomoción preferidas por los niños y lo asumen con determinación y diversión, por esta razón a la hora de ejecutar los saltos algunos pueden verse entusiasmados e inquietos. Concertarse con los niños y ser sensible frente a sus sentimientos y emociones también logrará hacer que se apropien del contenido técnico. Para nutrir esta idea parafraseo al pedagogo Edgar Willems (2001) donde afirma que la memoria sensorial precede a la memoria afectiva y por ende a la memoria intelectual. Enfatizando para este caso que será importante conectarnos con el niño no solo desde los aspectos técnicos de la ejecución del salto sino también desde los sentidos, desde sensaciones, desde esos recuerdos que aludan y sirvan de eje para un nuevo conocimiento.



Girar

Esta manera de locomoción requiere de una mayor orientación y percepción espacial, ya que se gira de pie alrededor del eje vertical. Los giros pueden tener diferentes variaciones entre ellas, girar en una pierna soportando el peso en el metatarso lo cual exigirá también de equilibrio y de consciencia con respecto a su esquema corporal. Para los niños implica un desafío con respecto a la lateralidad ya que, al dar un cuarto o medio giro, cambiará lo que ven y su percepción frente al espacio. Por tal motivo es muy importante que aprendan sus lados desde lo corporal y no desde un referente como al lado de la pared o al lado del espejo, porque al girar se sentirán aún más confundidos con el entorno. Técnicamente para el momento del giro el espacio se sume como un cuadrado, al cual se le otorgan los números del 1 al 8 que facilita el trabajo de giro y ubicación. Girar para los niños puede significar libertad, permite la sensación de “ver las cosas pasar”, el desequilibrio y la forma en que el cuerpo soluciona la inestabilidad. Girar también implica saber caer, y contar con un cuerpo perceptivo y atento para reaccionar ante la pérdida del eje, girar da la posibilidad al niño a saber intentar de manera continua y no abandonar fácilmente.

Deslizar

Esta es una manera tranquila y liviana de asumir la gravedad. Es decir, el peso del cuerpo se siente atraído a tierra y su proximidad será gradualmente, de manera lenta y con control muscular para evitar movimientos de repente o de golpe. Es por esta razón que deslizar, demanda de fuerza corporal para la no fragmentación del movimiento y potenciar su continuidad. Para los niños tanto para deslizar como para las diferentes maneras de locomoción, se debe acudir y fortalecer su capacidad de simbolización, acudiendo desde un asunto metodológico a otros imaginarios, cualidades y dinámicas que nutran el gesto.

3.2 LA CONSTELACIÓN DE LA ESCUCHA

La constelación de la escucha es el nombre de un capítulo del libro *La poética de la enseñanza una experiencia* (Cardona, 2012), el cual he decidido tomar por la pertinencia y el peso académico que su conceptualización aporta a las categorías de análisis que se desarrollan en este proyecto.

Empezaremos entonces, hablando de la música como una necesidad del sistema nervioso. Esta teoría está respaldada por el otorrinolaringólogo francés Alfred Tomatis (1998). Este especialista asegura que los problemas de aprendizaje y concentración pueden resolverse con un uso terapéutico de la música. El oído hace parte del proceso de la escucha, y actúa como dinamo para conectar las frecuencias sonoras con la corteza cerebral. Aun así, el reto es poder cerrar los ojos, y darnos la oportunidad de sentir que también escuchamos a través de todo nuestro cuerpo.

El movimiento, de una manera consciente o inconsciente, se encuentra ligado a la sonoridad ya sea establecido por un patrón rítmico, una pista o el ruido mental. Las frecuencias bajas (menos de 50Hz) no suministran suficiente energía y dan un tono de pesadez al cuerpo y a la mente, tal y como lo afirma Cardona (Cardona, 2012). Por ejemplo, las personas que presentan depresión tienden a tener su voz inexpresiva y con un volumen muy bajo. En cambio, las frecuencias armónicas altas aportan una sensación de vitalidad y vigor, que dan lugar a la expresión, creatividad e imaginación. Por tal razón, al tener una carga cortical alta produce mayor motivación en los oficios diarios y estimula la capacidad y adaptación al trabajo.

Es preciso resaltar la diferencia que existe entre oír y escuchar, ya que estas acciones suelen confundirse o darse por sinónimos. Oír es simplemente tomar una percepción de estímulos sin articularlos a un aprendizaje o experiencia. Pero cuando se escucha, se realiza una percepción activa de dichos estímulos, que permite a nivel cognitivo hacer conexiones de sonidos externos e información interna. Oír y escuchar son acciones que ocurren de manera sucesiva, ya que oír da paso a la escucha. Cuando la escucha es frecuente, la concentración aumenta y existe una conciencia corporal mayor.

“He recurrido a las investigaciones... para apuntalar la tesis que todo lo que vive, vibra y que en la escucha participa todo el cuerpo” (Cardona, 2012, pág. 132). Si está bien entendido que el



proceso de la escucha inicia en el oído, podemos decir que el cuerpo reacciona al sonido por medio de la vibración. Podemos argumentar, entonces, que el cuerpo está también dispuesto a la escucha. Tenemos ritmos internos, como el de nuestros propios órganos conectándose con la vida exterior, incluso desde el vientre de la madre cuando hay un pulso que sin duda alguna nos remonta a la vida.

Con el deseo de comprender de mejor manera la sensibilización de la escucha, mi interés es plantear la discusión en torno a cómo los sonidos estimulan la producción de pensamientos y movimientos. Poner todo el cuerpo como receptor nos permite hablar de un tono muscular en el lenguaje de imágenes. Cada sonoridad despierta una sensación diferente en cada persona, y a su vez estas sensaciones se hacen corpóreas de maneras distintas. Se trata de reivindicar aquellas maneras y formas que se han creado a través de las experiencias de vida y pueden ser liberadas del archivo de la memoria que cada adulto o niño posee.

En ocasiones, puede darse que la escucha se enfoque entre un sonido en especial, inclusive cuando tenemos mucho ruido en el ambiente. Esto puede suceder porque hay un foco de atención mayor en un sonido que se reconoce o se torna familiar para el oído. Entonces cuando el cuerpo identifica sonoridades plácidas es posible que estas susciten a la creación, y es por esta razón que la música actúa como propulsor para descubrir nuevos gestos tanto en la expresión verbal como corporal.

3.2.1 El cuerpo sonoro

La dinámica del movimiento del cuerpo se reconoce como un ente expresivo, hasta su posible concepción como un instrumento. Dentro de esta dimensión, los sentidos y la percepción, la sonoridad se comprende como un concepto básico dentro de la danza. En términos más amplios, se asocia con la vitalidad, específicamente, con la manifestación sonora del cuerpo; por ende, no tiene una relación única con el movimiento, pues, aun en quietud, el cuerpo está generando sonoridad; por ejemplo, los latidos y la respiración. Bajo esta consigna, se comprende que la sonoridad es un elemento de resignificación del cuerpo como ente expresivo:

Es un fenómeno desvinculado de las formas sígnicas que se pueden construir con él, como sustancia modelable. La definición fenomenológica nos habla de un material físico perceptible, con el cual se realizarán una serie de modelaciones para transformarlo en un material expresivo en la escena, es por ende ya en su esencia un puente entre la acústica y la percepción (Miranda, p. 1).

La sonoridad, entonces, se plantea como un elemento instrumentalizado que fija un vínculo entre la emisión del cuerpo expresivo y la experiencia estética de quien lo contempla. En este punto, la danza se suscribe como un eje dinámico en que el signo se despliega en el escenario. Ante esto, Barrera (2010, p. 1) plantea, como estética sonora, “[la] organización espacial, temporal y sensorial, así como el reconocimiento de su propio cuerpo a través del descubrimiento de las posibilidades sonoras”. Los sentidos, en esta medida, se encabalgan en función de una armonía simbólica que vale conceptualizar desde la denotación del cuerpo, la sonoridad y el escenario, ponderando a la danza como núcleo y no como complemento interdisciplinario de la música: “Es posible considerar la alternativa del movimiento corporal no ya contribuyendo al significado al adosarse al componente sónico de la música, sino como el centro mismo de la formación de significado” (Shifres, 2007, p. 3). Por consiguiente, la enseñanza y práctica de la danza apunta a una forma de liberación de nuevos significados y símbolos que impulsan la expresividad.

Dicha experiencia estética también se incluye dentro del ejercicio de la contemplación, pues hay un vínculo entre el sujeto, el objeto y el espectador que detallan una articulación racional y emotiva entre los instrumentos y el cuerpo, como bien conceptualiza Vélez (2012, p. 6): “Es la contemplación de algo que no se ve, que no está ahí al frente sino alrededor o ya en los oídos, la racionalidad de un evento efímero que se produce una interacción contingente entre un evento físico y un cuerpo”. Esa misma determinación es la que logra que el cuerpo, como entidad provista de significado expresivo, tenga una apropiada disposición para coordinar la técnica con la libertad, y es en este aspecto en que el docente de danza proyecta su estrategia: “La manera en la que soy entrenado para escuchar define no sólo una capacidad que pueda desarrollar sino una manera de estar ante la música y ante el mundo, en la que mi cuerpo está siempre involucrado” (Vélez 2012,

p. 6). El programa de enseñanza por tanto, también se fija en la inclusión de habilidades imprescindibles como es la escucha, que evidentemente, no solo se enfoca en la percepción, sino también en la vida diaria y la sana convivencia.

Dentro de esta misma concentración de las habilidades sociales, se estima la consideración y el significado de la otredad, desde la perspectiva de la relación entre sujeto y objeto, pues en la danza se da una asociación dinámica entre el ejecutante, desde un repertorio de movimientos y contenidos que participan dentro del escenario propio de la comunicación (Shifres, 2007). Sin embargo, esta apuesta de motivar una contemplación significativa en el público entra en el juego de diálogo con la escucha y la emisión sonora, aunque es clara la necesidad de determinar la danza como el principal canal de expresión y que es la música un punto de conexión con el movimiento y la corporeidad (Vélez, 2012).

En este orden de ideas, los aportes de Serres (2001), tal como lo precisa el mismo Vélez (2012, p. 18) estiman la corporeidad dentro de una gestación del concepto de “sujeto”, que resulta vital en la pesquisa que se está desarrollando, pues “[...] habla de la piel como un tímpano que nos hace por completo cajas de resonancia, una resonancia que es también emisión en tanto vibración y que nos hace ya sujetos políticos” (Vélez, 2012, p. 18). Esa vibración permite reconocer la complejidad y dinamismo con que los sentidos se estiman desde la consideración de un tipo de cuerpo sonoro, como lo han referido, explícita o tácitamente, los autores referenciados.

Desde esta conceptualización, los aportes de Shifres (2007) también amalgaman el ejercicio de la danza desde la relación entre el movimiento, el cuerpo y la música, a partir del nexo directo entre la postura de quien acoge, desde un formato codificado, el efecto de sonoridad y música solipsistamente, y la actitud comunicativa de quien emite. Todo este proceso se fija desde el rol del sujeto en función de la percepción de la sonoridad y las emociones: “La atención se centra en el sujeto, en la respuesta emocional frente al fenómeno sonoro percibido. En este caso para el diseñador es de suma utilidad el uso del concepto de objeto sonoro” (Miranda, 2007 p. 4).

Es imprescindible, en aras de una conceptualización clara y definida sobre el tema y la orientación de esta investigación que se tenga en cuenta estos apuntes; en este caso, puede verse cómo la sonoridad se establece como un punto equidistante entre el emisor de significado y el espectador, que favorece un ejercicio interpretativo de lo que se está discutiendo ahora; por ende, en esta actividad “se puede encontrar una mínima concurrencia de interpretación, que comporte una estabilidad que nos permita lograr una comprensión unitaria, dentro de toda la relatividad que la recepción reflexiva implica” (Miranda, 2007 p. 5).

Ahora bien, en lo que concierne más definidamente a la escucha, vale decirse que la relación de ésta con la concepción de la sonoridad, desde la mirada de la danza, es estrecha y determinante, según apuntan la mayoría de estudios aquí referenciados; por ejemplo, Vélez (2012, p. 16) precisa que “Escuchar es vibrar, pero vibrar es emitir”. Por tanto, esta habilidad comunicativa, en el plano del que ahora hablamos, remite a una secuencia que la reconoce no solo en su rol receptivo, sino también de emisión o, por los menos, de participante activo en el proceso de significación.

En esa misma medida, la audición se vincularía más directamente con un estímulo musical que cala en la expresividad del cuerpo, y es en ese vehículo de códigos en que la escucha se estima en nuevas dinámicas de observación: “¿qué quiere o qué puede la música, en nosotros, con nosotros?, ¿Qué es eso que puede y que no hemos permitido por un cierto temor, un temor que se transforma en afán de controlar? Ese sería apenas el comienzo de una nueva forma de escuchar” (Vélez, 2012, p. 12). Indudablemente, esto plantea una forma de relacionar los conceptos desde una perspectiva comparativa, pero también desde el diálogo esencial entre estos; por ejemplo, la música y la escucha tiene en la danza el núcleo preciso de conexiones sensorial y perceptiva, como subraya el mismo Vélez (2012, p. 16): “Mi disposición como escucha me pone en resonancia con la música, lo que escucho me moldea, me hace vibrar por simpatía y mi cuerpo se conforma a eso que escucha para vibrar mejor. No soy solo un centro receptivo y mi oído, a la escucha, vibra a su vez”. Se puede percibir, entonces, que la sonoridad, la escucha y la vibración se suscriben como elementos vitales dentro de la manifestación del cuerpo expresivo y, más aún, del tema de discusión que nos convoca.

3.2.2 El silencio

Hablar del silencio exige remitirse al surgimiento mismo de la vida humana, pues forma parte imprescindible del ejercicio comunicativo y, más aún, el expresivo. Las artes han encontrado en este elemento un punto de encuentro con el símbolo de lo que se oculta y el núcleo en que se delimita con la sonoridad: “En un quehacer tan añejo en la historia humana como la música, el silencio es parte de su estructura; sin el silencio no podría existir ese lenguaje. Por ejemplo, en la notación musical, para que surja la melodía, es necesario el espacio vacío, la nada, el silencio” (Pérez, 2020, p. 28). Se puede comprender, por tanto, que el silencio es un vínculo estricto con los lenguajes, y estos se apoyan en él para marcar una intencionalidad expresiva y comunicativa. Por consiguiente, el silencio se debe asumir como un acto marcadamente humano, pues, como sostiene Vélez (2012), “El silencio conforma al sujeto en su forma sónica” (p. 17).

Dicho esto, se puede definir que el silencio tiene una relación prioritaria con la comunicación e, incluso, hay autores que lo asumen como un lenguaje en sí mismo, aunque con las limitaciones que el contexto determine y con la consideración de que el individuo y el artista mantienen una disposición con el mensaje que, espontáneamente, también puede emitirse.

Pareciera entonces que el silencio, como forma de lenguaje, igualmente comunica. ¿Pero de qué manera lo hace? El individuo está inmerso en un sistema social y con cierto tipo de reglas. La manera en que se comunicará e interactuará con los demás, estará en relación con el contexto cultural en el que se desenvuelva (Pérez, 2020, p. 42).

El silencio, dentro de las actividades de danza con niños, se asocia con la atención, toda vez que este se emplea, didácticamente, como una estrategia de anclaje, para articular la percepción; es un concepto ligado directamente con la escucha, pues en el silencio se establecen puentes de transmisión de expresividad y quiebres en la dinámica del movimiento; por ende, el silencio engrana una complejidad que debe estar enteramente dispuesta a resignificarse en las artes.

Por ejemplo, a propósito del planteamiento del silencio dentro de una consideración estética, Pérez (2020) asegura que este es “la vivencia personalísima al danzar, el asombro que me genera, la experiencia del límite de mi identidad a través del cuerpo y su juego en el espacio” (p. 20). Puede reconocerse que el reflejo del yo que, en términos de expresión, se reconoce como el emisor, acude a lo lúdico para forjar una idea de su propia identidad que se funda en la expresión de la danza, pues en esta se estima “el sopor que revela el límite del lenguaje discursivo, ante lo cual aparece el gesto de la danza como vía de acceso, ¿es algo comunicable? ¿cómo compartir esto; cómo plasmarlo? ¿No es que dichas experiencias están destinadas al solipsismo?” (Pérez, 2020, p. 20).

Adicionalmente, se puede definir el silencio como una plataforma de introspección y que, en otra medida, encabalga hacia el autoconocimiento, en el que la danza no solo configura el planteamiento de una expresión del yo, sino también a partir del reconocimiento de la otredad, pues el silencio “remite también a la relación que tiene el ser humano consigo mismo y con el otro” (Pérez, 2020, p. 27). Dentro de ese proceso de comunicación y expresividad, de los que la danza no está exenta, los códigos se asumen desde planteamientos del movimiento mismo y medidos desde la connotación y el contexto en el cual actúan; es decir, la danza tiene su propia forma de expresión, según el escenario y la demanda del artista, como indica Pérez (2020) “El símbolo es en sí mismo intraducible, constituyéndose en fuente inagotable de connotación y, por ende, de significación” (p. 49).

Dentro de esta estimación del silencio, en lo que concierne a la danza, se puede estimar que este tiene una familiaridad significativa con otros elementos como el ritmo y la pausa, con el cual se le suele confundir, cuando uno forma parte del otro, según lo que sostiene Volosín (2007): “Un aspecto fundamental del ritmo es la pausa y el silencio. En los momentos de pausa, cuando se produce una interrupción de la regularidad del ritmo, aparece la inmovilidad y el corte en la interacción. Son momentos esenciales para el descubrimiento” (p. 49). En dicho momento, quien danza, o sea el sujeto, tiene la posibilidad de redescubrirse y darle mayor vigor a su propia expresión y, por consiguiente, a la sonoridad:

Tomando el silencio y el ruido como condiciones de escucha, las cuales nos ubican en una disposición particular ante lo sonoro, Voegelin insiste, por un lado, en la significatividad del

sentido efímero y de lo asignificante, en tanto esa significatividad exige un cuerpo que la haga posible y la reconozca como tal (Vélez, 2012, p. 20).

En el marco de la relación entre la sonoridad y el silencio, sin duda, se puede reconocer que los sentidos responden a los estímulos de una paradoja como lo es escuchar el silencio o, en palabras de Vélez (2012) “Descubrir esta sonoridad requiere, además, estar a la escucha de esos sonidos silenciosos, una escucha en tensión, abierta al mundo, que se produce en el efímero espacio que abre el silencio” (p. 18). Como puede sostenerse, si bien el silencio acontece en un acto preciso y ligero, no necesariamente es incidental, pues tiene un vínculo, según cómo determinan estos estudios, con todo el engranaje del movimiento, la expresividad y la corporeidad.

Es indudable que este elemento, de tanta implicación en los estudios del signo y de la música, tiene un peso fuerte en el fenómeno de la comunicación y especialmente en las habilidades comunicativas, más específicamente, la escucha, pues, según Voegelin (citado en Vélez, 2012), el silencio es “el lugar de la escucha, el espacio en el que la escucha se hace posible y allí la subjetividad, como conformación continua de una poiesis y no como sustancia preexistente con reglas y métodos para la escucha” (p. 17). Como puede notarse, el silencio es un punto que excede la técnica y se convierte en toda una expansión del sujeto y su expresividad; asimismo, es justamente ese vínculo con la escucha la que, según este autor, dilata las posibilidades creativas: “La condición de posibilidad para la escucha es, con Voegelin, el silencio; el silencio como disposición, como lugar de posibilidad, no una simple ausencia de sonido” (Citado en Vélez, 2012, p. 16).

De esta manera, se ha podido comprender cómo los estudios, en el caso de las artes, y de la danza que es la que más atención nos genera para la presente pesquisa, apuntan que el silencio no es un elemento imperturbable o que limite sus posibilidades en sí mismo, pues es claro su nexo con toda la dinámica de la sonoridad y la escucha, elementos imprescindibles en la concepción simbólica y trascendente de la danza.

3.3 CUANDO ENSEÑAR ES UNA OBRA DE ARTE

La meta para un docente de técnicas corporales ha de ser ayudar al alumno a liberar su cuerpo y no a dominarlo.

(Muñoz, 2014, pág. 12)

Si de repente quisiera recordar la forma cómo se aprende en la escuela, sin duda alguna pensaría en el conductismo. Pienso en ello, porque de esta manera se ha enseñado mayoritariamente, a través de la reiteración y memorización. Y está bien entendido y dado por hecho, que la única forma de aprender es haciendo. Sin embargo, muchas tendencias de la pedagogía nos han demostrado que esto no se hace con el fin de mecanizar, pues las actividades, en caso de repetirse, siempre están llamadas a proporcionar una mejor experiencia que permita que el alumno pueda comprender qué sucede y pueda explorar cambios significativos en su cuerpo y su proceso de aprendizaje.

Las teorías cognitivas surgen con base en las maneras de enseñar y pensar el conocimiento como una elaboración mental. Estas no están pensadas como un objeto transferible de manera inmediata, sino que se asumen como un proceso. Para comprender dicho proceso, varios psicólogos y pedagogos han argumentado que aprender es una experiencia de vida. En cuanto a esto, se pueden recordar las teorías de Jean Piaget, la cual encuentro de gran relevancia para mis indagaciones. Piaget (1947) afirma que el desarrollo nunca es un conocimiento nuevo, sino que se añade a la historia de conocimientos ya adquiridos, una concepción que sustenta su planteamiento de los cuatro estadios de evolución de los niños.

El primer estadio, denominado senso-motor, abarca de los 0 a los 2 años de vida aproximadamente. Las actividades motrices que debe adquirir el niño en esta etapa son agarrar, gatear y caminar. Seguido al estadio preoperatorio, el cual se desarrolla entre los 2 y 6 años, etapa en la que hay una adquisición del lenguaje, el juego simbólico, el egocentrismo y la intuición. En tercer lugar, el estadio de operaciones concretas, entre los 6 y los 11 años, es en el que ya pueden realizar operaciones lógicas para la resolución de problemas. Finalmente, el último estadio de operaciones

formales abarca desde los 11 años en adelante, donde el niño puede realizar abstracciones y formular hipótesis.

Estas etapas del desarrollo resultan fundamentales para comprender de mejor manera las edades con las que trabajará *Mi danza canta*. Teniendo en cuenta que el juego será una herramienta metodológica indispensable para la enseñanza de la danza, esta propuesta abordará las posibilidades formativas del humor, la concentración, el deleite y sobre todo la creatividad.

Los niños cuando juegan descubren y redescubren, como ocurre cuando encuentran diferentes maneras de usar un mismo objeto. Un aro puede ser muchas cosas diferentes, y pueden construir nuevos mundos, mundos donde el maestro siempre está invitado a participar. En función de esto, entonces, el maestro cumple el rol de mediador, pues no solo es el encargado de dar consignas e imponer reglas, sino de permitir que el niño explote y exponga su acto creativo al máximo. En la espontaneidad del juego es fácil liberarse de miedos e inhibiciones, crear relaciones resonantes que entretejen y preparan al individuo para la sociedad. En conclusión, jugar nos invita a reflexionar y sentir que no estamos solos, que hay varias voces y varias miradas. Que tengo la oportunidad de abrir mi ser a otro y resonar juntos. Así, la experiencia de bailar no será otra cosa más, que una invitación a viajar. Una obra de arte donde cada detalle cuenta, donde escuchar y escucharse dan cuentan de un cuerpo disponible.

Pedagogía de los sueños

La pedagogía de los sueños, expone lo que para el educador y el aprendiz sugiere una utopía, un sueño que a lo lejos se vislumbra como una meta por alcanzar. Aplicar esta metodología en mi danza canta nos ayuda a identificar cuáles son esas razones que mueven a las niñas. Teniendo ellas la oportunidad de hacer suyo y muy cercano cada aprendizaje. Como herramientas metodológicas tomaremos tres elementos pilares de la pedagogía Waldorf: voluntad, sentimiento y pensamiento, de esta manera el aprendizaje no se torna en algo monótono, sino que se invita en cada sesión a redescubrir los cuerpos, y lo que pueden los niños hacer con ellos, que sin duda nos acercara más a ese sueño que se plantea en el colectivo grupal.

Cuando el niño tiene un puente cognitivo entre lo que siente, desea y está experimentando, se da un aprendizaje significativo, tanto así capaz se asociarlo en otras situaciones de la cotidianidad. apropiándose de dicho contenido a tal nivel que ahora tiene un significado para sí y para lo que este implica en alcanzar su sueño, que en específico para la población de este proyecto es bailar. Tal como lo decía Rudolf Steiner también conocido como padre la pedagogía waldorf “Cuando un niño puede relacionar lo que aprende con sus propias experiencias, su interés vital se despierta, su memoria se activa y lo aprendido se vuelve suyo” (Steiner,1991).

Pensar en lo que puede ser posible, no es una obviedad, cuando la posibilidad de unos es un sueño de otros, de esta manera la pedagogía de los sueños es también desde las artes un accionar político. Que ciertamente nos habla de un contexto donde bailar es un sueño, y ser un educador de danza parte de esa fantasía. Tal y como lo describió Freire en reflexión por la educación en su libro *pedagogía de los sueños posibles*.

el sueño posible no es una idealización ingenua, sino que justamente surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión, cuya percepción no se vuelve determinista, sino que comprende la realidad como algo mutable a partir de la participación de los sujetos que la constituyen y son igualmente constituidos por ella. (Freire, 2015, p. 36)

el soñar de un colectivo trae a esta pedagogía la responsabilidad de comprender la superación y el potencial de transformación como ese imposible que se hace transitorio, con el que hacer de todos, con las acciones y los momentos que nos acercan al conocimiento y al sueño posible.

3.3.1 Procesos creativos en danza

La danza y la pedagogía, como conceptos y prácticas, han consolidado una discusión clara entre la forma como se deben pensar las artes en la actualidad. Cada vez más, los modelos pedagógicos tradicional, conductista y cognitivista han evolucionado de tal manera que han forjado en el constructivismo y en modelos contemporáneos y alternativos las estrategias de enseñanza autónoma y deslindada de la coerción, tal es el caso de Aráuz, Palys, Passo & Tamayo (2018),

quienes proponen un tipo de enseñanza no coercitiva donde el cuerpo se aborda más allá de la técnica y, de igual forma, este planteamiento busca “la exploración creativa del lenguaje corporal [...] la autoconfianza necesaria para dar forma a sus búsquedas y convertirlas en propuestas coreográficas” (Aráuz *et al.*, 2018, p. 12).

Esta consigna demuestra que la danza, sin duda, debe pensarse desde una apuesta lúdica y cercana a la población a la que se dirige; es decir, la creatividad se estima como resultado de un estímulo significativo desde el juego y la expresividad, como precisa Durán (1991): “La educación artística a través de la danza infantil, juvenil y propedéutica, tiene su campo pedagógico en la actividad sistemática de jugar bailando, de crear con el movimiento corporal” (p. 65). Dicho esto, el docente de danza se sumerge en una complejidad que, al resolverse, le deja resultados significativos en su apuesta pedagógica, pues también se exige una reflexión constante sobre la forma en que se ha concebido el estímulo de la creatividad en los niños, así como los andamiajes que debe construir, tal como se expone en diálogos en movimientos “Es inevitable cuestionar no solo las técnicas que hasta ahora se han considerado fundamentales en su cotidiano entrenamiento, sino [...] cómo fueron implantadas, los modos de aproximación al cuerpo, la concepción y orientación de la creatividad” (Aráuz, Palys, Passo, & Tamayo, 2018, p. 12).

Como bien puede evidenciarse, retomando la idea de la escucha y percepción del capítulo anterior, el principio de creatividad obedece también al fundamento de la autonomía, más que a la repetición; en el caso del ballet, por ejemplo, si bien hay coreografías dispuestas, es la percepción y dinamismo de las bailarinas quienes alientan la demostración de sus habilidades. Ante esto, Moreno (2006) asegura que el aprendizaje, “mediante la reproducción de modelos asegura un buen aprendizaje de destrezas físicas específicas y de la norma estética, sin embargo, es poco motivante para el alumno/a que adopta un papel pasivo y se limita a ejecutar las pautas establecidas por el profesor” (p. 22). En esta misma secuencia, se puede reconocer que la motivación es un punto vital para articular favorablemente la técnica y el despliegue de la autonomía creativa, pues el emisor responde a su propia emoción que, como se ha descrito, rebasa la técnica:

La danza es, principalmente, un vehículo de expresión de emociones a través del propio cuerpo, sin embargo, la sociedad demanda un virtuosismo técnico exacerbado en la interpretación de las obras. Esto propicia que el alumno/a no module a través de su propia sensibilidad el mensaje del creador contenido en la obra, y repita patrones de respuestas motrices limitando así su capacidad para crear propuestas motrices propias (Moreno, 2006, p. 21).

Es claro que la expresión obedece a la consideración y conexión que el bailarín tiene sobre su propio cuerpo; por ende, estos estudios apuntan al rol del docente como un guía mediador dispuesto para adaptar el escenario dentro de una relación favorable entre el sujeto, el objeto y el espectador, prestando especial atención en la forma como se asume la sensibilidad y, por lo mismo, la motricidad. Esta apuesta lúdica viene desde edades tempranas, pues “para que el niño exprese su ser personal es necesario motivarlo por medio de juegos que lo pongan en contacto con su propia sensibilidad” (Durán, 1991, pp. 65-66). No obstante, la autonomía y la creatividad del estudiante no solo se precisa en función de su individualidad, sino también desde su habilidad social y la otredad, por lo que las artes juegan un papel relevante en ese proceso de aprendizaje significativo. Esta práctica permite al alumno entrar en las experiencias estéticas, fortalecer su personalidad e integrar todas sus funciones para expresarse como individuo [...] y tener conciencia de su identidad social y sentido comunitario” (Durán, 1991, p. 65).

Dentro de este mismo enfoque de la ocupación social desde las artes, también hay un punto de discusión en función del nivel hasta el que el estudiante debe responder a las demandas de la sociedad en la que participa; por esto mismo, la creatividad se forja como el punto más directo hacia el estímulo de respuesta a esas exigencias (Moreno 2006). De igual manera, la postura y disposición que se promueve por medio de la sonoridad, la escucha y la fijación articulada del silencio, desencadena una motivación y una inquietud que permitirá llevar a cabo el proceso de aprendizaje de mejor manera, pues “[...] hace que a la persona no le asusten los cambios, los retos

y lo nuevo. Es esa la actitud que, como docentes, debemos tener si queremos aplicar técnicas creativas y desarrollar la creatividad de nuestros alumnos/as” (Moreno, 2006, p. 23).

Finalizando este punto, se puede reconocer que el estudiante de danza, en general, si se estiman estos principios, puede lograr una expresión reflexiva: “Al bailar el alumno no se ocupa de llegar a la meta, como en las carreras de competencia; se concentra únicamente en el hecho de mover su cuerpo, de sentir y de pensar, a partir del estímulo inicial que desencadena en él la creatividad” (Durán, 1991, p. 66). Esto, evidentemente, define que, si bien hay una guía constante del docente, este también debe facilitar los andamiajes para que el estudiante mismo desarrolle su expresión, de forjar en él ese primer estímulo.

3.3.2 La interdisciplinariedad en la danza

Sobre la danza han recaído muchos sofismas, especialmente cuando se considera que esta rama artística es accesoria de otras y, por tanto, solo hasta bien entrado el siglo XX es posible reconocer estudios concretos que ponderen esta expresión con la complejidad y análisis que exige; por ejemplo Aráuz *et al.* (2018) opinan que “una de las expresiones máximas del cuerpo, la danza, no ha recibido el mismo nivel de interés de análisis académico que otras artes, como la pintura, la escultura o la música” (p. 3). De esta forma, encontramos que la danza es una forma de expresión que va ligada con los estudios culturales y no solo tienen un plano de interdisciplinariedad con las demás artes, sino también con las ramas de las ciencias humanas, pues estamos hablando de una de las manifestaciones que más se arraigan en la memoria de los pueblos.

Esta despreocupación no es gratuita, al menos en términos académicos, y ahí viene un nuevo criterio que podría darle restricciones a la consideración interdisciplinaria de la danza, pues frente a esta “muchos filósofos se han mantenido distanciados. Pareciera que, por tratarse de un arte que implica al cuerpo, la danza fuera sólo un ejercicio mecánico, orgánico o natural, catalogada siempre desde la repetición, la regla y la regularidad “(Pérez, 2020, p. 20). De esta manera, se reconoce que el cuerpo es el punto de inflexión para conectar la danza con otras expresiones, pero aun sigue siendo limitada la postura académica frente a esta.

En este orden de ideas, se entendería que la danza es una posible plataforma de conexión entre el ser humano y la naturaleza, sobre todo en lo que se refiere al estímulo y los sentidos; sin embargo, no son pocas las críticas que, en el mundo globalizado actual, le atribuyen al hombre contemporáneo una dejadez por esa conexión con la naturaleza:

La humanidad actual, en la mayoría de los casos, observa la naturaleza como una pintura, percibe su belleza y algunas veces su grandiosidad, pero no siente la naturaleza, no existe una interrelación. No se trata apenas de mover los brazos imitando el movimiento del agua, se trata de sentir el agua que corre por nuestro cuerpo (Aráuz *et al.*, 2018, p. 21).

Este punto sería el segundo para atribuirle un carácter interdisciplinario a la danza, pues esta no solo se remite a los sentidos humanos, sino a toda una conciencia naturalista; por ejemplo, sería interesante corroborar si esta crítica se debe a la industrialización y a los procesos de urbanización y migración. De igual forma, Peña (2018) estima que la enseñanza de este arte no solo se debe limitar a la transmisión de técnicas, sino también expandirse didácticamente a las Matemáticas, las Ciencias Naturales y la Ciencias Sociales, pues en esta se trabajan otras habilidades que van más allá de las sociales y las interpersonales.

Más allá de estas consideraciones, se ha reconocido la dificultad por que los propios actores de la danza planteen sus propias acotaciones en torno a su propio ejercicio, lo que, sin duda enriquecería los estudios científicos y daría más luces para seguir en avances más significativos en las investigaciones sobre la danza como fenómeno complejo de expresión y no solo como una rama adscrita a otras:

La danza y por ende los danzantes han sido instaurados en los textos literarios y académicos como objetos de estudio, sin posibilidad de auto reflexionar su propia práctica. Son ejecutantes, no sujetos generadores de conocimiento. La razón podría ser que, a diferencia de otras manifestaciones artísticas, la danza –como las demás artes escénicas– se muestra inestable y de



difícil registro para reflexión posterior, al menos hasta la masificación del uso de video (Aráuz *et al.*, 2018, p. 3).

Se ha estimado, además, que en la educación la danza es un elemento que no solo responde a un plano de recurso o didáctica de unos contenidos relacionados con otras materias, pues por la danza se logra el desarrollo de unas destrezas especiales que se encadenan con otras: “El alumno experimenta, a través de la danza, un sentimiento de realización, de vivencia total, que no encuentra en ninguna otra actividad, porque la danza pone simultáneamente en acción la unidad de su ser” (Durán, 1991, p. 66); por ende, los estudios de la danza pueden bastarse a sí mismos, pero con una dinámica de diálogo con las ciencias y otras expresiones. Por esta razón es importante tomar como apoyo la interdisciplinariedad en la danza para *Mi danza canta* proyecto que reconoce las otras disciplinas que la danza alcanza a reunir y empalmar, dando un enfoque especial a la sonoridad y por esta razón querer incorporar danza y música para los niveles de pre ballet.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Mi danza canta es una investigación de corte cualitativo la cual reconoce información y datos importantes para la misma, siempre en el reconocimiento de todas las dimensiones del ser humano. El enfoque está direccionado hacia la “Pedagogía de los sueños”, con la cual tuve el primer acercamiento en el colegio paraísos de colores, donde realicé las prácticas de la licenciatura en danza. La pedagogía de los sueños se sustenta a partir de los tres aspectos fundamentales de la Pedagogía Waldorf: voluntad, sentimiento y pensamiento, respaldando así un aprendizaje significativo.

4.1 Tipo de Investigación

El desarrollo de este proyecto se da bajo el paradigma de investigación cualitativa, con la modalidad de observación participante, ya que el investigador es quien propone e interviene la población. A su vez que observa e interpreta de qué manera las propuestas son llevadas a cabo, si presentan modificaciones o no, y qué tipo de reacciones tienen los participantes. Los datos a analizar serán siempre de corte cualitativo, lo que hablará de características, rasgos, acciones y palabras con las que el investigador tendrá el cometido de describir y construir la realidad social.

4.2 Enfoque

La investigación está sujeta tanto a la pedagogía waldorf como al aprendizaje significativo, la combinación de estas dos propone la “pedagogía de los sueños”, la cual, si no termina siendo el escenario perfecto para la enseñanza, definitivamente si proporciona muchos elementos para que la experiencia educativa sea valiosa y sincera.

La Pedagogía Waldorf se basa en el estudio del ser humano y el desarrollo de la psicología, según lo expuesto por Rudolf Steiner (1861-1925) en las publicaciones de antroposofía general realizadas durante toda su vida. En esta concepción, el arte funciona como la herramienta para desarrollar un ser individual, que luego será un ser social en armonía. Visualiza al hombre como

una entidad física, anímica y espiritual, con una visión integral, considerando su formación a partir de tres aspectos básicos: la voluntad, el sentimiento y el pensamiento.

Por otro lado, el psicólogo y pedagogo David Ausubel (1918-2008), autor de muchas reflexiones sobre aprendizaje significativo, justifica que aprender es comprender las habilidades adquiridas como una ayuda para la resolución de situaciones reales. El acto de aprender sucede verdaderamente cuando el conocimiento posee un significado para sí mismo, lo atraviesa, lo motiva y existe una necesidad por dicho contenido.

4.3 Estrategia

Se desarrollarán actividades de manera grupal e individual, por medio de actividades y elementos didácticos tales como aros, pelotas y platillos para la comprensión de las premisas de música y danza. También, serán incluidos instrumentos de viento, de cuerda frotada y de percusión, los cuales permitirán ampliar el lenguaje en términos sonoros. Abordaremos nociones de esquema corporal a partir del reconocimiento del cuerpo, en primera instancia del tacto y de la palabra y luego con la elaboración de cartografías corporales, que permitirán brindar una narrativa simbólica del cuerpo, visualizar las zonas y partes de este.

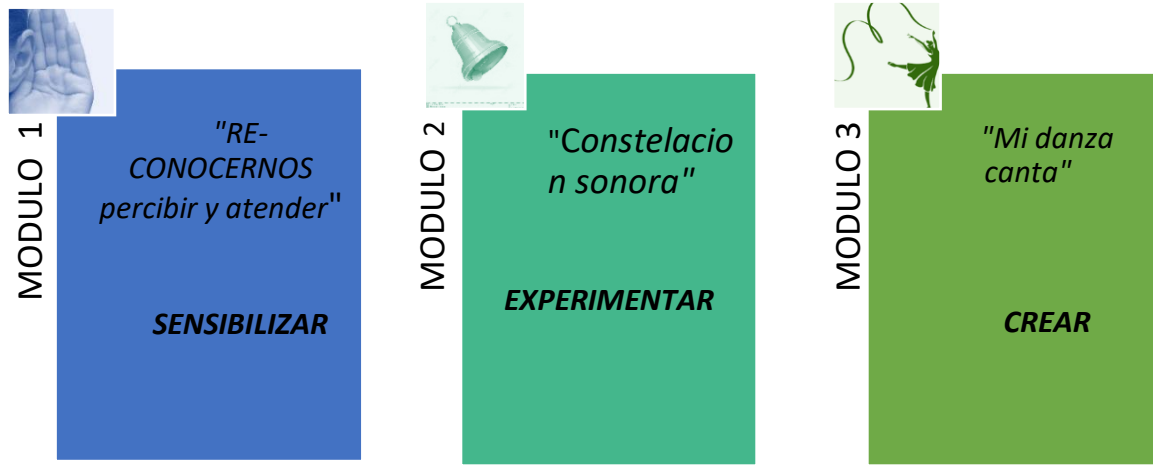
Para la ejecución de la propuesta pedagógica se diseñan tres módulos.

Módulo 1, *Re-conocernos, percibir y atender*: tiempo dedicado a la sensibilidad de la escucha, al conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento dentro del espacio.

Módulo 2, *Constelación sonora*: Nos enfocaremos en la producción de sonidos y en la creación de ritmos y melodías. Partiendo de las posibilidades sonoras con el propio cuerpo hasta la implementación de objetos e instrumentos musicales.

Módulo 3 *Mi danza Canta*: Este módulo propone intensificar el trabajo corporal y sonoro anteriormente mencionado, uniéndolos y encaminando las experiencias en un ejercicio creativo y de composición que darán cuenta del proceso emprendido.

Módulos detallados



CONTENIDO	SUBCONTENIDO
MODULO # 1 "Re-conocernos percibir y atender"	✓ Independencia y coordinación de zonas y segmentos.
	✓ Locomoción: Andar, saltar, girar, deslizar, y rodar.
	✓ Motor de movimiento.
	✓ Espacio/ espacialidad
	✓ Cuerpo dispuesto

CONTENIDO	SUBCONTENIDO
MODULO# 2 ♪ <i>“Constelación sonora”</i>	✓ Amigos de la escucha y el silencio.
	✓ Figuras rítmicas.
	✓ Instrumentos
	✓ Melodías

CONTENIDO	SUBCONTENIDO
MODULO # 3 <i>“Mi danza canta”</i>	✓ Body percussion
	✓ Ecos, Rítmicos y corporales
	✓ Narración sonora
	✓ Paisaje sonoro/ corporal

4.4 Técnica

Con la intención de consignar la información, en cada clase se llevaba un registro detallado de las actividades en el diario de campo, a su vez se realizan tomas fotográficas y audiovisuales que permitan en una segunda instancia reflexionar en torno a las experiencias. Se hace necesario resaltar la gran importancia de implementar estas técnicas, las cuales no solo proporcionan evidencias, sino que permite de cada clase realizar una retroalimentación y reflexión que surgen al mirar en retrospectiva lo que va sucediendo en ellas y quizá se pasan por alto, para que el maestro siempre se esté cuestionando en pro de su relación con los alumnos, el espacio y cómo enriquecer la práctica.

4.5 Consentimiento informado



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

MI DANZA CANTA es un proyecto pedagógico para la formación de danza clásica en los niveles de pre ballet, es una propuesta que nace de la necesidad de articular la música y la danza en los procesos de enseñanza. Se plantea desarrollar a través de tres módulos que se realizarán abordando los diferentes ejes temáticos. Consta de clases regulares que implementan la danza y ejercicios corporales relacionando al tiempo premisas musicales sobre el ritmo, la escucha y el tiempo. Siempre los ejercicios estarán supervisados y acompañados por la profesora, se impulsará constantemente el cuidado de sí, como el respeto por el cuerpo de los demás asistentes a clase.

Se realizarán tomas fotográficas y videos dentro de las sesiones, que registrarán el proceso de los participantes, y facilitara la creación de la propuesta. Por tal motivo se presenta el siguiente



consentimiento informado, el cual debe diligenciar autorizando la participación de su bailarina asistente a la academia N.A.B taller de ballet.

Yo _____ representante legal del menor _____ con registro civil () tarjeta de identidad() numero _____ doy el consentimiento informado para que sean publicadas fotos, videos y grabaciones de voz del menor antes mencionado participe en el proyecto, “ Mi danza canta” luego de entender las condiciones para la participación en dicho proyecto.

- No recibiremos remuneración alguna por su participación
- No habrá ninguna sanción, ni discriminación para mi hija en caso de que no autoricemos su participación
- La identidad de mi hija será publicada y las imágenes, videos y grabaciones de voz registrados durante las clases se utilizarán únicamente para la difusión, promoción y socialización del proyecto.
- La investigadora principal Natalia Bedoya con cc 1.017.225794 está a cargo de la protección de la imagen de mi hija, y el uso de las mismas de acuerdo a la normativa vigente, durante y posterior al proceso de ejecución del proyecto.

Lugar y fecha

Firma y cédula del representante legal.



4.6 Consideraciones éticas

Para la investigación me comprometo de manera ética y profesional a referenciar a cada uno de los autores que su voz ha contribuido con la elaboración de referentes teóricos, respetando las normas de citación.

Se solicitará a los padres de familia consentimiento informado por escrito para la participación de sus hijas dentro del proyecto, para el uso de imágenes de los menores como evidencias y anexos para el mismo. Procuraré mantener rectitud con la información adquirida para ponerla siempre en función de la investigación y en ningún momento sacar provecho personal de la misma.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Por temas relacionados al formato, diseño y extensión de la propuesta, *Mi danza canta: propuesta pedagógica para la formación de danza clásica en niveles de pre ballet*, se adjunta el documento a manera de cartilla con dicha información.

CONCLUSIONES

Después de desarrollar la propuesta de investigación *Mi danza canta*, es importante resaltar las experiencias vividas que enriquecieron y nutrieron los planteamientos investigativos, los cuales no fueron asuntos meramente teóricos. La práctica y el trabajo con las niñas direccionó de forma entrelazada cada concepto, desarrollando los 3 módulos planteados.

Al finalizar de las sesiones se evidencia una construcción holística del conocimiento, gracias a la interacción importante entre los participantes y el formador/ investigador. Es decir, las sesiones se desarrollaban según la planeación de los módulos, pero el carácter de maestro-investigador permitían repensarse en función de las dinámicas que surgían en marcha. A lo que cumplir con los módulos para una fecha estimada pasó de ser la meta, a permitir más bien de cierta manera que se desarrollara esa sensibilidad ya incitada en los participantes en función de las pautas. Adicional que debido a las dinámicas internas y externas consecuentes de la pandemia ocasionada por el virus covid -19 la propuesta se implementó de manera atemporal y no lineal.

Como reflexiones finales se puede concluir que entender la particularidad de cada ser dentro de su proceso de construcción de esquema/imagen corporal, facilita al maestro el proceso de transmisión de la información y la capacidad de referirse a cada estudiante desde sus necesidades. Crear un ambiente grupal en el que las niñas se sintieran en confianza y generar un vínculo afectivo multidireccional, permitieron que el infante se expresará y se conectara desde su propia voluntad, evidenciando claramente el estado de sus habilidades psicomotoras y su proceso personal a través del tiempo. La atención de los participantes aumento a un mayor grado y fue guiada hacia la ejecución de los ejercicios, ya que tenían una motivación afectiva por hacer parte de los ejercicios y juegos interactuando con sus pares y con la maestra. Reconociendo las direcciones y posibilidades del cuerpo, incluso dentro de una métrica grupal.

La clase se compuso por múltiples ejercicios que desarrollaron el esquema/imagen corporal. Desplazamientos, saltos, giros, niveles, velocidades, direcciones, personajes, gestos, emociones, tono, intención, entre otros, demandando el aprendizaje del movimiento desde el reconocimiento de su cuerpo y las experiencias con este. Y no un aprendizaje superficial desde una ejecución repetitiva. En consecuencia, estos ejercicios beneficiaron la interpretación consciente del moviente y aprendizaje. Es por eso que el juego y las dinámicas mencionadas anteriormente, fueron tan importantes en la construcción de la propuesta. El hábito de la actividad física con las cualidades expresivas del arte del movimiento, ha sido iniciado en las estudiantes a temprana edad, y notoriamente agiliza los procesos formativos. Al ser el ballet parte de sus vidas en la medida de que lo tienen presente dentro su cotidianidad, alimentándose con estímulos, ya sean musicales, visuales y/o de ejecución y juego, el grupo rápidamente simpatizo con los contenidos de los módulos.

Las clases dirigidas a las temáticas de locomoción los participantes se perciben más enérgicos de lo habitual deseando mostrar sus habilidades a los compañeros y al profesor, algunos inquietos para que los demás observaran sus saltos ya que ellos percibían que eran muy altos. También en ese momento otra parte del grupo se sentía un poco abrumada con la dificultad que implicada saltar, el maestro leyendo su comportamiento les motiva a superar el temor, e incluso de ser necesario acompañarles en el ejercicio y servir de soporte para la realización de los ejercicios corporales. Igualmente se revela gran interés por el área musical desde su propia corporeidad, lo asumen con entusiasmo y en consecuencia a nivel grupal logran, sincronía con la sonoridad y coordinación con los movimientos, entrelazando bastante bien los ejes transversales de la investigación.

Como ya se mencionó anteriormente debido a las dinámicas externas algunas participantes se suman una vez el proceso ha iniciado, incorporándose a la altura del segundo y tercer módulo, pero aun así el grupo logra acoplarse a las dinámicas de formación propuestas, lo que revela y deja concluir que la propuesta pedagógica aunque se encuentra enumerada por módulos se puede desarrollar en la forma que cada maestro considere pertinente para las necesidades específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, M. (2015) *La espacialidad del tiempo: temporalidad y corporalidad en danza*. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-12762015000100005
- Aráuz, L. C., Palys, A. M., Passo, P., & Tamayo, S. (2018). Diálogos en movimiento: Reflexiones teórico-metodológicas de la danza como recurso de investigación interdisciplinar. *GRAFO working papers*, 7, 1-37.
- Battán, A. (2013). *La centralidad de esquema corporal como quiasmo de espacio y movimiento*. Investigaciones fenomenológicas.
- Boulch, J. L. (1984) *Hacia una ciencia del movimiento humano, Introducción a las psicokinética*. España: Ediciones Paidós.
- Cardona, M. P. (2012). *La poética de la enseñanza una experiencia*. México: Quinta del Agua ediciones.
- Castañeda, G. Chalarca, C. (2004). *La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud*. Tomado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/94-biodanza.pdf>
- Citro, S. (2017). *Cuando «los descendientes de los barcos» comenzaron a mutar: corporalidades y sonoridades multiculturales en el bicentenario argentino*. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 12(1), 53-75.
- Duran, S. N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles*. Barcelona: editorial UOC.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. España: grupo editorial siglo veintiuno.
- Fundación secretos para contar. (2009). *Los primeros años, crecimiento y desarrollo*. Medellín, Colombia.



- Durán, L. (1991). La creatividad en la danza. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 36(144), 65-69.
- Gómez, K. (2016). *Las historias y los sentidos*. Medellín: Tesis de grado Universidad de Antioquia.
- Gastón, E. (1998). Sociología del ballet. entre lo único, lo mediatizado y lo racional. *Reis*, 155-172.
- Laban, R. (1984). *Danza Educativa Moderna*. Cuba: Editorial Edición Revolucionaria
- Lizárraga, I. (2015). *El espacio análisis del movimiento de Rudolf Von Laban*. Tomado de <http://www.revistadiagonal.com/articles/analisi-critica/espacio-rudolf-laban/>
- Llorente, M. (2013) *Apropiaciones espaciales de la danza: del espacio privado al espacio público*. Arte y ciudad-Revista de investigación
- Loupe, L. (2012) *Poética de la Danza Contemporánea*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Maya, T. (2015). *En el patio, juegos y actividades*. Colombia: Corporación Cantoalegre.
- Menchaca-Pérez Rulfo, A. (2020). " Entre el silencio y la danza". El silencio como experiencia estética, una lectura desde la danza. Tesis de maestría en filosofía y ciencias sociales, en el repositorio institucional del ITESO.
- Miramontes, L. (2016). *El ritmo en la música y la danza: su función como organizador*. Retrieved from rhythmos.edu.
- Miranda, A. (2007) "¿Existe un Cuerpo Sonoro?". Tomado de <http://mirandapravda.blogspot.com>
- Montañez, L. (1999) *Espacio-espacialidad y transdisciplinariedad en geografía*. Cuadernos de geografía.
- Moreno Bonilla, M. D. (2006). ¿Desarrolla los estudios de Danza la creatividad? *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, (3), 21-23.



- Muñoz, A. (2014). *cuerpos amaestrados vs cuerpos inteligentes, un desafío para el docente*. Argentina: grafica LAF.
- Peña Cuevas, M. D. L. (2018). *La danza como recurso interdisciplinar y sus beneficios en el alumnado de Educación Primaria*.
- Peñuela, M. S. (2008). *Sonoridades y oralidades: Sonoridades y oralidades. Signo y Pensamiento*, 27(52), 10-14.
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la música. In *III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2007)*.
- Vélez, D. V. (2012). La política de la escucha. Formalismo y cuerpos sonoros. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 7(1), 147-171.
- Volosín, S. (2007). Del misterio del silencio a la danza y el verbo. *Intercambios, papeles de psicoanálisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, (18), 43-54.

ANEXOS



Fotografía 2. Circuito- cuerpo dispuesto, Grupo Pre ballet Nab taller de ballet



Fotografía 3. Instrumentos, Grupo pre ballet Nab academia taller de ballet



Fotografía 4. Figuras rítmicas. Grupo de pre ballet academia Nab taller de ballet