



FOTOGRAFÍA: PCAD

Fecha de Postulación: 30. 04. 2022

Fecha de Aceptación : 6, 09, 2022

Citación Recomendada: Barrera-Dueñas, J. (2021).

¿Cómo caminan las niñas? Ellas, y tres actos creativos. Revista Variaciones 2(1), p. 42-69

¿CÓMO CAMINAN LAS NIÑAS? ELLAS, Y TRES ACTOS CREATIVOS.

¿HOW DO GIRLS WALK?
THEY, Y THREE CREATIVE ACTS.

¿COMO AS MENINAS ANDAM?
ELAS E TRÊS ATOS CRIATIVOS.

Juanita Barrera Dueñas
barrerajuanita@gmail.com

Secretaría Distrital de Cultura Recreación y
Deporte

Resumen:

El objetivo de este artículo es hacer referencia a la importancia de las artes escénicas en escenarios escolares de educación exclusiva de mujeres. Para lograrlo, tres experiencias escénicas serán la oportunidad para revisar los aprendizajes significativos y las huellas materializadas en los cuerpos de las estudiantes. La metodología surge de un ejercicio de investigación-creación, aún en curso, y de la necesidad de relacionar las tres instancias de creación escénica con tres momentos del desarrollo de las niñas y sus imaginarios. Los resultados muestran que las niñas caminaron por el escenario con confianza y claridad en sus cuerpos, y su trabajo tomó forma y sentido al ser visto por otros; se organizaron para configurar el espacio de diferentes maneras, relacionando su rol con el de las demás; creyeron en ellas mismas, en sus compañeras y en el proceso, e hicieron conexiones que les permitieron proponer desde una mirada extra-cotidiana y comprender en colectivo. La discusión se da sobre la base de estos aciertos para reconocer que las experiencias que tocan la propia historia, así como los cambios en el sentir y el pensar causan, inevitablemente, transformaciones visibles en el cuerpo. En conclusión, cada experiencia escénica se completó al vincular lo personal, lo técnico y lo creativo, con algo externo referente y con sentido para cada una. A través de la danza, pusieron en juego lo conocido, probaron lo nuevo y decidieron en presente, con confianza en su capacidad de agenciamiento y autoeficacia.

Palabras clave:

Artes escénicas; niñas; creación; cuerpo; agencia; género.

Abstract

This article aims to the worth of Performing Arts in a women-exclusive school environment. Hence, three performing experiences will offer the opportunity to review their meaningful learning experiences and the imprints in the girls' bodies. The *methodology* emerged from an arts research-creation approach and the need to connect the three main components of the performing arts to three different moments in the girls' stages of development, both physical and symbolic. The results show that 1. The girls moved on stage with confidence and precision and that their work was meaningful to them when others saw it; 2. they organized themselves in space in different ways, relating their roles to those of others; 3. they believed in themselves, their peers, and the process; 4. they connected information and came up with non-ordinary proposals, and allowed themselves to create meaningful understandings as a group. The *discussion* referred to mentioned achievements, highlighting emotions, ideas, and experiences touching one's narrative, that can cause visible transformations in the body. In *conclusion*, all performances were whole when the personal, technical, and creative process was related to an external and meaningful reference. Through dance, they put into play the known, pushed the new, and decided, confident in their agency and self-efficacy capabilities.

Key-words:

Performing arts; girls; creation; body; agency; gender.

Resumo

O *objetivo* deste artigo é fazer referência à importância das artes cênicas em um cenário escolar de educação exclusiva de mulheres. Para alcançá-lo, três experiências cênicas serão ocasião de reflexão sobre os aprendizados significativos e as pegadas materializadas nos corpos das estudantes. A *metodologia* surge de um exercício de investigação-criação, ainda em curso, a partir

da necessidade de relacionar as três instâncias de criação cênica com três momentos de desenvolvimento das meninas e seus imaginários. Os *resultados* mostram que as meninas caminharam pelo cenário com confiança e clareza em seus corpos, e seu trabalho tomou forma e sentido ao ser visto por outros; organizaram-se para configurar o espaço de diferentes maneiras, relacionando seus papéis com os das outras; acreditaram nelas mesmas, em suas colegas e no processo, e fizeram conexões que lhes permitiram

propor desde um olhar extra-cotidiano para depois compreender em coletivo. A *discussão* tem lugar na base desses resultados positivos para reconhecer que as experiências que tocam a própria história, assim como as mudanças no sentir e no pensar provocam, inevitavelmente, transformações visíveis no corpo. Em *conclusão*, cada experiência cênica completou-se ao vincular o pessoal, o técnico e o criativo, com algo externo referente e com sentido para cada menina. Por meio da dança, puseram em jogo o conhecido, experimentaram o novo e decidiram no presente, com confiança na sua capacidade de agência e auto-eficácia.

Palavras-chave:

Artes cênicas; meninas; criação; corpo; agenciamento; gênero.

Introducción

En este artículo se tratará el rol de las artes escénicas en la formación integral de seres humanos, su necesidad en el escenario escolar y su potencial en un ámbito de educación de mujeres. Se presentan las evidencias de tres experiencias escénicas con niñas de un colegio femenino, privado, ubicado en la zona norte de la ciudad de Bogotá, las cuales son una oportunidad extraordinaria para revisar la relación entre los aprendizajes y el impacto en sus cuerpos, a la luz de su capacidad de autogestión, así como la confianza e idoneidad para lograrlo.

En cada experiencia escénica, se aprovecha la diversidad en edades, imaginarios, habilidades técnicas y creativas, perfil de inteligencia (Gardner, H./MI OASIS, 2021), para que cada niña encuentre una manera de expresar y comunicar a través de las propuestas, traducidas en acciones en el espacio, en el tiempo y en sus cuerpos. Cada experiencia escénica fue un acto creativo, en el sentido que menciona el economista y músico chileno Manfred Max Neef, ganador del Premio Nobel Alternativo, en la ponencia realizada en Colombia en 1991, durante el Primer Congreso Internacional de Creatividad, cuando dice:

quien quiere comprender, quien quiere descubrir los mundos paralelos, quien quiere vivir verdaderamente una vida que sea una aventura, debe aprender a navegar a la deriva, pero en estado de alerta. Cualquiera de nosotros que sepa navegar conoce la importancia de derivar (término de navegación que alude a ‘estar a la deriva’) y sabe de lo absurdo que es fijar a maticaballo un rumbo. También sabe que, derivando, en alerta, viendo cómo vienen los vientos y las olas, es como uno se integra y goza y descubre. He dicho muchas veces que la aventura no se la tiene en un trasatlántico sino en un velerito, donde se pueda andar a la deriva en estado de alerta, que no es lo mismo que dejarse llevar por la corriente. (Max Neef, 1991)

En ese sentido, las artes escénicas son profundos actos creativos. En ellas es posible ‘derivar, en estado de alerta’, como afirma Max Neef cuando se refiere a los hallazgos y a la proliferación de conexiones que una experiencia escénica hace posibles donde antes no se contemplaban. Las artes escénicas son, además, y tomando como referencia los lineamientos del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, España:

un instrumento fundamental en una formación integral ya que no sólo se ocupa del estudio de las diferentes manifestaciones de la teatralidad, sino que, además, permite que el alumno desarrolle competencias comunicativas, sociales, expresivas, creativas o las relacionadas

con la resolución de problemas y la autonomía personal, estimulando su interacción con el medio y garantizando, por tanto, el logro de fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa. (Educación Navarra. España, 2019, pág. 163)

En la danza, el cuerpo es el único medio de expresión. Su práctica requiere de confianza física, consciencia corporal, balance, coordinación, flexibilidad y fuerza, y en su hacer se entrelazan las dimensiones artística, pedagógica y terapéutica. A propósito, María Adela Palcos refiere el potencial del cuerpo en el proceso de conocimiento y sanación y afirma que es posible transformar lo físico una vez en contacto con la esfera energética y emocional del ser (Palcos, 2011). A través de sesiones de movimiento vital expresivo (MVE) cada persona puede abordar emociones, expresar preguntas y necesidades a través del cuerpo en movimiento, de la música, de la expresión gestual y vocal, del movimiento imitado y libre, que le permitan abarcar el amplio rango de plasticidad de su instrumento: su cuerpo.

Entonces, la construcción de aprendizajes significativos se da desde el juego y el trabajo con las emociones, en el puente entre la palabra y la no-palabra; en lo gestual y el manejo del espacio y del tiempo con el cuerpo como única herramienta de comunicación. La danza aborda una dimensión de realidad aplicable a la propia experiencia social y cultural, pues es en el gesto donde se encuentran lo relacional y lo íntimo. Todo lo que antecede a la palabra escrita o dicha, fue un gesto escrito en el cuerpo.

La presencia de la danza en el ámbito escolar supone un reconocimiento de su potencial creativo y expresivo. Alienta la discusión sobre la noción de cuerpo, identidad y género en el caso de un entorno de educación exclusiva de mujeres; y la pregunta sobre su capacidad de agenciamiento (Bandura, 2001) y autoeficacia (Bandura, 1997). Agencia y autoeficacia son términos conceptualizados por Albert Bandura en su teoría sociocognitiva. La agencia hace referencia a la capacidad del ser humano de autodesarrollarse, adaptarse y auto-renovarse, y va de la mano con la autoeficacia, que tiene que

ver con la creencia del individuo en sus capacidades para organizar y resolver situaciones que le permitan alcanzar metas específicas. Si bien estos dos conceptos no se refieren al trabajo con mujeres o niñas en particular, se nombran porque desde allí el trabajo escénico puede hacer sus mayores aportes, y tiene la oportunidad de contribuir a la formación de un ser humano integral y a la construcción de la noción de cuerpo de las mujeres en general, más aún en un ámbito escolar.

Ser un agente es hacer que las cosas sucedan intencionalmente. Agencia encarna las dotaciones, sistemas de creencias, capacidades de autorregulación y estructuras distribuidas y funciones a través de las cuales se ejerce la influencia personal, en lugar de residir como una discreta entidad en un lugar particular. Las características principales de la agencia permiten a las personas desempeñar un papel en su autodesarrollo, adaptación y auto renovación con los tiempos cambiantes. (Bandura, 2001, pág. 2)

En la más reciente revisión de su programa, el Bachillerato Internacional (IB), ha incluido estos dos términos dentro de sus lineamientos. En el documento del Programa de Educación Primaria (PEP) se hace referencia a la agencia y a la autoeficacia como ejes del aprendizaje. “El estudiante muestra agenciamiento y autoeficacia cuando dirige su propio aprendizaje, toma decisiones, comparte opiniones, hace preguntas y expresa sus inquietudes, comunica sus comprensiones, construye nuevos

significados, participa y aporta a su comunidad de aprendizaje.” (International Baccalaureate Organization, 2018, págs. 2-3)

En el mismo documento, haciendo referencia al perfil de su comunidad de aprendizaje, se agrega:

“[los estudiantes] A través de sus experiencias e interacciones, naturalmente desarrollan percepciones y entendimientos intrincados y de múltiples capas. A lo largo del PEP, un estudiante es un agente para su propio aprendizaje y el de otros, a través del concepto de

agencia de aprendizaje. La agencia de aprendizaje está conectada a la creencia de un estudiante en su capacidad para tener éxito (autoeficacia).” (International Baccalaureate Organization, 2018, pág. 1)

Metodología

Durante el año 2018, ciento diez (110) niñas de distintas edades participaron de las experiencias escénicas programadas en el marco de tres eventos específicos. En el primero, 60 niñas de 5 y 6 años hicieron parte del evento de navidad del colegio con un montaje corto sobre la navidad alrededor del mundo. En el segundo, cuarenta y cinco (45) niñas de 7 y 8 años presentaron en el Festival de Danza de Primaria de la Unión de Colegios Internacionales (UNCOLI) una adaptación del ballet *El Lago de los Cisnes* (Tchaikovsky, 1875). En el tercero, 5 niñas de 15 y 16 años asumieron la propuesta para el Festival de Danza de Bachillerato de la UNCOLI, que partió de la reflexión sobre dos versiones del ballet *La consagración de la Primavera* (Stravinsky, 1913), la original de 1913 y la de 1984 (Bausch, 1984), hasta llegar al análisis del videoclip y la letra de la canción “The Greatest ”de la cantante Sia, del álbum *This is acting* (Furler, 2016).

El método utilizado fue la investigación-creación, definido por Castillo (2013, p.57) y citado por Delgado et al (2015) como el hecho de otorgar a los procesos de creación y producción de obras artísticas, llámense espectáculos escénicos, objetos plástico-visuales, actos performáticos, piezas sonoras, etc., la condición de objetos cognitivos, con el fin de producir nuevo conocimiento haciendo uso de la creación como herramienta investigativa. Como afirman estos autores, en este caso, cada experiencia escénica fue una oportunidad de creación que hizo posible el análisis de sus elementos y

procedimientos, la comparación con dos experiencias de similares características y la elaboración de una reflexión a partir de los puntos convergentes y las diferencias puntuales más significativas.

Así, la comprensión se dio en tres actos creativos, en ellos la intención artística y pedagógica fueron de la mano. Cada acto contó con un objetivo específico acorde al evento previsto, un proceso creativo del cual ellas fueron protagonistas, una presentación en vivo durante el evento, y finalmente, un ejercicio de reflexión que les diera la posibilidad de comprender (Max Neef, 1991) lo vivido.

El acto creativo, o experiencia escénica, fue el instrumento para desarrollar los objetivos de este documento. En cada uno de ellos se tuvo en cuenta el desarrollo de habilidades propioceptivas y motoras además de las técnicas según su edad. Siguiendo estas condiciones, se realizaron las siguientes acciones: organizar y desorganizar.

En primer lugar, se distribuyeron los ejes de trabajo básicos en las artes escénicas: cuerpo, espacio y tiempo, de acuerdo con el proceso de aprendizaje de las niñas según su edad y las habilidades anteriormente mencionadas. A su vez, estos ejes fueron nombrados para ayudar a la comprensión de la relación entre ellos así: cuerpos de niñas que aparecen para ellas, cuerpos de niñas que aparecen en el espacio, compartiendo con otras, y cuerpos de niñas que aparecen en el tiempo, relacionando experiencias. En segundo lugar, se hizo una triangulación de la información recopilada sobre esos mismos ejes con los niveles del modelo que Beatriz Martínez Corona respalda en su texto sobre empoderamiento de mujeres jóvenes (Martínez C. 2013, págs. 315-342), estos son: liderazgo personal, relacional y colectivo. Por último, se organizaron y definieron los actos de la siguiente manera: *primer acto: dar forma, caminar; segundo acto: dar espacio, conversar; tercer acto: dar tiempo, relacionar.*

Primer acto: dar forma, caminar

El equipo de artes escénicas del colegio, conformado por música, danza y teatro, lideró el evento *Christmas around the world* a cargo de las estudiantes de preescolar. Un recorrido por países del mundo en torno a las particulares maneras de celebrar la Navidad. Por primera vez, y por iniciativa del departamento de música, la propuesta coral pensada para preescolar incluyó elementos

coreográficos y teatrales para que las estudiantes incorporaran nuevos elementos a su aprendizaje, como el manejo del cuerpo desde la gestualidad y la organización espacial, y vivieran la experiencia del escenario además de cantar.

Esta experiencia escénica se llevó a cabo con niñas entre los 4 y 7 años. Sesenta (60) niñas de 5 y 6 años desarrollaron, en cuatro grupos, la coreografía de una canción navideña: el grupo 01 “Sa gar vi rundt om en eneba busk”, una canción tradicional noruega cuyo autor es desconocido, el grupo 02 “Betelehemu”, una canción basada en un texto popular yoruba (nigeriano), el grupo 03 “Tu scendi dalle stelle” una canción tradicional italiana de Sant’Alfonso María de Liguori y el grupo 04 “The forest raised a Christmas tree”, una canción infantil del año nuevo ruso.

El centro del trabajo fue el estudio del gesto. ¿Por qué el gesto? El trabajo con el gesto está asociado a una narrativa específica, sucede en el propio cuerpo, es pequeño y se repite. Es decir, es una estrategia de fácil recordación que trabaja el cuerpo y el movimiento sin necesidad de explicaciones. Con juegos como: estatuas en movimiento, el momento *freestyle* y rondas de Movimiento Vital Expresivo (Palcos, 2011)¹, las niñas exploraron maneras de usar su cuerpo y su gestualidad, moviéndose por imitación y libres en el salón de clase con músicas variadas.

Luego de especificar el trabajo gestual, cada grupo se enfocó en el espacio y la música, simultáneamente. El espacio fue diseñado pensando en formas de referencia simples para ellas como caminar en parejas o todas juntas, en círculos o líneas; se tuvo en cuenta la forma musical de las canciones para facilitar a las niñas el movimiento por el escenario. El objetivo específico, en este caso, fue tener una referencia, espacial y sonora, sobre cómo, por dónde y cuándo caminar por el escenario mientras presentaban su canción con música y gestos.

¹ Movimiento Vital Expresivo (MVE). El movimiento vital expresivo se trabaja con música, en grupos mixtos, coordinados por una instructora o un instructor. Tiene por objeto desarrollar el potencial expresivo, facilitar el encuentro de cada uno consigo mismo y los compañeros, y lograr una gran circulación energética.

El día del evento, en sus salones las niñas esperaron a ser llamadas para presentar su canción. Cuando el momento llegó, se alistaron en filas y fueron pasando por el escenario, grupo por grupo. Para la mayoría fue fácil moverse en el escenario pues tuvieron una guía visual en el piso con sus desplazamientos, y una guía sonora con acentos que sirvió de apoyo.

Segundo Acto: dar espacio, conversar.

En el Festival de Danza de Primaria de la UNCOLI, en marzo de 2018, se presentaron alrededor de 25 colegios de Bogotá, entre los que estuvo el colegio con dos propuestas a cargo de los grados 1º y 3º.

Esta experiencia escénica se llevó a cabo con cuarenta y cinco (45) niñas de 7 y 8 años. La propuesta de trabajo consistió en partir de una estructura clásica para crear una historia adaptada al universo del grupo de niñas de primero, que les permitiera resignificar la relación que tienen con la práctica del ballet y este tipo de repertorios. La intención fue que tuviera sentido para ellas desde su experiencia real, y mostrarles opciones distintas a las ideas fijas de quienes reconocen una única manera de hacer una obra de este tipo y que les limitan las posibilidades alrededor de la danza y del movimiento. Por tal motivo, la decisión fue tomar la obra *El lago de los cisnes* para trabajar la construcción de personajes, la composición espacial y el rol de la música como elemento dramático.

El centro del trabajo en este caso fue el espacio. Organizar a las niñas alrededor de una idea visible en el escenario, fue posible gracias a la organización y diseño espacial. Para lograrlo, los siguientes apartes de la versión del Kirov Ballet (Kirov Ballet, 2011) fueron las referencias coreográficas: “Dances of the Little Swans”, “Dances of the Swans” y “Finale: Death of the Black Swan”, y la obra para concierto *El lago de los cisnes*, (Tchaikovsky, 1875) como referencia musical.

Para empezar, las estudiantes vieron y escucharon fragmentos variados de las obras *El Lago de los cisnes* y *Las cuatro estaciones* de Vivaldi que sirvieron como provocadores de movimiento libre.

Luego, cada uno de los tres grupos se ocupó de una parte de la historia y en el final participaron todas. Escribieron historias cortas sobre sus personajes-animales y decidieron sobre los vestuarios de acuerdo con la personalidad de cada uno de ellos. Cada una creó su personaje. Mientras tanto, con la atención en el diseño espacial, se asignaron líderes, a cargo de pequeños grupos, para organizar el trabajo en equipo.

La primera escena estuvo a cargo del grupo 01 y 02, a partir de la música y coreografía del aparte “Dances of the Little Swans”. En grupos de entre 6 y 8 niñas, entraron mostrando las características de su animal, por derecha hasta formar un círculo, y por izquierda hasta formar un triángulo y rodear el círculo inicial antes de salir del escenario. La segunda escena fue responsabilidad del grupo 03 que adaptó el aparte “Dances of the Swans” para armar dos líneas perpendiculares a la línea del escenario, que, en un canon, se convirtieron en un puente por donde pasaron las niñas-cisnes del grupo 02, saludando y dando una vuelta hasta formar una línea posterior, donde permanecieron congeladas en el gesto de su animal durante la siguiente escena. De la escena final se encargaron los tres grupos quienes adaptaron el “Finale: Death of the Black Swan” y se reunieron formando líneas que, en zig-zag, recorrieron el escenario de derecha a izquierda y viceversa, recreando la imagen de un río caudaloso.

Para finalizar, estudiaron los apartados musicales de la obra de Tchaikovsky seleccionados, para comprender el tono de la obra, la relación con el diseño coreográfico, las emociones de cada parte de la historia y sus roles en ella. Se les explicó los *cues* o guías sonoras para que pudieran desenvolverse en el escenario y resolver las entradas y salidas, y para que al escuchar supieran lo que estaba pasando en la historia y lograran guiarse durante la función, sin guía externa.

Esa noche, las estudiantes tuvieron la oportunidad de enfrentarse a un público de seiscientas (600) personas por primera vez fuera del contexto del colegio. Estuvieron en un escenario de dimensiones nuevas para ellas: diez y siete metros de ancho por nueve metros de fondo y de características diferentes al salón de clase habitual, expuestas a condiciones técnicas de otro nivel, propias de un

teatro profesional. Además, tuvieron la oportunidad de compartir con otros colegios de Bogotá. Todo era nuevo. Durante el tiempo de su presentación, fueron el ‘cuerpo de baile’ que estudiaron, y dibujaron colectivamente en ese nuevo espacio, la versión libre de un ballet.

Tercer Acto: dar tiempo, relacionar

En el mismo evento de la UNCOLI, el colegio se presentó con la propuesta *Springtime* a cargo del semillero voluntario de danza contemporánea conformado por dos (2) estudiantes de grado 8º y tres (3) de grado 9º², en el teatro del colegio anfitrión cuyas características son similares a las del colegio, el viernes 20 de abril a las 6 pm.

Esta experiencia escénica se llevó a cabo con cinco (5) estudiantes de 15 y 16 años. Con ellas, el propósito fue abordar el proceso creativo y la composición desde la inquietud por sus propias creaciones y, en específico, por la repetición de modelos de otras esferas disciplinares y sociales que, aunque relacionadas con la danza, tienen ideas distintas sobre el trabajo con el cuerpo, el espacio y el tiempo en la escena. Es decir, a menús de movimientos que responden a códigos de comportamiento social normalizados, secuencias coreográficas que se acercan a un formato marcial más que artístico, narrativas cuyas selecciones musicales reunidas en un espectáculo resultan, a veces, gratuitas. Los objetivos fueron: a) partir de algo desconocido para crear algo propio b) componer el espacio desde un concepto específico c) pensar en el rol de la música y sus letras, si las hay, en un proceso creativo.

En este caso, el centro del trabajo fue el tiempo y la relación con el público. ¿Qué quiero decir? y ¿Por qué lo digo? ¿Cómo lo digo? Y de ahí, reflexionar sobre la música, la letra de las canciones y el ritmo, como elemento narrativo. La pregunta que guió el trabajo fue: ¿Qué tal sí?

² El semillero estuvo integrado por dos estudiantes de 8º grado y tres de 9º grado. Nota: La convocatoria inicial para el semillero reunió a 25 niñas de las cuales, durante el proceso resultaron 5.

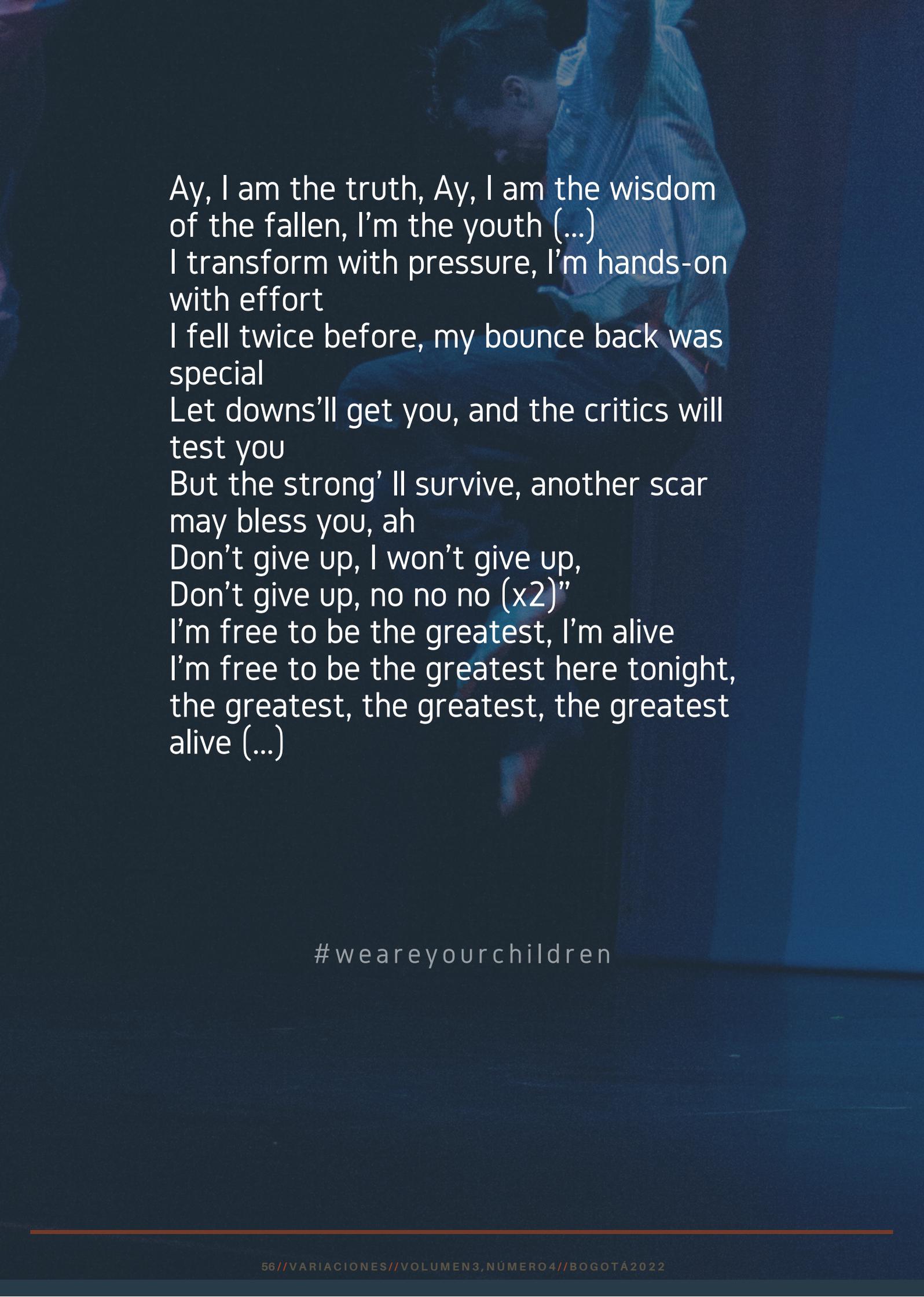
El trabajo empezó a partir de una obra clásica *La consagración de la primavera* de Igor Stravinsky. Ellas estudiaron la estructura dramática, coreográfica y musical de la versión coreográfica original de Vaslav Nijinski de 1913, y la versión posterior de Pina Bausch de 1984. Por una parte, la obra de Nijinski, propuso una nueva forma de moverse y modos distintos de narrar historias. Los bailarines clásicos de la compañía de Diaguilev encarnaron movimientos modernistas que evocaban ruptura y novedad. Por otra parte, la versión de Pina Bausch planteó la tensión entre potencia y fragilidad. Las dos presentaron la relación entre muerte y vida: sacrificio y renacimiento, contraponiendo lo antiguo y lo nuevo, potencia y fragilidad, para hablar de la primavera. La intención inicial fue la exploración del sentido de 'primavera' para cada una y la manera de manifestarse en el grupo.

Luego de haber estudiado a Nijinski y a Pina Bausch, se propuso una estructura-base sobre la cual aportar ideas, secuencias de movimiento que les proporcionaran habilidades técnicas y un lenguaje común desde donde les fuera posible conversar entre ellas con sus movimientos propios. Vieron, además, videos de otras mujeres narrando historias con sus cuerpos para entender las posibilidades expresivas y comunicativas que desde el movimiento tenían disponibles. De esta manera, las cinco bailarinas encontraron la manera de poner preguntas en sus propios cuerpos y presentarlas en el espacio que habían construido en colectivo.

El trabajo siguió hasta que, hacia el final, revisaron el video y la letra de la canción “The Greatest” (Furler, 2016). En ese momento, hubo un cambio con relación al material clásico estudiado y a lo trabajado: los movimientos de la protagonista del video, Maddie Ziegler, su gestualidad en staccato, repeticiones, mirada; las configuraciones espaciales: círculos, manada, caos, pausas, solos; los cambios en la música: silencios sostenidos mientras los cuerpos se mueven y respiran, coros; tenían puntos en común con el material de las dos versiones de la consagración de la primavera de la propuesta inicial y puntos de encuentro con lo que ellas habían trabajado. La intensidad de sus actuaciones y el tono del video, resonaron con la intensidad de las cinco jóvenes con ganas de “bailar hasta morir”³ y poner su cuerpo para probar algo nuevo.

Nuevo fue el sentido que le dieron al video de la música que habían cantado en fiestas: relacionar el material estudiado y transferir el sentido de sus exploraciones sobre la primavera, Nijinski y Pina, a una canción que reunió el lenguaje de movimiento que habían trabajado, en la composición del espacio según sus intuiciones, y de acuerdo a la narrativa que encontraron. El video y la letra de la canción de Sia, les posibilitaron ver el otro lado de la situación y encontrar elementos de su primavera: potencia, renacimiento y posibilidad, desde una mirada extra-cotidiana que resignificó lo conocido.

³ La consagración de la primavera describe la historia del sacrificio pagano de una joven al inicio de la primavera que debía bailar hasta su muerte para obtener el favor de los dioses al comienzo de la nueva estación.

A man in a blue shirt is captured in a dynamic pose, performing a parkour move on a dark surface. He is leaning forward with one arm raised, suggesting a transition or landing. The background is dark and out of focus, emphasizing the subject.

Ay, I am the truth, Ay, I am the wisdom
of the fallen, I'm the youth (...)
I transform with pressure, I'm hands-on
with effort
I fell twice before, my bounce back was
special
Let downs'll get you, and the critics will
test you
But the strong' ll survive, another scar
may bless you, ah
Don't give up, I won't give up,
Don't give up, no no no (x2)"
I'm free to be the greatest, I'm alive
I'm free to be the greatest here tonight,
the greatest, the greatest, the greatest
alive (...)

#weareyourchildren

Uno de los últimos días de ensayo en el teatro del colegio, asistieron algunas profesoras como audiencia. Varias niñas que habían iniciado con ellas el proceso también estuvieron. Ese día, en su presencia, todo el trabajo colapsó. Las cinco (5) niñas se sintieron juzgadas por sus profesoras y señaladas por sus compañeras. Argumentaron que la razón fue la naturaleza extraña de lo que hacían, pero la realidad fue que se enfrentaron, por primera vez, a la exposición de sus preguntas e ideas en un lenguaje nuevo, y frente a la primera audiencia que por primera vez iba a ver su trabajo. Era algo nuevo.

Nuevo fue también para ellas que hasta ahora se daban cuenta de lo distinto que era esto que habían creado en comparación con lo que habían hecho antes. Les gustaba y les resultaba extraño. Luego de una reflexión en la que cada una expuso su fragilidad, sus inquietudes y las preguntas surgidas a partir de la experiencia de trabajar su cuerpo de esa manera y de aproximarse a la creación y a la composición de ese modo, se fueron para el festival.

Esa noche, las cinco (5) estudiantes tuvieron la oportunidad de estar frente a un auditorio de seiscientas personas, expuestas y presentes frente al público. Eran pocas para un auditorio de esas dimensiones y en comparación con los demás grupos presentes esa noche que oscilaron entre cuarenta y ciento veinte bailarines en escena. Sin embargo, sus cuerpos crecieron y llenaron el espacio de diez y siete metros de ancho por nueve metros de fondo. Pusieron el cuerpo para hablar de su primavera, potente y frágil, nueva: distinta a las propuestas de los demás colegios. El público de seiscientas personas las aplaudió, luego de mantenerse en silencio hasta después del último minuto de silencio final.

Resultados

Luego de la descripción detallada de la población, los instrumentos y los procedimientos, los frutos de cada experiencia destacan los efectos del método y las posibles variables relacionadas con la experiencia grupal e individual.

Lo más significativo del primer acto fue la confianza con la que las niñas caminaron por el escenario. Porque solo en ese momento lograron presentar el trabajo gestual que habían preparado. Hubo claridad en sus cuerpos, sus gestos contaron la historia de lo que habían construido en clase, y trabajaron juntas. Para algunas la audiencia fue distractora y sólo lograron caminar sin quitar los ojos del público que las veía. Para otras, los gestos preparados crecieron a medida que avanzaba la canción, pues tuvieron sentido al ser vistos. Algunas refirieron sorpresa frente al escenario y a las luces que no habían visto antes.

El grupo del segundo acto, durante una sesión de reflexión posterior al evento, comentó lo más importante de su experiencia. Varias, hablaron de los vestuarios pues fueron diseñados por ellas mismas con características particulares, lo que suscitó preguntas alrededor de ¿Por qué ellas [las niñas de los otros colegios] estaban vestidas todas iguales? La respuesta fue otra pregunta: ¿les habría gustado estar vestidas iguales como estaban en ese momento? La respuesta de una de ellas fue: “Nosotras no podríamos. Cada una es distinta y no tiene sentido vernos y sentirnos iguales. Un zorrillo no puede ser un conejo. ¡Nunca!”.

En este caso, el espacio, por sus dimensiones e imponentia en términos de luces y sonido, fue lo más revelador para la mayoría. Ellas coincidieron en afirmar que al inicio sintieron miedo y vergüenza pero que después en el escenario se sintieron cómodas. Algunas crecieron durante su danza y le dieron a su actuación un toque diferente al de los ensayos y las clases. Otras, en cambio, se dispersaron. Para cada una fue distinto y, sin embargo, la experiencia del escenario les aportó a todas en términos de seguridad de sí mismas, al darse cuenta de la fuerza de lo que habían logrado juntas. Se organizaron para configurar el espacio de diferentes maneras y, para lograrlo, necesitaron entender el rol de cada una, orientarse en el espacio y comprender en colectivo. Luego de la experiencia, conversaron sobre

el tema con propiedad entre ellas, con otras niñas del colegio y con algunos docentes que supieron de su participación y del grado de complejidad de su propuesta.

Finalmente, tres de las cinco estudiantes del tercer acto, se reunieron en el salón donde habían ensayado desde la primera vez. Vieron el video de la función grabado desde la cabina y de ahí surgieron los siguientes comentarios: “Me equivoqué! Y no me importó. Seguí”. Dijo una cuando le preguntaron cómo se había sentido en el escenario. “Yo quería más”, dijo otra. “Cuando me di cuenta, ya se había acabado” añadió la última. Todas se sorprendieron al verse en el video. “Mis papás nos grabaron y cuando me vi, entendí lo que habíamos hecho. Fue muy lindo y tenía mucha fuerza”. “Lo volvería a hacer muchas veces más”.

Ellas hicieron énfasis en el hecho de enfrentarse a un público externo y darse cuenta de lo que eran capaces de lograr con su presencia frente a una audiencia de esas características; al reconocer el trabajo de cada una y del grupo y creer que era posible confiar en ellas mismas, en sus compañeras y en el proceso. Así mismo, reconocieron el hecho de verse ‘otras’ al estar conscientes del público; lograron llenar con su energía el espacio y atraer la atención de las seiscientas personas que se mantuvieron en silencio mientras las veían bailar. Las conexiones que hicieron al relacionar información desde sus aprendizajes y tomar lo que cada una necesitó para proponer, desde una mirada extra- cotidiana, las llevó a comprender, en colectivo.

Discusión

El cuerpo expresa lo que somos en este momento, nuestras tendencias, nuestra historia, lo que pensamos de nosotros mismos y de la vida. Por consiguiente, cada cambio en nuestra historia y cada evolución en nuestra manera de sentir y pensar serán, inevitablemente, acompañados de cambios en el cuerpo. (Rossi, 2006)

Este artículo ha sido un proceso de pensamiento para presentar las repercusiones en la forma de llevar el cuerpo, en espacios donde el proceso comunicativo pasa por habilidades no verbales para interactuar y relacionarse (Totorá, S., 2005). Habilidades que se aprenden en la exposición y la repetición, y que se afirman en el tiempo y en el cuerpo de formas específicas y particulares. Además, aportan a la narrativa que cada una crea de y para sí misma en su experiencia cotidiana. Entonces, las experiencias de las niñas en el escenario son ejemplos de momentos extra-cotidianos que posibilitan el reconocerse en lo otro, lo distinto (Britton, 2017) y sorprenderse (Zaporah, 1995). Son vivencias que amplían y movilizan su red de afectos y sus modos de hacer, y que las pone en movimiento, físico y simbólico.

Nos invitan a habitar nuestros cuerpos, deconstruir nuestro comportamiento normal y, luego, notar lo que conseguimos. (...) Nos libera(n) de comportamientos y percepciones habituales. Nos hace(n) más conscientes de cada pensamiento, sensación, emoción, sentimiento, fantasía, y además del mundo exterior en el que habitamos. (Zaporah, 1995)

Cuando las personas experimentan gusto por lo que hacen, su capacidad de comprender se amplía y crece, y, si los aprendizajes son significativos, necesarios y aplicables, el conocimiento se transfiere (IBO, 2018b). Así, los estímulos técnicos y creativos se convierten en herramientas para propiciar el primer acontecimiento: curiosidad y gozo (Britton, 2017). Es por eso que la relación entre las experiencias escénicas y el desarrollo personal y relacional de las niñas fue parte de la reflexión que plantea este proceso de pensamiento.

¿Cómo caminan las niñas? El cuerpo es el primer espacio de enunciación. En el cuerpo está la primera posibilidad real de liderazgo y autonomía, de agenciamiento (Bandura, 2001) y autoeficacia (Bandura, 1997). La construcción de sentido que ocurre en el camino de lo físico a lo simbólico y viceversa (Zaporah, 1995) se ve en la manera en que las niñas llevan su cuerpo, en la forma en que caminan, en la interacción con sus compañeras, en la manera de expresarse en público, así como en

las decisiones que toman y en la gestión de sus emociones. En todo lo anterior, su cuerpo está presente y toma forma de acuerdo con la relación que cada una tiene con su entorno.

El material presentado en este documento se aplica al trabajo con mujeres y hombres (PNUD, 2021b). Se nombra y se hace parte de la reflexión en torno a los escenarios de formación de mujeres, porque cuando el trabajo es diferenciado, se mira solo una parte del espectro, y por la misma razón, es necesario visibilizar todas las posibilidades y variables. Las estrategias son las mismas y es labor de los adultos tomar conciencia de la diferencia que históricamente existe en el trato de mujeres y hombres, ser ejemplo y actuar en consecuencia (UNICEF/UNESCO, 2008). Visibilizar, apoyar, reforzar lo necesario en aulas de clase, modelar maneras posibles de relacionarse en espacios creativos, como también en la calle y en los espacios de la vida cotidiana donde haya oportunidad de hacer y ser el cambio. Por la igualdad de trato, de capacidades y oportunidades (PNUD, 2021a).

Por lo anterior, la aproximación del Bachillerato Internacional (IB) resulta esencial. Porque propone un perfil de jóvenes conscientes, empáticos, enfocados en el hacer que marca la diferencia desde la consciencia de ser agentes de cambio. Esto es hablar de líderes, mujeres y hombres, con voz, capaces de tomar decisiones y responsables de sus acciones, conscientes de la transformación que cada acto supone cuando toma forma en el mundo (IBO, 2008a; Max Neef, 1991).

Conclusiones

Procesos de aprendizaje vital

- El aprendizaje se completa en el momento en que ellas mismas relacionan lo personal, lo técnico y lo creativo, con algo externo referente, con sentido para cada una, y que reúne la experiencia del proceso. Como Gardner aclara en la revisión de los primeros treinta años de su apuesta por las inteligencias múltiples, *“Cuando uno tiene un conocimiento profundo de un tema, normalmente puede pensar en él de varias maneras, haciendo así uso de sus inteligencias múltiples.”* (Gardner, 2011, xvi). El aprendizaje es fluido y complejo, y resulta

contraproducente generar etiquetas en los grupos de estudiantes frente a la adecuada manera de aprender. Hay *múltiples* tipos de inteligencia humana y con ello, diferentes maneras de procesar la información. Por tanto, en los procesos de aprendizaje, (1) es indispensable contemplar múltiples formas de presentar la información a un grupo de estudiantes, y (2) considerar herramientas que faciliten, de manera amplia y variada, el acceso al contenido de las experiencias de aprendizaje. Para tal fin, conocer al grupo y reunir información sobre sus fortalezas y debilidades, intereses y gustos, será útil al momento de proveer contextos distintos a las estudiantes e incentivar el uso de sus diferentes sentidos en cada experiencia (Darling-Hammond, L. 2010). Serán experiencias que alimenten su desarrollo personal y que generen mayor compromiso toda vez que su relación con los procesos de comprensión van más allá del simple hecho de adquirir información.

- El aprendizaje significativo es un proceso relacional. Las herramientas y destrezas adquiridas serán valiosas en los procesos individuales y en el desarrollo de las habilidades sociales del grupo. Es por este motivo que cada experiencia de aprendizaje debe ser cuidada, pensada al detalle y abordada en su amplitud pues en cualquier momento se enciende la luz de la curiosidad, la alerta necesaria para indagar, preguntarse y derivar. Como enfatiza Max Neef en su ponencia, es al derivar en estado de alerta que uno se integra, y en el proceso descubre y goza. (Max Neef, 1991) Así, las experiencias generan hallazgos, y estos sumados conforman un corpus de posibilidades que una vez integradas, generan comprensiones, o bien acontecimientos, que se transfieren y se convierten en aprendizajes vitales.

Historias de niñas escritas en el cuerpo.

- Cada gesto, movimiento, mirada, expresión, está asociada a un momento de comprensión, hallazgos sumados que dejan huella en el propio cuerpo y lo conforman. En la vida cotidiana, estos acontecimientos vitales se reflejan particularmente en (1) habilidades emocionales y sociales entre las que figuran la toma de decisiones y la generación de vínculos, y (2) en la forma del cuerpo, la manera de llevarlo y presentarlo al mundo. Como menciona María Adela

Palcos al referirse al potencial del cuerpo como instrumento de expresión y sanación (Palcos, 2011) y a las rondas de movimiento vital expresivo (MVE) como alternativa para acompañar las transformaciones físicas y existenciales a través del movimiento y la circulación energética. Así, las formas varían con las vivencias que van marcando el recorrido vital. Estas últimas causan modificaciones en la dimensión material del ser, a partir de lo que se aprende, lo que se ve, lo que se escucha, lo que se lee, lo que se piensa y siente. Aunque la estructura se mantiene, los cambios y alteraciones en las formas se producen en la manera de relacionarse con el propio cuerpo.

- Las historias de cada persona se materializan en el cuerpo y son una evidencia clara y distinta de su existencia. Allí subyace el mapa corporal que irá marcando esa única e irrepetible manera de llevar el cuerpo para cada una, niñas y mujeres. Sus historias y experiencias les trazarán la ruta y serán su pista de baile, sus corpografías.
- Así, a través del movimiento, el gesto y la expresión intencionada del propio ser, es posible encontrar alternativas para resolver situaciones, teniendo el cuerpo como vehículo para lograrlo y el arte como herramienta con la que tales opciones van tomando forma. En el proceso se van trazando rutas, una trama de opciones viables que la memoria, emocional y física, irá acopiando como hallazgos, que, convertidas en huellas de comprensiones escritas en el cuerpo, verán la luz en un momento preciso.
- La danza y el teatro ponen en juego lo conocido, las invitan a probar lo nuevo y a decidir en el aquí y ahora (Bogart, A., Landau, T., 2005; Britton, 2017). Se atreven, en tiempo real. Son prácticas que en un contexto escolar favorecen la elaboración, por prueba y error, de la propia subjetividad a partir de lo lúdico. Juegos de roles, creación de vestuarios, propuestas de mundos imaginados les dan la posibilidad de ser 'otras', sin palabras expresar una idea, enfrentarse a los ojos de una audiencia y expresarse sin miedo al error. El trabajo individual o

en grupo, es una oportunidad para encontrarse cada vez, por primera vez, en el instante irrepetible del escenario.

Agencia.

- Hubo una razón para poner el cuerpo. El cuerpo, de mujeres y hombres, se construye desde la niñez y necesita de espacios que le permitan reconocer su potencial creativo y la fuerza de su voz. Tener noción propia de sí, aceptar el espectro completo de su personalidad, cuidarse y potenciarse desde el reconocimiento de sus capacidades, y saberse capaz en lo físico y lo simbólico.
- Alentar la discusión sobre la noción de cuerpo, identidad y género en busca de las motivaciones a estas preguntas, en un escenario escolar exclusivo de mujeres de clase media-alta de la zona norte de Bogotá, surgió de forma paralela al trabajo técnico y artístico, durante el proceso. Fue una oportunidad para ellas de escenificar su vida cotidiana y de hacer las preguntas que no siempre les es posible discutir en un entorno familiar o social, sin miedo al juicio y a la censura del grupo.
- Lo que el cuerpo dice de sí en sus modos de expresarse, existe, es válido y prepara para el futuro. Las preguntas que aquellas niñas de colegio fueron formulando sobre la forma de llevar su cuerpo de acuerdo a las características de su personaje, la manera adecuada de presentarse frente a las demás, preguntarse quiénes querían ser en el escenario, si eran madres o no, si tenían pareja o no, qué profesión tenía su personaje y que era lo que más le gustaba hacer, fueron también las preguntas que las adolescentes, y futuras mujeres, se hicieron a medida que avanzaron en el proceso creativo, y que derivó en procesos personales decisivos para algunas de las ellas. Estaban, además, siendo vistas y reconocidas con sus preguntas, sus propuestas estaban siendo validadas por una mirada externa.

- Estas preguntas fueron oportunidades para soñar en el presente. De nuevo, hallazgos que irán sumando a la construcción de cuerpo de estas mujeres bogotanas, con futuros que se espera estén por decidir y no hayan sido decididos previamente. Allí la agencia (Bandura, 2001) y la autoeficacia (Bandura, 1997) de Bandura. En ellas está la posibilidad de ser agente, hacer que las cosas sucedan intencionalmente y trazarse un camino propio. En el proceso, cada una a su ritmo y según su nivel de conciencia y madurez logrará (1) comunicar sus comprensiones, construir nuevos significados y participar del trabajo en grupo, (2) expresar sus inquietudes, dar sus opiniones y formular preguntas, (3) tomar decisiones y dirigir su aprendizaje.
- En este sentido, el rol de las artes escénicas en un escenario de educación exclusiva de mujeres resulta determinante pues facilita conversaciones, intercambios, validación y contención para las niñas que están en proceso de formación como personas, ciudadanas y mujeres; les da la posibilidad de, a través de la experiencia escénica, probar, verificar, revisar y afinar sus ideas, previa toma de decisiones. Como personas, ciudadanas y en especial como mujeres les resultará más cercano diferenciar entre preconceptos de decisiones y escoger entre “lo que toca” y “lo que quiero”.
- El proceso creativo fue un proceso cognitivo, en el que hallazgos simples, reunidos por un propósito fueron convirtiéndose en comprensiones y acontecimientos que dieron forma a las tres obras creadas, a sus cuerpos y a sus vidas en un momento determinado. Las preguntas detonantes del proceso artístico resultaron ser una herramienta terapéutica, sin proponérselo, que amplificó lo que desde un principio se había estructurado como apuesta técnica y artística, de tal forma que la propuesta grupal fue la de derivar en estado de alerta, y comprender en colectivo.
- Más allá de lo artístico y lo pedagógico, lo que inició siendo una actividad más de las funciones de una docente de danza y artes escénicas en un colegio de niñas, es hoy un documento que

Tchaikovsky, P. (1875). *The Swan lake*, Op. 20. Rusia: T. Bolshoi.

Titora, S. (2005). *The dancing dialogue. Using the communicative power of movement with young children*. St. Paul, MN, USA: Redleaf Press.



Britton, J. (2017). *Climbing the mountain. The performers journey into presence*. London, UK: Eleonora Press.

Darling-Hammond, L. (2010). *Performance Counts: Assessment Systems that Support High-Quality Learning*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Delgado, T.C., Beltrán, E.M., Ballesteros, M., Salcedo, J.P. (2015). *La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento*. Iconofacto, ISSN 1900-2785, ISSN-e 2390-0040, Vol. 11, N°. 17, 2015, págs. 10-28. DOI:<http://dx.doi.org/10.18566/iconofac.v11n17.a01>

Educación Navarra. España. (2019). *Lineamientos para Artes Escénicas*. (Departamento Educación Gobierno de Navarra, España) Recuperado en Febrero de 2019, de Educación Navarra. Es. del URL: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57787/ARTESCENICAS.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Del URL: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un enfoque de la EDUCACION PARA TODOS basado en los derechos humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un%20enfoque%20de%20la%20EDUCACION%20PARA%20TODOS%20basado%20en%20los%20derechos%20humanos.pdf)

Furler, S. (2016). *The greatest. This is acting*. USA: R. Records.

Gardner, H./ MI OASIS. (2021). *Official Authoritative Site of Multiple IntelligenceS - MI OASIS/Components of MI*. Recuperado en febrero de 2021 del URL: <https://www.multipleintelligencesoasis.org>

Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

International Baccalaureate Organization, IBO. (2018a). *International Baccalaureate Organization*. Recuperado en Febrero de 2019, de ibo.org: <http://www.ibo.org>

International Baccalaureate Organization, IBO. (2018b). *Primary Years Programme (PYP). The Learner*. Recuperado en Diciembre de 2018, del URL: <https://www.ibo.org>

Joffrey Ballet. (1987). *Rite of Spring*. (Recuperado en Marzo de 2018 del URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jo4sf2wT0wU> y actualizado en febrero de 2021 como *Nijinsky's Le Sacre du Printemps* en URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dsEkPdK8FVw&t=0s>

Kirov Ballet. (2011). *Tchaikovsky: Swan Lake - The Kirov Ballet 1990*. Recuperado en Marzo de 2018, de Warner Classics - youtube, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9rJoB7y6Ncs&t=3015s>

Martinez C, B. (2013). El empoderamiento como horizonte para el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de las mujeres jóvenes. En M. P. Castañeda, *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanida

Max Neef, M. (1991). *El acto creativo*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás - Especialización para la Educación Ambiental.

Palcos, M. A. (2011). *Del cuerpo hacia la luz. El Sistema Río Abierto*. Buenos Aires, Argentina: Kier.

PNUD (2021a). *Objetivos del desarrollo sostenible. Objetivo 4: Educación de Calidad.*

Recuperado el 06 de enero de 2021 de URL:
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

PNUD (2021b). *Objetivos del desarrollo sostenible. Objetivo 5: Igualdad de género.* Recuperado

el 06 de febrero de 2021 del URL:
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html>

Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento. El Sistema Río Abierto.* Buenos Aires, Argentina: Kier.

Stravinsky, I. (1913). *Le sacre du printemps.* (B. Rusos, Intérprete) Rusia: T. Bolshoi.

Tchaikovsky, P. (1875). *The Swan lake*, Op. 20. Rusia: T. Bolshoi.

Totorá, S. (2005). *The dancing dialogue. Using the communicative power of movement with young children.* St. Paul, MN, USA: Redleaf Press.

Zaporah, R. 1995. *Action Theatre. The improvisation of presence.* Berkeley, CA, USA: North Atlantic Books.