



UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE DANZA

“LA DANZA COMO HERRAMIENTA DE INTEGRACIÓN DE LA CONVIVENCIA
EN NIÑOS QUE PARTICIPAN EN EL TALLER DE DANZA DEL PROGRAMA 4 A 7
DEL SERNAM EN EL COLEGIO LUIS ARRIETA CAÑAS DE LA COMUNA DE
PEÑALOLEN “

Tesis para optar al grado de Licenciatura en Danza Mención Pedagogía

Profesor Guía: José Mauricio Contreras San Juan

Estudiante Tesista: Isadora Altamirano Rojas

Santiago-Chile

2014

Dedicado a todos los niños del programa 4 a 7

A mis profesores formadores en el camino de la danza,

A Felipe Carrasco por su compañía, ayuda y comprensión en este arduo proceso,

*Y a mi familia por su apoyo incondicional e inquebrantable en mi proceso de elección,
formación y profesionalización de la danza...*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	8
1.1. Problematización.....	8
1.2. Antecedentes	11
1.3. Pregunta de Investigación	14
1.4. Objetivos	14
1.4.1. Objetivo General	14
1.4.2. Objetivo Específico	14
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. DANZA	15
2.1.1. Historia de la danza	15
2.1.2. Historia de la danza en Chile.....	22
2.1.3. Danza, su definición y estilos	30
2.1.4. La danza y su valor educativo	35
2.1.5. Tipo de enseñanza de la danza	37
2.1.6. Clase de danza y tipo de metodología utilizada	39
2.1.7. La danza como herramienta de integración.....	41
2.2. CONVIVENCIA.....	44
2.2.1. Convivencia y Educación.....	47
2.2.2. Convivencia Escolar	49
2.2.3. Convivencia desde la Emoción	50

2.2.4.	Convivencia en contextos sociales vulnerables y Problemáticas de convivencia	51
2.2.5.	Buenos y Malos Tratos en el contexto de la convivencia.....	54
2.3.	DANZA Y CONVIVENCIA.....	56
2.4.	PROGRAMA 4 A 7 DEL SERNAM	58
2.4.1.	Descripción del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)	58
2.4.2.	Descripción del Programa 4 a 7	59
2.4.2.1.	Objetivo del Programa	59
2.4.2.2.	Descripción del programa o servicio	59
2.4.2.3.	Procesos y etapas que contempla el programa.....	60
2.4.2.4.	Contenidos de los Talleres	61
2.4.2.5.	Estructura de Funcionamiento	62
2.4.2.6.	Principales destinatarias.....	62
2.4.2.7.	Requisitos para acceder al programa	62
2.4.2.8.	Cobertura	63
2.4.2.9.	Tiempo de duración del programa	63
2.4.2.10.	Dónde se obtiene este programa o servicio.....	63
2.4.2.11.	Listado de Comunas 2013.....	64
 CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO		66
3.1.	Enfoque de la investigación.....	66
3.2.	Tipo y Diseño de Investigación	67
3.3.	Unidad de Observación o Muestra.....	67
3.4.	Papel o rol del Investigador	68
3.5.	Recolección de datos.....	68

3.6.	Herramientas de recolección de datos:	69
3.7.	Análisis de datos	70
3.8.	Unidad de análisis y codificación	72
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....		76
4.1.	Cuadro de Categorías.....	76
4.2.	Resultado 1	77
4.3.	Resultado 2	79
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....		82
CAPÍTULO 6.....		85
6.1.	Limitantes y Dificultades.....	85
6.2.	Comentarios y Sugerencias.....	88
6.3.	Bibliografía	91
6.4.	Anexos	94
6.4.1.	Anexo 1	94
6.4.2.	Anexo 2	104

INTRODUCCIÓN

La presente tesis ha sido posible gracias al desarrollo de una investigación realizada en el programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén, cuya finalidad ha sido desarrollar un taller de danza donde este pueda ser utilizado como una herramienta de integración de la convivencia frente a las diferentes problemáticas o situaciones que se presentan. El taller ha sido desarrollado dentro de un contexto con alta vulnerabilidad lo cual caracteriza y define los resultados de la presente investigación.

La investigación ha sido desarrollada en el colegio Luis Arrieta Cañas de la comuna de Peñalolén, uno de los colegios donde se implementa el programa 4 a 7 del SERNAM (Servicio Nacional de Mujer) el cual contempla diferentes talleres artísticos desarrollados de lunes a viernes después de la jornada escolar con el fin de que las mujeres o adultos responsables de los niños puedan trabajar tranquilos mientras sus hijos permanecen en lugares seguros después del colegio.

Para desarrollar y recolectar el material necesario a investigar se trabajó con niños de 7 a 10 años donde se realizó un registro audiovisual de diferentes actividades dentro del taller para poder analizar y reflejar qué sucedía dentro del taller en el ámbito de la convivencia. El fin principal de esta investigación fue dar a conocer los diferentes factores de la convivencia que se presentaban dentro del taller y poder generar conclusiones al respecto de si la danza es una herramienta efectiva para la integración de la convivencia dentro de su trabajo.

Las relaciones que desarrollamos desde pequeños están presentes a lo largo de nuestra vida, desde niños debemos aprender a socializar y convivir con nuestro entorno. Sin embargo los diferentes problemas en los que nos vemos envueltos durante este largo proceso muchas veces son ignorados por los diferentes centros educativos e incluso por la misma familia. La convivencia es un tema que nos influye a todos, pero muchas veces no sabemos cómo abordar sus diferentes problemáticas ni menos cómo ayudar a los niños a enfrentarlos. Uno de los propósitos de la presente tesis es poder concientizar y realzar la importancia que tiene la convivencia dentro de nuestras vidas y lo importante que es entregarles a los niños un espacio donde este tema este considerado y supervisado como un tema principal y no

como una consecuencia o un factor que se presenta de manera cotidiana sin considerar su importancia y cómo influye o altera los sucesos dentro del aula. Cuando los problemas de convivencia no son abordados a su debido tiempo pueden llegar a generarse fenómenos tales como el Bullying, nivel de intimidación que puede llevar a los niños a serios problemas de sociabilización, de conducta y sobre todo alteraciones importantes en su sano desarrollo.

A continuación se podrá encontrar el desarrollo de esta investigación y sus resultados, se presenta primeramente la problematización, sus antecedentes, la pregunta de investigación, y los objetivos, general y específicos. Posteriormente el Marco Teórico donde se abordan principalmente los temas de danza, convivencia y el programa de 4 a 7 de SERNAM, lo que nos permite encuadrar la investigación y definir los conceptos bajo los cuales se trabajaron. Luego se presenta el Marco Metodológico donde se dan a conocer las principales herramientas y técnicas que se utilizaron para la recolección de datos y su posterior análisis. Los resultados y análisis son presentados a continuación del marco metodológico, seguido de la conclusión donde se dan a conocer las conclusiones de cada objetivo específico y general y por ende la respuesta a la pregunta de investigación. Posterior a la conclusión se podrá encontrar algunos comentarios y sugerencias, las limitantes y dificultades que tuvo la investigación, la bibliografía utilizada y los anexos de esta investigación y tesis.

Esta tesis ha sido elaborada para contribuir y generar un aporte al conocimiento de la danza actual dentro de Chile y su pedagogía, específicamente los trabajos que se realizan dentro de los centros educativos, así como también presentar sus beneficios y características los cuales pueden desarrollar diversas maneras de intervención en contextos vulnerables.

El tema principal de esta investigación es dar a conocer la importancia de la convivencia, trabajada desde un taller de danza y lo importante que es dedicarle atención, darle el valor necesario dentro del desarrollo de todos los niños y niñas y dar a conocer los resultados del trabajo que podemos realizar y desarrollar para lograr este objetivo.

CAPÍTULO 1

1.1. Problematización

Los comportamientos de intimidación y exclusión entre compañeros dentro de las relaciones escolares ya sea abuso de poder, maltrato o victimización se ha convertido en objeto común de preocupaciones en numerosos países, fundamentalmente europeos. Desde los inicios de sus estudios a finales de los años 70 por parte de Dan Olweus, las trayectorias de la investigación en esta área y de la intervención en la misma se han desarrollado de forma similar. La convivencia dentro de los centros educativos es primordial dentro de las relaciones sociales de los estudiantes. La escuela es un factor fundamental dentro de la formación de la sociedad, a través de ella podemos ver también un reflejo social que no solo abarca al estudiantado. Es aquí donde los niños pasan una gran parte de su tiempo. Muchas veces podemos ver como este medio institutivo carece de dinámicas de fortalecimiento o mejoras entre la convivencia de los estudiantes y profesores, dejando entre ver claramente problemáticas en las relaciones sociales que por lo general se caracterizan por violencia física, verbal y que pueden llegar a puntos más extremos como el Bullying.¹

A la hora de saber cómo surgen y se mantienen los procesos de este fenómeno llamado Bullying entre grupos de iguales, en particular dentro de las escuelas, es importante señalar la importancia de cuál es el significado que tienen estos procesos en distintos momentos del desarrollo. Dan Olweus (Noruega) fue uno de los pioneros especialista en este tema.

El fenómeno de Bullying es un problema que si bien se ha generado hace varios años en las escuelas, hoy en día podemos ver que se habla del más que hace años atrás. Si bien siempre se ha generado en las escuelas, este no ha tenido la atención necesaria. La convivencia escolar no tiene la suficiente supervisión o más bien no es generada o fomentada para su sano desarrollo. Los profesores se encuentran en variadas ocasiones confusos respecto a

¹ Entiéndase Bullying como, “una relación de abuso entre pares. Las principales definiciones de bullying implican a lo menos la presencia de cuatro elementos para calificarlo como tal: (a) que se da entre pares; (b) que implica una situación de desequilibrio de poder; (c) que es sostenido en el tiempo y por tanto constituye una relación—no una situación aislada—de abuso; y (d) que la víctima o víctimas no tienen posibilidades de salirse de esta situación” (Berger, 2014)

cómo llevar las dinámicas de convivencia. Lo que se ha convertido en grandes desafíos docentes.

“cabe señalar que estos temas aún se prefieren ocultar o se encuentran verdaderamente desterrados de nuestro imaginario, relegándolos al currículo oculto o vinculándolos a experiencias que se viven sólo en colegios estigmatizados por su ubicación o por el tipo de alumnos a los que atiende” (Cayulef Ojeda & Pérez Pastén, 2006, pág. 28)

Podemos ver la convivencia escolar y sus problemáticas en todos los niveles escolares, en niños, en pre-adolescentes o adolescentes. Pero fuera de las escuelas podemos interpretar estos conflictos como vandalismo, agresividad o la violencia de los jóvenes al interior del hogar y en sus círculos cercanos.

Es evidente que la escuela refleja los problemas sociales, como las divisiones y tensiones colectivas de clase, de género, de diferencia étnica o religiosa, intelectual, política, corporal, etc. las cuales puedan generar rechazo. Estas dificultades se encuentran ya sea dentro de la sala de clases como en la sociedad. El desafío de las escuelas es generar los espacios donde estos temas puedan ser tratados, donde se puedan afrontar en caso de que estos prejuicios por parte de los niños sean generados por ejemplo dentro de sus hogares.

El Bullying es un reflejo de cuando las relaciones sociales entre los estudiantes no han tenido un sano desarrollo. Esto ha sido un tema emergente en Chile dentro del cual se han mencionado diferentes enfoques para enfrentar las problemáticas de convivencia escolar.

“En un extremo se encuentra el énfasis en la resolución de problemas a través de sanciones, identificación de los culpables y un estricto control de la conducta de los alumnos. En el otro se encuentra la tendencia a dejar hacer, renunciando a poner límites” (Cayulef Ojeda & Pérez Pastén, 2006, pág. 28)

Los autores plantean que ambos modelos han fracasado por diferentes motivos, dentro de otras propuestas o modelos de intervención encontramos otras que plantean enfoques como, Sullivan (2000) *“postula tres enfoques para enfrentar el maltrato entre iguales (...) enfoque punitivo,(...) las medidas consisten en imponer al agresor un castigo con el objetivo de que no se repita su conducta, (...) mantener la autoridad y mandar un mensaje*

inequívoco al agresor o agresores de que no se consentirán esos comportamientos (...) enfoque de las consecuencias, (...) comparte los presupuestos del anterior con la diferencia de que se busca que la sanción tenga un efecto pedagógico sobre el agresor y no meramente punitivo. Hablar con el alumno para que tome conciencia. Enfoque de los sentimientos, tiene como objetivo prioritario volver a humanizar la relación y no solo evitar nuevos conflictos. Se propone rescatar lo mejor del agresor haciéndole tomar conciencia de lo que supone para él y para la víctima su comportamiento y desarrollando la empatía. Tiene así mismo la finalidad explícita de sacar también lo mejor de la víctima haciéndole visibles sus aspectos más valiosos y, sin exigirle en cambio que supere la situación mediante destrezas sociales”.

En cuanto a las propuesta de intervención que se han generado a raíz de esta problemática, Claudia Cayulef Ojeda y Manuel Pérez Pastén de la universidad católica Raúl Silva Henríquez proponen que *“La única manera de educar para el conflicto pasa necesariamente por un enfoque global, es decir, desde la organización del colegio hasta planes más específicos que tiene como finalidad reorientar los procesos o entregar las herramientas específicas que se observan como deficitarias”* (Del Barrio & Almeida Ana, 2000-2005, pág. 34)

En relación al arte y el potencial que este presenta como herramienta de integración y trabajo con el educando, Herbert Read en su libro *“Educación por el arte”* tiene como propósito central vivificar la tesis de Platón al plantear que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. *“En este libro aparece un sólido fundamento psicológico y sociológico, porque el autor ve en la formación humana, en cuyo proceso desempeña un papel fundamental el arte en todas sus expresiones, la afirmación de la personalidad, no aislada sino integrada”* (Herbert, 1995, pág. 24)

Las relaciones sociales de los estudiantes no son sólo verbales sino que también corporales. La relación de cada estudiante con su propio cuerpo es un factor que no podemos dejar de lado al momento de hablar de convivencia. El niño y/o niña no solo convive con sus pares sino que también con su corporalidad. El cuerpo en muchos casos también es objeto de burla o un factor influyente dentro de las problemáticas en las relaciones escolares. Con respecto al cuerpo y la expresión corporal Patricia Stoke afirma que *“La expresión*

corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Por estas razones se justifica la inclusión en el programa de actividades escolares, en todas sus etapas". (Stokoe, 1967)

1.2. Antecedentes

En relación a los estudios que han surgido a partir de las diversas problemáticas en cuanto a la convivencia y el Bullying existe una investigación realizada en el *Centro de investigación para la promoción de la Salud de la universidad de Bergen, Noruega*, donde se proponen hechos e intervenciones para el mejoramiento de las relaciones escolares y la prevención de Bullying en las escuelas. En dicha investigación se presentan datos relevantes a cerca de las características de los acosadores y de las víctimas. Luego se centra en el trabajo de intervención contra los problemas acosador/victima dentro de Noruega en los últimos 20 años y en la nueva iniciativa de intervención y prevención de carácter nacional.

Otra investigación realizada en relación al Bullying pero en Chile ha sido hecha por Daniel Serey Araneda, estudiante de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, "*el fenómeno del Bullying y de la violencia escolar: una mirada desde estudiantes de pedagogía de la UMCE-UCS*". (Serey, 2007) Dicha tesis se enfocó en dar cuenta de las representaciones sociales de los profesionales en formación de las carreras de pedagogía de las instituciones UMCE y UCSH. Ver la significancia cualitativa y cuantitativa que tienen los estudiantes de las carreras de pedagogía sobre la violencia escolar y el concepto de Bullying y como se manifiestan en las distintas instituciones universitarias que acogen personas de horizontes culturales y sociales diferentes.

Dentro de la misma Universidad existe otra tesis de investigación realizada por Mariali Correa "*La distinción del Bullying respecto de otras expresiones de violencia en la escuela y los factores que impiden su reconocimiento*" (Vergara, 2008) donde se estudia una escuela municipal de la comuna de la Granja. En dicha investigación se propone como objetivo reconocer los factores que impiden a los profesores de esta escuela diferenciar el Bullying de otro tipo de violencia o agresión, según la misma percepción de los profesores.

Sobre la convivencia social, el Equipo de Educación Media de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) ha realizado y se ha interesado en el tema del desarrollo socio-afectivo en avanzar en las propuestas de intervención. Proponen que la convivencia social constituye una dimensión muy importante dentro del campo socio-afectivo. La convivencia está presente en todos los seres humanos y los estilos de convivencia humana ejercen una influencia importantísima en el desarrollo de cualquier persona y sociedad, por lo que la educación de esta no debiera dejarse al azar. (Peluchonneau & Romagnoli, 1994)

Existen además, investigaciones que resaltan la importancia de la danza para la educación de todos y todas las personas dando énfasis en su valor educativo y en la importancia del desarrollo y trabajo de las relaciones sociales.

Con respecto a las investigaciones realizadas en relación a la danza y los diferentes aspectos que puede trabajar en torno a las relaciones sociales, la convivencia o los beneficios en el desarrollo de los niños se han encontrado tesis que tratan planteamientos específicos tales como; “*La danza: arte y disciplina para el fortalecimiento del desarrollo integral en el adolescente*” realizada en la universidad autónoma del estado de Hidalgo. (García Díaz, 2007)

En esta tesis se plantea que la danza es un excelente medio de comunicación para el adolescente, puede fortalecer su desarrollo integral a través de todas sus herramientas. Plantean que la escuela no es el medio para acumular conocimientos sino que un espacio donde se dan las grandes transformaciones del ser tanto a nivel individual como grupal, es uno de los centros socializantes más importante en el periodo de desarrollo de los niños.

Plantea que el espacio que proporciona la escuela para la danza brinda a los estudiantes la posibilidad de que sean más activos y responsables de sus actividades, crea nuevas estrategias para enfrentar la vida. Por ultimo plantea que la práctica de la danza lleva al estudiante a explorar, aprender a trabajar en grupo, tener un espacio donde expresarse, desarrollar el pensamiento creativo y enfrentar retos de superación.

Por ultimo en esta búsqueda se ha encontrado investigaciones acerca de “*El valor pedagógico de la danza*”, desarrollado incluso como tema de una tesis doctoral por Ángel Luis Fuentes Serrano de la universidad de Valencia, donde se busca generar un

acercamiento a la comprensión de la educación y de la danza con el objetivo de indagar en su posible vinculación desde el punto de vista pedagógico donde se concluye que la danza si posee valor pedagógico, desde su perspectiva como actividad y experiencia educativa, estando vinculada a la educación, al arte y la actividad física incidiendo en la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, las tareas motrices específicas, capacidades coordinativas, habilidades perceptivo-motoras, conocimiento y control corporal, pensamiento, atención y memoria, creatividad, aumento de las posibilidades expresivas y comunicativas y favorece la interacción entre individuos entre otras cosas.

1.3. Pregunta de Investigación

¿De qué manera la danza puede contribuir como herramienta de integración de la convivencia en un grupo de niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 del SERNAM en el colegio Luis Arrieta Cañas de la comuna de Peñalolén?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Conocer cuáles son los factores de la convivencia que se despliegan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén

1.4.2. Objetivo Específico

- a. Identificar qué factores de la convivencia se presentan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración, entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén

- b. Describir cuáles son los factores de la convivencia que se despliegan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. DANZA

2.1.1. Historia de la danza

En la vida todo es movimiento y muchas de las cosas que podemos observar suceden de manera rítmica. El hombre es testigo de estos acontecimientos a lo largo de su vida y desde la prehistoria el ser humano ha tenido la necesidad de expresarse y comunicarse a través del movimiento. En sus inicios la danza es utilizada como ritual y no como un desarrollo artístico. El hombre comenzó a darse cuenta que viviendo y trabajando en forma conjunta obtenía mejores resultados y beneficios que los que obtenía de manera aislada. Al ir formando núcleos y sintiéndose parte de este, comienza a desarrollar sentimientos que imponían restricciones y que también estimulaban su actividad. Sus necesidades van siendo aceptadas por el grupo y sus danzas aportan las características del movimiento dictaminado por las aspiraciones de la comunidad. (Ossona, 1991)

En este temprano periodo el hombre busca invocar la fuerza de la naturaleza para expresar sus necesidades y cree que a través de las danzas étnicas y de rito puede influir sobre los fenómenos naturales. Se basa además en la idea de que “lo igual, atrae a lo semejante” por lo que imitaba con movimientos los fenómenos naturales que necesitaba, creyendo que de esta manera atraería la lluvia o el sol según sus necesidades. En la historia de la danza el movimiento de imitación es de gran importancia ya que fue así como en la primera danza organizada del hombre se originó la imitación a la naturaleza y así danzas para ritos de iniciación, de pubertad, para mantener satisfechos a los dioses, para ahuyentar las enfermedades, etc. *“Para el hombre primitivo no existe la división entre religión y vida, la vida es religión su danza es la vida, es una acción derivada de su creencia”* (Ossona, 1991, pág. 41)

Con el paso de los años y con la transformación de las tribus en naciones, la danza también va siendo adaptada a las nuevas maneras de vida y de conducta. Las naciones van diferenciando su cultura y se pueden ver y diferenciar las clases sociales, las que dirigen y las que son dirigidas, donde las danzas también van tomando diferentes formas en cada uno de estos grupos. Las diferentes culturas también comienzan a organizar su danza con

diferentes significaciones y formas, un ejemplo fueron las danzas de India, cuyas bailarinas eran sagradas y pertenecían a una casta especial, China, con la danza de alta clase comenzó siendo un compendio de filosofía y de moral, Japón, donde sus danzas representaban el pensamiento de vínculo entre el hombre y los dioses, entre otras danzas como las hebreas, las griegas y las romanas entre otras.

En el periodo de la Edad Media, época de extensión del cristianismo, la danza seguía teniendo un lugar de honor dentro del culto. Surgen las danzas cortesanas pero además comenzaron a manifestarse las danzas paganas filtrándose en las ceremonias y templos. La danza al ser una actividad física y de placer fue desterrada del culto religioso. El pueblo entonces manifiesta su contraparte danzando en la calle como los cementerios, alrededor de los campos santos, los atrios de las iglesias y de pueblo en pueblo. La danza de culto es desterrada por vez primera de las tradiciones. Al finalizar este periodo aparecen los *juglares*, poetas, mimos, actores, danzantes, acróbatas y músicos, que representaban las batallas entre cristianos e infieles basados en la leyenda del Cid. (Ossoña, 1991)

Renacimiento y Barroco

Durante el Renacimiento se produce un importante intercambio entre las manifestaciones dancísticas de la alta clase y las populares, lo cual hizo posible la aparición del maestro de danza, quien llegó a tener gran influencia en la vida cortesana. Posteriormente surgen los salones de baile en los lugares donde habitaba un gran número de personas en un reducido lugar. Se creó la casa de baile donde se reunían todos los bailarines en un lugar muy pequeño para la cantidad de asistentes por lo que las danzas se modificaban en su diseño espacial para que todos pudieran moverse al unísono. Los guías de baile para estas danzas comenzaron a tomar gran prestigio y desarrollaron carreras de manera más profesional. Los maestros de danza nutrieron las danzas de salón con danzas folclóricas formando elevadas y refinadas creaciones, las cuales con el tiempo se transformaron en lo que se conoce como *suite*, donde la música instrumental desplaza a la musical vocal para acompañar a la danza. Durante el Renacimiento las danzas más conocidas dentro de la cortesía fueron, *las Gallardas, la Pavana, la Gavota y la Volta*, y dentro de los plebeyos las

danzas más conocidas fueron *el Saltarello y los Branles*. En el renacimiento la danza tomó gran importancia dentro de la vida cortesana comenzando en Italia y propagándose más tarde en Francia donde se desarrolló enormemente. Posteriormente se comienzan a escribir los primeros tratados de coreografía, Guglielmo Hebreo hace un tratado donde se encuentra por primera vez el término de *Balletto* refiriéndose a una composición. Posteriormente Catalina de Médicis lleva a Francia las danzas de máscaras las cuales son transformadas en el *ballet*, género que alterna recitados, canto, música y danza. Con el tiempo los bailarines profesionales fueron reemplazando a los aficionados y pasaron al teatro, abandonando el salón y pasando a ser un espectáculo para quienes pudieran pagar entrada.

Se desarrollan dos tipos de ballet, el *ballet à entrée* (ballet de entrada, que ocurría entre los actos de la ópera) el cual fue el primer tipo de ejercicio profesional de la danza que tuvo un sentido artístico. Este da énfasis a la destreza, a la forma, a la danza “pura”, prioriza la musicalidad y el divertimento y es más técnico que dramático. Algunos de sus exponentes son Pierre Beauchamps y Pierre Rameau. El *ballet d’action* (ballet de acción) le entrega importancia al contenido, a la expresividad a la teatralidad y al desarrollo dramático, relacionándola además con la literatura, la iluminación, el vestuario y la puesta en escena. Alguno de sus exponentes son John Weaver, Pierre Rameau, Jean Jorges Noverre y Gasparo Angliolini.

“Con Jean Jorges Noverre (1727-1810) el ballet se transforma en un género puramente danzado. Noverre fue un gran revolucionario en su época, al punto de que su tratado “*Cartas sobre la Danza*” es todavía una obra con vigencia” (Ossona, 1991, pág. 65) Los planteamientos de Noverre sobre el ballet afirmaban que este no desarrollaba como un simple pretexto para bailar sino que la danza era un medio para expresar una idea dramática. Noverre retiro de sus danzas la gran ornamentación que se utilizaba como las máscaras y las pelucas las cuales consideraba ridículas. Desarrollo el ballet de acción donde el tema expresado era a través de la danza y la mímica sin necesitar una acción hablada o cantada. (Markessinis) Además Noverre se preocupa de la anatomía y sus pensamientos se orientan hacia la filosofía, la organización social, la ciencia y las costumbres.

Con la profesionalización de la danza que se desarrolla a mediados del siglo XVII como un espacio de *re-presentación* se comienza a distinguir la diferencia entre ejecutantes y

público, donde el ejecutante es activo y el público pasivo, además de conformar un espacio escénico específico, que ahora está cerrado y con límites definidos para la tramoya. (Pérez Soto, 2008) Hasta la revolución francesa Noverre presentó sus obras en el teatro de la ópera de París donde fue nombrado como el maestro de ballet de este teatro. Desde entonces los principios de Ballet siguen siendo los mismos que en su aristocrático origen, armonía, simetría, equilibrio, elegancia, levedad, gracilidad, jerarquías absolutas dentro de la compañía, similitud de movimientos en los conjuntos, preferencia por los desplazamientos frontales, gran dominio físico, entre otros.

Carlos Pérez Soto, en su libro, *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza* plantea que en relación a la danza del periodo Renacentista y Barroco, es difícil abordar y enmarcar los periodos comprendidos entre cada uno ya que existe una variabilidad entre los expertos en relación a los años de desarrollo y en torno a sus categorías estilísticas, además de verse agravado por falta de descripciones directas y específicas de los bailes mismos. Plantea que frente a esto se podría deducir que hubo grandes cambios y diferencias entre las danzas de la época que se podrían caracterizar como “danzas renacentistas” y “danzas barrocas” lo cual comprende un periodo de trescientos años, pero que son pocos los datos y los registros de los Maestros de Danza antes del 1700 y mientras más antiguos más vagos.

Según Carlos Pérez Soto no se puede determinar específicamente “danza renacentista o barroca”, sino que más bien se puede contextualizar según la información que se encuentre y bajo una reconstrucción del contexto cultural en que se podrían haber dado.

Con la llegada del Barroco periodo donde el movimiento toma importancia y se traduce en el arte tanto como en la arquitectura, donde las formas desafían el equilibrio las fachadas adquieren movimiento, las aguas de las fuentes muestran la fluidez y se llega a la grandiosidad y ostentación, en la danza se lleva el disfraz y las máscaras al teatro. El ballet de corte se asimilaba mucho a la comedia musical, recargándose de decorados, muchas veces utilizando máscaras para representar lo que los bailarines cortesanos no eran capaces de expresar con el rostro.

Con la aparición del Romanticismo se contraría los principios de ballet, donde nada es natural, es una negación de la realidad, se exalta a la mujer como representación de lo

inasible y no como mujer o como madre. En esta época surge María Taglioni, primera bailarina que se sube a las puntas, representando lo etéreo, bailando con velos blancos, representando la levedad. El bailarín hombre se relega al sostener de la danza de la mujer, donde ella es la admiración de la figura femenina. El público del ballet comienza a reclutarse entre la clase media, tras Taglioni y siguiendo la línea del Romanticismo. Se estrena *Giselle* en el año 1841 dirigida por Perrot.

Marius Petipa (1822-1910) es el creador de los ballets que podemos apreciar hoy en día, quien desarrolló la técnica y les exigía a sus bailarines la más alta capacidad de ejecución. Una de sus creaciones fue el ballet de *Cascanueces*. Posteriormente se puede ver el declive del ballet en su representación artística y se focaliza mucho en las destrezas corporales pasando a ser más que nada acrobático.

Otros grandes exponentes del ballet clásico son Sergio de Diaghilev (1872-1929), creador del ballet de *La bella durmiente*, Michel Fokin (1880-1942) y Vaslav Nijinsky (1869-1950).

Desarrollo de la danza moderna

La danza moderna se desarrolla durante el siglo XX y nace de la necesidad del bailarín por expresarse creando sus propios movimientos representando ideas, sentimientos o emociones de manera más libre, descubriendo su propia técnica con menos reglas, para lo cual se considera que la danza académica no sirve. Esta rebelión llama a la libertad, a la naturaleza, al derecho de placer, contrariando lo artificial, lo mecánico, lo rutinario.

Uno de los precursores de la danza moderna fue Peter Hans Ling (1776-1836) quien fundó en el año 1813 el Instituto Central de Gimnasia en Estocolmo, creando la gimnasia rítmica. Esto se extendió a lo largo del siglo XIX en el norte de Europa. Aquí estudiaron personajes que en el futuro serían reconocidos por su trabajo y desarrollo como Rudolf Laban y Francois Delsarte. Posteriormente Rudolf Laban junto con Emile Dalcroze (1865-1950) formaron a cientos de bailarines de expresión corporal con un nuevo modelo de corporalidad expresiva.

El comienzo del desarrollo de la danza moderna tiene lugar en Europa, específicamente en Alemania y en Estados Unidos.

Europa central fue la cuna donde se experimentaron nuevas ideas basadas en conceptos artísticos con proyección hacia el futuro. Esta expresión se concreta con la aparición del expresionismo que surge después de la primera guerra mundial con Rudolf Laban y con un paralelo en la *Euritmia* con Dalcroze. Laban desarrolló la danza moderna liberada de la música y el teatro y planteaba que la calidad de los movimientos estaba determinada por razones psicológicas. *“Clasificó toda la gama posible de energías que tiene cabida entre condiciones extremas de máxima tensión y total relajación. Desarrolló también escalas armónicas de movimiento espacial, denominando a este método Coreútica. Estudió profundamente las leyes de la gravedad, estudio que llamó Eukinética. Finalmente basándose en todos estos estudios, elaboró un método de notación del movimiento, que denominó Kinetografía”* (Ossona, 1991, pág. 77)

Otro gran exponente es Mary Wigman, quien fue estudiante de Laban y Dalcroze, quien planteaba que “sin éxtasis no hay danza” y “sin forma no hay danza”. Kurt Joos, también alumno de Laban, planteaba que la danza debía ser una representación teatral de su época y que la mejor forma para esto era el expresionismo.

Carlos Pérez Soto (2008), organiza a los representantes de la danza moderna en Europa de la siguiente manera:

Alemania:

La primera gran época es de 1920 a 1935 y la segunda durante los años 70 y 80 con el nacimiento de la danza teatro.

Precursores: 1900-1920

Isadora Duncan, Emile Dalcroze, Rudolf Laban,

Modernistas:

- **Danza Expresionista:** Mary Wigman, Rosalía Chladek, Harald Kreutzberg, Dore Hoyer

- **Danza Expresiva:** Kurt Joos, Sigurd Leeder, Hans Züllig, Jean Cebron

En estados Unidos Ruth Saint Denis fue pionera de la danza libre, siguiendo una tendencia mística y orientalista. Fundó la escuela Denishawn junto a su esposo Ted Shawn y formaron un grupo de danza con el mismo nombre de la escuela. Comenzaron con una danza simple a pies descalzos con aportes de la escuela alemana y posteriormente agregando un poco de danza española y danzas indígenas norteamericanas. De esta escuela salen bailarinas reconocida como Marta Graham, Doris Humphrey, Louis Horst, entre otros.

Por otro lado Carlos Pérez Soto (2008), organiza a los mayores representantes de la danza moderna en estados unidos de la siguiente manera:

Estados Unidos:

La primera época va desde 1925 a 1950 y la segunda época de los años 80 a los 90 con el renacimiento del modernismo.

Precusores: 1890- 1925

Loïe Fuller, Isadora Duncan, Ruth Saint Denis

Primera generación: 1915-1931

Ruth saint Denisy Edward Shawn y la escuela Denishawn.

Segunda generación: 1925-1950

Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman, Katherine Dunham

Cuarta generación: 1945-1960

Paul Taylor, Jerome Robbins, Alvin Ailey, Donald Mc Kayle

(Pérez Soto, 2008)

Later in the remaining countries, the modern dance that develops is still a language which accuses the origin school, whether American or Central European.

2.1.2. Historia de la danza en Chile

Se sabe que las primeras danzas primitivas desarrolladas por las comunidades indígenas de Chile surgían a partir de una manifestación simbólica dentro de sus creencias. Estas danzas junto con la diversidad musical a lo largo de Chile se fueron entremezclando con los componentes de la conquista, y la colonia lo que generó lo que hoy se conoce como folclore. (Cifuentes, 2007)

Según Cifuentes 2007 este es el punto de partida donde se puede dar inicio a la reconstrucción de la danza en Chile, aunque existan escasos registros y estas danzas se hayan mezclado con la Colonia se crearon danzas híbridas las que se incorporaron a lo cotidiano y ceremonial. Con la llegada de los españoles a Chile sucedió algo muy similar a Europa, ya que intentaron acabar con las danzas que se asemejaban a un acto de infidelidad hacia la religión, intentando acabar con su cosmovisión y rituales donde la danza estaba incluida. Sin embargo la misma colonia integró la danza a su vida como parte de un acto de sociabilidad, diversión y en procesiones religiosas. Hoy en día existen danzas ceremoniales en la zona norte del país tales como la Tirana y las danzas de Andacollo, resultado de la primera fusión de elementos indígenas e hispanos. Las danzas indígenas vigentes en Chile como las del pueblo mapuche incluyen danzas dentro de sus ceremonias como en el *Nguillatún*, al igual que las danzas pascuense entre otras.

El nacimiento de una de las primeras danzas criollas se llamó *panana* y se desarrolló durante el siglo XVII.

Durante el siglo XIX la danza se desarrolló dentro de la sociedad criolla como entretención, los cuales eran bailes en parejas importados principalmente de Europa y el resto de Latinoamérica. Así se desarrolla las danzas dentro de la alta sociedad como los bailes de salón y posteriormente el vals y dentro de los bailes populares o bailes de tierra la *picaresca*, *la revoltosa*, y la popular *zamacueca*. (Cifuentes, 2007) Sin embargo el objetivo de esta reseña es desatacar el desarrollo de la danza como arte, la cual surge durante el siglo XIX donde surgen las primeras danzas individuales y los bailarines se presentan a modo de espectáculo. En 1839 surge la primera escuela de baile “*con el objetivo de poner fin a las danzas de pareja, para crear profesionales de la danza que elevaran el nivel social de esta disciplina*” (Cifuentes, 2007, pág. 39)

La danza artística en el país se inicia a partir de la instauración del ballet a principios del siglo XX. Con la llegada de la danza Europea a Chile surgen los primeros cuerpos de ballet los cuales mostraron el nuevo estilo romántico adoptado en Chile. Posteriormente la danza romántica se desvaneció como espectáculo lo cual produjo la llegada de compañías extranjeras incluso para la ópera la contratación de algunos artistas extranjeros. Tras su popularidad y sus primeras creaciones nacionales se funda el “Ballet Nacional” y surgen las primeras academias que formaron a los bailarines. Esto fue gracias a la presencia de artistas extranjeros tales como Ana Pavlova (1917-1918), la compañía de ballet de Kurt Joss (1940), la que trae consigo a Ernst Uthoff, el principal creador del ballet en nuestro país (Cifuentes, 2007)

Lo que marca una nueva etapa es la influencia de Serge Diaghilev y su ballet Ruso, hito trascendental en la historia de la danza donde la danza pasa a tener una valoración, respeto y reconocimiento en el mundo entero.

Existe una cercanía importante entre la historia de ballet Ruso y la historia de la danza chilena. Ana Pavlova, bailarina reconocida dentro del ballet Ruso de Diaghilev y prima de este mismo, fue reconocida por su representación en la “*muerte del cisne*”. Dicha bailarina tras separarse de Diaghilev crea su propia compañía en 1911 y viaja por distintos países entre esos Chile, donde trae por primera vez la danza clásica como espectáculo independiente de la ópera. Tras su regreso a Chile en 1920, el bailarín Kawesky intérprete de su compañía decide quedarse en Chile y formar la primera academia de ballet clásico.

La danza en Chile comienza a ser influenciada directamente por el expresionismo Alemán junto a sus mayores exponentes tales como Mary Wigman y Kurt Joss. Estos ideales modernos llegaron cuando estaba siendo cuestionado el arte actual de la época por lo que muchos artistas se adhirieron a esta estética del movimiento. Entre estos artistas Ignacio Del Pedregal pintor chileno viaja a Alemania y se convierte en discípulo de Mary Wigman volviendo a Chile a instaurar una academia donde enseña sus conocimientos tras sus estudios usando este arte como un medio expresivo bajo las ideas de Wigman. La sociedad Chilena se comenzó a encantar con la compañía de Del Pedregal ya que sus danzas eran mucho más experimentales y se basaba en la libertad de los movimientos a diferencia de lo que había desarrollado Kawesky. En este momento se da un importante paso ya que se

asimilaba más la idea de poder ser un profesional de la danza y existía junto con las destrezas un respaldo intelectual. Junto con Del Pedregal llega además en 1928 Andreé Haas, bailarina sueca que también trabaja la danza experimental ligada a la Escuela Moderna Alemana y discípula de Dalcroze.

En el año 1929 la Universidad de Chile crea la Facultad de Bellas Artes y en 1941 se decreta a la danza como disciplina universitaria creando su primera escuela.

“Se puede afirmar que el inicio de la danza en nuestro país se generó principalmente por la presencia de importantes maestros extranjeros y por el interés de la elite chilena por aprender este arte, lo que llevó a la creación de las primeras academias. Pero sin duda fue el amparo del Estado, gracias a sus políticas democráticas y de protección de los sectores medios, lo que permitió que este arte se desarrollara finalmente en nuestro país” (Cifuentes, 2007, pág. 61)

La segunda guerra mundial trae a Chile al ballet Jooss, con su reconocida obra la *Mesa Verde*, que mezclaba la danza y el arte teatral conocido como “Ballet moderno” Los integrantes de dicho ballet se dividen en Latinoamérica y así es como Ernst Uthoff llega en calidad de director junto a su esposa Lola Botka a la escuela de Ballet Nacional. Es así como deciden hacer audiciones y comenzar a formar a los futuros bailarines.

Una de las obras que dio a conocer el talento del director Ernst Uthoff fue *capricho vienés* con música de Johan Strauss donde en sus primeras presentaciones resaltaron algunos estudiantes que posteriormente fueron la primera generación de bailarines profesionales del país, entre estos María Luisa (Malucha) Solari, Octavio Cintolesi y Patricio Bunster.

El nacimiento del ballet en nuestro país se considera bajo el estreno de *Coppelia* representada por Malucha Solari y Patricio Bunster entre otros artistas, cuya versión de Uthoff deslumbró a la sociedad chilena de la época e hizo presentar al ballet chileno de manera digna y profesional. (Cifuentes, 2007)

Uthoff se hizo conocido en todo el país y estuvo ligado a la Universidad de Chile durante más de veinte años, lo que generó la consolidación de lo que hoy se conoce como Ballet Nacional Chileno (BANACH). En 1948 Kurt Jooss regresa a Chile para fortalecer y

perfeccionar al ballet durante seis meses. Las primeras creaciones nacionales comienzan a surgir con Malucha Solari en 1951 con “*El Umbral del sueño*” y con Octavio Cintolesi en 1952 con “*Redes*” ambos intérpretes del Ballet Nacional Chileno.

Un par de años después se integra como intérprete Joan Turner, bailarina inglesa, quien había comenzado su carrera en la escuela de Sigurd Leeder (discípulo de Laban). Joan Turner pasa a formar parte de la planta de profesores y posteriormente a cumplir un papel fundamental en la escena de la danza en Chile.

En el año 1956 Patricio Bunster inicia su carrera como coreógrafo y es desde 1954 subdirector del Ballet Nacional Chileno. Durante la década de los 50 la labor del BANCH fue reconocida como una de las compañías más distinguidas de América Latina.

En 1959 se produce un giro histórico dentro de la danza con *Calaucan*, obra creada por Patricio Bunster considerada una de las mejores obras logradas por el Ballet Nacional Chileno y la más importante de la época, relatando el nacimiento del indio Americano, su destrucción ante las fuerzas de la tierra, su sumisión ante sus dioses, y las catástrofes provocadas por sus conquistadores. (Cifuentes, 2007)

Ese mismo año Sigurd Leeder es invitado por Uthoff a reestructurar el programa de danza y dirigirlo por dos años. Uthoff años más tarde abandona la dirección de la escuela y con dicha trayectoria es considerado el “padre de la danza chilena” (Cifuentes, 2007)

Paralelo a la trayectoria del BANCH en 1949 se funda la primera escuela de danza de Ballet clásico por Vadim Sulina y así es como aparece en escena el Ballet Clásico Nacional y en 1959 el Ballet de Arte Moderno (BAM) bajo la dirección de Cintolesi. Existía la necesidad de volver a lo clásico, integrando herramientas del ballet moderno así como también elementos nacionales. El BAM presentó obras en poblaciones y al aire libre donde en un principio no fueron bienvenidos, los pobladores requerían otras necesidades y no veían bien el ballet antes que otras prioridades, de todas formas el BAM logra hacerse un espacio donde poco a poco comienza a valorarse este arte dentro de la población.

Tras la salida de la dirección de Cintolesi, asume Charles Dickson, quien había estado bajo la dirección del BANCH tras la salida de Uthoff, esto significó un vuelco en el Ballet moderno el cual se transformó definitivamente hacia las formas académicas clásicas.

En 1970 Yolanda Montecinos periodista y maestra de ballet se encuentra a cargo de la escuela de Ballet del Municipal. Posteriormente Iván Nagy (1982-1986) bailarín húngaro quien decidió cambiar el nombre del ballet por “Ballet de Santiago” llevándolo a una nueva búsqueda de identidad dentro del organismo. En el año 2004 asume como nueva directora Marcia Haydeé primera bailarina y directora del Ballet de Stuttgart por más de veintiséis años.

Desde sus inicios en Chile las diferentes agrupaciones de arte de danza fueron amparadas por distintas instituciones, lo cual se mantuvo durante toda la década de los sesenta y permitió que estas agrupaciones se ampliaran. Esto pudo ser posible debido a que durante esta época el Estado y la cultura estrecharon sus vínculos durante los gobiernos radicales. *“En ese entonces se consideraba a la cultura como factor fundamental dentro de la educación, comprendida incluso como sinónimo de esta. Dentro de la construcción de un imaginario de país era fundamental en ese entonces homogeneizar a la sociedad en cuanto al conocimiento, otorgando una gran importancia a la extensión cultural”* (Cifuentes, 2007, pág. 110)

El Estado intentó hacerlo posible otorgándole la responsabilidad a las universidades lo cual con el tiempo se propagó además a las municipalidades y ministerios como el de educación. Este proceso fue denominado “proceso de democratización cultural” que se desarrolló entre 1940 hasta 1973, durante este periodo se generaron diversos conflictos debido a que los procesos educacionales no estaban llegando a todo el país sino que sólo hasta los sectores medios. Existía una gran parte del país correspondiente a los sectores populares y más excluidos que no estaban formando parte de las políticas de democratización. Además de esto como se menciona con anterioridad, las compañías que generaban presentaciones en sectores populares no eran bien recibidas ya que los temas que trataban o exponían no tenían relación con las personas expectantes y no se asemejaban en nada a los verdaderos conflictos o realidades de ellos, como el hambre y la pobreza lo cual eran temas de suma importancia. El arte quedaba entonces sin consistencia, y no se acercaba al verdadero rol

que debía cumplir culturalmente dentro del pueblo. Durante los gobiernos de Eduardo Frei y Salvador Allende se generaron cambios frente a esta problemática y se reorganizaron las funciones culturales del estado.

Con el desarrollo de bailarines profesionales comienza a surgir la necesidad de nuevos espacios para que los profesionales de la danza pudieran desarrollarse, es entonces cuando Joan Turner junto con Alfonso Unanue crean en la Casa de la Cultura de Ñuñoa un taller coreográfico, además de talleres para niños, adolescentes, aficionados y uno de los primeros lugares para desarrollar talleres de danza infantil. Posteriormente se trasladaron a la Municipalidad de las Condes donde obtuvieron un pequeño subsidio. Además nace el Ballet Contemporáneo formado por German Silva en 1963, esta fue la primera compañía que se definió como danza contemporánea.

En 1968 se dio inicio al proceso de reforma universitaria en Chile, lo cual generó cambios en la estructura de algunas universidades como por ejemplo la Universidad de Chile, lo cual dio paso a la creación de la Facultad de Artes, compuesto por teatro, Música y Danza, con Patricio Bunster como director, quien intentó gestionar la carrera de Pedagogía en Danza pero que no se concretizó en ese periodo. En 1969 se crea la Escuela Coreográfica Nacional por Malucha Solari lo que buscaba incorporar la danza en la educación escolar. Malucha Solari manifiesta la importancia de esto debido a los beneficios de la danza en los niños. Esta escuela logró masificar la danza ya que impartía clases gratuitas en el establecimiento Manuel de Salas.

La danza comenzaba a cobrar importancia por sus beneficios a la salud y diferentes características positivas. El Ballet Juventud dirigido por Solari al ser un organismo perteneciente al estado se alineó a las preocupaciones y tareas en relación al mundo popular, pasando a ser parte de un movimiento social en el gobierno de Salvador Allende. Junto con esto se le dio importancia al folclore y a toda investigación folclórica nacional, con las participaciones de diferentes artistas como Violeta Parra y Margot Loyola. Fue entonces como se creó una nueva mirada hacia las masas populares y a un nuevo concepto de cultura. Salvador Allende cumplió un papel fundamental, proponiendo un discurso incluyendo al obrero, al trabajador y al campesino dentro de los proyectos de la nación. Los artistas participaron dentro de las campañas de Allende manifestando su apoyo, dentro de

estos el “Ballet Popular” dirigido por Joan Turner. Este ballet fue el primero en ser independiente de una institución, lo cual se define como danza independiente. *“Uno de los aportes más importantes que se atribuyen a esta agrupación, fue la incorporación de la Nueva Canción Chilena a la danza, Turner estaba casada con Víctor Jara, uno de los más importantes exponentes de esta categoría musical, por lo tanto tenía una estrecha relación con este movimiento y lo incorporó dentro de sus coreografías. Con el tiempo muchos otros coreógrafos, entre ellos Patricio Bunster, incluyeron también a la Nueva Canción en sus creaciones”* (Cifuentes, 2007, pág. 126)

La llamada “Danza Institucional” comienza su desaparición con la llegada del Golpe Militar en 1973 y su posterior dictadura, ya que se acaban las relaciones entre las organizaciones de danza y las instituciones del gobierno. Se buscó erradicar por parte del gobierno cualquier manifestación ligada política e ideológicamente al gobierno de Salvador Allende, además de que la mayoría de quienes formaban estas compañías y no se identificaban con la dictadura militar, desaparecieron de la escena nacional. Debido al exilio de muchos de los participantes y directores de las diversas compañías, el movimiento que se había generado y que estaba tomando fuerza poco a poco en su momento se desarticuló de manera significativa. Entre los directores que tuvieron que salir al exilio se encontraba Joan Turner y Patricio Bunster, dejando este último la dirección del departamento de Danza de la Universidad de Chile.

La danza había alcanzado un periodo de madurez y había logrado un apoyo y una reclamación por parte de su público y de los medios, la danza se encontraba en un proceso de grandes cambios lo cual fue paralizado durante la dictadura Militar.

Se produce entonces lo que se conoce como “Apagón Cultural” *“periodo de interrupción dentro de la creación cultural chilena, producto de las políticas de censura propia del autoritarismo, que no permitían la libertad de expresión del artista, condenando cualquier obra que presentara indicios de ideas contrarias al régimen, lo que perjudicó la producción de obras nacionales en todas las áreas”* (Cifuentes, 2007, pág. 139)

A pesar de este aparente *Apagón*, Cifuentes menciona que más que ser un corte definitivo, *“fue una especie de espeso manto que cubrió todo, impidiendo reconocer sus obras a simple vista”* (Cifuentes, 2007, pág. 139)

Hubo una fuerte crítica frente a la notable disminución de producción artística por lo que el gobierno tuvo que buscar una forma de responder, frente a esto se generó un documento explicando un “Resumen de 6 años de actividad artística en Chile, 1974-1979” lo cual explicaba la abertura a la llegada de diversas compañías extranjeras y donde el Ballet Nacional y Municipal se mantenían aunque con escasas presentaciones y sólo de danza clásica universal. A partir de esto se comenzó a innovar más en relación a lo que se estaba desarrollando a nivel mundial, y a seguir corrientes como la postmoderna, donde se daba fin a la danza narrativa y se comienza a proponer al hombre en su cotidianidad, al fin de la técnica y los vestuarios, al uso de ideas abstractas, etc. a partir de esto algunas compañías siguieron tratando temas contingentes a través de esta abstracción de ideas sin ser descubiertas por la represión militar del gobierno. Con la llegada de Karen Connolly, bailarina australiana se comienza a desarrollar la danza espectáculo en los medios televisivos. Si bien no se suprimió la danza del todo, tomó un vuelco importante. Además de disminuir su producción en este periodo, tuvo que desarrollar en gran parte, temas de cualquier índole que no salieran de los márgenes estrechos de la dictadura, ni nada que pudiera contrariarla.

Durante los años ochenta el panorama presentaba varios cambios, la gente se manifestaba contra la dictadura militar y los artistas pertenecían a estos grupos, protestando frente a la censura impuesta pero no de manera literal sino que a través de una búsqueda del lenguaje del arte no directa ya que su persecución era constante y radical. *“La danza corrió una suerte particular gracias a su propia esencia. Al ser un arte de expresión y movimiento, tuvo mayor libertad de decir lo que pensaba sin ser interferida del todo por la censura, ya que no se leía, en la mayoría de los casos, textualmente sus contenidos”* (Cifuentes, 2007, pág. 152)

Así surge la “Performance Art” como un medio de acción política, así se crearon agrupaciones tales como el CADA (Colectivo de Acciones de Arte) a modo de resistencia artística chilena. Vicky Larraín fue una bailarina que vuelve a Chile el año 1982 haciendo

parte del movimiento cultural y crea el “Grupo Calle” (danza-teatro) y trabaja en el Centro Cultural Mapocho donde se formaron importantes bailarines y coreógrafos los cuales formaron diferentes compañías la mayoría bajo la necesidad de rebeldía y protesta contra la dictadura.

En el año 1983 regresa del exilio Manuela Bunster, hija de Patricio Bunster y Joan Turner y crea el Grupo de Danza Calaucan, en Concepción, el cual protesta activamente contra la dictadura, uniéndose a través de la danza a las protestas de la época. Manuela Bunster junto a sus padres también retornados del exilio crean una nueva escuela en el año 1985, el Centro de Danza Espiral, y posteriormente el Grupo Espiral, ejecutando principalmente métodos modernos y danza expresiva. *“En ellos se encontraba toda la experiencia de los orígenes de la danza chilena, la que supieron trascender en la creación de una nueva escuela”* (Cifuentes, 2007, pág. 157)

Hoy el Centro de Danza espiral se encuentra ligado a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y además de esta escuela se creó en los años ochenta la Carrera de Pedagogía en Danza en la Universidad Arcis, donde se trabajan técnicas más contemporáneas.

En 1983 se crea el Consejo Nacional Chileno de la Danza acreditado por la UNESCO. En 1995 se crea el colegio de profesionales de la danza PRODANZA, y en 1990 surge el primer Sindicato de Trabajadores de la Danza SINATAD.

2.1.3. Danza, su definición y estilos

Para definir como como será comprendido el concepto de danza en esta investigación y establecer los conceptos primordiales que elaboran su definición, se expondrán diferentes definiciones que le han dado algunos de los autores que se desarrollan en este ámbito.

Jacqueline Robinson en su libro *“El niño y la danza”* nos presenta a la danza como *“La reacción en el cuerpo humano de una impresión o ideas captadas por el espíritu, porque cualquier sentimiento suele ir acompañado de un gesto. El hombre precisa comunicar sus emociones, las cuales, a través de los gestos, toman su vida y su forma”* (Robinson, 1992,

pág. 5) Dicha Autora sitúa la danza como el primer lenguaje y como un medio para expresar nuestras emociones, planteando que el lenguaje de los gestos puede ser más entendible que el de las palabras.

El libro *“la danza en la escuela”* (García Ruso, 1997) presenta diferentes autores y las propuestas que se han realizado a través de los años para definir su significado. Dentro de estas definiciones se presenta a continuación algunas que se consideran pertinentes al tipo y concepto de danza que se acerca a esta investigación

“La danza es un arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo”
(Willem, 1985, pág. 5)

“Danza es un movimiento puesto en forma rítmica y espacial, una sucesión de movimientos que comienza, se desarrolla y finaliza” (Murray, 1974, pág. 7)

Sin embargo la autora a partir de las diferentes definiciones extrae algunas conclusiones acerca del término Danza, y realiza su propia propuesta la cual se considera la más adecuada y pertinente para esta investigación.

*“A la vista de lo expuesto y en líneas generales podría decirse que la danza es una actividad humana; **universal**, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; **motora**, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; **polimórfica**, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificada en : arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; **polivalente**, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; **compleja**, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva”*
(García Ruso, 1997, págs. 16-17)

Con respecto a sus estilos o tendencias, la danza tiene diferentes maneras de desarrollarse con lo cual utilizaremos el libro “*expresión corporal y danza*” de Marta Castañer para definir algunos de estos estilos:

La danza folclórica

Está configurada a partir del patrimonio cultural de una sociedad o grupo social, en este caso la danza es utilizada para manifestar dichos gustos y creencias. Estas danzas poseen un origen remoto en el tiempo, teniendo antecedentes en las danzas primitivas las cuales giraban en torno a los fenómenos naturales cuyos grupos sociales asociaban a fenómenos mágicos o de los dioses. Dentro de los motivos en muchas danzas folclóricas se pueden encontrar representaciones de caballeros y damas, ciertos animales, nobles y villanos, objetos como palos, lanzas, vestimenta y símbolos concretos. En la actualidad estas danzas se identifican y representan socialmente bajo diversos factores como por ejemplo de índole religioso, celebraciones culturales, turismo y diferentes intercambios culturales.

Las danzas africanas

Han sido transmitidas a través de muchas generaciones, manteniendo su pureza inicial y modificándose cuando se unían grupos o tribus distintas, con lo cual se hacían nuevas combinaciones de danzas. Dentro de sus características encontramos la improvisación la cual tiene gran importancia, la imitación de animales o elementos del entorno natural y los movimientos suelen ir del centro del cuerpo hacia afuera. Actualmente el creciente sentido ético en pro de la diversidad e integración cultural y racial hace que sea bien aceptada cualquier manifestación artística étnica hasta el punto que se ha convertido en una moda al igual que otras danzas étnicas.

La danza clásica, académica o ballet

El paso de transformación de las danzas de Corte al desarrollo de espectáculos en escenarios genera la disciplina de la danza académica o clásica. La técnica corporal empieza a evolucionar buscando mayor ligereza a través de giros y saltos que buscan la verticalidad y los movimientos aéreos junto con una variedad de gestos.

La danza clásica o ballet posee seis variaciones concretas de pies junto con posiciones de los brazos que se acompañan con el movimiento ubicándolos en diversos puntos del espacio. Se trabaja diferentes ejercicios comenzando en una barra para luego trabajar en el centro. La danza clásica se mueve por lógica en el espacio, el esfuerzo empleado en usar la resistencia es o debe parecer mínimo y siempre contra la gravedad, nunca hacia el flujo del espacio o la gravedad.

Los ejercicios son progresivos, van desde flexiones y extensiones de piernas y pies, hasta elevaciones cada vez más altas y complejas de la piernas. En el centro se combinan los ejercicios trabajados en la barra y así se pueden elaborar diferentes desplazamientos mediante giros y saltos de todo tipo y gran belleza plástica, que van conformando las coreografías.

La danza moderna

A raíz de diversos bailarines y coreógrafos se abren diversos estilos de desarrollo de la danza moderna que en general gira en torno a dos factores. El primero busca obtener precisión en el movimiento y del gesto corporal a través de la práctica de una disciplina técnica donde se utilizan movimientos heredados de la danza clásica pero además experimenta diversas posibilidades del gesto y la postura del cuerpo totalmente distintos a lo que cita la danza clásica, se busca experimentar nuevos movimientos corporales, se busca el suelo y estar cerca de la tierra, bajando el centro de gravedad del cuerpo, se utiliza la contracción del tronco, haciendo concavidad, la columna puede moverse en diferentes sentidos. Existen proposiciones tales como que la danza moderna no constituye la evolución de la danza clásica sino que nace a partir de su contrariedad, llegando Laban a crear la base de la escuela moderna (Ossoona, 1991) La danza moderna no es la evolución de la danza clásica pero ambas utilizan el movimiento como medio expresivo y por lo general los bailarines cultivan su formación en ambas escuelas.

La danza moderna tiene la posibilidad de crear cada uno de los gestos para expresar por ejemplo un personaje o un estado de ánimo.

La danza contemporánea

En la danza contemporánea hay total libertad de interpretación, de formas gestuales, técnicas, coreografías y escenografías. Se puede partir de cualquier idea, fenómenos o fantasía, puede contar una historia la cual puede tener o no tener una estructura o también no contar una historia usando sólo un concepto. Existe libertad en la ejecución de sus movimientos, e ideación de los mismos. Se utilizan espacios en todas sus variedades, plazas, calles, edificios, etc. puede poseer música en vivo, combinar temas musicales ritmos, incluso el silencio o la voz de los que bailan. Se puede además establecer relación con el público, buscando diferentes reacciones y se les puede hacer participar o trasladar como así lo deseen los bailarines o el coreógrafo.

En relación a la intervención realizada, esta se ha regido bajo los parámetros que se utilizan en la danza moderna y se ha elegido este estilo debido a que cumple con las herramientas para dicha intervención. Si bien posee un encuadre de técnicas definidas, trabaja en relación al espacio, al tiempo y la energía. A través de esta técnica se puede llevar al estudiante a diversas actividades de improvisación, de dinámicas grupales e individuales, exploración a través del cuerpo, conciencia corporal y procesos de aprendizajes en el plano físico y psicológico. Posee herramientas que permiten realizar e internalizar distintos procesos y aprendizajes los cuales se explicaran más adelante.

En relación a los estilos expuestos con anterioridad si bien hoy en día existe una gran variedad de estilos dancísticos, los expuestos con anterioridad son los que mayormente se utilizaron como una herramienta dentro del trabajo realizado para esta investigación.

2.1.4. La danza y su valor educativo

En relación al arte y el potencial que este presenta como herramienta de integración y trabajo con el educando, Herbert Read en su libro *“Educación por el arte”* tiene como propósito central vivificar la tesis de Platón al plantear que el arte debe ser la base de toda forma educacional natural y enaltecedora. *“En este libro aparece un sólido fundamento psicológico y sociológico, porque el autor ve en la formación humana, en cuyo proceso desempeña un papel fundamental el arte en todas sus expresiones, la afirmación de la personalidad, no aislada sino integrada”* (Read, 1995, pág. 24)

La visión o proposición sobre la finalidad de la educación que propone (Read, 1995) es *“desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo”* (pág. 31) al ser individuos únicos somos cada uno en nuestra singularidad un valor para la comunidad. Plantean que la educación no puede ser un proceso de individualización sino que también de integración. *“la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad organizada del grupo social al cual pertenece el individuo”* (Read, 1995, pág. 31)

Por otro lado García Ruso (1997) realiza un análisis sobre la educación de la danza en la escuela, y plantea que en el Diseño Curricular Base de Primaria (DBC), no aparece la danza como una disciplina específica sino que esta de manera general dentro del área de educación artística y del área de educación física. Expone sobre los contenidos que se trabajan en el área de Educación Física y plantea que la Danza en la Reforma Educativa en el Sistema Educativo Español *carece, como en otros países, de propuestas, claras, específicas y coherentes*. Además de que en ese encuadramiento legal quedan explícitas las deficiencias y los problemas a los cuales se ve enfrentada la enseñanza de la danza a nivel educativo ya que se desconoce las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, generalizándola además a una actividad femenina.

También María Fux (1981) es una de las autoras que se refiere a este tema proponiendo la inserción de la danza en los programas escolares como algo fundamental en el desarrollo de los niños. La autora escribe el libro *“Danza, experiencia de vida”* relatando su propia experiencia con la danza. Relata que la danza entreabrió su mundo individual, la integró y

consustanció con el mundo que la rodeaba, le hizo descubrir la vida cotidiana y el acontecer del hombre en sus angustias, sus sonrisas y deseos.

“La danza no debe ser privilegio de aquellos que se dicen dotados, sino que debe ser impartida en la educación común como una materia de valor estético, de peso formativo, físico y espiritual. (...) a través de las distintas etapas educacionales; jardín, primaria, secundaria, y universitaria, puede ir evolucionando esta idea y canalizando la danza como un lenguaje más en la educación; el lenguaje verbal y la escritura son, es cierto, fundamentales para ello, pero a veces resultan insuficientes”. (Fux, 1981, pág. 34)

La autora señala a través de su libro como la danza debería ser incluida en los programas educacionales a lo largo de la enseñanza de los alumnos como una herramienta fundamental y complementaria con las materias tradicionales.

Por otro lado Jacqueline Robinson señala que la danza pone en funcionamiento las facultades físicas, sensoriales, intelectuales y afectivas en los niños, lo cual desempeña un papel importante en la organización y estructura de la personalidad.

“Danzar, entonces, no es adorno en la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. Realizándola en integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, reencontraríamos a un nuevo hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como un medio expresivo en relación con la vida misma. (Fux, 1981, pág. 34)

A través de la danza el estudiante puede experimentar e integrar herramientas de gran importancia y utilidad para su desarrollo y cotidianeidad, como por ejemplo asimilar a través del tiempo y del trabajo partes del cuerpo que no estaban incorporadas de manera consiente y las cuales no siempre sabemos utilizar, además de hacer presentes ciertas situaciones emocionales. Mejorando nuestra conciencia corporal podemos profundizar en un equilibrio dinámico entorno a la respiración y el movimiento lo cual también podría mejorar nuestro estado psíquico.

Herminia M^a García señala en su libro *“La danza en la escuela”* que varios pedagogos han utilizado la danza para lograr que el estudiante se exprese de otra manera, utilizando un lenguaje diferente para expresar y comunicar emociones, ideas y distintas temáticas.

“Todo trabajo con el cuerpo, funcional o no, influye en la personalidad entera, aun cuando no siempre tengamos conciencia de ello” (Gerda, 1979, pág. 51)

En estos últimos años ha existido un interés creciente respecto a las metodologías de la enseñanza de la danza. Gran parte de los educadores modernos son unánimes en afirmar que la danza tiene un gran poder educativo. Con todo debemos confesar que no siempre es fácil de implementar en la escuela.

“El baile vendría pues a aportar una compensación física en el sentido del movimiento de todo el cuerpo, suministrando las posibilidades de descarga de tensión; desde el punto de vista social, unir a un grupo de individuos que en un mismo momento se dedican en forma total a esa actividad, redescubre la belleza del movimiento y da libre expansión al vuelo lírico permitiendo una actividad quizás físicamente agotadora, pero anímicamente refrescante, que no persigue finalidades utilitarias en lo material ni competitivas en la relación de los seres” (Ossona, 1991, pág. 38)

2.1.5. Tipo de enseñanza de la danza

Para el trabajo llevado a cabo en este estudio se han utilizado dos formas para trabajar la danza con niños las cuales las definiremos según como García Ruso las expone en su libro haciendo referencia a la definición de Bucek (1992) como *formal* y *espontánea*.

La formal está compuesta por *“patrones de movimientos y estructuras que son aprendidas a través de la imitación. (...) están arraigadas en sistemas de valores de la sociedad, la cultura y la familia y se definen por una serie de códigos culturales que bien aumentan o disminuyen la voz del niño en el aprendizaje personal o colectivo”* (García Ruso, 1997, pág. 23)

La forma espontánea son *“experiencias estéticas que tienen sus orígenes en la capacidad de los niños para modelar sentimientos e ideas para darle sentido a la realidad. Esta forma*

de danza es creada y ajustada a través del compromiso directo y sensorial con las cualidades de movimiento espacial, temporal y dinámico, invita a fantasías imaginativas, favorece la capacidad de decisión y ayuda a la comunicación de la emoción y la representación del pensamiento humano” (García Ruso, 1997, pág. 22)

En cuanto al tipo de metodología de danza utilizada para la presente investigación se ha trabajado en base a las metodologías utilizadas en la enseñanza de la Danza Moderna, pero además de enseñar este estilo, se ha utilizado su metodología para enseñar otros estilos de danza como por ejemplo características de la danza africana, utilizando como herramienta algunos de sus elementos como por ejemplo diferentes tipos de movimientos pélvicos y de torso como también diferentes rítmicas.

Jacqueline Robinson propone no introducir al niño a una temprana edad a las danzas academizadas como por ejemplo el ballet. Este debiera estar reservado para los futuros profesionales que ya han pasado a temprana edad por etapas experimentales y que no rijan su creatividad

“Puede haber ciertos inconvenientes en hacer practicar a los niños formas de danza muy estilizadas o codificadas, que ofrecen precisamente una imagen, un modelo demasiado conciso o no conforme a la naturaleza en plena evolución del niño; y que por otra parte constituirá un <<aprendizaje>> más, volviéndolo, en resumidas cuentas, pasivo, frente a proposiciones/prescripciones irrefutables, venidas <<de arriba>>, sea cual sea el esfuerzo físico o de voluntad que deba hacer” (Robinson, 1992, pág. 56)

En esta investigación se comparte el planteamiento de la autora de que las primeras experiencias en danza sean lo más neutras posibles en el plano estilístico y estético, hasta que el alumno haya efectuado una verdadera toma de conciencia de él mismo en un plano corporal y afectivo. Esto tiene la misma importancia en el niño como en el adulto principiante. Sin embargo en esta investigación se buscó generar un equilibrio entre la técnica y la experimentación llevando al niño a la exploración y entregándole diversas herramientas a través de por ejemplo la imitación kinética para el aprendizaje de conceptos básicos de la danza moderna.

2.1.6. Clase de danza y tipo de metodología utilizada

En relación a la metodología utilizada considero necesario además de especificar y definir el tipo de metodología con la cual se llevaron a cabo las clases, en relación a la técnica y la teoría, definir el tipo de metodología en relación a las relaciones sociales que se establecieron con los estudiantes, es decir bajo que posturas, creencias, valores o parámetros me instalé como profesora para desarrollar de la mejor manera posible mi relación con los estudiantes.

Barudy y Dantagnan (2006) representan a mi manera la forma en la cual se establecen los valores y las normas que debiera tener un profesor con sus estudiantes en este caso en un taller de danza. Los autores plantean que uno de los pilares fundamentales para lograr que los niños conformen una humanidad sana son los buenos tratos en su desarrollo, para formar personas más solidarias, más felices y menos violentas.

El bienestar infantil es fundamental en el proceso de desarrollo de los niños para que a futuro sea bienestar en los adultos y bienestar psicosocial de toda la comunidad. (Barudy & Dantagnan, 2006) Los autores plantean que el punto de partida para esto parece ser el apego, ya que este factor desarrollado de manera sana, crea personas capaces de tratar bien a otros, conectadas con sus necesidades y capaces de reparar sentimientos o contenerlos. Sin embargo si el apego no se ha desarrollado de manera sana los autores plantean que de todas formas es posible repararlas a través de nuevas experiencias ya siendo adultos.

Los niños que conforman esta investigación pertenecen a un contexto social cargado por la pobreza, la violencia y la drogadicción entre otras cosas, donde los autores plantean que en este tipo de contextos la violencia, la injusticia social y de malos tratos se hace parte y conforma la vida o medio de supervivencia de los niños. Frente a esto mencionan a la escuela como un apoyo para los niños expuestos a sucesos traumáticos siendo el medio escolar la segunda fuente de cuidados o a veces incluso la única.

“El personal docente y directivo de un colegio puede constituir un modelo adulto del buen trato. Mediante relaciones afectivas de apoyo y respeto puede brindar experiencias que a menudo faltan en el hogar familiar o en el barrio en el que vive un niño o una niña en situación de riesgo. Muchas historias de vida de hijos cuyos padres son incompetentes

testimonian experiencias reparadoras encontradas en la relación con una maestra o con un profesor. Estas personas, sin pretender ser sustitutos parentales, por su cariño y coherencia educativa, lograron despertar en los niños la confianza incondicional en sus capacidades, así como valorar sus esfuerzos y sus dificultades” (Barudy & Dantagnan, 2006, pág. 47)

En el párrafo anterior los autores nos presentan una posibilidad frente a una posible situación de la cual podemos formar parte y ser de gran ayuda si el profesor está comprometido con y para los niños que se desenvuelven en el ya mencionado contexto. Para esto es necesario estar atento frente a las situaciones que viven los niños y a sus necesidades tanto dentro como fuera de la clase. La actitud del profesor frente a los niños debe contar por sobre todo con buenos tratos para así generar confianza y seguridad frente a ellos y dentro de las actividades de la clase.

Por otro lado Robinson (1992) propone aspectos muy similares a Barudy y Dantagnan (2006) sobre los buenos tratos a los niños y en este caso en la actitud del profesor frente a la formación.

“El ambiente de respeto y de amor en que habrán recibido esta formación les incitará, esperemos, a promover esta misma actitud en otras circunstancias, y sería deseable que la energía controlada que han mostrado en la situación <<danzante>> sea constructivamente empleada en otra parte” (Robinson, 1992, pág. 74)

Además de Jaqueline Robinson, en relación a la danza y su formación, Paulina Ossona (1991) afirma que *“la docencia exige dotes naturales, vocación, y dedicación, además de capacitación adquirida por medio de una carrera y larga práctica; si ocurre que el maestro es además un artista ¡tanto mejor!, pero aquel que nunca se sintió atraído por la enseñanza hará un lamentable error comenzando a edad madura una actuación como docente aficionado, precisamente de un tema en el que fue especialista” (Ossona, 1991, pág. 20)*

2.1.7. La danza como herramienta de integración

La enseñanza de la danza y su aprendizaje contiene diversas características que la hacen ser una herramienta muy útil para trabajar y fortalecer diferentes dinámicas grupales. En relación al trabajo con niños y a la metodología que se ha planteado frente a su enseñanza en esta investigación, desarrolla una herramienta con potenciales y factores positivos de suma importancia.

Los movimientos de la danza pueden ordenarse progresivamente en el tiempo y espacio siendo un medio de escape o válvula de liberación de una potente vida interior, constituyendo formas de expresar los sentimientos como deseos, alegrías, pesares, gratitud, respeto, temor, poder, etc. (Ossona, 1991) además de que estos sentimientos están asociados directamente con necesidades como amparo, abrigo, protección, compañía, comunicación, entre otros, que son y constituyen la necesidad humana de relacionarse y agruparse.

La danza genera el espacio para que los participantes se encuentren e interactúen uno con otros, Jacqueline Robinson cita en este caso a la danza como *“un lugar, un momento privilegiado donde nos ubicamos al lado de y junto a otro, donde conviven diferentes maneras de ser y de hacer. El trabajo y los juegos colectivos favorecen la escucha y el intercambio, la atención a, y el respeto del otro, la comunicación y la colaboración con vistas a un proyecto común”*. (Robinson, 1992, pág. 64) frente a lo que plantea esta autora me gustaría agregar que es fundamental que el profesor se encargue de desarrollar este espacio, ya que la danza por si sola podría generar estas instancias pero nadie asegura que frente a esto no se presenten diversos conflictos, de hecho están presentes la mayoría de las veces. Lo importante es que el profesor esté atento y sepa dirigir las dinámicas de la manera correcta para poder lidiar de la mejor manera frente a esto intentando además enseñarle a los niños a resolver los conflictos de manera pacífica y respetuosa. El profesor debe inculcar los valores de escucha al compañero a través de los juegos colectivos y las dinámicas que se consideren adecuadas y a través de este trabajo llevar a los niños a un objetivo común donde puedan convivir e interactuar en armonía.

“Vemos a menudo en los jóvenes, a la vez y paradójicamente, una apatía y una energía, una agresividad mal canalizadas. Lánguidos y faltos de motivación, manifiestan

físicamente su impaciencia en el vacío. Tiene una urgente necesidad de afirmarse, por el no-conformismo y la rebelión si es preciso, pero buscan medios de comunicación con una sed loca de contacto y de seguridad afectiva, y necesitan <<proyectos personales>>.” (Robinson, 1992, pág. 74)

Es necesario generar las instancias de expresión, medios de canalización y desahogo, si bien la tarea del profesor en este caso es lograr una armonía, más importante aún es generar el espacio para que los estudiantes aprendan a desarrollarla y que cuando la experimenten la valoren y la prefieran en vez de los conflictos. Que entiendan y reconozcan que este medio de expresión artística les ayuda y entrega espacios donde es posible generar ambientes de respeto y convivencia.

Acercando a los niños a la danza podemos como educadores proporcionarles medios para que estén mejor preparados para el conocimiento de ellos mismos, el esfuerzo hacia el dominio y la superación, generosidad y objetividad frente a los acontecimientos y frente a los demás.

Alexander Gerda plantea que el trabajo en grupo es fundamental, el cual debería estar constituido por varios estudiantes para que sea posible el enriquecimiento por medio de la diversidad de personalidades.

“los estudios de movimiento en grupo permiten alcanzar un enriquecimiento insospechado y posibilidades de expansión a los que el individuo sólo no podría llegar. Este progreso nace de la necesidad de adaptar su propio tono, su tiempo, su ritmo, al del grupo, sin perderse a sí mismo” (Gerda, 1979, pág. 44)

(Reca, 2005) En su libro “Qué es danza/movimiento terapia” presenta una serie de preguntas hechas a distintos países del mundo en relación a cómo se manifiesta la violencia en cada país, cómo afecta la vida social, cuáles son sus causas estructurales, y sociales de violencia individual y de qué manera la danza actúa como tratamiento y control. El libro sintetiza respuestas de países como Australia, Canadá, México, Alemania, Suecia, EEUU, Japón, Francia, Argentina entre otros. Dentro de las respuestas, uno de los países que relata un cambio positivo en el trabajo de danza terapia es Corea, el cual realizó un trabajo con 15 mujeres jóvenes delincuentes. Señala que hubo un cambio en su auto imagen, comprensión

de los propios padres, reducción de las tendencias agresivas, encontraron una propia identidad, se valoraron de manera más positiva, y desarrollaron más confianza en sí mismas.

En su libro nos relata que Japón plantea a la danza como poseedora de muchas posibilidades ante la violencia latente que posee variadas herramientas para inducir a un cierto relajamiento físico y mental. Dentro de las respuestas encontradas podemos ver y confirmar como la danza interfiere dentro de las problemáticas de convivencia y violencia entre jóvenes.

La autora en este libro describe como la danza y la terapia que se puede realizar con esta puede mejorar las relaciones entre los jóvenes. A través de un trabajo constante y con sus debidos procesos podemos ver evoluciones en los estudiantes no sólo en el cuerpo sino que en ámbitos psicológicos importantes. Las relaciones personales son algo fundamental y están presentes a lo largo de nuestras vidas, aprender a relacionarnos unos con otros de manera saludable nos asegura una inserción en la sociedad mucho más óptima y sana.

2.2. CONVIVENCIA

Para definir convivencia en el marco de esta investigación se expondrán a continuación diferentes planteamientos y significados, que van desde lo más general a lo más particular. De esta manera ha sido posible llegar a definir bajo qué conceptos y formulaciones se ha enmarcado el tema de convivencia en la presente

Partiendo por uno de los conceptos más generales, podríamos entender convivencia como *vivir en compañía de otros u otro* según la definición que nos presenta la *Real Academia Española*. Si bien podríamos entender convivencia por el simple hecho de vivir en compañía de otros, deja fuera todos los detalles y procesos por los cuales pasamos para poder llegar a convivir con otros y cuáles son los componentes o los factores que conforman el convivir.

El Ministerio de Educación Chileno, define la convivencia como “*la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros*” (Ministerio de Educación, (s.f))

Dentro de los autores que han desarrollado y trabajado sobre el tema de convivencia generando diferentes planteamientos encontramos a Peluchonneau y Romagnoli (1994) psicólogas de la universidad de Chile quienes tratan sobre las perspectivas y proposiciones de la experiencia de la convivencia social dentro de las escuelas, plantean la convivencia como el hecho de convivir o vivir con el otro partiendo de la premisa que el ser humano es un ser esencialmente social, comenzando a relacionarse con su grupo familiar en primera instancia y desarrollando así su vocación social para interactuar posteriormente con otros seres.

Por otro lado existen autores que no separan el tema de la convivencia con el de conflicto, sino que más bien los relacionan constantemente, uno de estos autores es Xésus R. Jares, quien comparte sus reflexiones sobre convivencia en conjunto con diversos autores en el libro *Aprender a convivir en la escuela* (Santos Guerra, 2003) diciendo que es necesario

desarrollar procesos educativos desde y para la resolución de conflictos, frente a los modelos que pretenden negarlos.

El autor define convivir como *“vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado”* (Santos Guerra, 2003, pág. 88) Plantea que no existe un ideal de convivencia con ausencia de conflicto, sino que más bien son dos conceptos inseparables. Debido a esto es de suma importancia fomentar la resolución de conflictos de manera positiva y por ningún motivo basado en la violencia, transformando así la relación negativa del término conflicto.

Además el autor plantea que la convivencia involucra un trabajo de educación para la paz, que afecta a todas las áreas del currículum y que comienza cuando construimos relaciones de paz entre los miembros de una comunidad. Estas relaciones deben basarse y construirse sobre el respeto, la reciprocidad, la aceptación incondicional de todas y todos, la confianza, la comunicación empática y la cooperación.

El desarrollo de la convivencia necesita de un marco de normas que la regulen, dichas normas deben ser aprobadas por todos los involucrados y afectados, se debe conjugar en base al respeto, con la necesidad de definir normas de funcionamiento dentro de las familias como de los centros educativos y deben tener como referente los principios democráticos y los derechos humanos. Convivencia involucra participación y participación involucra democracia.

Otro autor que ha desarrollado el tema de convivencia es Humberto Maturana, quien además ha generado reflexiones sobre lo que son las relaciones sociales, un factor importante a la hora de hablar de convivencia. Maturana plantea que no todas las relaciones son sociales, sino que muchas de las relaciones se rigen bajo diferentes normas y leyes que no existen dentro de las relaciones sociales, como por ejemplo las relaciones laborales. Plantea que las relaciones laborales no son relaciones sociales ya que están estructuradas bajo normas y acuerdos que se firman para luego poder entrar en ese espacio laboral, donde todos deben cumplir ciertas normas, basando la relación bajo el compromiso de cumplir una tarea, siendo esto lo fundamental en la relación. Las relaciones jerárquicas tampoco son

relaciones sociales según Maturana, por ejemplo la de un soldado con su superior. Si bien estos podrían entablar una conversación trivial y desarrollar una instancia de relación social esto no significa que sea una relación social. Paradójicamente esta situación podría presentarse incluso dentro de un taller de danza, ya que la relación que se establezca entre los estudiantes y el profesor dependerá en gran medida de cómo el profesor decida presentarse frente a sus estudiantes, y cuáles serán los límites o cercanías que este establezca. Una clase de ballet podría correr el riesgo de no entablar relaciones sociales (bajo la perspectiva de Maturana) entre el profesor y sus estudiante según cómo el profesor decida hacer su clase.

Se presenta el ejemplo del ballet ya que muchas veces es el tipo de enseñanza dentro de la danza que está mayormente estructurado y muchas veces el profesor cumple la figura de un rol autoritario que impone disciplina, exigencia y que puede llevar sus clases al punto de mecanizar y estructurar dichas lecciones, sin entablar una relación social con sus estudiantes. Con esto no quiero decir que las clases de ballet se priven de una relación social, sino que esto dependerá de cómo el profesor se presente y presente su clase a sus estudiantes. Las relaciones jerárquicas se basan en la exigencia de obediencia y entrega de poder que traen consigo.

Afortunadamente este tipo de modelos de profesor que podrían desarrollar peligrosamente este tipo de relaciones jerárquicas, no se presentan en los perfiles de formaciones profesionales desde hace ya varios años. Hoy en día existen profesores de ballet y de danza que utilizan metodologías mucho más horizontales, cercanas a sus estudiantes, fomentando el respeto, la aceptación mutua y preocupados por los intereses de sus estudiantes y de potenciar al máximo sus habilidades.

Según Maturana las relaciones sociales no se basan en una simple interacción entre individuos sino que se compone de una relación que debe presentar ciertas condiciones para que se haga posible. Estas condiciones se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia.

Volviendo entonces al tema de convivencia Maturana la valida en el momento que se hace presente la emoción del amor, definiéndola como *“el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno, el dominio de las conductas en las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno”* (Maturana, 2002)

Maturana plantea que la legitimización del otro se constituye a partir de conductas u operaciones que respetan y aceptan la existencia del otro como es, sin esfuerzo y en condiciones seguras como un fenómeno del mero convivir, dando paso a la posibilidad de establecer relaciones sociales o de entablar y desarrollar la convivencia con otros.

2.2.1. Convivencia y Educación

Siguiendo con Humberto Maturana, define el educar como *“el proceso en el cual el niño o adulto convive con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir”* (Maturana, 1997, pág. 30)

Desde una mirada educativa es fundamental que los niños aprendan a respetarse y a aceptarse a sí mismos, que sean aceptados y respetados por sus pares y el resto de la comunidad, ya que así podrán respetar y aceptar a sus pares y a su entorno. También es necesario dentro del proceso educativo incluir esta tarea en el accionar para poder desarrollar la convivencia y las relaciones sociales adecuadas entre los educandos, siendo este uno de los caminos para fomentar un sano y buen convivir.

Para lograr que los educandos desarrollen un proceso de aceptación de sí mismos se les debe inculcar que respeten también sus errores y que estos sean tratados como oportunidades de cambio y no como errores que lleven al castigo o a las descalificaciones.

Con respecto al tipo o modelo de educación que se desarrolla en la clase de danza y las líneas que esta sigue para poder desarrollar el trabajo adecuado, existe una fuerte relación entre lo que plantea el autor Humberto Maturana y lo que los teóricos de la danza proponen frente al desarrollo de las clases. Maturana plantea que no es posible inculcar en los niños el respeto a sí mismos si el valor de lo que hacen se mide con respecto al otro, lo cual genera la competencia. Según el autor, la competencia sana no existe, ya que se constituye a través de la negación del otro. La victoria surge de la derrota del otro, por lo tanto la emoción que surge es también desde la negación del otro y no se desarrolla la convivencia en su sana medida.

Las clases de danza propuestas para esta investigación, no buscan realizar comparaciones o evaluaciones bajo una misma escala, dejando fuera algunos de los parámetros clásicos de evaluación. Por el contrario, se ha acudido a evaluaciones centradas en los procesos individuales de cada integrante y en procesos de evaluaciones del grupo en su totalidad. Evaluando los procesos y evoluciones de cada uno, donde se incentive al niño a autoevaluar su progreso pero sin compararse con otros, se contribuye a no fomentar la competencia, sino que a valorar el trabajo personal y los progresos que se obtienen. Por esto es muy importante que el profesor fomente esta instancia y que bajo ninguna circunstancia recurra a negar o castigar los errores y menos fomentar la competencia, lo cual los aleja de su mirada responsable hacia la comunidad. Es necesario cambiar la cultura imperante de la competitividad y el menosprecio, por una cultura de reciprocidad, tolerancia y afirmación, utilizando dinámicas y estructuras participativas. (Santos Guerra, 2003)

Maturana (1997) plantea que *“lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro”* (pág. 34)

Parecido a lo que plantea Maturana, Santos Guerra (2003) habla de los afectos y las emociones al decir que los proceso educativos están ligado de una u otra manera a determinadas relaciones afectivas y que no debemos dejar de lado la importancia sobre la educación de los afectos lo cual es fundamental para una educación por la paz y por lo tanto para la convivencia.

“Consideramos que la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para resolver conflictos. Además de eso, nuestra propuesta se inscribe en un objetivo más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida. En este sentido creemos que tiene una aportación fundamental las propuestas para construir una cultura de paz que se han formulado desde diversas instancias e instituciones” (Santos Guerra, 2003, pág. 98)

2.2.2. Convivencia Escolar

El Ministerio de educación Chilena define convivencia escolar a través de la Ley sobre violencia escolar, entiendo la buena convivencia escolar como *“la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. Tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Objetivos Fundamentales Transversales como en los Objetivos Fundamentales Verticales”*. (Ministerio de Educación Gobierno de Chile , (s.f))

La convivencia dentro de las escuelas es una construcción que se genera de manera colectiva, donde vemos implicado no sólo a los estudiantes sino que también a los profesores y al resto de personas que componen una escuela. Para que la convivencia se desarrolle de manera sana es importante que sea democrática, participativa y solidaria.

García Ruso (1997) plantea la importancia que puede tener la danza en las relaciones de los estudiantes dentro de la escuela, planteando que relacionarse con otros o estar en interacción implica de una u otra forma estar en constante comunicación con el otro. Esto

genera a través del tiempo un interés por los estudiantes de participar y colaborar con sus pares.

El aprender a convivir no está presente tan sólo en los centros educativos, sino que dentro del grupo de iguales, en la familia y medios de comunicación, además de los contextos económicos, sociales y políticos dentro de los que estamos inmersos. Es por esto que no se puede responsabilizar ni a los centros educativos por el deterioro de la convivencia ni a las sociedades el delegar la construcción de convivencia en la escuela. (Santos Guerra, 2003)

2.2.3. Convivencia desde la Emoción

Humberto Maturana plantea que todo sistema racional tiene un fundamento emocional, define las emociones como “*disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción*”. (Maturana, 1997, pág. 15) Bajo este punto es como propone que lo humano se construye entre la relación de lo emocional con lo racional, estando ambas en constante relación, de esta manera según Maturana todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional.

Maturana plantea que la emoción del amor es la que compone el dominio de acciones que hace que la interacción con el otro, legitimado en su existencia, haga posible la convivencia. Las interacciones constantes a través del amor, amplían y estabilizan la convivencia, en cambio las relaciones de agresión la interfieren y destruyen.

“El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social” (Maturana, 1997, pág. 24)

Ser aceptados es una condición legítima y necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual del ser humano. Somos dependientes del amor, ya que la mayor parte del sufrimiento es cuando este es negado.

Maturana cree que la palabra amor ha sido desvirtuada ya que este es constitutivo de la vida humana y no es tan especial o difícil como muchos creen, el amor es la emoción que funda lo social ya que si no existe aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, el amor constituye el operar de la aceptación mutua.

2.2.4. Convivencia en contextos sociales vulnerables y Problemáticas de convivencia

Las situaciones de conflicto están presentes en todos los niveles socioeconómicos, tanto en poblaciones carenciadas, como en medios socioeconómicos de buena situación, así como también en escuelas públicas y privadas. Aun así cuando los estudiantes provienen de zonas marginales o de mucha carencia los entornos son particularmente violentos. (Barreiro, 2011)

Los problemas de convivencia siempre han estado presentes e inevitablemente siempre lo estarán, si bien se refleja en la escuela, no sólo está presente en ella sino que es un reflejo de la sociedad. La escuela es uno de los lugares donde podemos ver los valores de los estudiantes, los cuales han sido formados no sólo en la institución educacional sino que también dentro de sus hogares.

“Los conflictos ocurren cuando una persona o un grupo de personas encuentran difícil empatizar entre ellos; hostilidad, inseguridad, conformidad forzada agravan la ansiedad y ensanchan la brecha de aceptación. Los conflictos pueden ser expresados a través de la ropa, conductas, acciones o gestos. Conflictos y ansiedad llevan a la violencia externa hacia grupos que se perciben en posición ventajosa o que son escuchados” (Reca, 2005, pág. 113)

En torno a las problemáticas de convivencia escolar y los factores que podrían alterar su desarrollo, es necesario definir las causas o condiciones que generan los conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y docentes. Barreiro (2011) plantea seis hipótesis del por qué los niños y/o estudiantes pueden presentar conductas disruptivas:

1. La primera plantea el *malestar de los estudiantes* lo cual genera conductas disruptivas
2. La segunda, a que ese malestar persistente en el tiempo obedece a una *multicausalidad*.
3. Esta *multicausalidad* responde a causas endógenas y exógenas. Exógenas pensando desde un punto central la escuela, los niños arriban a la escuela en muchas ocasiones con problemas familiares y sociales ya sea abandono, violencia familiar, desprotección material y física, alcoholismo, otras adicciones, descalificaciones de parte del entorno familiar, agresión o abuso, enfermedades entre otros.
4. Factores exógenos que generan factores potenciales de fracaso y conflicto. Si los niños no reciben las *necesidades psíquicas básicas*² dentro de su entorno familiar se generan perturbaciones psíquicas que se transforman posteriormente en factores de fracaso y conflicto.
5. El grupo áulico es fundamental para los estudiantes en especial para lo que presentan alto grado de vulnerabilidad
6. Los docentes que acompañan cotidianamente a los alumnos son figuras de autoridad que inciden con su forma de ejercicio del rol del bienestar o malestar de los alumnos.

Peluchonneau y Romagnoli (1994) también hacen referencia a estas problemáticas planteando que es fundamental generar un espacio de educación, de trabajo y de práctica en torno a la convivencia por la gran cantidad de problemas sociales que hoy se pueden ver dentro y fuera de las escuelas. Estas problemáticas se pueden ver en incrementos en la tasa de delincuencia, crímenes, abusos, drogas, suicidio, etc. los cuales se ven reflejados fuertemente en la juventud y en un reflejo social de nuestro tiempo.

Algunos de los problemas que presenta la juventud y expuestos por estos autores son:

- Violencia y vandalismo: tasas de asesinatos, violencia, y vandalismo juvenil

² Entiéndase **Necesidades Psíquicas Básicas** como “*Las necesidades biológicas primarias del ser humano: alimentación, cuidado de la salud, vivienda adecuada, etc.*” (Barreiro, 2011)

- Robos: tanto por jóvenes con problemas económicos como jóvenes con una regular y buena situación económica.
- Falta de respeto hacia la autoridad, aunque varía en cada escuela.
- Crueldad entre pares, física y verbal, constante e intensa
- Lenguaje grosero, los garabatos interiorizados dentro del lenguaje cotidiano permanente y muy duro
- Precocidad sexual y abuso sexual
- Incremento del autocentramiento y declinación en responsabilidades cívicas
- Comportamiento autodestructivo: actividad sexual prematura, uso y abuso de drogas, abuso de alcohol. (Peluchonneau & Romagnoli, 1994)

“Desde su especialidad, Dance/movement therapy ha comprobado que la violencia entre los jóvenes se ha convertido en una forma de comunicación que busca tanto respuestas positivas como negativas, hacia la protección física y emocional, las especificidades de género, la familia y la cultura”. (Reca, 2005, pág. 114)

2.2.5. Buenos y Malos Tratos en el contexto de la convivencia

Barudy Y Dantagnan (2006) psicólogos especialistas en el tema de los buenos y los malos tratos a la infancia cuyo libro con el mismo nombre propone que los buenos tratos es el único antídoto, planteando cuales son los desafíos para la enseñanza de los buenos tratos, cómo y dónde se aprenden y cómo lo hacemos con quienes no lo aprendieron.

Algunas de las acciones preventivas y curativas basadas en los modelos de resiliencia³ que proponen, son ofrecer vinculaciones afectivas, seguras y fiables por un adulto significativo, brindar apoyo social, fomentar el respeto, los derechos de todas las personas, favorecer experiencias que promuevan el humor y la alegría y favorecer el desarrollo de la creatividad y el arte. (Barudy & Dantagnan, 2006)

Así Barudy y Dantagnan (2006) afirman que la capacidad de resiliencia y superación de las problemáticas a las cuales se ve enfrentado un niño a través de su vida posee diferentes acciones preventivas o curativas, Robinson (1992) bailarina, coreógrafa y profesora de danza plantea que no podemos pretender cambiar la sociedad y las condiciones de vida en la que viven muchos de estos niños ya que nosotros también estamos insertos socialmente, pero si podemos intentar proporcionar a los niños un medio o varios medios para que estén mejor preparados frente a las diversas condiciones. Esto a través del conocimiento de ellos mismos, el esfuerzo hacia el dominio y la superación les concederá mayor lucidez, una generosidad y objetividad frente a los acontecimientos y frente a los demás.

La Dra. Ana María Arón Svigilsky, profesora de la escuela de Psicología de la Universidad Católica de Santiago de Chile, entiende junto a los autores de este libro que *“el tema de los buenos tratos no depende exclusivamente de las capacidades de la madre biológica, o del padre y la madre biológicos, sino de toda la comunidad, que debería convertirse en fuente de apegos múltiples, de las instituciones que han creado las comunidades para colaborar en la crianza y de la disposición solidaria a suplir las deficiencias en recursos y en capacidades de los adultos responsables de los niños. Esta disposición solidaria puede*

³ Entiéndase resiliencia como *“la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”* (Barudy & Dantagnan, 2006)

equiparar las desigualdades de nuestro sistema social: las de recursos y las de habilidades.” (Barudy & Dantagnan, 2006, pág. 16)

Un taller de danza en este caso debiera basarse siempre en lo que proponen los autores, siendo un lugar de desarrollo y encuentro frente a nuestras emociones y diferentes experimentaciones que no pueden estar exentos de los buenos tratos por parte del profesorado.

“Vivir en redes familiares y sociales que proporcionan un apoyo efectivo y material contribuye al bienestar y, además regulan el estrés y alivian los dolores inherentes al desafíos de vivir. Ante situaciones de estrés y de intensos dolores provocados por una enfermedad, un trastorno relacional o una agresión externa, podemos encontrar en nuestro grupo las fuentes de apoyo emocional y los cuidados necesarios para superarlos” (Barudy & Dantagnan, 2006, pág. 26)

Los autores plantean tres ecosistemas sociales los cuales favorecen los buenos tratos infantiles, el **ontosistema** que corresponde a las propias características de los niños, el **microsistema** que corresponde a la familia, el **exosistema** que corresponde a la comunidad y el **macrosistema** conformado por la cultura y el sistema político. Bajo estos conceptos el **exosistema** correspondería al ecosistema social frente al cual se realiza la presente investigación y en el cual participan los niños y niñas del programa de 4 a 7.

Dentro del **exosistema** es donde se ven reflejados los entornos sociales nocivos afectados por carencias debido a la pobreza o exclusión social y dentro de este contexto los autores insisten en *“la importancia de la presencia de adultos significativos en el exosistema o colectividad que puedan influir positivamente en el desarrollo de los niños y niñas cuando sus padres están incapacitados o les falta disponibilidad”* (Garbarino, 1992, citado por Barudy y Dantagnan 2006) *“Estos adultos significativos constituyen <<verdaderos tutores de resiliencia>>* (Cyrulnik, B., 2001, 2003 citado en Barudy y Dantagnan 2006) *por la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños: compensan las carencias de cuidados paternos y permiten la elaboración del sufrimientos de aquéllos.* (Barudy & Dantagnan, 2006)

Estas son instancias donde la danza como medio de expresión artística puede brindar a niños y niñas un espacio seguro donde desarrollarse y expresarse, esto siempre y cuando el profesor genere las instancias necesarias y seguras para esto. En el taller llevado a cabo se intentó desarrollar este tipo de instancias para los niños y niñas, instancias en las cuales no se trabajó con el fin de desarrollar terapias, sino que más bien instancias donde los niños pudieran desarrollar la confianza y seguridad necesaria con el grupo y con el profesor para expresarse de mejor manera y con mayor libertad. Si en algún caso se generó una situación terapéutica para algún niño o niña, esto fue una consecuencia del taller y de todas sus actividades realizadas.

2.3. DANZA Y CONVIVENCIA

Una vez planteados y explicados los temas de danza y convivencia desde diferentes autores y establecidos sus significados con sus correspondientes perspectivas, podemos dar paso a la reflexión y relación entre ambos conceptos. Humberto Maturana plantea algunos factores determinantes que el ser humano necesita en su desarrollo, los cuales influyen y afectan directamente en el desarrollo de la convivencia para mejorar y fortalecer las relaciones entre personas. Maturana plantea al ser humano como un *ser amoroso*, al igual que la mayoría de los mamíferos. Plantea que los mamíferos somos animales que necesitamos la intimidad del contacto físico, ser acogidos en la intimidad del encuentro con el otro, lo cual es fundamental. Esto reafirma nuevamente a la danza como un espacio donde el encuentro y el contacto físico se hacen posibles y se puede trabajar de manera guiada con un profesional y pedagogo en Danza. En las escuelas los niños y niñas están constantemente en relación unos con otros, sean estas relaciones buenas o malas. En un espacio de desarrollo para la danza este contacto se puede desarrollar de una manera diferente, donde se les invite a mirarse y a tener un contacto diferente al que habitualmente tienen en la escuela. Maturana plantea que el ser humano necesita de caricias al igual que un animal doméstico e incluso mucho más. *“Nosotros los seres humanos no somos distintos; al contrario somos animales aún más necesitados de la intimidad del contacto físico y de la caricia, que otros animales domésticos. Sí, somos aún más necesitados, porque pertenecemos a una historia evolutiva en la cual la convivencia en una intimidad de*

acogimiento mutuo ha sido fundamental para llegar a ser la clase de seres que somos”
(Maturana, 2002)

En el caso de la danza estos encuentros tienen objetivos positivos para los niños que influyen en su desarrollo al fomentar el respeto por uno mismo, por el otro y por la sana convivencia entre ellos.

La escuela es un agente fundamental en el desarrollo de la convivencia social de los niños y ofrece diversas posibilidades de educar intencionada y planificadamente esta convivencia. Es un espacio de relación y comunicación constante entre niños, jóvenes y adultos, donde posteriormente esos niños y jóvenes interactuarán, convivirán y se insertarán como ciudadanos adultos. Es por esto que Peluchonneau & Romagnoli (1994) reafirman la importancia de prestarle la importancia necesaria que requiere la convivencia social en la educación en torno a la escuela y sus agentes participantes, lo cual desarrollará la educación hacia las relaciones humanas y la convivencia social.

El ser humano es esencialmente social, nace y vive para estar en convivencia con otros, la convivencia social dentro de la escuela entrega normas, valores, pautas de interacción y estilos de convivencia con otros de forma permanente, pero esto no se ha asumido formalmente dentro de los proyectos educativos perteneciendo al currículo oculto.

La danza ofrece sin duda un espacio de desarrollo de la convivencia social, a través de sus dinámicas y metodologías, su desarrollo educativo se desenvuelve entorno al trabajo individual y colectivo, la danza es un arte que involucra al otro y que invita a mostrar, expresar y/o interactuar.

Las autoras Peluchonneau & Romagnoli (1994) hicieron una investigación bibliográfica con el objetivo de indagar acerca de distintas perspectivas y proposiciones nacionales y extranjeras para educar la Convivencia Social en la Escuela. La danza es sin duda una herramienta para trabajar la convivencia social en la escuela la cual no se encuentra dentro del currículo oculto, sino que es parte y está presente en la formación y educación de este arte. La convivencia en la danza no es una consecuencia de su desarrollo, sino que es fundamental y toma un rol protagónico para su ejercicio. Es por esto que el profesor debe encargarse de crear el ambiente necesario para que los estudiantes puedan desarrollarse y

comunicarse en torno a una convivencia que les permita expresarse y ser respetados dentro de esta convivencia, legitimando y aceptando la existencia de cada uno de ellos en igual condición.

Finalmente luego de presentar a diferentes autores, su relación y perspectiva con los diferentes temas, tanto de convivencia como de danza, las definiciones más pertinentes y acordes con el programa de danza desarrollado y con los objetivos de dicho programa son con Humberto Maturana, autor que presenta mayor cercanía y relación. Si bien los otros autores mencionados también pueden ser acordes con lo que dicha investigación plantea, Humberto Maturana nos habla además de las emociones, y las necesidades del ser humano por ser observado, considerado y legitimado por el otro, lo cual representa de mejor manera la búsqueda de esta investigación y del planteamiento de la presente tesis. Plantea la necesidad del ser humano por recibir amor y por la necesidad de la intimidad del contacto físico y ser acogidos por nuestro entorno. Nos plantea que el amor funda lo social y que a través de este podemos llegar a la convivencia, que existe bajo la legitimización del otro y bajo la aceptación mutua.

2.4. PROGRAMA 4 A 7 DEL SERNAM

2.4.1. Descripción del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)

El Servicio Nacional de la Mujer es el organismo creado para velar y promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres desde el año 1991, como resultado de la recuperación de la democracia. Vela por la erradicación de cualquier forma de discriminación contra la mujer, recuperando su participación política y social. Funciona como un servicio público chileno, relacionado con el presidente(a) de la República a través del Ministerio de Desarrollo Social.

Actualmente el Servicio Nacional de la Mujer cuenta con diferentes programas en el área de maternidad, salud y trabajo. Dentro del área de maternidad y salud se desarrolla actualmente el “Programa de Atención y Apoyo a Madres Adolescentes” y el programa de “Salud y Mujer”. Dentro del área de trabajo, los programas que se desarrollan actualmente son, “Programa Mujer Trabajadora y Jefa de Hogar”, “Programa Buenas Prácticas

Laborales”, “Programa Emprendimiento: Mujer Emprende” y “Programa 4 a 7 mujer Trabaja Tranquila”

Los programas del área de trabajo están enfocados a fomentar la empleabilidad femenina para contribuir en la mejora de diversas problemáticas actuales tales como, las bajas tasas de participación laboral femenina encontrándose dentro de las más bajas del mundo y directamente relacionada con la pobreza, baja participación femenina en cargos de decisión, la brecha salarial entre hombres y mujeres la cual actualmente se encuentra con una diferencia del 26,3%, el aumento de los hogares con jefatura femenina, la disminución de la tasa de natalidad, mujeres inactivas por razones familiares como el cuidado de sus hijos, de enfermos, adultos mayores o quehaceres del hogar, entre otras. El público al cual apuntan estos programas y su intervención son mujeres trabajadoras y jefas del hogar, mujeres emprendedoras, mujeres económicamente activas y que tienen bajo su responsabilidad el cuidado de niños y niñas entre 6 y 13 años de edad. Actualmente los diversos programas llegan a más de 50.000 mujeres, implementándose en las 15 regiones a lo largo de todo Chile. (Servicio Nacional de la Mujer)

El Programa 4 a 7 Mujer Trabaja Tranquila, es el programa donde ha sido posible desarrollar la presente investigación, realizándose este en la región Metropolitana, dentro de la comuna de Peñalolén.

2.4.2. Descripción del Programa 4 a 7

2.4.2.1. Objetivo del Programa

General: Contribuir a la inserción y permanencia laboral de madres y/o mujeres responsables del cuidado de niños y niñas de 6 a 13 años, mediante apoyo educativo y recreativo después de la jornada escolar.

2.4.2.2. Descripción del programa o servicio

El Programa busca que niños y niñas, entre 6 y 13 años de edad, permanezcan protegidos en sus escuelas, mientras sus madres o mujeres responsables directas de su cuidado se

encuentran trabajando, buscando un trabajo, nivelando estudios o capacitándose para una pronta inserción laboral.

Para lo anterior, los niños y niñas participan, luego de terminar su jornada escolar en talleres especialmente programados. Los talleres están dirigidos por una parte, a la generación de espacios educativos para que niños y niñas cuenten con el tiempo y el apoyo pedagógico necesarios para enfrentar su escolaridad sin la desventaja que implica no contar con la ayuda de un adulto/a responsable, producto de la situación laboral de sus madres o responsables directas y, por otra parte, con espacios para el uso del tiempo libre en actividades recreativas, deportivas, sociales, artísticas y culturales, que sean de su interés y estén acordes a sus necesidades de desarrollo y aprendizaje.

Lo anterior, les permite de una experiencia educativa distinta (lúdica e interactiva), para lograr un conjunto de competencias, habilidades y motivaciones que hacen más significativos y relevantes los aprendizajes y desarrollos que alcanzan. Es fundamentalmente un trabajo colectivo y grupal, que implica cooperación, trabajo en equipo, reglas compartidas de convivencia y una interacción permanente entre pares.

2.4.2.3. Procesos y etapas que contempla el programa

a. Difusión y Convocatoria

Esta etapa contempla las acciones realizadas para la difusión del Programa 4 a 7, a través de distintas estrategias nacionales, regionales y comunales.

b. Postulación y selección

Pueden postular todas aquellas mujeres que cumplan el perfil y requisitos señalados. Una vez seleccionadas, se procederá a la inscripción de niños y niñas.

c. Intervención

i. Trabajo con niños y niñas a través de:

- Desarrollo de Talleres de Apoyo Educativo.

- Desarrollo de Talleres Temáticos (ejemplos: Arte y Cultura; Deporte, actividad física y autocuidado; Tecnologías de la información y comunicación.)
 - Desarrollo de Actividades Culturales y Recreativas.
- ii. Trabajo con mujeres: Mujer Trabaja Tranquila:
- Desarrollo de espacios dirigidos a las madres de los niños y niñas.
 - Talleres de Habilitación Laboral.
 - Otros temas de interés

d. Cierre y evaluación

Para la evaluación final, se requiere de una instancia de trabajo del equipo ejecutor en donde se planteen los principales aciertos, dificultades y desafíos. Se debe aplicar a los niños y madres responsables del cuidado las pautas de evaluación.

2.4.2.4. Contenidos de los Talleres

Se realizan 3 tipos de acciones en los cuales acceden los niños y niñas:

- a. Taller de Apoyo al Trabajo Escolar: Este taller es una instancia donde se refuerzan conocimientos, se enseñan técnicas de estudio y se apoya con tareas.
- b. Talleres Temáticos: Estos talleres se orientan en función de las siguientes áreas temáticas:
 - Arte y Cultura
 - Deporte, actividad física y autocuidado
 - Tecnología de la información y comunicación.
- c. Desarrollo de Actividades culturales y recreativas.

2.4.2.5. Estructura de Funcionamiento

La implementación del programa se realiza a través de las Municipalidades. En términos generales el programa tiene las siguientes características:

- a. El Programa se implementa en 133 escuelas en las 15 regiones del país.
- b. Se trabaja con 2 tipos de establecimientos educacionales, de acuerdo a las necesidades locales, la realidad de la comuna y del sector y la demanda esperada, entre otros.
 - Establecimientos con cobertura para 50 niños/as
 - Establecimientos con coberturas para 100 niños/as
- c. En cada establecimiento se conforma un equipo de trabajo con monitores/as especializados/as:
 - En los establecimientos con cobertura para 50 niños/as: el equipo está conformado por: 1 coordinador/a monitor/a y 2 monitores de talleres
 - En los establecimientos con coberturas para 100 niños/as: el equipo está conformado por: coordinador/a monitor/a y 5 monitores de talleres.

2.4.2.6. Principales destinatarias

Madres y/o mujeres responsables del cuidado personal de niños y niñas de 6 a 13 años, que cumplan con los requisitos de elegibilidad.

2.4.2.7. Requisitos para acceder al programa

Madres y /o Mujeres responsables:

- Son económicamente activas, es decir, están trabajando, buscan empleo por primera vez, están cesantes, se encuentran participando en programas de capacitación o nivelando estudios para una pronta inserción en el mercado laboral.
- Tienen más de 18 años
- Tienen niños/as de edades entre 6 y 13 años.
- Requieren el Programa de 4 a 7, todos los días de la semana.

- Mujeres que trabajen o vivan en la comuna o que sus hijos estudian en la comuna dónde se ubica el establecimiento educacional donde se implementa el Programa.
- Tienen un puntaje inferior a 14.236 en la Ficha de Protección Social.

Niños y niñas que:

- Tienen entre 6 y 13 años de edad y son hijos/as o están bajo la responsabilidad de las mujeres descritas anteriormente.
- Asisten a un establecimiento de educacional municipal o subvencionado
- Carecen de cuidado y supervisión de un adulto responsable al finalizar el horario escolar.

2.4.2.8. Cobertura

Regional: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, Libertador Bernardo O'Higgins, Maule, Bío Bío, Araucanía, Los Lagos, Los Ríos, Aysén, Magallanes, Metropolitana.

2.4.2.9. Tiempo de duración del programa

Fecha de inicio: Marzo

Fecha de término: 31 de Diciembre del mismo año

2.4.2.10. Dónde se obtiene este programa o servicio

El Programa 4 a 7 se ejecutará en 131 establecimientos de distintas comunas del país y son las municipalidades las encargadas de informar sobre el proceso de inscripción.

2.4.2.11. Listado de Comunas 2013

REGION	COMUNAS	REGION	COMUNAS
Arica y Parinacota	Arica	Maule	Talca
Tarapacá	Alto Hospicio	Maule	Linares
Tarapacá	Iquique	Maule	Constitución
Tarapacá	Pica	Maule	Parral
Antofagasta	Tocopilla	Maule	San Javier
Antofagasta	Antofagasta	Araucanía	Padre Las Casas
Atacama	Copiapó	Araucanía	Temuco
Atacama	Caldera	Araucanía	Villarica
Atacama	Vallenar	Araucanía	Lautaro
Atacama	Huasco	Araucanía	Angol
Coquimbo	Ovalle	Bío Bío	Arauco
Coquimbo	La Serena	Bío Bío	Mulchén
Coquimbo	Coquimbo	Bío Bío	Chillan
Coquimbo	Monte Patria	Bío Bío	Penco
Coquimbo	Punitaqui	Bío Bío	Coronel
Coquimbo	Los Vilos	Bío Bío	Hualpén
Coquimbo	Illapel	Bío Bío	Talcahuano
Bernardo O'Higgins	Rancagua	Bío Bío	Lota
Bernardo O'Higgins	Rengo	Bío Bío	Los Ángeles
Bernardo O'Higgins	Requinoa	Bío Bío	San Pedro de la Paz
Bernardo O'Higgins	Olivar	Bío Bío	Concepción
Bernardo O'Higgins	San Fernando	Bío Bío	Chiguayante
Bernardo O'Higgins	Santa Cruz	Bío Bío	Tome
Bernardo O'Higgins	Peumo	Bío Bío	Curanilahue
Bernardo O'Higgins	La Cabras	Bío Bío	Cabrero
Valparaíso	Valparaíso	Los Ríos	Valdivia
Valparaíso	Viña del Mar	Los Ríos	Rio Bueno
Valparaíso	Quillota	Los Ríos	Panguipulli
Valparaíso	Puchuncaví	Los Lagos	Osorno
Valparaíso	Quintero	Los Lagos	Puerto Montt
Valparaíso	San Antonio	Los Lagos	Rio Negro
Valparaíso	Limache	Los Lagos	Quellon
Valparaíso	Hijuelas	Los Lagos	Puerto Varas
Maule	Curicó	Los Lagos	Ancud - Por definir

REGION	COMUNA	REGION	COMUNA
Magallanes	Punta Arenas	Metropolitana	Estación Central
Magallanes	Natales	Metropolitana	Recoleta
Aysén	Coyhaique	Metropolitana	Conchalí
Aysén	Puerto Aysén	Metropolitana	La Florida
Metropolitana	Peñalolén	Metropolitana	La Granja
Metropolitana	Colina	Metropolitana	Peñaflor
Metropolitana	Cerrillos	Metropolitana	Quilicura
Metropolitana	Maipú	Metropolitana	El Bosque
Metropolitana	Pte. Alto	Metropolitana	Lo Barnechea
Metropolitana	Cerro Navia	Metropolitana	La Pintana
Metropolitana	San Bernardo	Metropolitana	Melipilla
Metropolitana	Lo Prado	Metropolitana	Paine
Metropolitana	Pudahuel	Metropolitana	San Ramón
Metropolitana	PAC	Metropolitana	San Joaquín

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se ha llevado a cabo dentro de un taller de danza enmarcado en un programa de talleres artísticos realizado después de la jornada escolar, llamado programa 4 a 7 perteneciente a uno de los programas que desarrolla el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). El tiempo de inserción en el campo de estudio fue por un periodo de dos años, donde el programa se desarrolló de lunes a viernes, durante cuatro horas diarias.

Dentro de los objetivos de la investigación se busca describir los sucesos desarrollados durante el primer año de trabajo, relacionarse con los sujetos de estudio e intervenir dentro de su cotidianeidad a través del taller de danza. El investigador en este caso pasa a ser parte del mundo que está investigando, desarrollando vínculos y relacionándose constantemente, bajo la categoría de profesor.

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación ha sido desarrollada bajo el enfoque cualitativo de investigación, en el cual se ha investigado un mundo social determinado, recolectando datos a través de exploraciones y descripciones a partir de lo que se observa y se interactúa con el medio, siendo el punto de interés las interacciones, emociones, experiencias, entre individuos o grupos, sin el objetivo de probar o generar hipótesis o recolectar datos de manera numérica. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006).

A través de la investigación cualitativa podemos entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde su interior (Angrosino, 2012). Podemos comprender y analizar estos fenómenos sociales de diferentes maneras tal como, analizando y observando las relaciones sociales de un grupo determinado, analizando registros visuales y audiovisuales de sus interacciones y/o participando e interactuando de estas relaciones mientras se producen.

3.2. Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación corresponde a la de tipo Exploratorio ya que se necesita indagar en un tema del cual no se tiene información previa y además no ha sido investigado en profundidad.

Por otro lado el diseño de investigación llevado a cabo corresponde al **No experimental** ya que se observa al medio tal y como se da en su contexto natural para luego poder analizar lo registrado. Las situaciones se observan en el medio natural donde ocurren y el investigador no manipula dichos sucesos. El diseño es **transeccional** y **descriptivo**, ya que busca registrar lo que sucede en el momento, buscando retratar las situaciones y así poder describirlas.

Como técnica de investigación se ha utilizado la etnografía, algunos de los elementos culturales que se pueden considerar en una investigación etnográfica son estructuras sociales, económicas, educativas, religiosas, de valores y creencias, de interacciones sociales, vida cotidiana, etc.

La etnografía nos permitirá hacer una descripción e interpretación profunda del grupo, se podrá describir y analizar ideas, significados, creencias y prácticas del sistema social que se ha abordado y con el cual se ha interactuado por un largo periodo de tiempo.

“Debido a que la etnografía busca una descripción detallada y amplia de un pueblo, la realizan habitualmente investigadores que puedan pasar un tiempo prolongado en la comunidad que están estudiando” (Angrosino, 2012, pág. 17)

3.3. Unidad de Observación o Muestra

La muestra que contempla esta investigación abarca niños desde los 7 hasta los 10 años de edad, quienes cursan desde segundo hasta cuarto básico. La cantidad de niños que participó de la presente investigación fue de 8 niñas y 7 niños, sumando una totalidad de 15 estudiantes.

3.4. Papel o rol del Investigador

Mi rol como investigadora en esta está situado desde un comienzo bajo la imagen de profesora de danza, lo cual genera de inmediato una visión o concepto para los estudiantes. Para dejar en claro algunos puntos en los cuales me he basado para abordar la estrategia de inserción y posterior relación con el medio, el investigador debe ante todo respetar a los participantes y nunca despreciarlos, debe ser una persona sensible y abierta, evitar inducir respuestas a los participantes y bajo ninguna circunstancia ofender a ninguna persona ni ser sexista o racista. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006)

3.5. Recolección de datos

La recolección de datos de esta investigación al tratarse de seres humanos se interesa principalmente en conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006) El interés será tanto individual como colectivo y a través de este se buscará responder a las preguntas de investigación y generar el conocimiento.

La recolección de datos podrá generarse durante la jornada de trabajo de taller, es decir no tan sólo durante la hora de la clase sino desde que se llega al lugar de trabajo hasta la finalización de la jornada laboral. Esto contempla la llegada al recinto, el tiempo de espera para reunir a todos los participantes, la jornada del taller de danza, la hora de la colación, el recreo, la relación diaria con todos los niños del programa (independiente si me toca el taller con ellos o no), la segunda jornada de trabajo con los estudiantes después del recreo y su finalización hasta la espera del retiro de cada uno de ellos.

3.6. Herramientas de recolección de datos:

Observación:

Se realizará con el propósito de explorar el ambiente y contexto para poder describirlo junto con las actividades que se desarrollan y las personas que participan. Su objetivo será comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias. Permitirá comprender eventos que sucedan a través del tiempo, así como identificar problemáticas y patrones que se desarrollen con el tiempo. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006)

Elementos específicos utilizados en la investigación para ir enfocando la observación:

- Ambiente físico
- Ambiente social humano
- Actividades (acciones) individuales y colectivas
- Artefactos que se utilizan
- Hechos relevantes

Papel del observador:

El tiempo prolongado por el cual se desarrolló la inserción en el campo se llevó a cabo bajo una investigación basada en la observación directa y participante.

“los observadores de campo etnográficos se convierten a menudo en observadores participantes que equilibran la recogida objetiva de datos con las ideas subjetivas que se derivan de una asociación continuada con las personas cuyas vidas intentan comprender”.
(Angrosino, 2012, pág. 17)

A través de la observación participante se pudo recolectar datos significativos sobre la relación de los estudiantes durante la jornada de taller, sus conflictos y relaciones sociales con sus pares, lo cual fue fundamental dentro del proceso de análisis.

Materiales de registro:

Materiales audiovisuales:

Imágenes, fotografías, dibujos, pinturas, etc. Cintas de audio o de video generadas con un propósito específico.

Bitácora o diario de campo:

Se describe el ambiente o contexto inicial y posteriormente, se describe participantes, relaciones y eventos y todo lo que se juzgue relevante para el planteamiento.

Se escribe y se respalda todos los apuntes necesarios después de cada clase o suceso específico según lo haya organizado y requerido la investigación. Son el recordatorio a los sucesos importantes y a los comportamientos de los estudiantes, además de poder anotar las impresiones y reflexiones subjetivas y objetivas durante el proceso de inmersión y desenvolvimiento en el campo.

3.7. Análisis de datos

El proceso esencial en la investigación cualitativa es que recibimos *datos no estructurados*, pero que el investigador le da la estructura correspondiente. Estos datos serán variados en imágenes, narraciones, videos, dibujos, registros de audio, entre otros.

El propósito será darles estructura a los datos, describir a las personas estudiadas y sus experiencias y comprender el contexto. Por otro lado, interpretar y evaluar categorías, temas, patrones, así como también explicar ambientes, situaciones, hechos, etc. Se buscará encontrar sentido a los datos dentro del planteamiento del problema y relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada.

“Más que una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis” (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006, pág. 624)

A partir de la inserción en el campo se comienza a evaluar simultáneamente a la recolección de datos, se comparan datos a medida que pasa el tiempo en la interacción con el medio de estudio.

Análisis detallado de datos:

El análisis de datos recogidos se hará bajo la teoría fundamentada ya que *“surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico comunicativo o cualquier otro que sea concreto”*. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006, pág. 687) Bajo esta teoría podemos entender nuevas formas de procesos sociales que se dan en ambientes naturales.

El volumen de datos recaudados será organizado mediante una computadora donde se transcribirán las anotaciones de la bitácora o diario de campo y se organizaran los videos e imágenes, con la ayuda de las transcripciones se analizarán los videos y los audios.

Bitácora de análisis:

Se revisará el material transcrito y organizado y se explorará el sentido general de los datos (en su forma original), así es como se escribirá una segunda bitácora pero esta vez de análisis cuya función será documentar paso a paso el proceso analítico. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006)

La bitácora contendrá anotaciones sobre el método utilizado, anotaciones sobre ideas, conceptos, significados y categorías que irán surgiendo del análisis. Además anotaciones en relación a la credibilidad y verificación del estudio, donde se explique los procedimientos y porque se llevaron a cabo de la forma expuesta.

“Grinnell (1997) sugiere el siguiente esquema:

- 1. memos, anotaciones o comentarios acerca del método de análisis*
 - 2. memos sobre los problemas durante el proceso*
 - 3. memos en relación con la codificación*
 - 4. memos respecto a ideas y comentarios de los investigadores (incluyendo diagramas, mapas, conceptuales, dibujos, esquemas, matrices*
 - 5. memos sobre el material de apoyo localizado (fotografías, videos, etcétera)*
 - 6. memos relacionados con significados, descripciones, conclusiones preliminares”*
- (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006, pág. 634)

Organizar datos según criterios:

Posterior a la bitácora de análisis se definirá bajo qué criterios se organizará la información, estos pueden ser:

- Cronológico
- Por sucesión de eventos
- Por tipo de datos
- Por grupo o por participante
- Por ubicación del ambiente
- Por tema
- Importancia del participante
- Por otro criterio

3.8. Unidad de análisis y codificación

Se codificarán los datos ya ordenados tratando de generar un entendimiento del material analizado, dejando fuera la información más irrelevante.

Se codificarán las unidades en categorías, se identificarán unidades de significados, se categorizarán y asignarán códigos a las categorías. *“En la **codificación cualitativa**, el investigador considera un segmento de contenido (no siempre estándar), lo analiza (se cuestiona: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?); toma otro segmento, también lo analiza, compara ambos segmentos y los analiza en términos de similitudes y diferencias (¿qué similitudes tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren?, ¿me dicen lo mismo o no?)* (Hernández Sampieri, Fernández Collao, & Baptista Lucio, 2006, pág. 634) De esta manera podremos saber si los términos son distintos en significados o concepto y así podremos sacar una categoría para cada uno o bien una categoría para ambos (también podría resultar que el segmento no presenta o no se considera un significado para el planteamiento).

Categorías:

Las categorías serán formuladas por conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado y se irán creando a medida que las unidades de análisis se comparen constantemente entre sí. El número de categorías que se generen dependerá del volumen de datos, del planteamiento del problema, del tipo de material revisado y la amplitud y profundidad del análisis. (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006)

La complejidad de las categorías estará sujeta a determinantes tales como si se superponen, o traslapen entre sí, encaje una categoría más pequeña dentro de otra o sea necesario fragmentar una categoría en varias. A medida que se vayan creando las diferentes categorías, a estas se les asignará un código los cuales surgirán de los datos. Los nombres de las categorías y las reglas de su clasificación deberán ser claros.

Se podrán establecer diferentes tipos de categorías tales como:

- Esperadas
- Inesperadas
- Centrales para el planteamiento del problema
- Secundarias para el planteamiento
- Misceláneas

Comparación constante:

El investigador va creando segmentos y otorgándole un significado o categoría. A medida que se creen categorías y se seleccionen nuevos segmentos estos se compararán con las categorías ya establecidas y se discernirá las similitudes y diferencias para establecer si es necesario crear una nueva categoría o agruparlo con otras ya establecidas. De esta manera se irá realizando como lo que se conoce como comparación constante.

La codificación la usaremos para poder desarrollar ideas, conceptos, e ir comprendiendo lo que sucede con los datos de esta manera se podrá ir entendiendo el problema. Los segmentos e identificación de unidades es tentativa por lo que esta podrá estar sujeta a cambios.

Codificación abierta:

Este término utilizado bajo la Teoría Fundamentada será utilizado en este primer nivel de codificación ya que en este nivel no combinaremos datos ni interpretaremos el significado subyacente de estos. Se tratará unidad por unidad, creando la cantidad de categorías que se estime necesarias, incluso aquellas que no parezcan tener relevancia con el planteamiento problema.

El proceso de codificación para determinar categorías deberá ser registrado en la bitácora de análisis, de esta forma se establecerán bajo qué parámetros se establecieron las categorías y los argumentos de tal acción.

Cuando el proceso de codificación haya finalizado y se hayan establecidos todas las unidades de análisis y las categorías correspondiente a su análisis se hará una evaluación para considerar si la información ha sido suficiente para pasar a la siguiente etapa o bien es necesario obtener más información y volver al campo para obtener los datos que se estimen que faltan o sean convenientes.

Cuando el proceso se haya dado por acabado *“los voluminosos datos se reducirán a categorías y se transformarán sin perder su significado (lo cual es imprescindible en la investigación cualitativa), además de encontrarse codificados”* (Hernández Sampieri, Fernandez Collao, & Baptista Lucio, 2006, pág. 650)

Descripción de categorías:

En esta etapa se describirán e interpretarán las categorías según sus significados y sobre estas se harán preguntas tales como ¿a qué se refiere esta categoría?, ¿cuál es su naturaleza y esencia?, ¿Qué nos dice la categoría? ¿Cuál es su significado? y será ejemplificadas con sus respectivos segmentos.

Luego se compararan las categorías y se identificaran similitudes, diferencias y vínculos posibles entre estas utilizando como medios los significados y segmentos.

Para comparar las categorías con otras categorías se utilizará nuevamente el método de comparación constante.

El objetivo en esta etapa será de poder integrar las categorías en temas y subtemas más generales, para esto es necesario encontrar los patrones que se repiten entre categorías.

Al momento que se haya finalizado la primera etapa de codificar el material en un primer plano es decir establecer las categorías, evaluar las unidades de análisis y establecer códigos para las categorías y finalizada la segunda etapa de encontrar temas o categorías más generales se podrá comenzar entonces con la etapa de interpretación.

La etapa de interpretación se podrá analizar en base a:

- Las descripciones de cada categoría
- Los significados de cada categoría
- La presencia de cada categoría
- Las relaciones entre categoría

Es de esta forma como se podrá llevar a cabo el planteamiento y análisis de lo evaluado, generando así una reflexión en torno al trabajo realizado y respondiendo al objetivo principal de la presente investigación.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Una vez finalizado el taller de danza, correspondiente al periodo de inserción en el campo de investigación, se pudieron recolectar los datos necesarios y dar por finalizado el trabajo de campo. Posterior a esto y a la revisión literaria que se realizó para dicha investigación, se establecieron las categorías correspondientes basadas en un autor específico, el cual es Humberto Maturana, cuyos planteamientos expuestos dentro del marco teórico resultaron coherentes con la línea de investigación, con lo que se pudo observar del material recogido y con lo que se busca conocer en esta investigación.

Establecidas las categorías se llevó a cabo el análisis de datos, que se clasificó en cuatro sesiones a lo largo de todo el año 2012.

Cada sesión tuvo como registro entre dos a cuatro videos, los cuales se analizaron uno por uno a través del cuadro de categorías establecido y donde posteriormente se obtuvo una síntesis de cada sesión realizada, lo cual permitió dar paso a la obtención de los resultados.

4.1. Cuadro de Categorías

TEMAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA
CONVIVENCIA	LEGITIMIZACIÓN DEL OTRO Se constituye en conductas u operaciones que respetan y aceptan la existencia del otro como es, sin esfuerzo, en condiciones seguras y como un fenómeno del mero convivir.	ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO
		ACEPTACIÓN DEL OTRO
		RESPECTO POR SI MISMO
		RESPECTO POR EL OTRO
		CONDICIONES SEGURAS
	EMOCION DEL AMOR Constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otros hacen al otro un legítimo otro en la convivencia, es la emoción del amor que constituye en el operar en aceptación mutua.	INTERACCIONES RECURRENTES CON OTROS
		ACEPTACIÓN MUTUA

4.2. Resultado 1

Respecto del objetivo específico N° 1 que corresponde a **“Identificar qué factores de la convivencia se presentan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén”** Los resultados arrojados fueron que los factores de convivencia que se pueden identificar son en este caso los establecidos como categorías a través del autor Humberto Maturana, quien plantea que la convivencia se desarrolla y se hace posible cuando se conforman dos factores que en este caso son **la legitimización del otro y la emoción de amor**. En relación a estos dos factores se puede decir que se encuentran en absoluta y constante relación componiéndose por factores tales como **aceptación de sí mismo, aceptación del otro, respeto de sí mismo, respeto por el otro, condiciones seguras, interacciones recurrentes con otros y aceptación mutua**.

Con respecto a la **Legitimización del otro** fue posible identificar qué en relación a:

1. Aceptación de sí mismo:

- a. Los niños experimentan sus ideas y emociones
- b. Son capaces de tomar un rol e intercambiarlo con sus compañeros
- c. Se expresan a través del movimiento
- d. Se atreven a exponerse frente al resto
- e. Manifiestan sus propios gustos
- f. Algunos se mantiene al margen de la actividad prefiriendo observar

2. Aceptación del otro:

- a. Los niños mantienen contacto físico
- b. Los niños se comunican verbalmente para organizarse
- c. Trabajan con sus pares y buscan en ellos apoyo
- d. Se relacionan unos con otros a través del rol que toma cada uno

- e. Aceptan el lugar que el otro toma dentro del espacio
- f. Los niños son capaces de observar a sus pares
- g. En una ocasión se interrumpen mientras presentan

3. Respeto por sí mismo:

- a. Los niños se expresan corporalmente
- b. Manifiestan interés por mostrar sus propias ideas y gustos
- c. Juegan, experimentan y exploran con una actitud positiva
- d. Disfrutan de las actividades de manera responsable
- e. Se exponen sólo cuando ellos lo desean

4. Respeto por el otro:

- a. Mantienen cuidado de no golpearse unos con otros
- b. Respetan las posiciones de sus compañeros
- c. Observan y escuchan a sus compañeros durante las actividades
- d. Mantienen contacto físico permanentemente
- e. Manifiestan enojo en algunas ocasiones con otros grupos de trabajo

5. Condiciones seguras:

- a. Los niños trabajan de manera respetuosa
- b. No se agreden durante las actividades
- c. Demuestran una actitud positiva dentro de la sala
- d. Los niños se molestan si uno de sus pares u otro grupo les copia una idea
- e. Los niños se interrumpen en algunas ocasiones

Con respecto a la **Emoción de Amor** fue posible identificar qué en relación a:

1. Las interacciones recurrentes con otros:

- a. Los niños mantienen contacto físico recurrentemente
- b. Se observan y se comunican de manera verbal y física
- c. Experimentan y exploran con otros

- d. A veces deciden dejar de interactuar con otro u otros

2. Aceptación Mutua:

- a. Los niños aceptan y respetan lo que hacen sus compañeros
- b. Interactúan y colaboran unos con otros
- c. Juegan e improvisan en conjunto
- d. Conforman en conjunto un espacio escénico
- e. No aceptan al otro u otros si estos imitan una idea
- f. A veces se interrumpen unos con otros mientras presentan

4.3. Resultado 2

Respecto del objetivo específico N° 2 que corresponde a **“Describir cuáles son los factores de la convivencia que se despliegan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén”** y una vez identificados dichos factores se puede decir que en relación a:

1. Aceptación de sí mismo

Queda en manifiesto que los niños experimentan sus ideas y emociones siendo capaces de tomar un rol e ir cambiándolo durante las actividades y según como corresponda dentro de estas. Se expresan a través del movimiento y se atreven a exponer frente al resto sus creaciones danzadas. Los niños en una de las sesiones manifiestan su inquietud por expresar sus propios gustos musicales y dancísticos, reconociéndose de esta forma en sus propios gustos. Por otro lado dentro de las cuatro sesiones realizadas, sólo en una se ve a dos niños que se mantienen al margen de la actividad prefiriendo observar lo que realizan sus compañeros.

2. Aceptación del otro

Los niños mantienen contacto físico de manera permanente a lo largo de las sesiones, además de comunicarse verbalmente para organizarse. Trabajan dentro de las actividades con sus pares y buscan apoyo en ellos. A través de los diferentes roles que toman en el transcurso de las actividades se relacionan unos con otros desde su rol, ya sea como presentador de una actividad, bailarín u observador. A través de estos roles potencian en ciertas ocasiones los roles de sus pares. Los niños aceptan el lugar que toma el otro en el espacio, además se turnan y lo comparten. Los niños son capaces de observar cuando sus compañeros presentan alguna creación, dentro de lo cual sólo en una ocasión una de las niñas interrumpe a sus compañeras de manera verbal mientras ellas bailan.

3. Respeto por sí mismo

Los niños se expresan corporalmente y piden mostrar sus propios gustos e ideas en variadas ocasiones. Son capaces de jugar, experimentar y explorar con una actitud positiva y alegre frente al resto. Los niños parecen disfrutar de las actividades de manera responsable y se exponen frente al resto sólo cuando ellos lo desean.

4. Respeto por el otro

Los niños son capaces de tener el cuidado suficiente para no golpearse unos con otros y demuestran respetar las posiciones o lugares de sus pares. Son capaces de escuchar y observar a sus compañeros además de mantener constantemente contacto físico. En una ocasión uno de los grupos de trabajo se enoja con otro grupo, debido a que les copian una idea y la presentan al resto al igual que ellos. Debido a esto los niños interrumpen la actividad de manera verbal cuando se dan cuenta.

5. Condiciones seguras

Los niños realizan un trabajo en el cual trabajan de manera respetuosa sin agredirse físicamente entre pares y pueden interactuar y experimentar en el espacio que se les facilita. Los niños demuestran una actitud positiva en la sala y frente a las actividades se les puede ver reír mientras participan. En dos sesiones se puede ver molestia en un grupo ya que en la primera les copian una idea y en la segunda ocasión se interrumpen mientras presentan.

Con respecto a los resultados correspondientes a **La Emoción de Amor**, podemos decir qué en relación a:

1. Interacciones recurrentes con otros:

Mantienen el contacto físico recurrentemente, se miran, se observan, se tocan y se comunican de manera verbal y física. Experimentan y exploran con otros, conformando en conjunto diferentes espacios "escénicos" en los cuales se ayudan mutuamente. En una ocasión mientras presentan, una de las niñas decide dejar de moverse y se queda observando a su compañera quien continua bailando. Una de ellas decide dejar de interactuar con su compañera pero su compañera sigue bailando y no se detiene.

2. Aceptación Mutua:

La mayoría de las veces, los niños aceptan y respetan lo que hacen sus compañeros interactuando y colaborando unos con otros. Juegan, experimentan e improvisan en conjunto en varias oportunidades. Colaboran mutuamente para conformar un espacio escénico. Los niños comparten el espacio y conforman las actividades de manera conjunta. En una ocasión un grupo no acepta el trabajo del otro ya que les copian una idea y en otra oportunidad una de las niñas no quiere que se siga grabando a sus compañeras y las interrumpe de manera verbal mientras presentan.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Teniendo el análisis correspondiente de la presente investigación lo cual nos arroja los resultados, se puede dar paso al análisis concluyente donde se hace posible dilucidar aquellas respuestas a la pregunta de investigación y a cada uno de los objetivos planteados.

Con respecto al primer objetivo específico podemos decir que a través de la investigación literaria que se llevó a cabo para esta investigación y a través de la inserción en el campo y la recogida del material audiovisual, más su correspondiente análisis, se pudo determinar e identificar qué factores de la convivencia se presentan en el taller de danza realizado en el programa de 4 a 7 de la comuna de Peñalolén. Las categorías fueron establecidas a través de dos conceptos establecidos por Humberto Maturana, la legitimación del otro, constituida en conductas que aceptan y respetan al otro tal como es, y la emoción del amor constituida por acciones que nos permiten interactuar con otros a través de la aceptación mutua. Estos dos conceptos están ligados y se relacionan constantemente para conformar un ambiente de convivencia, lo cual nos permite identificar tales conceptos como factores que componen a la convivencia dentro de la investigación desarrollada, involucrando en sus definiciones aceptación y respeto por sí mismo y por el otro, condiciones seguras, interacciones recurrentes y aceptación mutua, lo cual se pudo observar a lo largo del taller realizado.

Con respecto al segundo objetivo específico, que corresponde a describir cuales son los factores de la convivencia que se presentan en el taller de danza del programa de 4 a 7 de la comuna de Peñalolén, los resultado arrojan que los niños en el transcurso de las sesiones logran exponer sus gustos y manifestar el hacer de sus propias acciones y estilos, experimentando y expresando de este modo sus emociones o ideas. Los niños demuestran aceptarse y respetarse a sí mismos en la mayoría de las sesiones, atreviéndose a entrar en el espacio que es denominado como espacio escénico, conscientes de que este posee un público en el cual ellos pueden “mostrarse al otro”. Además demuestran un trabajo responsable con su propio cuerpo y con su integralidad mental, decidiendo en que momentos exponerse frente al resto a través de la danza o la expresión corporal.

Los niños fueron capaces de respetar y aceptar al otro haciéndolo legítimo a través del contacto físico, la escucha, la observación de sus pares y la comunicación verbal y física. Fueron capaces de comunicarse y tomar decisiones para organizarse, además de mantener la suficiente precaución para no hacerse daño unos con otros respetando sus lugares y los del resto. En las sesiones se puede ver, que los momentos en que esto no ocurre son escasos y por un número de niños que no pasan de uno o dos. Los niños interactuaban a través de las diferentes actividades aceptándose mutuamente la mayoría de las veces y demostrando goce e interés por las diferentes actividades. El espacio de aceptación y relación mutua que se desarrolla en el taller hacía posible la legitimización del otro de manera diaria, entregándoles a los niños la posibilidad de convivir en un espacio donde podían sentirse cómodos y seguros.

Es así como ha sido posible llegar al objetivo general correspondiente a **“Conocer cuáles son los factores de la convivencia que se despliegan utilizando un taller de danza como herramienta para su integración entre niños y niñas del taller de danza del programa 4 a 7 de la comuna de Peñalolén”**. A través de los objetivos específicos compuesto por identificar y describir, más la investigación literaria realizada que ha permitido llegar a Humberto Maturana y a sus planteamientos sobre convivencia., fue posible descubrir y ordenar los diferentes factores que componen y hacen posible la convivencia, para así llegar a conocerlos y desarrollarlos ampliamente con los niños que componían el taller.

Es importante mencionar que a lo largo del análisis realizado fue posible dilucidar una categoría emergente, la cual corresponde a la construcción de una *“casita”*. Los niños en repetidas ocasiones utilizaban el material de la sala y del taller para construir diferentes y diversas *casitas* o *guaridas* como ellos le llamaban. Utilizaban colchonetas, sillas, pañuelos, mesas entre otras cosas para crear un espacio en el cual les gustaba estar y que muchas veces utilizamos dentro de la clase y sus actividades. Los niños solían entrar en este espacio y desde ahí salir a las actividades, les gustaba tomar su colación dentro de esta y muchas veces leíamos cuentos o conversábamos dentro de este espacio. Me pareció

interesante la necesidad de los niños por construir este espacio dentro del cual parecían sentirse más cómodos y protegidos, lo cual podría dar paso a una nueva investigación sobre este tema y dar a conocer el por qué surge esta necesidad y cuáles son sus significados. Además de considerar que este tipo de construcción fue posible gracias a la realización del taller de danza, lo cual les daba la oportunidad de trabajar en un espacio más amplio, con diferentes materiales que les daba la posibilidad de explorar y experimentar sin restricciones.

A través de las conclusiones desarrolladas anteriormente en directa relación con los objetivos de esta investigación, sumando además una nueva categoría y no menos importante, es posible reafirmar la importancia de la inserción de la danza dentro de los centros educativos, el desarrollo integral y sano de los niños depende de manera importante en las características de la convivencia que esta investigación plantea. Es fundamental que niños y niñas aprendan a convivir con su entorno y con las diferentes personas que se presentan en su vida, entendiendo que el respeto y la aceptación por el otro, la emoción de amor que nos permite legitimar la existencia del otro tal como es, es una gran herramienta para desarrollar personas más felices, sanas e íntegras.

A través de esta investigación se ha dado a conocer como un taller de danza puede trabajar los factores de la convivencia, y cuáles son estos factores, prestándole una importancia primordial y no secundaria dentro del taller, permitiendo a muchos niños participar e interactuar en un ambiente donde se resguarden las sanas relaciones entre pares.

CAPÍTULO 6.

6.1. Limitantes y Dificultades

En cuanto a las limitaciones a la cual se vio enfrentada esta investigación, me gustaría señalar que el taller se desarrolló de manera bastante irregular, ya que la asistencia de los niños no era siempre constante en todos, lo cual generaba un proceso más lento durante el trabajo que se realizaba en el año. Una de las razones era que los niños pertenecían a un contexto social vulnerable lo que muchas veces dificultaba su asistencia al taller. El contexto también fue en muchos momentos una limitante, ya que los niños tenían conductas difíciles de manejar en muchas ocasiones y con esto una notoria falta de límites, muchos de los niños se encontraban envueltos en circunstancias de riesgo y en diversos problemas fuera de la escuela, lo cual interfería de manera directa en sus conductas dentro del taller.

En relación al taller mismo considero que la falta de recursos fue otro factor de suma importancia frente al desarrollo de la motivación y de la implementación de diversas actividades ya que muchas veces no se contaba con el material necesario para trabajar como por ejemplo un equipo de sonido. En algunas ocasiones sucedió que la sala correspondiente estaba ocupada por otras personas durante el horario de taller y resultaba imposible utilizarla, por lo que se debía buscar otra sala, lo cual significaba limpiarla y despejarla de sillas y mesas para poder utilizar el espacio. En las oportunidades donde no era posible conseguir otra sala, teníamos que esperar o incluso enviar a los niños a otro taller.

En cuanto a las dificultades me gustaría hablar sobre un tema que fue transversal a lo largo del trabajo con los niños y que influyó de manera importantísima en el desarrollo de mi identidad y visión como profesora. Me refiero a la relación con los niños, la cual podría dividir en dos ámbitos que se desarrollaron de manera paralela a lo largo del proceso. Por un lado el rol como profesora, dentro del cual debía realizar mis clases y velar por el cuidado de los niños desde el inicio del taller hasta su finalización y por otro la forma en la que muchas veces debíamos involucrarnos con los niños para resolver diferentes tipos de problemáticas o cubrir alguna de sus necesidades, las cuales considero que no me correspondía. No se puede dejar de lado el hecho de que estas trabajando en un contexto vulnerable, los niños muchas veces tienen necesidades como de higiene, alimenticias, de

vestimenta y hasta de salud con las cuales se debía lidiar a diario. Frente a esto me vi en la dualidad de cuáles eran los límites que debía establecer como profesora.

La relación que además se establece con los niños cuando esta se basa en la confianza y el cariño, la emoción de recibir a diario tanto afecto, abrazos y cariños por parte de los niños que a su vez se mezclaba a diario con los conflictos entre ellos y la violencia verbal y física que se generaba entre pares, incluso entre hombres y mujeres.

El perfil de profesor que encajaba con el programa debía ser proactivo y en muchas ocasiones éramos libres de tomar decisiones sobre todo en resolución de problemas. Dentro de las jornadas las profesoras mujeres teníamos que llevar a diario a los niños más pequeños al baño, cambiarlos de ropa ya incluso grandes, por problemas de control de esfínter o enfermedades. Además de realizar los talleres debíamos entregarles su colación, preocuparnos de que se lavaran las manos antes de comer, de buscar ropa en el invierno para abrigar a muchos de ellos, e incluso en repetidas ocasiones llevarlos a sus casas cuando los padres finalizada la jornada no se presentaban para retirar a sus hijos. Los niños contaban sus problemas y en más de una ocasión detectamos casos de abuso de los cuales estábamos obligados a hacernos cargo o pasábamos a ser “cómplices por omisión” lo que significaba dirigirnos a carabineros o a policía de investigaciones y realizar nosotros mismos las denuncias junto con informales a los padres. Frente a estas situaciones considero que el rol de profesor se transformaba y frente a estos sucesos no existía el apoyo necesario. Es así como me surge la reflexión de donde está el límite del profesor, ¿existe realmente un límite, o estamos sujetos a las necesidades de los niños? Sin dejar de lado el sentido de vocación lo cual es un indicador de cuánto y cómo nos involucramos con los educandos. He trabajado en otros contextos, no carentes de necesidades materiales o de cuidados básicos donde la preocupación de los padres es mayor y en estos contextos los vínculos con los niños han sido totalmente diferentes a los niños inmersos en un contexto vulnerable. No me refiero a menos intensos, pero si diferentes, desde otro lugar, donde el papel de profesor encaja desde una perspectiva más convencional y se conocen los límites con mayor claridad al ser los niños menos demandantes en temas que salen del rol que conocemos de profesor.

Con el tiempo fueron surgiendo más dudas, los niños más grandes nos agregaban a Facebook y trataban de desarrollar relaciones más cercanas, lo cual hablaba de que estábamos haciendo bien nuestro trabajo, los niños valoraban la relación con nosotros los profesores del programa 4 a 7, pero no sabíamos que hacer frente a estas situaciones ya que no queríamos que las solicitudes de amistad de Facebook no aceptadas fueran consideradas como un indicador de rechazo.

6.2. Comentarios y Sugerencias

Me parece de suma importancia utilizar este espacio dentro de mi Tesis para poder hablar y explicar desde mi visión, formada a través de la experiencia y el trabajo desarrollado con los niños, algunas de las instancias que pude ver y vivir a diario pero que no poseen registro.

Durante el proceso de análisis de los videos me di cuenta que dentro del material no se registraban mayores conflictos o escenas de violencia física entre pares. Sin embargo dentro del marco metodológico desarrolle estos temas ya que no dejaban de estar presentes dentro de la investigación. Al trabajar dentro de un contexto rodeado de pobreza y falta de recursos, donde se podía ver a diario el descuido de muchos padres por sus hijos, los conflictos entre los niños y la violencia física era algo con lo que se debía lidiar a diario. Cuando dilucidé que esto no estaba dentro de mis registros audiovisuales me preocupé, ya que consideraba muy importante reflejar esto dentro del análisis. Sin embargo después de un tiempo de reflexión me pareció interesante por qué dentro de los videos esto no estuvo presente.

Los conflictos se generaban en gran medida dentro de los recreos o de los tiempos libres que tenían los niños. Si en alguna actividad dentro de la sala, les daba tiempo libre para jugar generalmente un niño terminaba llorando. Recuerdo que la mayoría de las veces intervenía e intentaba invitarlos al dialogo para resolver sus diferencias y esto muchas veces era agotador luego de repetirlo muchas veces a diario, además de no poder grabar estas instancias. Creo que dentro de los videos esto no se puede observar porque efectivamente dentro de las actividades de la clase, los niños participaban y tomaban una actitud diferente. Era una instancia de juegos y actividades las cuales tenían una estructura y un fin pero que ellos consideraban un juego. Los talleres eran después del colegio, y el espacio que se abría no implicaba estudiar, ni cumplir las normas diurnas como sentarse o estar en silencio. El espacio implicaba mantener contacto constantemente con el otro, tocar y observar al compañero y desarrollar actividades lúdicas que involucraban diferentes juegos. Esto invitaba a los niños a abrir un nuevo espacio para relajarse y pasarlo bien, una instancia para compartir. Si bien el taller tenía normas y acuerdos establecidos de convivencia nunca se les obligaba a los niños a hacer nada que no quisieran. La única

condición era respetarnos y trabajar bajo condiciones seguras que cada uno de ellos debía aportar para conformarlo.

El hecho de registrar visualmente algunas actividades los motivaba muchos más o bien los reprimía y avergonzaba, pero la mayoría de las veces se entusiasmaban con la idea de ser grabados y siempre solicitaban ver los videos una vez finalizada la grabación. A los que no les gustaba no se les grababa y tampoco se les obligaba a hacer la actividad bajo el lente de una cámara, con lo cual participaban sólo los que querían. De esta manera el material generado para análisis son actividades desarrolladas dentro del taller donde no se puede visualizar u observar violencia entre compañeros. Si bien en algunas ocasiones se molestan unos con otros, se enojan por algún motivo o se interrumpían, no llegaban a agredirse físicamente. A partir de esta situación comprendo y reafirmo aún más el planteamiento de que un taller de danza puede contribuir en el mejoramiento de la convivencia entre niños y niñas.

Considero de suma importancia instancias como estas para desarrollar intervenciones a través de talleres artísticos en niños de diferentes contextos. En este caso el poder desarrollar una intervención en el contexto ya mencionado, me entregó la posibilidad de llevar a cabo una investigación que ha quedado escrita y es el testimonio de lo que se puede lograr a través del trabajo de la danza. Indiferente a cuanto problemas, dificultades o limitaciones se puedan enfrentar durante este proceso el progreso y el resultado que se puede ver en los niños es indiscutible y sin duda un aporte a su desarrollo. La manera en la cual se ha llevado a cabo el análisis de esta investigación, ha permitido visualizar y entender diferentes comportamientos y actitudes que toman los niños durante las clases, el cómo se mueven como grupo, las diferentes maneras que tienen y usan para relacionarse, como se conforman, organizan, como juegan con distintos roles y como se intercambian estos roles constantemente. El poder tener registro y poder realizar un análisis detallado nos entrega información de suma importancia para poder desarrollar clases o intervenciones futuras considerando lo que se ha analizado con anterioridad.

Considero necesario y urgente trabajar sobre la convivencia e integrarla dentro de los centros educativos, no como un objetivo transversal sino como principal y fundamental, donde se le preste la atención necesaria y se cuente con las herramientas para abordar sus diferentes problemáticas y dificultades y así trabajar en pos de un mejor desarrollo de nuestros niños y futuras generaciones. Para esto es necesario desarrollar proyectos y propuestas para trabajar la convivencia dentro de los centros educativos utilizando a la danza como una potente herramienta de integración de la convivencia.

Esta investigación genera un aporte a la danza y a la educación, ya que abre y amplía el paso a futuras investigaciones dentro de las cuales se puede seguir abordando el tema de la convivencia. Considero interesante poder desarrollar una propuesta sobre qué tipo de actividades específicas de la danza podrían potenciar el trabajo en pos de una mejor convivencia, es decir cuales actividades sirven específicamente más que otras y por qué.

Por ultimo me gustaría destacar que lo más importante de esta investigación y sus primeros beneficiarios fueron los niños, lo cual justifica el propósito de todo lo que hasta aquí se ha escrito. A través de un taller de danza se abre una puerta a muchos niños que hoy no poseen espacios de contención y juego o donde exista una regularización y/o mediación frente a los conflictos o problemáticas de convivencia dentro del aula. En el taller de danza que se desarrolló se mantuvo siempre en la mira y se intentó en la mayor cantidad de instancias posibles que los niños no tuvieran que lidiar solos frente a los conflictos de convivencia, de discriminación, segregación o bullying. Nunca se permitió dentro de la sala discriminar o apartar a algún niño dentro de la actividad o de la clase y eso fue una regla fundamental dentro del taller para poder participar.

Crear espacios entorno al arte, donde los niños puedan desarrollar sus capacidades creativas y artísticas contando con un espacio seguro, es una de las principales responsabilidades del profesor y un gran aporte que podemos entregar al desarrollo de los niños, mostrarle que existen espacios seguros donde podemos convivir unos con otros bajo el respeto, la aceptación y el amor.

6.3. Bibliografía

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata .
- Barreiro, T. (2011). *Los del Fondo, conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires, Argentina : Ediciones Novedades Educativas.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tartos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia* (2º Edición ed.). Barcelona, España : Gedisa.
- Cayulef Ojeda, C., & Pérez Pastén, M. (2006). *Convivencia Escolar. Un tema emergente: Refelciones y orientaciones para la organización escolar y el currículo*. Santiago de Chile .
- Cifuentes, M. J. (2007). *Historia social de la danza en Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Del Barrio, C., & Almeida Ana, v. d. (2000-2005). *Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying* . España .
- Fux, M. (1981). *Danza, experiencia de vida* . España : Paídos .
- García Ruso, H. M. (1997). *La Danza en la escuela* . Barcelona : Inde .
- Gerda, A. (1979). *La Eutonia, un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Buenos Aires : Paidos .
- Herbert, R. (1995). *Educación por el arte* . España : Paidós Educador .
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collao, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* . McGraw-Hill Interamericana .
- Markessinis, A. (s.f.). *Historia de la Danza desde sus orígenes*.

- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago , Chile : DOLMEN EDICIONES.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. España : Dolmen Ediciones .
- Ministerio de Educación. ((s.f)). Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile . ((s.f)). Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916
- Ossona, P. (1991). *La educación por la danza* . Mexico : Paidós .
- Peluchonneau, P., & Romagnoli, C. (1994). *Convivencia Social, Perspectivas y Proposiciones de Experiencias Nacionales y Extranjeras para educar la convivencia social en la escuela*. Santiago, Chile : CPU .
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza* . Santiago, Chile : LOM Ediciones.
- Read, H. (1995). *Educación por el Arte*. Barcelona , España : Paidós Educador .
- Reca, M. (2005). *Qué es Danza/movimiento terapia*. Buenos Aires : Lumen .
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza* . Barcelona : Mirador .
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Aprender a Convivir en la Escuela*. Madrid , España : Ediciones Akal .
- Serey, D. (Diciembre de 2007). *El fenómeno del Bullying y de la violencia escolar: una mirada desde estudiantes de pedagogía de la UMCE-USCH Tesis para optar al grado de magíster en Educación* . Santiago, Chile.

Servicio Nacional de la Mujer . (s.f.). Recuperado el 23 de Julio de 2014, de Portal Sernam : <http://portal.sernam.cl/?m=institucion>

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires : Anónima .

Vergara, M. (2008). La distinción del Bullying respecto de otras expresiones de violencia en la escuela y de los factores que impiden su reconocimiento: una mirada desde la perspectiva de los profesores, Tesis para optar al título de profesora de educación básica. Santiago de Chile.

6.4. Anexos

6.4.1. Anexo 1

PLANIFICACIÓN TALLER DE DANZA PROGRAMA DE 4 A 7 DEL SERNAM

COLEGIO LUIS ARRIETA CAÑAS, PEÑALOLEN

SANTIAGO-CHILE 2012

Programa de trabajo

I. Presentación:

A continuación se presenta el programa de trabajo a través del cual se desarrollaran las actividades del taller de danza del programa de 4 a 7 del SERNAM en el colegio Luís Arrieta Cañas de Peñalolen durante el año 2012.

II. Descripción del taller

El taller de Danza busca desarrollar un espacio de interacción, convivencia y aprendizaje individual y colectivo entre los alumnos, generando a su vez instancias múltiples de expresión, creatividad, experimentación y aprendizaje ya que desarrollar instancias como estas es un factor fundamental para el desarrollo integral de los niños.

La danza nos permite entreabrir nuestro mundo individual e integrarla con el mundo que nos rodea. Nos permite expresar diferentes emociones o situaciones a través de juegos o diferentes dinámicas dentro de una clase. A través de la danza podemos potenciar, mejorar, o ayudar a descubrir muchas cualidades en los niños las cuales no se encuentran dentro del trabajo académico tradicional. Es un espacio para el desarrollo cognitivo y emocional, un trabajo directo con el cuerpo, las sensaciones, emociones, los espacios y la relación con el otro, A través de su enseñanza podemos entregarle al estudiante diferentes maneras de explorar con sus emociones, con su corporalidad y con sus compañeros. Es una instancia para desarrollar al niño y/o niña como un todo. La danza pone en funcionamiento las

facultades mencionadas con anterioridad lo cual desempeña un papel muy importante en la organización y estructura de la personalidad.

A través de la danza el niño y/o niña puede experimentar e integrar poco a poco factores de gran importancia como la propia imagen corporal. Asimilar a través del tiempo y del trabajo partes del cuerpo que eran inconcientes. Además de hacer presentes ciertas situaciones emocionales. Mejorando nuestra conciencia corporal podemos profundizar en un equilibrio dinámico entorno a la respiración y el movimiento lo cual también mejora nuestro estado psíquico.

III. Objetivos generales y específicos

Objetivo General:

Realizar un taller de danza dentro del programa de 4 a 7 del SERNAM en el colegio Luis Arrieta Cañas, el cual permita generar un espacio de apoyo escolar y desarrollo artístico para niños en riesgo social.

Objetivos específicos:

- Lograr un conocimiento y entendimiento del cuerpo y de sus partes, para poder utilizarlo a favor de la danza, los juegos y el cotidiano.
- Mejorar la postura corporal de los alumnos.
- Mejorar las capacidades motoras y expresivas de los alumnos en relación a la coordinación y a sus capacidades.
- Desarrollar capacidades rítmicas en torno a diferentes músicas o estímulos sonoros.
- Desarrollar y mejorar cualidades físicas tales como elasticidad y tonicidad.
- Desarrollar capacidades artísticas para potenciar un desarrollo integral de los alumnos de manera expresiva.
- Desarrollar a lo menos dos muestras o presentaciones donde se presente lo trabajado en clases y creado por lo alumnos en conjunto.

Objetivos transversales:

- Lograr que los estudiantes respeten su cuerpo, su imagen y su corporalidad.
- Lograr que los estudiantes mejoren su autoestima.
- Lograr que los estudiantes respeten a sus pares.
- Lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad de observación entre sus pares dentro de las actividades de la clase.
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer sus logros y avances dentro de la clase.
- Generar un contexto de interacción empático y tolerante entre el estudiantado
- Lograr que los estudiantes desarrollen un ambiente de convivencia que les permita a cada uno sentirse cómodo, aceptado y capaz de expresarse libremente.

IV. Apoyo escolar:

Dentro del apoyo escolar que se presenta dentro del taller, se realizarán diferentes actividades que ayuden a los niños a realizar sus tareas y reforzar contenido de maneras más lúdicas. Se utilizarán herramientas y contenido de la danza para facilitar ciertos aprendizajes o para explicar diversos contenidos desde otra perspectiva. También se realizarán actividades en relación a contenidos de la danza tales como su historia, sus ramas, sus estilos, su función, sus beneficios entre otros. Así se complementará la dinámica del taller con contenidos específicos que estén abordando los alumnos dentro de las asignaturas y a su vez con contenidos de la danza.

V. Contenidos:

Para la realización de este taller se han considerado 9 temas fundamentales con sus respectivos contenidos que han sido extraídos principalmente de los primeros niveles de aprendizajes de las asignaturas de Técnica Moderna, Eukinética y Coreútica del Método Joos Leeder.

Los 9 temas fundamentales se definen de la siguiente manera:

- i. **Postura**
- ii. **Espacio y forma**
- iii. **Cuerpo y espacio**
- iv. **Factores que determinan la cualidad del movimiento**
- v. **Relación energía corporal y las fuerzas externas:**
- vi. **Torso**
- vii. **Desarrollo de la coordinación corporal natural:**
- viii. **Extremidades**
- ix. **Variaciones de la caminata y la carrera**

Temas para trabajar:

Unidad I

i. Postura:

Contenidos específicos:

- Conciencia del eje del cuerpo
- Conciencia de las partes del cuerpo y la relación entre ellas

ii. Espacio y forma:

Contenidos específicos:

- Explorar y Reconocer el espacio propio y los espacios externos, reales e imaginarios (grandes, chicos, ilimitados y limitados, altos, angostos, bajos, etc.)

iii. Cuerpo y espacio:

Contenidos específicos:

- Las seis direcciones básicas (arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda)

iv. Factores que determinan la cualidad del movimiento:

Contenidos específicos:

- Tiempo (velocidades, rápido, lento, pausa y ritmo)

v. **Torso:**

Contenidos específicos:

- Conciencia del centro del cuerpo

Unidad II

i. **Postura:**

Contenidos específicos:

- Cambios de frente

ii. **Espacio y forma:**

Contenidos específicos:

- Diseño corporal y trayectoria

vi. **Factores que determinan la cualidad del movimiento:**

Contenidos específicos:

- Espacio (relación del espacio propio con el externo, central y periférico)

vii. **Desarrollo de la coordinación corporal natural:**

Contenidos específicos:

- Coordinación de partes y acciones semejantes del cuerpo

viii. Extremidades

Contenidos específicos:

- Acciones (flectar, extender, rotar)

ix. Variaciones de la caminata y la carrera:

Contenidos específicos:

- Coordinación de la caminata

Unidad III

i. Postura:

Contenidos específicos:

- Auto-imagen
- Equilibrio

ii. Torso:

Contenidos específicos:

- Identificación y disociación de cada centro del cuerpo

iv. Factores que determinan la cualidad del movimiento:

Contenidos específicos:

- Energía (fuerte y leve)

v. Relación energía corporal y las fuerzas externas:

Contenidos específicos:

- Tensión y relajación

ix. Variaciones de la caminata y la carrera:

Contenidos específicos:

- Variación de la caminata según postura, tiempo y espacio.

La cantidad y profundidad de contenidos abordados dentro de cada grupo ira variando según las edades y características del grupo. Si bien los contenidos serán los mismos para los diferentes grupos, se irá avanzando de contenido dependiendo de la capacidad de integración y aprendizaje que cada grupo haga a través del tiempo. Las actividades y metodologías de enseñanza también dependerán de las edades y los gustos o preferencias de los alumnos.

Aprendizajes esperados

A continuación se presentan los aprendizajes esperados según la tabla de contenidos y sus unidades, la cual representa una meta máxima de efectividad. Cada grupo tendrá aprendizajes a diferente tiempo y en diferente orden.

1. Aprendizajes Cognitivos:

- Desarrollan una idea de postura corporal
- Desarrollan mejor conciencia de las partes del cuerpo
- Desarrollan y crean una auto imagen del propio cuerpo y la relación con sus partes
- Son capaces de reconocer y jugar con el espacio en relación al tamaño y al imaginario
- Reconocen direcciones básicas, mejorando la orientación espacial
- Mejoran la coordinación natural del propio cuerpo y en relación a la música y el ritmo
- Pueden jugar y buscar distintas formas de equilibrio

- Desarrollan la capacidad de jugar con las cualidades de movimiento y sus cambios de tiempo y espacio según cada juego actividad.
- Elaboran coreografías danzadas integrando lo aprendido durante el año.

2. Habilidades:

- Los alumnos serán capaces de variar y jugar con su postura corporal
- Desarrollan mejor flexibilidad y movilidad de sus partes del cuerpo
- Podrán sentir el ritmo ser capaces de seguirlo o experimentar a través de la música
- Lograr hacer cambios de frente
- Lograr interactuar con el grupo en las dinámicas de la clase

Actitudes y valores

- Logra escuchar y seguir instrucciones
- Logra relacionarse con sus compañeros en función de la clase
- Respeto a sus compañeros
- Respeto el espacio de su compañero
- Potencia sus habilidades de sociabilidad y convivencia con el compañero
- Responde de manera sana a la frustración y es capaz de resolver problemas durante el transcurso de la clase.

VI. Metodología de trabajo

Para abordar los contenidos planteados en el siguiente proyecto y su desarrollo efectivo, se proponen distintos métodos de trabajo:

Juego:

Es una de las mejores formas de trabajar con niños para introducir distintas unidades y contenidos de la danza. Servirá en varias ocasiones como manera de calentamiento, y se ocupará de manera lúdica para enfatizar la relación del grupo como instrumento de motivación.

Etapa de sensibilización y experimentación:

En esta etapa, se propone abordar el movimiento desde la estimulación externa, para alcanzar estados emocionales y corporales específicos. Junto a esto, la experimentación, tiene como objetivo hacer explorar a los niños dentro de todas las posibilidades existentes, respecto al material dado.

Etapa de Improvisación:

Esta etapa también contempla la entrega de estímulos (sonoros, visuales, táctiles, etc.) con lo que los alumnos tendrán un rol activo, ya que se pretende que las respuestas a través de la improvisación sean de carácter espontáneo, incentivando el libre flujo de las ideas, sensaciones y emociones expresadas corporalmente.

Etapa de imitación Kinética:

Esta etapa consiste en la reproducción del material kinético dado por la profesora, a través de la incorporación visual del movimiento, que será integrado a la realidad corporal de cada niño mediante un proceso de asimilación del contenido abordado en cada una de las diferentes unidades.

Etapa de creación:

En esta etapa se incentivará a las integrantes a desarrollar la capacidad de creación de motivos y frases coreográficas mediante los movimientos que ellas mismas darán origen. Dicha etapa se desarrollará tanto de forma individual como grupal.

VII. Evaluación

Para desarrollar el taller de la manera más óptima posible se realizarán distintas evaluaciones que primeramente consistirán en una evaluación diagnóstica que nos permita saber cosas básicas de los alumnos en primera instancia para así poder desarrollar el resto de las clases. Posteriormente se realizarán diferentes tablas de evaluación en relación a cada

unidad y contenido para ir evaluando a los alumnos a través del proceso. Finalmente se realizará una tabla con todos los puntos a evaluar durante la realización completa de este taller para obtener una evaluación de cada alumno lo más detallado posible. Así también se intentará llevar a cabo conversaciones grupales acerca de la clase, las cosas aprendidas, experiencias, anécdotas, etc. Saber que cosas del taller disfrutaron y cuáles no.

VIII. Requerimientos

Dentro de los requerimientos para poder realizar dicho proyecto se necesita una sala capacitada para poder trabajar con un número mínimo de 20 alumnos aprox., la cual posea un piso liso preferentemente de linóleo o piso flotante. La sala debe estar limpia para cada clase, cumplir con una higiene y ventilación adecuada. También será necesario tener para cada clase una radio o equipo donde sea posible poner CDS o conectar un dispositivo de música.

Isadora Altamirano Rojas

Monitora taller Danza-Música

6.4.2. Anexo 2

Ejemplo de las planificaciones mensuales requeridas



PLANIFICACIÓN MENSUAL MES DE MARZO

TALLER DE: DANZA



OBJETIVOS	ACTIVIDADES	INDICADORES	RESULTADOS	MEDIOS DE VERIFICACION	SUPUESTOS	MATERIALES	FECHA
<p>Comienza a aplicar partes del cuerpo de manera consiente cuando el profesor las menciona en las actividades</p> <p>Comprensión de postura corporal y sus variantes</p> <p>Conocen diferentes ritmos</p> <p>Comprenden contenidos musicales como pulso y pequeñas variantes.</p> <p>Mejoran las relaciones sociales dentro de la sala, interactuando de manera más sana.</p>	<p>Juegos, imitación y experimentaciones entorno a partes del cuerpo que nos permitan articular y reconocer cada parte.</p> <p>Juegos con música y pausa que nos permitan variar y experimentar diferentes posturas corporales y variaciones de ritmo</p> <p>Juegos con implementos como saltar la cuerda con diferentes variantes y dificultades para desarrollar y mejorar la coordinación</p> <p>Dinámicas de imitación al profesor para trabajar contenidos específicos en el cuerpo.</p> <p>Trabajos de elongación para alargar y fortalecer ciertas zonas del cuerpo.</p>	<p>Lugar adecuado para trabajar</p> <p>Calidad de las actividades</p> <p>Efectividad de las dinámicas elaboradas</p> <p>Cantidad de niños y asistencia</p> <p>Motivación y disposición de los grupos participantes.</p> <p>Relación y vínculo con el profesor y el resto de sus compañeros</p>	<p>Los estudiantes se conocen y logran empatía entre ellos y el monitor.</p> <p>Las actividades generan confianza y conocimiento del grupo</p> <p>Los estudiantes se entretienen y encuentran un espacio de esparcimiento, desarrollo y expresión.</p> <p>Los estudiantes desarrollan gradualmente habilidades corporales.</p> <p>Los estudiantes logran gradualmente seguir la clase y realizar las dinámicas establecidas por el profesor.</p>	<p>Listas de asistencia</p> <p>Conversaciones grupales en torno al taller.</p> <p>Material visual o audiovisual.</p> <p>Pequeñas pruebas dentro de la clase para evaluar nivel de conocimiento y dominio de las materias.</p>	<p>Antecedentes de vulnerabilidad en los niños que afecten su conducta.</p> <p>Diversidad de límites y valores entre estudiantes</p> <p>Falta de materiales para trabajar como radio o material audiovisual.</p>	<p>Equipo de sonido para conectar mp3</p> <p>Hojas en blanco o cartulinas</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>Cámara de video digital.</p>	<p>Mayo</p>

