

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



Nosotras somos nuestro lugar seguro: habilidades comunicacionales, sororidad y empoderamiento en una escuela de danza para mujeres

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Comunicación
para el Desarrollo que presenta:

Cecilia Enriqueta Gonzalez-Otoya Feijoo

Asesora:

Natalia Consiglieri Nieri

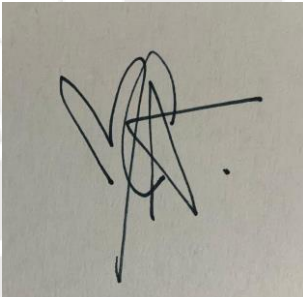
Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, **Natalia Consiglieri Nieri**, docente de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada **Nosotras somos nuestro lugar seguro: habilidades comunicacionales, sororidad y empoderamiento en una escuela de danza para mujeres** de la autora **Cecilia Enriqueta Gonzalez-Otoya Feijoo** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el [21/04/2025](#).
- He revisado con detalle dicho reporte de la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 21 de abril del 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Consiglieri Nieri, Natalia	
DNI: 41363339	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0511-2904	

DEDICATORIA

A las danzantes y comunicadoras sociales peruanas



AGRADECIMIENTOS

A mi abuela Nery, la matriarca de mi lado materno, por estar siempre ahí de diversas maneras. Sin ti, esta tesis no podría ser posible. Sin ti tampoco me hubiera podido especializar como bailarina. Sin ti absolutamente nada sería posible. Te amo con todo mi ser. A mis papás, por estar conmigo en esta etapa tan difícil, por apoyarme tanto y por ser tan guerreros con una enfermedad tan dura como el párkinson. Los amo con todo mi ser. A mis hermanos Patty y Alfredo que en la recta final me prestaron su computadora. Estoy eternamente agradecida por esa gran herramienta de trabajo.

A mi asesora Natalia. Primero, por aceptar mi propuesta, por tu paciencia, por guiarme, por ayudarme a “simplificar” mis ideas y por brindarme inspiración cuando más lo necesitaba. A mis compas Mayra y Gemma, porque ambas me hicieron ver la luz cuando me nublé en esta investigación. A mi maestra de danza Mia Noel, por apoyarme de diversas maneras cuando más lo necesitaba, sin ella esta tesis tampoco sería posible. A mis mejores amigas y amigos, como Gianne y Ale, por acogerme, acompañarme, hacerme reír y consolarme.

Por último, a la Cecilia del 2021, deprimida y ansiosa, que comenzó esta tesis, cuando todo era muy difícil. Mi vida había cambiado al 100% y a pesar de eso, en el 2024, lo he logrado. Soy una guerrera valiente y fuerte. Me siento totalmente capaz ante la vida, hasta mi último suspiro.

En el principio era la D A N Z A.

RESUMEN

Dentro de la disciplina de las comunicaciones es frecuente que se prioricen aquellas investigaciones relacionadas con la dimensión mediática, así como que dentro de la comunicación para el desarrollo se atiendan aquellos programas o políticas públicas que tienen mayor relación con la economía y la política, infravalorando la dimensión emocional tanto de las comunicaciones como del desarrollo. Es necesario reconocer el potencial de esta dimensión dentro de nuestra disciplina, puesto que es intrínseco a nuestra naturaleza humana y necesario para su desarrollo. Por ello, esta investigación propone explorar cómo dentro de la comunicación interpersonal, las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza de una escuela de salsa y bachata exclusiva para mujeres generan sororidad y empoderamiento individual y colectivo en las bailarinas participantes. Para ello, se considera que la danza se puede constituir como espacio que aporta en la creación de lazos solidarios entre mujeres y en potenciar su empoderamiento, el cual se verá desarrollado en la medida que se apliquen pautas, estrategias y habilidades comunicacionales, puesto que de esta manera se crean vínculos y relaciones humanas constructivas, que impactan en nuestro cuerpo, emociones y mente. Esta investigación parte del campo de la comunicación interpersonal, la que se relaciona con la teoría del interaccionismo simbólico, así como se utiliza un enfoque de género, ya que las bailarinas se han reapropiado de la salsa y la bachata, danzas con una raíz binaria y patriarcal, al bailar solo entre mujeres y ser lideradas por mujeres.

Palabras claves

Habilidades comunicacionales, Empoderamiento, Sororidad, Danza

ABSTRACT

Within the discipline of communications, it is common to prioritize research related to the media dimension of communications. Similarly, in communication for development, public programs or policies that are more closely related to economics and politics tend to be emphasized, often undervaluing the emotional dimension of both communications and development. It is necessary to recognize the potential of this dimension within our discipline, as it is intrinsic to our human nature and essential for development.

This research proposes to explore how interpersonal communication skills present in the dance methodology of a salsa and bachata school exclusive for women foster sisterhood and individual and collective empowerment among the participating dancers. Dance is considered a space that contributes to creating solidarity bonds among women and enhancing their inner strength, which is amplified when communication guidelines, strategies, or skills are applied. This way, constructive human connections and relationships are formed, impacting our body, emotions, and mind.

This research is rooted in the field of interpersonal communication, which arises from symbolic interactionism, and utilizes a gender perspective, as the dancers have reappropriated salsa and bachata, dances with binary and patriarchal roots, by dancing exclusively among women and being led by a woman.

Keywords

Communication skills, Empowerment, Sisterhood, Dance

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN	7
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Teoría de comunicación y habilidades comunicacionales	12
2.2. Enfoque de género.....	20
2.3. Danza y género	24
2.4. Sororidad y empoderamiento desde la danza.....	32
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	38
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE HALLAZGOS	48
4.1. El origen de La Escuela desde el enfoque de género	48
4.2. La Escuela: mi espacio seguro	50
4.3. La presencia de las habilidades comunicacionales en la metodología de danza de La Escuela	56
4.4. Una metodología de danza y habilidades comunicacionales que contribuyen al proceso de empoderamiento y sororidad de las bailarinas participantes	73
4.5. El manejo corporal y la desnudez en el empoderamiento personal	78
4.6. La Escuela: espacio seguro restringido	82
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS.....	106

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estrategia metodológica de danza de La Escuela	58
Tabla 2 Componentes de las habilidades comunicacionales	58
Tabla 3 Matriz de interacción entre la estrategia metodológica de La Escuela y los componentes de las habilidades comunicacionales.....	59



INTRODUCCIÓN

Usualmente dentro de los programas de desarrollo o dentro de las políticas públicas, las artes y las humanidades no son priorizadas. Según Martha Nussbaum, esto es así porque los Estados a nivel global no atienden aquello que es intrínseco a la condición de seres humanos como las emociones (la alegría, la tristeza, el asco, la ira, entre otras), los estados en los que nos encontramos (la ansiedad, la paz, la indiferencia, etc.), cómo nos sentimos (poderosos por dentro, solidarios con otras personas, vulnerables, egoístas, etc.) o nuestras relaciones en comunidad (Nussbaum, 2015a). En cambio, se le presta atención a aquello que se asume tiene mayor relación con la economía, en específico con la competitividad en los mercados y los fines lucrativos. Se le niega a las artes y a las humanidades el mérito por aportar en la construcción de las sociedades democráticas y en la identidad y bienestar de sus ciudadanos (Nussbaum, 2015a; Carpio, 2018). Basta con darle una mirada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por los Estados parte de la ONU para corroborar que esa afirmación es certera (ONU, 2024), ya que sólo la cultura, más no el arte ni la salud emocional, se encuentra en las metas e indicadores de los ODS de manera implícita en la educación, el fortalecimiento de las comunidades o el impulso de las alianzas (ONU, 2019). En el 2019, una mesa de investigadores expertos de las Naciones Unidas llevó a cabo la conferencia “Desbloquear las emociones para lograr las ODS”, en la cual se explicó que el desarrollo de la inteligencia emocional, el de la atención plena (*mindfulness*) y el uso de la comunicación no violenta son necesarios para alcanzar un mundo pacífico y próspero, base para los trabajos del futuro y para alcanzar el cumplimiento de las ODS (ONU, 2019). En el artículo “ODS: la revolución de las emociones” publicado en El País, Illana (2019) explica lo siguiente:

“El arte y la cultura tienen esa capacidad de adelantarse, de imaginar futuros, de movilizar para cambiar presentes... De conmover. Vivimos un momento de sobreinformación, de datos que parten de la razón pero que generan, por una parte, inacción. Y por otra, violencia y paradójicamente, irracionalidad. Ante este fracaso de la razón para hacer frente a los desafíos

que nos encontramos (desigualdad, cambio climático, hambre...), necesitamos movilizarnos para la acción. Y muchas veces ese impulso viene desde el alma de cada uno, de la emoción”.

Por eso, esta investigación parte de premisas defendidas por investigadoras como Martha Nussbaum, Paloma Carpio, Marta Rizo, entre otras, quienes han demostrado en cuantiosos trabajos que las artes, las humanidades y la comunicación interpersonal contribuyen al desarrollo humano, ya que le permiten a las personas reconocer y desarrollar capacidades internas emocionales y éticas, las cuales no sólo son necesarias para la aplicación de metas o proyectos con características cuantificables desde las denominadas habilidades duras, sino también para que no se pierda el sentido mayor de humanidad que motiva a las personas a apoyar principios políticos éticos (o buenos, como los domina Martha Nussbaum) y rechazar aquellos que no lo son. Por ejemplo, a través de ellas se pueden desarrollar las destrezas de observar, escuchar y empatizar con otras personas y situaciones de vida debido a que al realizar actividades artísticas y humanísticas, como leer literatura, bailar, practicar actuación, estudiar filosofía, debatir, entre otras, se activan las capacidades de la imaginación y el pensamiento crítico, las cuales son como músculos, que si no se usan, se atrofian. Ambas capacidades permiten a las personas ponerse en los zapatos de las otras personas para comprender y sentir en la mente, corazón y piel cómo podría ser su mundo y desde allí, entenderlo y buscar un bienestar común y no sólo individual (Nussbaum, 2015a; Nussbaum, 2015b; Carpio, 2018; Rizo, 2022).

El aporte generado desde las artes y la comunicación interpersonal puede ser útil dentro de contextos de violencia de hombres hacia mujeres por razones de género. La danza, en particular, se puede constituir como un espacio que contribuya en la creación de relaciones de hermandad entre mujeres y en potenciar su empoderamiento. Según las bailarinas investigadoras Ángela Botero (2016) e Isabel Peralta (2020) la danza contribuye en el proceso de sororidad y empoderamiento de las mujeres, creando entre ellas vínculos de solidaridad y contención. Este resultado se verá potenciado en los espacios de danza que no sólo tengan por

objetivo bailar y crear composiciones coreográficas, sino también aplicar pautas, una estrategia de comunicación particular y/o habilidades comunicacionales que sirvan como base para el crecimiento de dicho fin en la comunidad de personas bailarinas (Vaysse, 2019). Esto forma parte de la dimensión sociopolítica con la que cuenta la danza, al impactar de manera positiva en la construcción de la vida personal de quienes la practican (Montes, 2017).

Es así como la presente investigación analiza la relación entre las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza de una escuela privada creada por y para mujeres¹ y el desarrollo de la sororidad y el empoderamiento en las bailarinas participantes.

Para ello, se plantean cuatro capítulos. El primero presenta la justificación del planteamiento del problema de investigación seleccionado. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico en base a los conceptos de la comunicación interpersonal y las habilidades comunicacionales, el enfoque de género y el empoderamiento desde la danza. En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico, el cual incluye el tipo de investigación, el perfil de la muestra, el método, las técnicas y los instrumentos de investigación. El cuarto capítulo presenta el análisis de los hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Planteamiento de la investigación:

En la presente tesis se ha investigado sobre la experiencia de La Escuela², la primera escuela de Lima Metropolitana de salsa y bachata sólo para mujeres creada en el 2013. La Escuela tiene por objetivo principal el empoderamiento de la mujer a través de la danza³. Para ello, utilizan una metodología en danza creada en base a la experiencia profesional de la directora y creadora de La Escuela como bailarina, así como en base a diversas técnicas de danza y herramientas

¹ A partir de ahora, La Escuela.

² Además de impartir clases, La Escuela ha formado una compañía de danza compuesta por más de 50 alumnas de la escuela, distribuidas en 5 equipos según su nivel técnico y formativo de danza (D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

³ Asimismo, cuenta con valores principales como la sororidad; el no juzgar a otras personas, sobre todo si son mujeres; la libertad de expresión; el compañerismo y la sinceridad (D.M. Noel, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

introspectivas, que presentan variedad de opciones, según la corporalidad y la personalidad de cada bailarina con el objetivo de que la alumna se sienta libre de construir su propia forma de bailar (D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

La danza como producto cultural es un reflejo del entorno sociocultural y de las ideologías que se instauran en él, por eso, ha reproducido también las características del sistema de género dominante (Santana, 2022). Es así como en ocasiones se ha normalizado y hasta glorificado prácticas dentro de esta disciplina que son dañinas, violentas, desiguales o restrictivas, sobre todo con las mujeres. Sólo por poner un ejemplo, dentro de la concepción clásica, se ve de manera positiva la delgadez del cuerpo en una mujer bailarina⁴, excluyendo de esa forma a las danzantes que cuentan con cuerpos diferentes y promoviendo prácticas dañinas para disciplinar el cuerpo en busca de la delgadez (García, 2016; Botero, 2016; Olaya, 2020). La Escuela tiene en cuenta todo ese tipo de factores, producto de una sociedad patriarcal⁵, por lo que ha incorporado dentro de su metodología componentes y un código de ética, que tienen como fin la creación de un espacio y relaciones interpersonales constructivas, para que desde allí cada bailarina participante pueda empoderarse y tener una actitud solidaria con la otra.

Algunas de las preguntas que surgieron al momento de plantear esta investigación fueron las siguientes: ¿Qué estrategias utiliza La Escuela para generar sororidad y empoderamiento entre sus participantes?, ¿qué rol juega en esas estrategias las comunicaciones?, ¿dentro de la estrategia que utilizan, aplican habilidades comunicacionales?, ¿en qué consisten las habilidades comunicacionales que usa La Escuela?, ¿generan además de sororidad, alguna otra

⁴ Esto significa abdomen plano, caderas que no sean voluptuosas, piernas delgadas, glúteos firmes; además de facciones del rostro pequeñas, delgadas y delicadas (Olaya, 2020). A pesar de que esta restricción dañina y violenta hacia los cuerpos de las mujeres que bailan surgió en el Ballet, caló en otras danzas como la Contemporánea y en aquellas conocidas como los “Bailes de Salón” como lo son la Salsa y la Bachata (García, 2016).

⁵ El patriarcado es un tipo de estructura social jerárquica, en el cual se considera que los hombres son superiores a las mujeres. Por lo tanto, reproduce relaciones de poder desigual. Como consecuencia, un punto de vista masculino patriarcal es un enfoque sexista y binario, que se basa en los roles tradicionales de género, representados en estereotipos. Es decir, considerar a los hombres como proveedores, protectores, procreadores y autosuficientes; mientras que las mujeres son consideradas como víctimas, sometidas, *femme fatal* (seductora y peligrosa) y que debería encargarse principalmente de las labores del hogar (Ruiz, 2015; Taramona, 2018).

capacidad que contribuya al bienestar individual y colectivo de las participantes?, ¿cómo perciben las bailarinas las acciones realizadas por La Escuela?, ¿qué límites y desafíos se encuentran?

Esas preguntas generaron que durante toda la investigación me trace el objetivo principal de comprender cómo las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza impartida por La Escuela generan sororidad y empoderamiento en sus bailarinas participantes. Todo ello, a partir de una triangulación metodológica que implica entrevistas, observación participante y la autoetnografía⁶, herramientas metodológicas con las que se analiza las percepciones de las bailarinas mujeres que conforman dicho espacio y mi experiencia personal.

Delimitación del tema de investigación:

La delimitación del tema de investigación consistió en comprender cómo las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza de La Escuela generan sororidad y empoderamiento entre las bailarinas participantes. Para ello, se analizaron las percepciones de las bailarinas, sus relaciones interpersonales en los espacios habituales de La Escuela en diálogo con mi experiencia personal. Esta investigación se llevó a cabo desde la teoría del interaccionismo simbólico y el enfoque de género.

Se está usando la teoría del interaccionismo simbólico, en tanto la dimensión interpersonal entiende a la comunicación como una interacción, que intervienen en la construcción y reconstrucción constante del significado que le damos a las cosas, a la identidad personal y colectiva, al sentido que le damos a las experiencias y, en general, a la construcción social de la realidad (Rizo, 2011; Rizo 2014). Para esta investigación resulta pertinente partir de esa

⁶ Un estudio etnográfico es la descripción e interpretación del contexto social, las dinámicas entre las personas participantes, los significados que se generan en torno a esas prácticas, las incongruencias, entre otros aspectos; a través de la recopilación de datos, utilizando diversas técnicas o herramientas de investigación. Al considerarse una auto etnografía se toma en cuenta no sólo las experiencias y dinámicas de la población o comunidad a estudiar, sino también la experiencia personal y la participación de la etnógrafa (Restrepo, 2018). De esta forma, la persona investigadora expresa su reflexividad al brindar una visión introspectiva en base a su experiencia como miembro del colectivo (Guber, 2011).

definición de comunicación porque el objeto de estudio gira en torno a procesos humanos que ocurren en la interacción con otros, como lo son la sororidad entre un grupo de mujeres y el empoderamiento.

Asimismo, se parte del enfoque de género porque no sólo se toma en consideración que todas las participantes de La Escuela son mujeres, sino que además la propuesta de La Escuela pretende resignificar y reapropiarse de ritmos con una raíz binaria y machista como lo son la salsa y la bachata como parte de una reconquista libre de los cuerpos de las mujeres.



CAPÍTULO 1

JUSTIFICACIÓN

Las artes pueden desarrollar un crecimiento positivo en las personas que la practican, mostrándoles caminos para que su identidad individual florezca, así como para que reconozcan y valoren el florecimiento de las otras personas y a partir de allí se perciba y constituya un “nosotros” (Carpio, 2018). Nussbaum afirma que existen capacidades humanas que se desarrollan a partir de la realización de las artes y las humanidades. Por ejemplo, el arte de la narrativa, que se encuentra a su vez presente en otras artes como la literatura y el teatro, desarrolla la capacidad de ser “ciudadanos del mundo” al poner en práctica la imaginación de vidas y contextos diferentes a los que se habita. Esto significa que tiene gran potencial para desarrollar la capacidad de la empatía. En el caso particular de las artes escénicas, estas ayudan a integrar la razón con la emoción a través del redescubrimiento del cuerpo y todas las posibilidades expresivas que se pueden lograr con él. Además, permiten el desarrollo de la sensibilidad humana y la constitución de otros vínculos constructivos porque se valora la riqueza en las otras personas al reconocerlas como parte de un “nosotros” (Nussbaum, 2015a; Carpio, 2018).

Este desarrollo de la conciencia colectiva, de ese nosotros (yo-él/ella otro/a-nosotros/nosotras) está estrechamente vinculado con el concepto de la comunicación como relación humana, como puesta en común, como comunión, como interacción o vínculo social. Es decir, está relacionado con la dimensión interpersonal de la comunicación, con su capacidad de establecer vínculos. Tanto para las artes escénicas como para la comunicación para el desarrollo es importante poner énfasis en la relación entre seres humanos, porque no sólo se considera esencial su individualidad, sino también su ser-en-relación, porque las personas tienen la necesidad de construir relaciones interpersonales como parte de su bienestar. En ese sentido, es importante realizar investigaciones que estudien ese lado interpersonal de las comunicaciones en relación

con las artes escénicas, en específico la danza y así poder recuperar ese lado emocional, afectivo y corporal, ya que usualmente se le ha prestado atención al concepto de la comunicación desde lo mediático en relación a los medios de comunicación masivos o como transmisión de información, y en el caso particular de la comunicación para el desarrollo, su enfoque usualmente responde a propuestas o investigaciones vinculadas a un desarrollo más relacionado con la economía y las políticas públicas, infravalorando aquel que está vinculado a las relaciones humanas, a las emociones o al afecto (Rizo, 2014; ONU, 2019), a pesar de que allí se encuentran esas otras capacidades importantes de las que habla Martha Nussbaum, las cuales permiten confrontar la deshumanización y la violencia, porque desarrollan el respeto, la empatía y la igualdad, bases de cualquier democracia (Abellán, 2007; Rizo, 2014; Nussbaum, 2015a; Carpio, 2018).

Entonces, si bien la danza, al igual que cualquier otro arte escénico, implica que a través del cuerpo se realicen movimientos con los cuales se puede llegar a crear una coreografía y/o un producto cultural como un espectáculo, también puede aportar en el desarrollo de capacidades como la empatía, el respeto, la solidaridad, la unión, el empoderamiento o la construcción de comunidades seguras entre las personas que la practican.

Esta contribución de las artes se potenciará en la medida que se aplique un enfoque de educación, de género o de comunicación que tenga por objetivo sentar esas bases en sus participantes (Vaysse, 2019). Por eso, a través de esta investigación se busca identificar y describir los factores comunicacionales que hacen posible que una metodología en una escuela de danza impacte positivamente en el empoderamiento y los vínculos que se generan entre las personas participantes.

Por otro lado, este trabajo es también una oportunidad para estudiar de forma crítica la danza. Según algunas investigaciones como las de Perez & May (2014) y García (2016) los ritmos latinos, habrían invisibilizado y objetivado a la mujer durante años. Al ser un dispositivo

cultural, la danza funciona como un reflejo del contexto cultural y social en el que surge y, en ese sentido, puede reproducir la violencia de género que hay en él (Perez & May, 2014; García, 2016; Hernández, 2019; Santana, 2022). No se puede dejar de lado que Perú es el séptimo país a nivel mundial con mayor cifra de violencia hacia la mujer (CEIC, 2022). Los casos de violencia hacia la mujer parecen interminables. Esta se presenta en todas sus formas todos los días: desde feminicidios hasta acoso en diversos espacios o sexualización por el uso de la ropa (Fowks, 2022). Y justo en este contexto difícil, es que la danza puede forjarse como una disciplina y espacio que puede significar seguridad para las mujeres que la practican y que les permite resignificar las formas de ser dentro de una sociedad, porque puede establecerse como un espacio de comunicación con potencial político y de cambio (Peralta, 2020; Santana, 2022). Además de la importancia social y académica en el campo de la comunicación para el desarrollo, existe una motivación personal para realizar esta investigación. En paralelo a mis estudios como comunicadora para el desarrollo, me he formado como bailarina. Bailar es una de mis pasiones más grandes. Yo le llamo *Danza de mis Amores*. Cada vez que bailo, mi mente deja de pensar en la cotidianidad para sólo dejarse guiar por la sensación de la música. Así esté trabajando y deba estar muy concentrada y haya mucha presión de por medio, la sensación de la vida y de mi cuerpo en ese momento es otra. Para mí, que tengo trastorno de ansiedad y algunos episodios depresivos, es muy importante eso, pensar distinto y enfocarme en el presente. Por eso, quise realizar una investigación en el campo de la comunicación para el desarrollo donde esté presente la danza, ya que mi experiencia personal dialoga bien con lo que busco estudiar en esta investigación.

Con respecto al caso de estudio en particular, se escogió La Escuela por ser la primera escuela de ritmos latinos en Lima Metropolitana/Latinoamérica que ha declarado desde su fundación en el 2013, tres años antes de la multitudinaria manifestación pública de “Ni una menos”, tener como objetivo principal el empoderamiento de la mujer, a través de su metodología de

enseñanza de danza, en específico de ritmos como la salsa y la bachata. Se adhiere a esta razón que es una de las primeras escuelas también en Latinoamérica de salsa y bachata dirigida por una bailarina mujer, quien ha decidido contratar principalmente a profesoras mujeres, así como también tener como público principal a alumnas mujeres (D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020). Esto es relevante ya que, al igual que en el mercado de la salsa y bachata de Nueva York, ciudad donde ambos géneros nacieron de manera comercial, en Perú ese mercado también tenía como líderes y figuras principales (bailarines, músicos, directores, etc.) a hombres, dejando normalmente invisibilizadas a las mujeres (Muzio, 2021).

A diferencia de las mayorías de escuelas de salsa y bachata mixtas de Lima, donde se impartían clases de dichos géneros desde el binomio de pareja hombre – mujer y donde el hombre cumplía normalmente el rol dominante de líder (*lead*) mientras la mujer cumplía el rol pasivo de seguidora (*follow*), en La Escuela se abrió un espacio donde las mujeres bailaban sólo entre ellas de manera individual o colectiva y siempre sin una pareja masculina que cumpla el rol de guía. Ese estilo de ritmos latinos es conocido como *lady style*⁷. Desde La Escuela se buscó resignificar la danza de la salsa y la bachata en Lima, puesto que no optaba por la manera tradicional con base patriarcal, donde el hombre ejerce el liderazgo y la mujer debe ceder a lo propuesto por el varón, sino en donde una o más bailarinas mujeres son las que proponen, lideran y guían a otras bailarinas mujeres (D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

Una tercera razón para escoger ese caso de estudio es que la directora de La Escuela ha sido mi maestra de danza. Encontrarme con ella fue una experiencia nutritiva, porque me enseñó que la danza no sólo es realizar pasos a partir de una técnica, sino también comunicar las emociones y pensamientos que llevamos. Sus clases significaban un espacio seguro para mí,

⁷ Según la bailarina profesional Mía Noel (2020) se denomina *lady style* a nivel internacional a una de las ramas dentro de los ritmos latinos de salsa y bachata, en la cual la mujer baila sola. Usualmente, dentro de este estilo hay un trabajo de brazos, al cual se le llama “adorno”.

porque a diferencia de otros profesores, ella utilizaba un lenguaje bastante amable y respetuoso con quienes éramos sus alumnas, así como también nos motivaba a valorar nuestro proceso como bailarinas en formación con amabilidad y comprensión. Así que cuando me enteré que tenía una escuela me interesó mucho seguir esa propuesta.

Por otro lado, un punto importante que se debe tomar en cuenta es que las alumnas y profesoras cuentan con los recursos económicos suficientes para acceder con mayor facilidad a una propuesta de escuela privada que cuenta con una metodología alterna, que tiene por objetivo generar sororidad y empoderamiento. Sin embargo, se debe tomar también en consideración que cada mujer, más allá de la clase social y económica a la que pertenece, tiene su propio cinturón patriarcal de castidad mental, como lo define Maruja Barrig (1982) y se encuentra aún en desventaja constante en comparación al hombre, lo cual la limita en todas las esferas de su vida cotidiana.

Asimismo, inspirándome en la investigación de Pamela Santana (2022) titulada “Macha Caporal: saltando brechas, encarnando resistencias”, quisiera identificar también si el caso de estudio en particular aporta en el empoderamiento de las mujeres y en la construcción de una comunidad sorora a través de una forma singular de reapropiarse de los movimientos femeninos, que les dota de fuerza y las motiva a reconquistar sus cuerpos, sus movimientos y su libertad, lo que podría significar una propuesta de resistencia y acción política frente a un contexto con bases sexistas y desiguales.

Finalmente, en nuestra carrera de comunicación para el desarrollo no existen muchas investigaciones acerca de los puntos de encuentro entre la comunicación para el desarrollo y la danza para aportar en procesos de empoderamiento y cambio social.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría de comunicación y habilidades comunicacionales

Interaccionismo simbólico: Comunicación interpersonal

Existen diversos acontecimientos históricos que han aportado a la definición de los conceptos de la comunicación y sus teorías. Por ejemplo, la *Mass Communication Research* a comienzos del siglo XX; los estudios de la comunicación en América Latina entre los años 30 y 50; los Estudios Culturales en Inglaterra entre 1970 y 1980; o el establecimiento de la Escuela de Chicago, la cual se conformó a finales del siglo XIX y repercutió con su influencia durante todo el siglo XX (Figuroa, 2013; Romeu, 2018).

Investigadores de las ciencias sociales como Herbert Blumer y Erving Goffman, quienes pertenecían a la Escuela de Chicago, aportaron con sus estudios sobre el interaccionismo simbólico al campo de las comunicaciones, en particular a la comunicación interpersonal o cara a cara. Esta teoría considera que la comunicación es importante para la construcción constante de la sociedad, la personalidad de los individuos y la cultura (Rizo García, 2011; Figuroa, 2013).

El interaccionismo simbólico proviene de la psicología social y de la sociología fenomenológica, ya que se le da protagonismo a la interacción entre los individuos en sus rutinas pequeñas y a su capacidad para crear y asignar significados en la realidad social, a partir de la interpretación que cada individuo tiene sobre esa interacción. En ese sentido, la realidad social, que no es fija ni estática, se construye y deconstruye constantemente de manera colectiva por las interacciones humanas⁸ (Rizo García, 2011; Figuroa, 2013; Giddens, 1998).

⁸Cada interacción es única y particular porque engloba a una relación particular entre personas únicas, entre las cuales crean significados compartidos, ritmos distintivos, historias de interacción y hasta un vocabulario especial (Nicholson como se citó en Wood, 2016).

Según la percepción antropológica de Buber, el humano necesita ser confirmado por otros seres humanos, ya que tiene la necesidad de relacionarse con el mundo y con otras personas como parte del camino a su plenitud y felicidad (como se citó en Abellán, 2007). Es en las relaciones interpersonales donde crea y desarrolla su sentido del yo, lo cual lo acerca a ese camino (Foley & Duck, 2006). Esto se relaciona con lo dicho por el interaccionismo simbólico, porque esa teoría afirma que el yo de cada persona es una creación social, que nace en parte por las relaciones e interacciones con los demás individuos, al igual que el contexto, la cultura, los valores, las tradiciones, entre otros conceptos socioculturales (Abellán, 2007; Giddens, 1998). La conciencia del ser individual (autoconciencia y autoconcepto) empieza con la comunicación y las opiniones de los demás desde el nacimiento. Esa comunicación dice explícitamente (sea verdad o no) quién es cada persona, su comportamiento, cómo es vista y que se espera de ella. Por eso, existe una relación directa entre las afirmaciones positivas o negativas transmitidas a través de esa comunicación y la autoestima (Berger, 2005; Wood, 2016). Las interacciones tienen el poder de influenciar a las personas a tal punto de cambiar la percepción que tienen de ellas mismas, de quiénes son y por lo tanto, de impactar en su bienestar. Es esencial tener en cuenta la individualidad del ser humano como su ser-en-relación (Abellán, 2007; Giddens, 1998).

La comunicación como interacción difiere del concepto de la comunicación como difusión, como conjunto de tecnologías o como transmisión de información. Es decir, va a su dimensión más originaria y humana, que es la comunicación como comunión, comunidad y puesta en común (Alfaro, 1993; Rizo, 2009; Rizo, 2014; Romeu, 2018). A través de ella se construyen relaciones que pueden llevar a consensos, acuerdos y valoraciones, pero también disensos. Se construyen relaciones múltiples, donde se vuelve necesario tomar en cuenta la subjetividad, identidad, percepción y sentires de cada individuo (Alfaro, 1993).

Herbert Blumer presentó tres ideas básicas sobre el interaccionismo simbólico. La primera es que las personas se desenvuelven en la realidad social sobre la base de los significados que se tienen sobre los objetos, los acontecimientos y los otros seres. La segunda premisa consiste en afirmar que esos significados surgen de la interacción social entre individuos. El tercer punto dice que, así como los individuos crean significados a través de las interacciones sociales, también los modificamos incesantemente a través del mismo proceso (Rizo, 2011; Figueroa, 2013). Entonces, “interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Rizo, 2011, p.80), que dan lugar a que se generen significados colectivos como contextos, acontecimientos, lugares físicos o simbólicos, que pueden transformarse de manera progresiva en un cambio cultural, así parta y/o impacte a un grupo reducido; como también, dan lugar al impacto y transformación de la personalidad de cada individuo participante, como parte de su propia construcción individual (Alfaro, 1993; Rizo, 2011).

Las interacciones pueden generar la capacidad reflexiva entre las personas participantes, que puede traer como resultado una toma de conciencia individual y colectiva sobre las condiciones socioculturales con las que se viven y a partir de allí, comenzar un cambio sociocultural que sea liberador (Alfaro, 1993; Craig, 1999; Rizo, 2011; Waisbord, 2020). Esto se complementa con lo investigado por Romeu (2018). Según este autor existen dos tipos de relaciones. El primer tipo son las relaciones solidarias, colaborativas, de confianza, de ayuda mutua y horizontales, las cuales cuentan con una comunicación colaborativa y llevan a acciones como tomar acuerdos, a pesar de existir diferencias. El segundo tipo son las relaciones competitivas, asimétricas y de rechazo, las cuales cuentan con una comunicación competitiva y con acciones de confrontación. Las personas necesitan del primer tipo de relaciones para el desarrollo de su bienestar, porque su ser-en-relación necesita de valores como la honestidad, la reciprocidad, la cooperación y el soporte para tener un desarrollo saludable. Sólo así se puede construir una comunidad y satisfacer ese ser-en-relación por el compañerismo, amistad y amor que brindan.

Las personas necesitan del afecto y de la ternura, de espacios donde expresar y desarrollar las emociones (Craig, 1999; Abellán, 2007).

Para Goffman (Rizo, 2011), la sociedad se asemeja a una escenificación teatral o escenario, por lo que las personas son actores y espectadores a la vez. Son actores porque en todas las interacciones que llevan a cabo realizan una performance bajo el rol del personaje que deciden interpretar cada vez que se relacionan con una o más personas según el contexto, sus referentes culturales específicos y apropiados y según la situación particular en la que se encuentran. A través de ese personaje adoptan expresiones con el objetivo de controlar sus reacciones y emociones, sobre todo porque van dirigidas hacia las personas que las escuchan y observan. Las expresiones pueden ser explícitas, como el lenguaje verbal; como también indirectas, como el lenguaje no verbal, a través de gestos, el uso del tacto, tonos de voz, posturas, formas de caminar, entre otras. Además, se pueden utilizar objetos que ayuden a comunicar lo que se quiere decir con el cuerpo, por ejemplo, la ropa y los accesorios o también objetos del espacio donde se interactúa, como los mobiliarios, los colores de las paredes, los gráficos o dibujos pegados en los muros, puertas o techos, así como los decorados, entre otros.

Bajo estas premisas, cobra sentido la idea de que las personas intenten dominar sus gestos y cuerpo (kinésica), sus palabras, los mensajes que transmiten, la forma como usan el espacio (proxémica) y sus emociones cada vez que interactúan con alguien bajo un contexto sociocultural y espacio determinado, ya que no sólo hay una relación directa entre el rol del personaje que se interpreta y los valores determinados con los que se asocia, sino también que a través de las interacciones se repercute directamente en la relación interpersonal construida con la otra persona, en su percepción de la realidad y su construcción del yo, que engloba personalidad y autoconcepto. Por eso, la comunicación tiene que ser competente y ética⁹,

⁹ Wood (2016) describe como competente aquella comunicación que cumple con el objetivo del interactuante, mientras que describe a una comunicación ética como aquella en la persona que realiza la socialización recuerda que está interactuando con una persona o grupo de personas pertenecientes a un contexto sociocultural particular, que se rige bajo ciertas normas socioculturales. Además, la comunicación será ética siempre que se honre y proteja

porque tiene un impacto irreversible (Rizo, 2011; Wood, 2016), en nuestro ser individual y en nuestro ser-en-relación como personas.

Es así como se torna importante tener conciencia de las interacciones, ya que ellas son una parte importante de la vida cotidiana¹⁰. Es allí donde se encuentra el concepto de habilidades comunicacionales (Foley & Duck, 2006). La presencia de las habilidades comunicacionales en nuestras interacciones mejora la calidad en nuestras relaciones.

La aplicación del trabajo de campo de esta investigación permitió identificar que la propuesta metodológica de La Escuela contenía la presencia de las habilidades comunicacionales, las cuales son fundamentales para generar los procesos de empoderamiento y sororidad entre las participantes. Es por ello que se vio pertinente incluir un acápite sobre estas en el marco teórico.

Habilidades comunicacionales y sus componentes:

En varias investigaciones Marta Rizo ha demostrado que la comunicación interpersonal ha sido explorada en su mayoría por disciplinas como la psicología social, la sociología, la lingüística y la semiótica. Sin embargo, las comunicaciones la han dejado “olvidada”. Esto es así porque el objeto de estudio priorizado en el campo de las comunicaciones ha sido el que corresponde a su dimensión mediática, la cual involucra a los medios masivos de difusión, así como aquel relacionado con los ámbitos de la política y la economía, a pesar de que la comunicación interpersonal es parte de la vida de los seres humanos, tal como queda demostrado en su prefijo

lo que comparte la otra persona o grupo de personas, porque al hacerlo están expresando y construyendo su forma de ser, pensar y sentir. No se les debe desestimar ni tampoco perjudicar usando en su contra lo expresado en la interacción.

¹⁰ Buber en 1970 (como se citó en Wood, 2016) y Jourard en 1971 (como se citó en Berger, 2005) afirman que en las relaciones interpersonales las personas pueden “ser” (nivel más profundo de comunicación). Es decir, auto-revelarse de manera íntima con quienes se interactúa, a través de contar quiénes son y cómo se sienten realmente. Asimismo, la comunicación interpersonal nos ayuda a satisfacer necesidades humanas físicas y personales. Según doctores investigadores, sin relaciones interpersonales la salud física se deteriora hasta desarrollar demencia o adquirir un impacto equiparable a la hipertensión, la obesidad o el tabaquismo. Por otro lado, las necesidades de pertenencia responden a las necesidades humanas de dar y recibir cariño y afecto, el deseo de ser social, el sentirse perteneciente a un grupo social, el desarrollo de la autoestima y autorrealización (Wood, 2016).

Además, según las investigaciones recopiladas por Foley y Duck (2006) se sabe que las relaciones no sólo impactan en la identidad social, sino también en la salud física y mental, llegando a ser el caso que si se trata de una buena relación interpersonal la vida se percibe con mayor probabilidad como satisfactoria. Esto último genera en las personas mayor resiliencia para sobrevivir a experiencias difíciles.

-com que significa en unión, mutuamente, juntamente, que hace énfasis a la comunicación necesariamente humana y mediada por un vínculo (2013). En base a ese contexto de “pobreza intelectual”, como lo nombra Rizo (2013), las habilidades comunicacionales y sus componentes tampoco han sido objeto de estudio para el campo de las comunicaciones, sino para otras disciplinas como la administración de empresas o la medicina. Por ejemplo, con respecto a la medicina, se ha demostrado que existe una relación directa entre la forma como un doctor o una doctora le habla a su paciente a través del uso de habilidades comunicacionales y la mejora en la salud y bienestar emocional del paciente (Medina, 2022).

En 1998, a través de su libro “Sociología”, Giddens describe que las interacciones sociales cuentan con reglas no escritas, las cuales pueden consistir en la aplicación de lenguaje verbal como no verbal u oculto de la comunicación humana mientras se lleva a cabo una interacción. Por ejemplo, una palmada en la espalda mientras entablamos un diálogo o una sonrisa luego de escuchar una respuesta. Según Berger (2005) en su artículo *Interpersonal Communication: Theoretical Perspective*, las habilidades comunicacionales tienen diversas dimensiones. Sólo para citar algunos ejemplos, se encuentran las habilidades de comunicación no verbal, las habilidades de comunicación para la persuasión, para la negociación, para la gestión de conflictos, para la habilidad de contar historias, entre otras varias.

Sin embargo, otros autores como Hargie (2006) han realizado un manual de habilidades comunicacionales, dentro del cual se establece que las habilidades comunicacionales cuentan con 9 dimensiones. Ellas son: (1) Comunicación no verbal, (2) Preguntas, (3) Refuerzo, (4) Reflexión, (5) Explicación, (6) Revelación de la experiencia personal, (7) Escucha, (8) Humor y risa, y (9) Promoción de mensajes. Algunas de estas dimensiones se han visto complementadas por las investigaciones de otros y otros autores como Rizo (2009), Sudarmanti et al. (2015), Musso y Enz (2018), entre otros. Una persona que aplique estas habilidades comunicacionales en sus interacciones y teniendo en cuenta el contexto sociocultural de las

personas participantes es una persona considerada como competente comunicacionalmente (Medina, 2022).

Con respecto a la comunicación no verbal, Randall et al. (2006), Rizo (2009) Sudarmanti et al. (2015) y Giddens (1998) lo definen como la habilidad para coordinar los códigos no verbales del cuerpo y expresar significados mediante él, a través de las expresiones faciales, el contacto visual, los gestos, los movimientos, los sonidos, el tono de voz, las intenciones, la distancia corporal y las formas vocales. Uno de los aspectos principales de los códigos no verbales es que pueden transmitir una variedad de emociones, como el afecto y cuidado hacia la persona con la que entablas la relación interpersonal, así como también todo lo contrario y generar en ella un impacto negativo.

El segundo componente de las preguntas consiste en indagar sobre la historia de vida, las situaciones, actitudes, opiniones y sentimientos por los que están atravesando las personas de la comunidad que te rodea, de tal forma que demuestras un interés hacia ellas (Dickson & Hargie, 2006; Sudarmanti et al., 2015). El tercer componente, el refuerzo, se basa en estimular positivamente, a través de un elogio o algún gesto como la sonrisa, luego de que una o más personas de la comunidad hayan realizado un buen desempeño, de tal forma que se muestra que lo que ha hecho tiene valor (Cairns, 2006).

El componente de la reflexión reside en la acción de escucharse mutuamente con atención, para realizar una reflexión de manera grupal o para compartirla. A través de este componente se pueden realizar afirmaciones y mensajes constructivos, los cuales pueden cambiar la conciencia y el diálogo interno (Dickson, 2006; Musso & Enz, 2018).

El quinto componente es el de la explicación. Esta habilidad consiste en la capacidad de hacer comprender a las demás personas un asunto complejo a través de un lenguaje explícito, motivador y amigable. Así como proponerle que realicen actividades en base a los roles y las cualidades personales que tienen o con las cuales se desempeñan de mejor manera (Brown,

2006; Sudarmanti et al., 2015; Musso & Enz, 2018).

La revelación de la experiencia personal es el sexto componente y consiste en revelar información de uno mismo, como experiencias, sentimientos y pensamientos en torno a un tema. Así se crea una identificación grupal, la cual genera unión y entendimiento (Tardy & Dindia, 2006). La escucha es el séptimo componente. Consiste en prestar atención a lo que comenta una o más personas de la comunidad y retenerlo en la memoria, para usarlo en cualquier momento dentro de otra interacción con el mismo grupo de personas o con una de ellas (Bostrom, 2006). El siguiente componente es el humor y la risa. Con esta habilidad, calmamos el contexto, generamos un ambiente agradable, relajado y expresamos el mensaje que queremos comunicar de un modo flexible, sobre todo si tiene un contenido complejo o si el contexto es complicado (Foot & McCreddie, 2006). Finalmente, el último y noveno componente es la promoción de mensajes. A través de esta habilidad se convence progresivamente a una o más personas de la aceptación de un mensaje, lo cual irá generando en ellas un cambio de actitud y con ello, de acción hacia ellas mismas, hacia las personas del entorno o hacia el contexto (O'Keefe, 2006).

Marta Rizo (2022) expone la importancia de relacionar los ejes de comunicación, cuerpo y emociones, de tal forma que se tome en cuenta la dimensión emocional de la comunicación humana. Ella propone que estos tres ejes no pueden ser separados porque las personas son cuerpo y desde él se comunican. Todo lo que pasa por él se exterioriza de forma verbal o no verbal. La comunicación es ese fenómeno que permite a las personas expresarlo, externalizarlo, y, por ende, afecta no sólo el cuerpo individual, sino también los otros cuerpos, las otras mentes y las otras emociones. Es por eso que en esta investigación se partirá según lo establecido en el manual de las habilidades comunicacionales, para poder comprender aquella dimensión emocional de la comunicación interpersonal presente en las habilidades comunicacionales, que es subjetiva y que tiene la función de “conectar”, en palabras de Rizo (2022), las energías de

las personas participantes de una interacción y de afectarse mutuamente, gracias a la comunicación verbal y no verbal que establecen entre ellas.

2.2. Enfoque de género

Las mujeres hemos luchado de manera histórica por nuestros derechos a través de diversas maneras. Precursoras del feminismo como Christine de Pizan, filósofa de la Edad Media; Olympe de Gouges, filósofa de la Revolución Francesa; María Trinidad Enriquez, primera abogada del Perú; o feministas como María Jesús Alvarado, peruana fundadora de la primera organización feminista en nuestro país o Ama Ata Aidoo, activista feminista africana, son algunos de los incontables ejemplos de lucha femenina. Posteriormente, estas luchas se enmarcaron en lo que se conoce como feminismo¹¹, el cual se convirtió en un movimiento de masas y pluralista, que tiene como causa general común denunciar la situación de opresión hacia las mujeres a nivel mundial para lograr la igualdad de derechos entre mujeres y hombres (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013; Duarte & García-Horta, 2016; Barrientos, 2024).

El enfoque de género surge principalmente de esas corrientes feministas. Ser y actuar desde esta perspectiva significa tomar en cuenta que a los hombres y a las mujeres les divide un orden simbólico, social y cultural construido desde tiempos remotos, llamado género¹², que les inserta en relaciones económicas y sociales que son desiguales, porque no se aseguran en ellas las

¹¹ La concepción del feminismo como un movimiento social y político se gesta en la época moderna. Esto debido a que durante esa época, la Ilustración (corriente de pensamiento cultural y político) se encontraba en pleno auge. La Ilustración se caracterizaba por tener como una de sus bases a la igualdad (Duarte & García-Horta, 2016).

¹² El género es una construcción sociocultural, histórica y psicológica. Es el conjunto de características adheridas a hombres y mujeres según su biología, por lo que se conoce tradicional y binariamente como masculino y femenino. Esta manera de percibir la realidad, ha generado que se aprendan mandatos de género rígidos, como si fueran verdades absolutas, creando así estereotipos de género. A las mujeres se nos relaciona con algunos mandatos como la sumisión, la sensibilidad, la ternura y hasta la falta de cordura (o locura); mientras que a los hombres se les relaciona con la fuerza, la inteligencia, la valentía y el liderazgo. Es decir, modelos de identidad excluyentes y opuestos, que han marcado las relaciones entre hombres y mujeres (intergénero) y las relaciones dentro de cada género (intragénero, mujer - mujer, hombre - hombre). En consecuencia, se justifican las relaciones de poder y subordinación, ya que nosotras, las mujeres seríamos el sexo “débil” (Ruiz Bravo, 1997; Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013).

mínimas igualdades democráticas para las mujeres alrededor del mundo. Por eso la autora Lagarde (1996) afirma que el enfoque de género es un punto de partida para una democracia genérica. Eso significa una democracia para todas las personas y no sólo una que parta desde la visión de los hombres, pensados por y para ellos, donde los ponga al centro (androcéntrica). Entonces, asumir esta perspectiva supone estar abiertamente contra cualquier tipo de opresión y violencia hacia las mujeres, además de participar y estar a favor de alternativas no opresivas de género, que se hagan cargo y reparen los daños ocasionados por el patriarcado. Actuar bajo este enfoque significa tener el compromiso de crear un nuevo sentido de vida que analice las relaciones entre personas del mismo género y entre personas de diferente género. A partir de esa base, se aspira a que se pueda crear una nueva cotidianidad, una nueva cultura, política y sociedad, en donde las mujeres sean creadoras y partícipes desde un enfoque de género las mujeres aspiran y aplican acciones para dejar de ser seres-para-los-otros y ser en cambio, seres-para-sí. Eso quiere decir, ser la *protagonista* de su vida, haciéndole frente a la opresión masculina para buscar mejorar sus condiciones de vida, ocupar su género desde una posición de *sujeto social y político* aceptando las semejanzas y diferencias dentro del género desde una actitud de apoyo (Lagarde, 1996).

El enfoque de género también nos permite comprender que dentro del sistema patriarcal no sólo las mujeres nos vemos afectadas por la violencia que se ejerce contra nosotras al ser equiparadas como objetos enajenados, sino que también los hombres se ven afectados, puesto que al no cumplir lo establecido para su género son violentados por el dominio que otros hombres ejercen sobre ellos al intentar mantener esa supremacía (Espinoza, 2022).

A partir de ese marco feminista surgió el concepto de empoderamiento con un enfoque de género. El empoderamiento es un “concepto sociopolítico que trasciende la participación política formal, se originó en Estados Unidos durante los movimientos de derechos civiles de los años 60 (...)” (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013, p.4). Este es la capacidad

de autonomía y dominio que tiene una persona o grupo de personas para hacer las cosas por sí mismas (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013). En cambio, para el empoderamiento con un enfoque de género, el género toma un rol principal.

En ese sentido, significa el aumento de la participación de las mujeres en su vida individual y su entorno colectivo, el acceso al poder y a la toma de decisiones, y la construcción de ella como un ser libre y autónomo, que pone en práctica su capacidad de agencia¹³. Por eso, parte de la conciencia de las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres para cambiar esas condiciones que generan sufrimiento a mujeres y hombres en su cotidianidad (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013; Díaz & Parra, 2017; Freire, 1973, como se citó en Edwards et al., 2022).

Cuando las niñas y mujeres cuentan con una actitud empoderada pueden hacer acciones tan importantes como dejar una relación abusiva, reportar violencia sexual, culminar su educación, convertirse en líderes, rechazar relaciones sexuales por presión, entre otro tipo de acciones. Esto cobra mayor relevancia cuando se trata de mujeres que cuentan con un nivel socioeconómico de pobreza o extrema pobreza (Edwards et al., 2022). Sin embargo, el empoderamiento es un fenómeno complejo, que no basta únicamente con el transcurrir del tiempo para que se vean los resultados del proceso o de una actitud empoderada, sino que también necesita de las acciones de otros actores externos. Esto es así, porque el empoderamiento contiene dos niveles: el personal y el colectivo. El nivel colectivo incluye un nivel político y a la sociedad organizada, ya que se concreta a través de la creación de políticas públicas, la libertad de decisión de candidatos y candidatas dentro del aparato estatal, alzar la voz ante preferencias e ideas, entre otros factores. El personal incluye el desarrollo de la

¹³ La agencia es un concepto desarrollado por autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum. Surgió en el marco de la concepción del desarrollo humano, el cual involucra el bienestar de las personas, su calidad de vida y el ejercicio de sus derechos. La agencia se entiende como la capacidad para ser y hacer aquello que se valora desde la libertad y autonomía, a partir de haber realizado un ejercicio reflexivo sobre el impacto de nuestras acciones (como se citó en Delgado, 2017).

autoestima, la autonomía, la preparación laboral, la orientación al futuro y otros valores individuales, los cuales permiten diversas independencias como la económica (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013; Diaz & Parra, 2017; Dahlum et al., 2022; Edwards et al., 2022).

Cabe recalcar que el enfoque de género también involucra incorporar dentro de la teoría feminista una postura crítica, más conocida como interseccional, en palabras de Kimberlé Crenshaw (1991). En base a lo desarrollado por la autora, esto significa tener conciencia que el sistema de dominación se agrava en las mujeres que no son blancas ni heterosexuales. Por lo que se debe tomar en cuenta las dimensiones identitarias como la clase y el grupo fenotípico al que pertenece una mujer o grupo de mujeres al momento de plantear proyectos, políticas públicas o soluciones, para que desde allí se pueda contribuir equitativamente y no perpetuar algún otro tipo de discriminación o violencia.

Es así como en esta investigación se ha optado por estudiar el empoderamiento a nivel personal en su relación con la solidaridad femenina, más conocida como sororidad, incorporando una visión crítica o interseccional. Las teorías feministas más recientes articulan el empoderamiento femenino con la sororidad, ya que la una implica a la otra. Al formar lazos de cooperación entre mujeres se pueden realizar pactos que promueven acciones y discursos distintos a los que postula el patriarcado (Riba, 2016; Diaz & Parra, 2017; Tous-Rovirosa et al., 2023). Las redes de apoyo son muy importantes, porque permiten darle a la persona oprimida o violentada sentimientos de conexión, soporte, asistencia y la fuerza necesaria para potenciar su poder interior y para desarrollar sus capacidades, sobre todo cuando ella por sí sola tiene dificultad en desarrollarlas (Escuela Municipal de Formación Feminista, 2013; Aranda & Pando, 2013).

La sororidad, que proviene del latín *sororis* y que en español significa hermana, es un término con origen en tiempos remotos del siglo XV, el cual se establece como un concepto por primera

vez en la segunda ola del movimiento feminista al ser descrita por los discursos feminista como una alianza y estructura antipatriarcal (Lagarde, 2009; Riba, 2016; Diaz & Parra, 2017; Aslop, 2019).

Lagarde (2009) define la sororidad como una relación positiva y sana entre mujeres pares y diferentes. Esta relación busca su reconocimiento, confianza, paridad y apoyo recíproco, en respuesta a un vínculo que en varias ocasiones se ha basado en la competencia por la forma en cómo se les enseñó a las mujeres que debían ser las relaciones intragénero. La autora también sostiene en su ensayo “Pacto entre mujeres” (2009), que, dentro de la dimensión política del feminismo, la sororidad es considerada una alternativa y un pacto político femenino, que busca instaurar el principio ético de respeto a la vida de las mujeres. A través de la sororidad se busca eliminar todas las formas de opresión, identificarse de manera positiva con su género biológico de mujer, eliminar la enemistad y competencia entre las mujeres creada por el sistema patriarcal, para cambiarla por una actitud de fraternidad, en la cual se aceptan las diferencias con respeto.

No se trata de que nos amemos, podemos no hacerlo. No se trata de concordar embelesadas por una fe, ni de coincidir en concepciones del mundo cerradas y obligatorias. (...). El mecanismo más eficaz para lograrlo es dilucidar en qué estamos de acuerdo y discrepar con el respeto que le exigimos al mundo para nuestro género. (Lagarde, 2009, p.126)

La sororidad genera un punto de partida entre las mujeres para que puedan reflexionar sobre sus intereses, necesidades, carencias y daños en común por encontrarse en un mundo bajo el dominio de lo masculino, y por ende, en una constante situación de desventaja, y a partir de allí, empoderarse de manera individual y colectiva para cambiar ese orden (Lagarde, 2009; Riba, 2016; Diaz & Parra, 2017).

2.3. Danza y género

Se considera relevante conocer el contexto sociocultural de la salsa y la bachata, puesto que el caso de estudio en particular consiste en un grupo de bailarinas de ambos géneros de danza,

quienes han atravesado por experiencias de desigualdad en el ámbito de danza peruano. El desarrollo de estos acápites permitirá comprender la relación entre dicho ámbito de danza desigual, en el cual se normalizaba la invisibilización de la participación de las mujeres y la raíz latinoamericana sobre la que nacieron la salsa y la bachata.

Contexto sociocultural del ritmo afrocaribeño: Salsa

Este género nace de manera oficial el 21 de agosto de 1971 gracias a la creación de la palabra *salsa* por parte de la agrupación musical caribeña La Fania *All Stars*. La salsa es un género que no tiene una forma, estructura o ritmo particular. Es producto de la constante e intensa migración de la población latinocaribeña hacia Estados Unidos, en específico Nueva York (Gómez, 1995; Quintero Rivera, 1998).

Es una mezcla que fusiona desde géneros latino-caribeños (como el guaguancó, los boleros, la cumbia, la samba, el vallenato, el merengue, el cha-cha-chá, entre otros) hasta aquellos provenientes de Estados Unidos (como el *jazz* y el rock fusión), por eso existen diversos y numerosos tipos de salsa. Lo mismo ha sucedido con la danza en la salsa. Al esparcirse por distintas partes del mundo, se han realizado fusiones según cada localidad. Por ejemplo, en Perú se han realizado coreografías de salsa que contienen pasos adaptados de la marinera o el huaylarsh. De todas las variaciones la que más se exporta es el estilo on2¹⁴ (Quintero, 1998; Muzio, 2021).

En el contexto de las migraciones a Estados Unidos de los años 50, la población latinoamericana era vista como una invasión subdesarrollada por sus costumbres y cultura (Gómez, 1995; Quintero Rivera, 1998; Quintero Rivera, 2002).

La primera generación de latinas/os nacidos en Estados Unidos en la década de los años 60 no se identificaban con ese país, ya que sentían más cercanía con los países de los que provenían

¹⁴ También llamado “estilo de Nueva York”. Fue codificada por Eddie Torres (bailarín del *Ballroom Palladium*) entre los 70s y 80s. Esta variación consiste en darle énfasis a la marcación del paso hacia delante y hacia atrás en las cuentas 2 y 6 (Muzio, 2021).

sus familias, los cuales pertenecían a Latinoamérica y el Caribe. Por eso, la salsa se convirtió en ese estilo de música y danza con el que se identificaban (Gómez, 1995; Quintero Rivera, 1998; Quintero Rivera, 2002). Es así como en las letras de las canciones o en discursos de los conciertos de salsa, se percibía la necesidad de diferenciarse de las culturas coloquialmente conocidas como “gringas”, para darle paso a la identidad y hermandad latino caribeña. Sólo por poner algunos ejemplos, canciones como “Somos el son” (año 1980) de La Selecta o “Plástico” de Rubén Blades abarcan dichos temas (Quintero, 1998).

Sin embargo, la cultura salsaera fue cambiando conforme se acercaba al año 2000 y a la creciente industria global. Esa esencia comunitaria de resistencia a esa hegemonía “gringa” fue quedando atrás para establecerse como un producto comercializable de manera masiva en grandes conciertos, estudios, congresos y competencias de danza a nivel global¹⁵. Desde el 2001, Nueva York inauguró su primer congreso de salsa “*East Coast Salsa Congress*”, el cual para el 2019 ya contaba con 8000 participantes de más de 40 países diferentes. La escena de la salsa se ha convertido en una red diversa y flexible, multiétnica y multi generacional (Muzio, 2021). Sin embargo, en estos eventos sucede que la elitización cobra más protagonismo al asistir quien tiene más poder adquisitivo, ya que el costo de los congresos y las fiestas sociales es alto, sobre todo si se participa de una competencia, contradiciendo así su origen comunitario (Muzio, 2021).

Contexto sociocultural del ritmo afrocaribeño: Bachata

La bachata nació a partir de 1960 en República Dominicana, inspirándose de géneros como el bolero cubano, la guaracha, las rancheras mexicanas y la guitarra doméstica dominicana usada en el merengue. La bachata era considerada como una música primitiva y vulgar por parte de la clase media y alta del país. Sin embargo, la migración a Estados Unidos desde 1980 generó

¹⁵ Los congresos de salsa y bachata son eventos privados que contienen clases con maestros y maestras del rubro, así como competencias, espectáculos y fiestas.

que la bachata, junto con el merengue, se consideren como los géneros más representativos de República Dominicana. Por lo que, desde ese entonces, la bachata fue vista con orgullo para las ciudadanas y ciudadanos dominicanos (Pacini Hernandez, 1990; Pacini Hernandez, 2014). Los hijos e hijas de migrantes se encargaron de consumir, difundir y generar música de esos estilos, porque les conectaba con la patria de su familia (Marshall 2009 como se citó en Pacini, 2014), incorporando fusiones con géneros urbanos como el *hip-hop*, el *R&B* y el uso del *spanglish* (Pacini Hernandez, 2014).

Es importante tener en cuenta cuál ha sido la participación de la mujer en la salsa y en la bachata. Cuando La Fania *All Stars* creó el día oficial de la salsa, juntó para ese momento a sus estrellas más grandes como Jhonny Pacheco, Ray Barreto, Willy Colón, Héctor Lavoe, Cheo Feliciano, entre otros artistas. Sin embargo, en esta convocatoria sólo estuvieron presentes hombres (Gómez, 1995). La mayoría de directores, instructores, profesores, cantantes, *DJs*, entre otro tipo de profesionales de la industria de la salsa en Nueva York han sido y siguen siendo latinos y hombres. Pero, no porque no hayan existido artistas mujeres, sino porque se le dio prioridad y visibilidad al trabajo realizado por los hombres (Muzio, 2021). Recién en el año 1972 La Fania *All Stars* decidió incluir a Celia Cruz al considerar que era la pieza que les faltaba para tener el poder supremo del mercado latino, ya que ella ya era bastante conocida y popular desde los años 50 por ser parte de la Sonora Matancera. Y no fue hasta los años 90 que se hablaba acerca de “las diosas de la salsa”, haciendo alusión a las cantantes mujeres de salsa, como La Lupe, Olga, Blanca, Linda, entre otras (Gómez, 1995).

En el caso de la bachata, este género tampoco ha contado con una participación notable de mujeres. La mayoría de cantantes y grupos de bachata son hombres, como, por ejemplo, Aventura, conformada por cuatro cantantes hombres; o, Bachata *Heightz*, conformada por tres hermanos hombres; entre otros. Sólo muy pocas cantantes mujeres de bachata han sido conocidas, como Mélida Rodríguez y Aridia Ventura, las cuales les contestan en sus canciones

a los cantantes hombres, mostrando así un punto de vista alterno. Esto responde al hecho de que en su país de origen, los hombres sentían la libertad de expresar su voz, mientras que las mujeres no, por lo que guardaban silencio. Por eso es que se afirma que la bachata nació como una música de esencia principalmente masculina, porque estaba escrita por y para hombres desde un único punto de vista masculino patriarcal y romántico¹⁶, porque a través de ellas los hombres tienen un diálogo entre ellos sobre las mujeres, el cual contiene representaciones estereotipadas. Actualmente se conocen más cantantes mujeres de bachata como Vicky Corbacho, Alexandra Cabrera, entre otras (Pacini Hernández, 1990; Pacini Hernández, 2014; Plascencia, 2015).

En general, el campo del arte escénico, con sus respectivos mercados e industrias a nivel internacional, ha contado con una invisibilización de las mujeres participantes. La mayoría de las veces las mujeres han tenido una participación pasiva, secundaria o invisibilizada. Las bases de la industria musical han nacido del sistema heteronormativo patriarcal y las mujeres aún sentimos sus efectos. Asimismo, ha sido muy común que las canciones de los diversos géneros de Latinoamérica hayan contado (hasta el día de hoy) historias respecto a las relaciones entre hombre-mujer y sus encuentros sexuales desde una visión masculina violenta, sexista y patriarcal¹⁷. Las canciones de salsa y bachata no han sido la excepción, sino que más bien han seguido la misma línea. El ejemplo más significativo y violento es “Mala Mujer” (1978) de la

¹⁶ El amor romántico es una forma de relacionarse, en la que el amor se concibe como juego de estrategias o luchas de poder. Esto significa que el amor se define en base a creencias distorsionadas (conocidas como mitos del amor romántico) como la idealización del ser amado, la existencia de alguien perfecto para cada persona, la superación ante cualquier tipo de obstáculo, los celos como un sentimiento normal y como prueba de la importancia que se tiene hacia la otra persona, entre otras. Estas creencias socialmente compartidas se interpretan como la “verdadera naturaleza” del amor, por lo que resultan peligrosas al ser ideales ficticios que conllevan a aceptar cualquier tipo de comportamiento con el fin de que se puedan alcanzar dentro de una dinámica afectiva. Son un factor potencial para que se desarrolle, minimice, normalice y justifique la violencia de cualquier tipo dentro de esas dinámicas (Herrera, 2010; Taramona, 2018).

¹⁷ Algunas ideas claves es que la mujer es representada como alguien sin inteligencia, que debe supeditarse a lo que quiere el padre o la pareja. Segundo, la percepción de ella como un objeto sexual con quien se puede satisfacer el placer sexual al tener un rol pasivo, ya que sólo se desenvuelve dentro de las labores de la casa. Además, sobre la cual se puede aplicar un comportamiento de pertenencia (Perez & May, 2014). Para Bourdieu la dominación masculina ha impactado hasta en lo más hondo en las relaciones entre hombres y mujeres, afectando incluso las representaciones culturales (Bourdieu, 2000).

Sonora Matancera, canción sobre la cual la orquesta peruana masculina Zaperoko hizo un *cover* en el año 2018 y ganó la fama (Díaz, 1998; Perez & May, 2014; Redacción RPP, 2018; Hernández, 2019; Gallegos, 2022).

La herencia patriarcal y sexista no sólo se ha encontrado en la industria musical de la salsa y la bachata, sino también en sus danzas. Al igual que otros bailes de pareja latinoamericanos, estas también tienen tradicionalmente una estructura heteronormativa y sexista al momento de ser ejecutadas. Quiere decir que usualmente lo han conformado un hombre y una mujer con roles binarios bien establecidos en los códigos corporales que realizan. Se relaciona a la mujer con la sensibilidad (sentir) y al hombre con el raciocinio (pensar). Por eso, el hombre es el encargado de realizar el rol de líder. Él debe tener el poder dentro de esa relación. Para ello, él pone su mano derecha sobre la espalda de la mujer, específicamente sobre su omóplato. De esa forma, él domina los movimientos que ella hace, en qué momento, de qué tamaño, con qué velocidad, a qué ritmo de la música y cualquier otro tipo de detalle. Él debe lograr también exhibirla y hacerla ver deseada (Pelinski como se citó en Subiabre, 2013; García, 2016).

La bailarina mujer, por su parte, debe cumplir con varios requisitos. Primero, debe comprender la “marca” gestual que el bailarín hombre realiza con ella. Esto significa que ella debe tener la capacidad de comprender los movimientos que quiere realizar el hombre ejerciendo la menor fuerza y resistencia posible, como si fuera capaz de leer su mente (García, 2016). Para que pueda cumplir con esa función, ella debe tener su cuerpo totalmente predispuesto y dócil, de tal forma que permita ser manejado. La bailarina debe “dejarse llevar” (Pelinski como se citó en Subiabre, 2013; García, 2016). Asimismo, ella debe mostrar en todo momento mucha sensualidad, coquetería, finura y elegancia. Para eso, debe realizar movimientos predominantes y ondulados con sus caderas y adornar ciertas partes de su cuerpo (cabeza, cintura, cadera) con sus brazos y manos. La desigualdad se manifiesta, porque el hombre cuenta con mayores privilegios dentro de esta dinámica social. Él puede, ella debe (Díaz, 1998; García, 2016).

Por eso, grupos feministas han criticado tanto las historias de las canciones como la manera de bailar en pareja, puesto que consideran que la mujer es representada de una forma negativa, ya que a través de ese rol se siguen perpetuando los cánones patriarcales (Aparicio, 1998 como se citó en Subiabre, 2013). En palabras textuales de Susan Reed (2012, como se citó en Santana, 2022, p.88): “La danza es un medio importante por el cual las ideologías culturales de la diferencia de género son reproducidas”. Es por ello que con el transcurrir de los años comenzaron a surgir propuestas diferentes como, por ejemplo, orquestas lideradas por mujeres, el nuevo concepto de salsa *queer*¹⁸ y la salsa y bachata *lady style*. A través de estos nuevos conceptos de danza las personas danzantes, sobre todo las mujeres pueden poner en práctica su capacidad creadora y de libertad (Arnau, 2020; D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

Género en la salsa y bachata en el Perú:

Desde 1920, los LPs y las orquestas de mambo, boleros y otros ritmos caribeños como el trío Matamoros o Lecuona *Cuban Boys*¹⁹ llegaban por barco a varios países de Latinoamérica como Colombia, Ecuador y Perú (Gomez, 1995; Salserísimo Perú, 2021; Cosamalón & Rojas, 2020). En Perú la salsa se arraigó con mucho fervor desde esos años. Varias décadas después ocurrió lo mismo con la bachata (Jáuregui, 2011; Salserísimo Perú, 2021). Progresivamente se generó un proceso de fusión musical que dio como resultado a lo que se conoce como la “salsa perucha” (o peruana), la cual nació de la adaptación del consumo de la música caribeña y de las tradiciones locales de nuestro país como el vals, la música criolla, el huayno y la cumbia peruana (la cual también había pasado por un proceso de intersección de la cumbia colombiana, el huayno peruano, el rock en español y la salsa) (Cosamalón & Rojas, 2020).

¹⁸ En la salsa *queer* el rol de persona dominante o *lead* y el de persona dominada, que se deja llevar o *follow* varía según la preferencia personal, más no por una cuestión de género (Arnau, 2020).

¹⁹ Otras orquestas y cantantes que llegaron desde esa época fueron Damaso Perez Prado, la Sonora Matancera, Celia Cruz, Benny Moré, Habana Cuban, entre otros (Salserísimo Perú, 2021).

Las orquestas de salsa en el Perú como Camagüey, La Clave del Callao, entre otras varias, comenzaron a formarse entre los años 50 y 60 en distritos como el Callao, La Victoria, el Rímac, Breña, entre otros²⁰. Las bandas no sólo estuvieron conformadas por cantantes, sino también bailarines como Sixto Urrutia y vedettes peruanas como Anakaona, La China Tailó, entre otras. En 1970 comenzaron a aparecer en Lima los primeros salsódromos²¹, para la década de los ochenta ya habían varios de estos locales consolidados en el mercado. A partir del 2000, se comenzaron a realizar festivales y fiestas de salsa como “Chim Pum Callao”²² o “La Descarga”. A estos eventos comenzó a asistir una nueva generación de artistas salseros peruanos como Tony Sucar, Renzo Padilla, Daniela Darcourt, Son Tentación (agrupación sólo de mujeres, la cual tiene como líder a la cantante peruana Paola Arias), Brunella Torpoco, entre otras (Jáuregui, 2011; Salserísimo Perú, 2021; Cosamalón & Rojas, 2020).

A diferencia de la salsa, la bachata no encontró en el Perú el mismo espacio en el cual desarrollarse como parte de la industria musical. Se encuentran cantantes de nacionalidad peruana como Anna Carina, quienes han creado y comercializado canciones de bachata, pero aún no se igualan con la producción musical salsera peruana, la cual es bastante más numerosa (Amaya, 2019). Sin embargo, al igual que en el contexto internacional, los espacios de salsa y bachata dentro de nuestro país no han estado exentos de prácticas violentas y desiguales hacia las mujeres, así como de invisibilizar su participación. En una entrevista a la directora de La Escuela, ella comenta que el contexto machista de las danzas latinas dentro de nuestro país la motivaron a realizar una propuesta enfocada únicamente en la participación de bailarinas mujeres, puesto el hombre era el único que decidía cuando se trataba de bailar en pareja (D.M., comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

²⁰ Estos barrios tradicionales y populares de la capital limeña fueron formando a la par una tradición criolla y caribeña. Hasta el día de hoy son distritos emblemáticos de este tipo de música (Cosamalón & Rojas, 2018).

²¹ Son fiestas donde sólo se escucha y baila salsa.

²² Según Jáuregui (2011), el Chim Pum Callao se ha convertido en una institución salsera dentro del Perú, por lo cual es un evento bastante importante y esperado a nivel nacional e internacional.

En la entrevista realizada en el año 2024, ella complementó lo que dijo hace unos años:

Entonces, la mujer creativamente no tiene mucho más que hacer que seguir. Entonces el bailar tú sola ritmos latinos, que son pensados en pareja, es una forma de darle la vuelta y tú poder hacerte cargo de tu movimiento en estos estilos que no están diseñados para bailar sola, por así decirlo.

Ella comenta también que actualmente eso es algo que está cambiando fuera y dentro de nuestro país, ya que existen tantos espacios de danza latina en pareja dentro de Perú como aquellos enfocados en un baile sólo para mujeres.

2.4. Sororidad y empoderamiento desde la danza

Las investigaciones sobre la danza empiezan a surgir en el siglo XX. En ellas se estudiaba acerca de la mecánica del movimiento en los cuerpos de las personas danzantes. Sin embargo, bailarinas como Martha Graham empiezan a cuestionar el movimiento de la mujer en la danza occidental, postulando que este siempre adquiriría un rol instrumental, que connota ser un objeto de deseo ante la vista masculina. A través de su técnica de danza, ella redefinió lo que se tenía pensado por “movimiento corporal femenino” o “propio de la mujer” en la danza. Es decir, aquel movimiento que se consideraba característico y representativo de las bailarinas. Su propuesta de danza en las mujeres rechaza movimientos seductores o delicados, para darle mayor énfasis a la fuerza y el peso, a través de movimientos pélvicos y musculares. Todo ello con el fin de que las bailarinas sean libres en su danza y vayan más allá de lo que se conocía como los estándares femeninos de la danza, para no ser encasilladas únicamente en ese tipo de movimientos (Bannerman, 2010).

Harrington (2019) parte de las investigaciones de Graham y postula que la sociedad se ha encargado de enmarcar a la mujer y al hombre en determinados comportamientos y movimientos corporales, de tal forma que el hombre siempre se encuentra en posturas kinésicas

más sueltas, abiertas y relajadas; mientras que la mujer se encuentra en posturas contracturadas, pequeñas y sumisas, porque ella siempre debe comunicar belleza, delicadeza, porte y finura²³. Estas investigaciones surgen en el marco de un contexto con valores patriarcales, heredados de la cultura occidental predominante y la influencia del sistema económico global capitalista neoliberal, basado en criterios de mercado y competencia, los cuales en ocasiones tienden a percibir a las personas como objetos al predominar una visión instrumental (Sáez, 2018). Esto se agudiza en el caso de las mujeres al adicionarse la categoría sexual. Es decir, la mujer es vista como un instrumento para el servicio y placer sexual del hombre, con lo cual se encuentra en un status constante de subordinación. Otra de las consecuencias que trae consigo la objetivación femenina es la percepción de las mujeres hacia su propio cuerpo. Según algunos estudios psicológicos las mujeres observan sus cuerpos con ojos de un observador externo internalizado en el inconsciente, que evalúa desde un juicio patriarcal²⁴. Esto genera que el cuerpo, la vestimenta y los movimientos se vean restringidos, ya que debemos cumplir con una apariencia femenina física que vaya con los estándares que ese control internalizado solicita (Calogero et al., 2011). Además, según Lee (2003 citado en Calogero et al., 2011), las mujeres que pertenecen a esta cultura occidental son animadas a sentir placer por objetivizar su propio cuerpo. Esto generaría la normalización de la auto objetivación sexual, llegando a sentir satisfacción por sentirse deseadas (Calogero et al., 2011).

²³ Cabe recalcar que los roles y comportamientos sociales asignados a las mujeres cambian de acuerdo a diversas variables como la etnicidad, el nivel socioeconómico, entre otras. En el párrafo anterior, las investigaciones giraron en torno al contexto de mujeres europeas, más no afrodescendientes, latinoamericanas o asiáticas. Por eso, autoras como Carneiro (como se citó en Coba & Herrera, 2013) consideran que tanto el feminismo como las investigaciones de ese corte deben, según sus propios términos, “ennegrecerse”, refiriéndose al concepto de interseccionalidad utilizado por autoras como Kimberlé Crenshaw (1991). Esto debido a que, por ejemplo, existen estereotipos hacia las comunidades afrodescendientes y latinas, las cuales incluyen a las mujeres, que estas personas son violentas o que cuentan con las capacidades físicas para soportar castigos o abusos (Crenshaw, 1991; Coba & Herrera, 2013), lo cual significa que aquellas mujeres no necesariamente están relacionadas con la “debilidad” o la “delicadeza”, sino con otro tipo de comportamientos y roles.

²⁴ Según Roberts (2002) es conceptualizado como “una forma de control internalizado” (como se citó en Calogero et al., 2011).

Por eso, investigadoras del movimiento como Harrington (2019) afirman que la sociedad occidental y patriarcal condiciona el día a día de las mujeres, desde el momento de bailar (en caso sean bailarinas) hasta su participación en otros ámbitos de la sociedad, como la política. Dentro de una sociedad con estas características, es “normal” que la mujer bailarina sea vista como un producto de entretenimiento que debe realizar movimientos sensuales, delicados y seductores²⁵. Sin embargo, autoras como Morgan (2011) y Jhonson (2015) contrastan con sus investigaciones. Morgan (2011) manifiesta que sus alumnas de danza escogieron al *sexy dance*²⁶ como una danza que las empoderaba, mientras que Jhonson (2015) cuenta que, a través de su investigación, descubrió que porristas afrodescendientes de diversas universidades de Estados Unidos se sienten cómodas y libres bailando *sexy dance*. A través de esta danza ellas han logrado resignificar su sensualidad, fuerza e independencia. Al bailar de esta manera, ellas no buscan complacer la vista heterosexual masculina ni tampoco tener su validación, sino todo lo contrario, sienten que se expresan de manera libre, se validan a sí mismas y evitan convertirse en una víctima del patriarcado, porque ellas han decidido bailar y expresarse de esa manera. De esa forma, ellas discrepan con las investigadoras feministas del movimiento que afirman que bailes como el *sexy dance*, los *heels*, la bachata, la salsa²⁷, entre otros, que cuentan con movimientos sensuales similares, perpetúan un sistema de género patriarcal al considerar que objetivizan y estereotipan a las bailarinas mujeres (Jhonson, 2015).

²⁵ A esto se le suma las cualidades físicas que deberían tener las bailarinas, las cuales giran en torno a un cuerpo delgado y un rostro con facciones pequeñas y delgadas (García, 2016; Olaya, 2020).

²⁶ El *sexy dance* es un estilo de danza, que surge de los géneros *street jazz* (danza coreográfica) y *hip hop* (danza urbana), el cual a su vez tiene movimientos de otros géneros como el *jazz*, el *jazz funk*, la danza contemporánea, el *theater jazz*, entre otros. El *sexy dance* incluye dentro de sus movimientos aquellos que son sensuales, ondulantes y aquellos con los que se busca tocar todo el cuerpo (incluido el cabello) con las manos. Bailarinas peruanas como Verónica Alvarez (2023) definen al *sexy dance* como aquel estilo de danza con el que se puede desarrollar la característica de “ser *sexy*”. Es decir, una persona segura de sí misma, porque está conectada con ella misma, ya que a través de este tipo de baile ha logrado conocerse lo suficiente, para aceptarse y no juzgarse.

²⁷ La bachata y la salsa se caracterizan por tener una corporalidad constante semiflexionada en las rodillas, disociación de hombros, el pecho abierto o en dirección hacia el frente, la cadera rotada y la cintura. Además, con ondulaciones grandes y movimientos sensuales, así como que el *lady style* se caracteriza también por el uso de tacones (García, 2016). Muchos movimientos de ambos géneros, así como el uso de tacones, son similares al *sexy dance* y al *high heels dance*. A decir verdad, dentro del rubro de la danza, se realizan en gran cantidad de oportunidades fusiones entre la salsa y/o la bachata con el *sexy dance* y el *high heels dance*.

Además de la experiencia y testimonios de las porristas, se cuenta también con el de otras bailarinas. Para ello, es necesario mirar a nuestro país, Perú. Sandra Begué es una bailarina peruana profesional muy reconocida dentro de dicho rubro. Se ha especializado en los estilos de *sexy dance* y *high heels dance* (este último tiene como una de sus características principales el uso de tacones altos) (2022). Ella cuenta que, a pesar de que ese tipo de estilos de danza son catalogados como objetivizantes, estereotipantes y vulgares, a ella la hicieron amar y valorar más su cuerpo, con el cual no se sentía cómoda ni satisfecha por ser musculoso. Las inseguridades físicas se transformaron, porque con estas danzas comenzó un proceso de autoconocimiento y empoderamiento, que desembocó en un aceptarse y quererse a sí misma. Además, estas danzas le permitieron cuestionar y confrontar frases que usualmente le decían en espacios de danza, como que una bailarina debía tener un cuerpo delgado (2018).

Me ayudó de una manera increíble. Cuando bailaba *sexy dance* sentía que podía ser yo misma, no me importaba si estaba flaca o no, lo bonito era ver cómo me movía, no necesitaba verme delgada para sentirme mujer, y eso fue una gran ayuda. (Sandra Begué, 2018)

Asimismo, ella afirma lo siguiente sobre el estilo *high heels dance*:

Es un estilo tan poderoso que requiere de mucha seguridad y conexión contigo mismo. Bailar en heels te permite conocer quién eres desde ese lado sensual, desde ese lado donde te sientes atractiva o atractivo... Donde sientes que eres dueña de tu cuerpo y dueña de tu personalidad. (Begué, 2022)

Entonces, a pesar de que se encuentren autoras e investigadoras feministas del movimiento que aseguran que ese tipo de danzas refuerzan la idea que la mujer es valiosa al ser equiparada a un objeto sexualmente y no empoderada (Morgan, 2011), otras investigaciones y testimonios como el de Sandra Begué afirman todo lo contrario.

Esos relatos tienen relación con investigaciones que afirman que la reapropiación de este tipo de danzas, dentro de las cuales está incluido el perreo (baile del *reggaeton*), permiten a las mujeres negociar su identidad, ejerciendo su capacidad de decisión y derecho a la libertad sexual. En ese sentido, ideas como que las mujeres no deberían realizar ese tipo de movimientos o de danzas, porque las objetivizan y porque ceden a los deseos del hombre, las coloca en una

posición constante de víctimas, la cual también restringe la libertad al igual que los mandatos heteropatriarcales. Las mujeres pueden ser libres bailando ese tipo de danzas al reapropiarse de ellas a su manera, siempre y cuando lo decidan, así no se identifiquen como feministas, porque eso corresponde a su capacidad de personas libres y responsables. Por eso, cantantes de reggaeton como Ivy Queen se llaman así mismas “la perra”, “la potra”, “la caballota”, mientras bailan en sus videos moviendo las nalgas y las caderas. Todo esto conlleva a la reflexión de que la forma en cómo una mujer se empodera a través de la danza y sus diversos movimientos depende de su libertad y elección personal (Rodrigues, 2012).

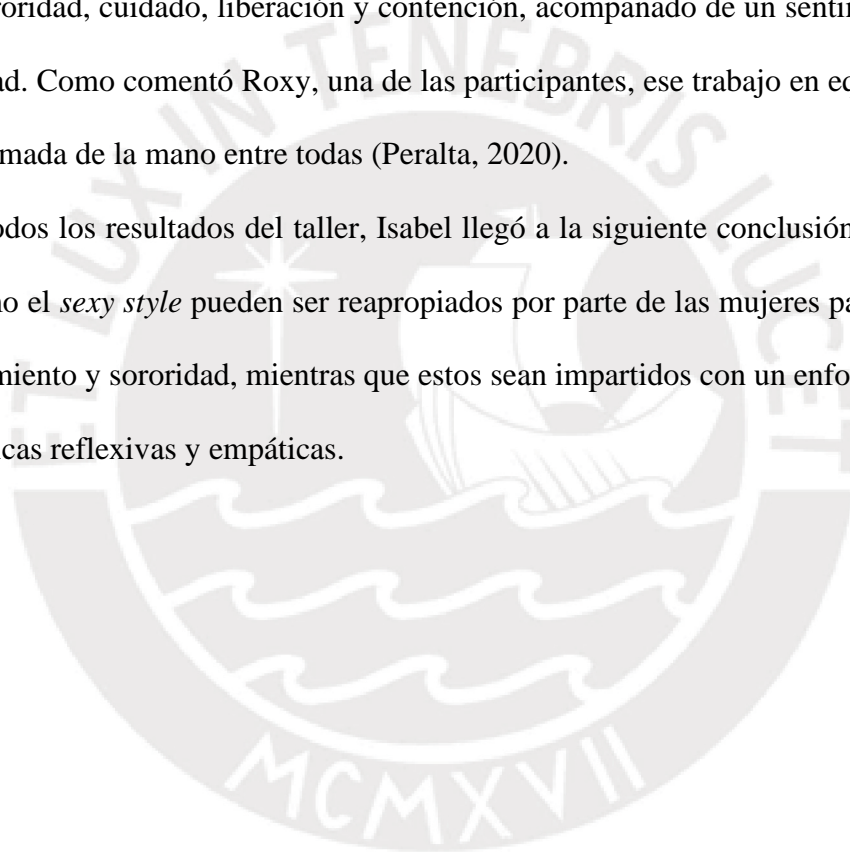
Otro ejemplo, ya no sólo de empoderamiento, sino también de sororidad desde la danza es la investigación realizada por la bailarina peruana Isabel Peralta en el taller de *sexy style* (o *sexy dance*) que realizó con un grupo de alumnas. El objetivo de ese taller consistió en que las alumnas mujeres participantes se sientan plenas, empoderadas y generen lazos de solidaridad (sororidad) entre ellas a través del *sexy style* (Peralta, 2020).

El empoderamiento personal se vio desarrollado porque la confianza personal fue un aspecto que se trabajó en el taller, a través de las caminatas, los movimientos de las diferentes partes del cuerpo (contorneo de las caderas, movimiento ondulado o circular del torso, pisadas fuertes, poses y pasos bien definidos, mirada al frente, etc.), las rutinas y la coreografías. Esto no sólo se quedó en el ámbito de las clases, sino que caló en las diversas áreas de vida de cada alumna. Una de las participantes, llamada Hellen, comentó que la confianza que adquirió en ese taller la llevó también al momento de caminar en la calle, ese espacio, en el cual las mujeres podemos ser víctimas de acoso callejero. Una segunda alumna, llamada Kathy, comentó que esa seguridad adquirida en el taller la utilizó al momento de tener conversaciones y exposiciones en el trabajo, ya que le costaba mantener la mirada arriba y no ponerse nerviosa. Sentía la necesidad de mirar al suelo o al techo. Otra de las participantes lo relata de la siguiente: “(...)

interiormente está pasando, realmente te la estás creyendo y no necesariamente tienes que hacer todo el movimiento tal cual, pero la sensación está ahí (...)" (Peralta, 2020, p.51).

Por otro lado, el taller contaba con un espacio llamado "tiempos de reflexión". En él, las alumnas comentaban las emociones, objetivos y problemas que les provocaban las dinámicas realizadas en clase. El compartir de forma grupal esa información personal e íntima generó que entre todas desarrollen empatía, así como que se sientan identificadas y apropiadas con los relatos de cada una. A partir de esa dinámica y las otras aplicadas, el taller se convirtió en un círculo de sororidad, cuidado, liberación y contención, acompañado de un sentimiento grande de familiaridad. Como comentó Roxy, una de las participantes, ese trabajo en equipo se sintió como estar tomada de la mano entre todas (Peralta, 2020).

Además de todos los resultados del taller, Isabel llegó a la siguiente conclusión. Los géneros de danza como el *sexy style* pueden ser reapropiados por parte de las mujeres para desarrollar su empoderamiento y sororidad, mientras que estos sean impartidos con un enfoque de género y/o con prácticas reflexivas y empáticas.



CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación aborda el empoderamiento y la sororidad que se generan dentro de una propuesta metodológica alternativa de danza dirigida hacia un grupo de mujeres, en un contexto cotidiano violento para ellas por razones de género. Para ello, el trabajo de campo consistió en recopilar las percepciones de las bailarinas participantes de La Escuela, a través de entrevistas semi abiertas; describir sus relaciones interpersonales, mediante una observación participante; e incorporar mi experiencia personal con el uso de un diario de campo. Todo ello desde un enfoque de género y de la comunicación interpersonal, perteneciente a la teoría del interaccionismo simbólico. Finalmente, en el proceso de exploración y trabajo de campo se identificó que las habilidades comunicacionales puestas en práctica en las interacciones entre las profesoras de La Escuela y las estudiantes asumen un rol fundamental para el empoderamiento y las relaciones de sororidad, por lo cual se optó por incluir su estudio en el diseño metodológico.

Preguntas, hipótesis y objetivos de comunicación:

Pregunta principal: ¿Cómo las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza impartida por La Escuela generan sororidad y empoderamiento entre sus bailarinas?

Hipótesis principal: Los componentes de las habilidades comunicacionales generan que las bailarinas se sientan en un espacio seguro y de confianza al mostrar la percepción que son vistas, atendidas y escuchadas; además, a través de las habilidades comunicacionales se les comunica a las bailarinas participantes que sus compañeras son sus aliadas y no su competencia.

Objetivo principal: Comprender cómo las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza impartida por La Escuela generan sororidad y empoderamiento entre sus

bailarinas, a partir de sus percepciones, la observación de sus relaciones y la reflexión etnográfica de la investigadora.

Pregunta específica 1: ¿Qué percepciones tienen las bailarinas sobre la metodología de danza impartida por La Escuela en torno a la sororidad y empoderamiento generado entre sus bailarinas?

Hipótesis específica 1: Las alumnas perciben que la metodología de danza de La Escuela ha contribuido a su bienestar personal al haber adquirido mayor confianza en ellas mismas, lo cual se expresa en las diversas áreas de su vida.

Objetivo específico 1: Conocer las percepciones de las bailarinas sobre la metodología de danza impartida por La Escuela en torno a la sororidad y empoderamiento generado entre sus bailarinas.

Pregunta específica 2: ¿Cuáles son los componentes de las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza impartida por La Escuela que generan sororidad y empoderamiento entre sus bailarinas?

Hipótesis específica 2: Dentro de la metodología de danza impartida por La Escuela se encuentran presentes los 9 componentes de las habilidades comunicacionales propuestos por el autor Hargie (2006) en el manual de habilidades comunicacionales.

Objetivo específico 2: Determinar cuáles son los componentes de las habilidades comunicacionales propuestos por el autor Hargie (2006) en el manual de habilidades comunicacionales se encuentran presentes en la metodología de danza impartida por La Escuela que generan sororidad y empoderamiento entre sus bailarinas participantes.

Enfoque, tipo de investigación y nivel del alcance:

El enfoque de la investigación es cualitativo de tipo empírico, cualitativo porque se analizaron las relaciones entre las bailarinas de La Escuela y sus percepciones a través de entrevistas a profundidad y la observación participante, así como se consideró también mi experiencia personal a través de un diario de campo. Esta investigación comenzó a ser realizada desde fines del 2019 -pre pandemia- hasta el año 2024, lo cual requirió que el plan propuesto en un inicio cambie en más de una ocasión (Alonso & Saladrigas, 2000; Berganza & Ruiz, 2005; Steinar, 2011; Hernandez Sampieri & Mendoza, 2018).

Recapitulando brevemente el proceso de desarrollo de la presente investigación, se debe comentar que se tenía planeado comenzar el trabajo de campo a comienzos del año 2020 con la aplicación de la técnica de observación participante, para continuar posteriormente con entrevistas focalizadas a fin de realizar preguntas más específicas (Alonso & Saladrigas, 2000; Berganza & Ruiz, 2005; Ander-Egg, 2011). Sin embargo, la pandemia del *Covid-19* y la inmovilización social obligatoria forzaron a que todas las actividades realizadas de manera presencial se desarrollen de manera virtual. Las actividades realizadas por La Escuela pasaron a ser hechas en plataformas virtuales como *Zoom*. Eso significó también que las dinámicas, prácticas y comportamientos colectivos cambien, puesto que ya no estaba de por medio un factor tan importante como la presencialidad, la cual habría permitido que como investigadora me integre en el espacio habitual de las bailarinas (Berganza & Ruiz, 2005). Es así que decidí no aplicar la técnica de observación participante hasta el año 2022, tiempo en el cual las restricciones por el *Covid-19* se flexibilizaron y fue posible una vuelta a la presencialidad de manera estable. En junio de ese año se aplicó la técnica de observación participante en 10 clases de La Escuela, con una hora de duración, una frecuencia semanal y entre 20 y 25 alumnas participantes en promedio. Posteriormente, durante los años 2023 y 2024 incorporé un diario

de campo y apliqué 7 entrevistas semiestructuradas. Es en esas entrevistas que incorporé la identificación de las habilidades comunicacionales en la metodología de danza de La Escuela. El tipo de la investigación es empírico e inductivo, porque para responder a su objetivo hubo un ida y vuelta constante entre la teoría y el trabajo de campo. Con los datos que se iban obteniendo se estableció a posteriori y de manera definitiva las hipótesis, los conceptos, la metodología y las teorías más acordes para la investigación (Alonso & Saladrigas, 2000; Berganza & Ruiz, 2005; Dávila, 2006; Steinar, 2011; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). El nivel del alcance de la investigación es descriptivo, porque describe e interpreta una situación y sus componentes a través de las percepciones, interacciones y prácticas de las personas pertenecientes a las unidades de observación en su ambiente. Para ello, se han utilizado preguntas acordes a ese nivel. Por ejemplo, “**cómo**” en la pregunta principal, para comprender lo generado por las habilidades comunicacionales en las bailarinas de La Escuela; así como “**qué**” y “**cuáles**” en las dos preguntas específicas para conocer las percepciones de las bailarinas y determinar los elementos de las habilidades comunicacionales utilizadas por La Escuela (Alonso & Saladrigas, 2000; Ander-Egg, 2011; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

Universo, características de la muestra de investigación y unidades de observación:

El universo de la investigación está conformado por más de 50 mujeres que pertenecen como alumnas y profesoras a la escuela. Su rango de edad oscila entre los 12 y 70 años y cuentan con el suficiente poder adquisitivo para acudir a la sede de San Borja de La Escuela, distrito perteneciente casi en su totalidad a un nivel socioeconómico alto (INEI, 2020), así como para poder pagar el costo de las clases, talleres y pertenencia a la compañía. Además, para invertir anualmente en por lo menos tres competencias a nivel nacional e internacional, en donde cada una excede los s/. 1000.

La Escuela fue creada por una bailarina y economista peruana en el año 2013. En una entrevista realizada a la directora de La Escuela en el 2020, ella comentó que el objetivo de este espacio responde al empoderamiento de las mujeres a través de la danza, en particular la salsa y la bachata. Para ello, trabajan diversos aspectos personales como el reconocerse y aceptarse a sí mismas; desprenderse de tabúes; moverse libres y sin prejuicios con sus cuerpos; empezar a sentirse seguras, independientes y únicas: y, amarse a sí mismas.

La Escuela ha tenido sedes en los distritos de San Miguel, Barranco, Miraflores y San Borja. Durante la pandemia del año 2020 se adaptó al formato virtual. Una vez que se regresó a la presencialidad, decidieron contar únicamente con dos sedes: Barranco y San Borja. Sin embargo, desde abril del 2023 sólo cuentan con la sede de San Borja.

Hernández Sampieri y Mendoza (2018) argumentan que en las investigaciones cualitativas el método de muestreo no tiene una forma única de realizarse. Es decir que, la muestra a quien se le aplica el trabajo de campo no debe ser “estadísticamente representativa del universo o población que se estudia” (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018, p.427), ya que se necesitan respuestas profundas que permitan comprender los procesos sociales (Martinez-Salgado, 2012). Primando ese criterio de flexibilidad, la muestra en esta tesis es de 8 bailarinas: la directora²⁸, 4 profesoras²⁹ y 3 alumnas³⁰. Se eligieron a esas participantes de manera intencional y selectiva tomando en consideración tres aspectos (Alonso & Saladrigas, 2000; Martinez-Salgado, 2012; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

El primero es la *pertenencia* de las alumnas a la Compañía de La Escuela, para lo cual las bailarinas debían formar parte de alguno de los 5 elencos de danza, que en su conjunto conforman esa compañía. Para ello, es necesario contar con por lo menos un nivel básico de

²⁸ Para hacer referencia a la directora se utiliza el código de bailarina-directora

²⁹ Para hacer referencia a las 4 profesoras se utilizaron los siguientes códigos: profesora bailarina-S, profesora bailarina-A, profesora bailarina-AN y la profesora bailarina-G

³⁰ Para hacer referencia a las 3 alumnas se utilizaron los siguientes códigos: alumna bailarina-L, alumna bailarina-AND y alumna bailarina-P

técnica de danza, además de pasar por un proceso de audición cerrada, porque sólo pueden postular quienes son alumnas. El segundo es el *tiempo* en La Escuela. Las bailarinas participantes debían tener un mínimo de 6 meses de incorporación en la escuela, priorizando dentro de este grupo a quienes tengan años dentro de los elencos. El tercer y último criterio es el de la *experiencia particular*. Este se aplicó de manera individual a cada una de las bailarinas por haber pasado por desafíos, experiencias de vida y/o de salud complejas, y por las cuales, escoger la danza significó una manera de afrontar dichas problemáticas particulares que han tenido.

Finalmente, las respuestas de las bailarinas se vieron complementadas por mis experiencias y el relato de mi mirada interior a través de la incorporación del diario de campo, ya que actualmente formo parte de la comunidad de La Escuela al ser alumna, miembro de su compañía y trabajadora. Si bien cuando comencé a realizar la presente investigación, yo no formaba parte de La Escuela, desde comienzos del año 2023 empecé a ser parte de su comunidad, lo cual ha hecho que atravesase diversos momentos particulares individuales y grupales, basados en mi contexto personal, profesional, familiar y socioeconómico. Razón por la cual era importante realizar ese trabajo complementario.

Se consideró que los tres atributos de exclusión generaban en las bailarinas percepciones más consolidadas sobre la dinámica colectiva, comunicativa y relacional dentro de La Escuela, de tal forma que permitían responder de manera amplia las preguntas de investigación sobre las habilidades comunicacionales de La Escuela y la sororidad y el empoderamiento generado a través de ellas.

Método, técnicas e instrumentos de investigación:

Teniendo en cuenta el trasfondo explicado en el acápite anterior y en el de justificación, se consideró a la auto etnografía como el método más adecuado para esta investigación. A diferencia de otros métodos, este permite que la persona investigadora se sumerja en la rutina

de la comunidad estudiada y conviva con la misma, generando que no siga de manera rígida los parámetros de investigación comúnmente establecidos, sino que en cambio se interpele a través de su experiencia como miembro del colectivo (Guber, 2011). Si a este método se le agrega una visión “de o por sí mismo”, que involucra describir, analizar y plantear hallazgos en base a la experiencia y reflexión de la participación de quien realiza la etnografía como parte del colectivo estudiado, se le conoce como una auto etnografía. “Es esto, precisamente, lo que advierte Peirano cuando señala que el conocimiento se revela no “al” investigador, sino “en” el investigador, (...)” (Guber, 2011, p.50).

La presente investigación se caracterizó también por tener las condiciones necesarias para considerarse dentro de un método etnográfico. Una de ellas es aceptar la presencia de la persona que tiene el rol de etnógrafa por parte de la población o colectivo al que se estudia, sin que la vean como una persona extraña que les genera incomodidad, y, por ende, sin perturbar las actividades que realizan. A esto se le adhiere la necesidad de que se realice en un periodo prolongado de tiempo al contar con un ritmo propio como investigación (Restrepo, 2018). En mi caso, el realizar la presente investigación desde el año 2020 hasta el 2024, conocer a varias de las bailarinas de La Escuela, así como posteriormente formar parte de su comunidad al estar dentro de su compañía de danza, generó que les sea una persona familiar con la cual podían llevar a cabo dinámicas y respuestas profundas por el vínculo de confianza y amistad que habíamos desarrollado anteriormente. De esta forma pude describir lo que el grupo estudiado hace, lo que dice que hace y lo que debería hacer. Es en esa coherencia o incongruencia al describir esos tres puntos que se comprende su densidad social y el proceso que las atraviesa (Restrepo, 2018).

Las técnicas utilizadas para el método etnográfico son varias, como la entrevista a profundidad, las encuestas, el diario de campo, la observación participante, entre otras (Giroux & Tremblay, 2004; Martinez, 2013; Restrepo, 2018). Esto enriquece a un estudio con enfoque cualitativo,

ya que lo más idóneo es contar con variedad de fuentes de información o métodos (Alonso & Saladrigas, 2000; Ander - Egg, 2011; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Por eso, se utilizó la triangulación metodológica como técnica de investigación al conectar a su vez tres técnicas de recolección que se complementan entre sí. De esa forma se asegura que la investigación cuente con mayor validez en los resultados (Kawulich, 2005; Berganza & Ruiz, 2005). Para esta ocasión se utilizaron como instrumentos guías de observación participante, guías de entrevistas y un diario de campo. La triangulación propuesta también permitió que exprese tanto mi reflexividad como investigadora, así como de la comunidad estudiada, lo cual es característica inherente de los trabajos de tipo etnográfico (Guber, 2011).

La observación participante se aplicó durante 10 clases de 3 profesoras en particular: bailarina-S, bailarina-A y bailarina-directora. Permitted recopilar la mayor cantidad de información de manera general y de primera mano, para ser un punto de partida para luego continuar con la aplicación de las otras dos técnicas (Alonso & Saladrigas, 2000; Berganza & Ruiz, 2005; Ander-Egg, 2011). La guía de observación participante se enfocó en observar lo que ocurría en cada clase. Todo ello con el fin de responder algunas preguntas formuladas en torno a la descripción de la relación entre las mujeres participantes (alumnas y profesoras); las conversaciones o reflexiones sobre temas de género, empoderamiento de la mujer, o sororidad; entre otros.

Con respecto a las entrevistas, estas tienen por un lado la característica de ser focalizadas, para poder responder a la pregunta principal de la investigación; pero también de ser semi abiertas por su característica inherente de flexibilidad como parte de un método etnográfico (Guber, 2011). Las entrevistas se realizaron durante el primer bimestre del año 2024. Las preguntas respondieron a los 3 objetivos de investigación, así como a conocer otros resultados relacionados a las prácticas sociales, mandatos y conceptos asociados al rol de género

femenino. Estas entrevistas fueron aplicadas a la bailarina-directora y a las profesoras bailarina-S, bailarina-AN y bailarina-S; y a las alumnas bailarina-L, bailarina-AND y bailarina-P.

La reflexión auto etnográfica a través del diario de campo se realizó desde marzo hasta abril del año 2024. En ella mi subjetividad tiene un rol protagónico al entenderse como una unidad más de análisis válido. Este instrumento de formato libre permitió que pueda plasmar mi subjetividad como autora de la presente investigación, lo cual incluye mis experiencias, percepciones, sentimientos e interacciones más íntimas con la comunidad, sobre todo aquellas que significaron un punto de inflexión en la relación por haber contenido emociones tan desbordantes debido a contextos complejos de mi vida personal (Guber, 2011; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018; Restrepo, 2018).

Los instrumentos detallados se encuentran en la sección de Anexos.

Limitaciones de la metodología:

La reflexividad subjetiva utilizada en el método auto etnográfico podría parecer una posible limitación al existir una implicación directa en el objeto de estudio de mi persona como investigadora, ya que soy parte de La Escuela. Sin embargo, lo considero como una apuesta, ya que permitió obtener fuentes cercanas que brinden respuestas lo suficientemente detalladas como para identificar no sólo los componentes metodológicos presentes en La Escuela, sino también los puntos débiles, que se presentan en una propuesta como esta, y que a su vez pueden ser una oportunidad de mejora para desarrollar y aplicar posteriormente una metodología similar en escuelas o propuestas de otros contextos.

Es así como las limitaciones de la presente investigación se encuentran enfocadas en el tiempo y el contexto. Fue retador realizar la investigación durante la pandemia y luego de la misma, ya que obligó a que se cambie en reiteradas oportunidades el plan del diseño metodológico adaptándolo al contexto. Asimismo, la limitación de tiempo no permitió realizar un trabajo comparativo entre dicha escuela y otra que tuviera un objetivo similar, ya que de esa manera

se pudo haber obtenido otros hallazgos y por ende, un trabajo más completo. Por último, también ha sido retador aplicar la investigación en una escuela privada, ya que esta es sólo una pequeña e incompleta muestra de la realidad de un país como en el nuestro, en el que menos del 12% de la población se encuentra en un nivel socioeconómico A y B (APEIM, 2024). Finalmente, a nivel personal, ha sido desafiante realizar la investigación a la par del trabajo profesional y otros aspectos de la cotidianidad.

Análisis de datos y ética de investigación:

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado a través de las técnicas descritas en el acápite anterior han sido vertidos y analizados con el *Software Atlas.ti*. Para ello, se establecieron como categorías de análisis las habilidades comunicacionales, la sororidad y el empoderamiento. Esto se presentará en el capítulo de Hallazgos.

Con respecto a la ética de la investigación se hace de conocimiento, que desde el año 2020, fecha de inicio del trabajo de campo, se ha realizado el proceso de consentimiento informado con la directora, las profesoras y las alumnas que están siendo parte de esta investigación. En todo momento se ha contado con su aprobación para realizar el trabajo de campo y las entrevistas, así como para grabar y guardar la información. En dichos consentimientos se asegura proteger la intimidad de La Escuela y de las personas participantes, por lo que se ha respetado y mantenido las solicitudes de anonimato, a través del uso de códigos de identificación. Además, por parte de la investigadora existe un compromiso de salvaguardar el uso de las imágenes y grabaciones y de darles un uso único académico para que se lleve a cabo el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE HALLAZGOS

4.1. El origen de La Escuela desde el enfoque de género

La Escuela surgió de una motivación muy temprana que tuvo la directora al notar que algo sucedía en el espacio donde bailaba:

"De hecho, yo bailo salsa desde los 13 años, súper chiquita y el mundo de la salsa en esa época era bastante machista, liderado por hombres casi al 100% y no estaba de acuerdo con muchas cosas que yo veía, como el tema de machismo o que los profesores con la danza buscaban acercarse a las alumnas con otros fines. Entonces, no me sentía cómoda con todo eso".

La experiencia de la directora es una expresión de las desigualdades de género que se manifiestan en las industrias culturales, como en la música y la danza, tal como lo expusieron autoras como Pacini Hernández (1990) y Muzio (2021), quienes relatan que este hecho ocurre en los orígenes de la salsa y la bachata. Es a partir de toparse cara a cara con esa experiencia, que la bailarina-directora se cuestionó y pensó en una propuesta diferente para bailar salsa y bachata. En el año 2012 convocó a un grupo de 5 bailarinas mujeres, para que juntas vayan al exterior a competir en la categoría de *Ladies Style*, lo cual significaba bailar una coreografía sólo de mujeres, sin contar con la participación de una pareja hombre. Para ese entonces, era una propuesta disruptiva y novedosa dentro de nuestro país. Sin embargo, en aquel momento, ni la directora ni las bailarinas convocadas por ella tenían conciencia de la magnitud de ese problema social de violencia de los hombres hacia las mujeres en el entorno de la danza ni tampoco se había tomado la decisión de crear una escuela de baile que sea por y para mujeres. Para ellas aún era percibido como el hecho de competir en una categoría de baile sólo entre mujeres, hasta que se encontraron con una realidad más compleja de la que creían. La profesora bailarina-AN comentó lo siguiente

El enfrentarnos, siendo mujeres, en un mundo machista salsero del Perú fue lo que más nos chocó y ahí es donde... todas éramos súper jóvenes, teníamos 21 años la gran mayoría y hasta menos... y desde ahí es donde yo relaciono... claro pues, siempre es la mujer la que gana menos, tenga la profesión que tenga, siempre es la que “ven tú, apóyame”. O sea, ella no dicta la clase, es el apoyo del *Partner* [bailarín hombre], entonces no es remunerada. Ahí es donde me choqué con esa realidad... ¡Que horrible!, porque yo venía de un mundo donde yo dictaba mis clases no sólo de salsa y bachata, sino de otros estilos, estilo libre, *latin mix*, de *sexy dance* y era mi chamba reconocida [remunerada]. Era un mundo donde necesariamente te hacían sentir que tienes que tener un *Partner* hombre y es ahí donde todas tomamos la decisión [las bailarinas que en un principio conformaron La Escuela] que no necesitábamos la figura de un hombre, porque si queríamos bailar en pareja lo podíamos hacer nosotras también entre mujeres... ahí es donde caigo en conciencia de todo lo que he pasado desde niña, porque el que seas bailarina te sexualizan tanto por la ropa que usas...

Vivir ese tipo de obstáculos y desigualdades de género dentro del ámbito de la danza le brindaron a la bailarina-directora más insumos para constituir La Escuela con un enfoque de género como respuesta a ese contexto. Como afirma Lagarde (1996), las mujeres nos podemos proponer conformar nuestro género como sujetos sociales y políticos.

El hecho de que La Escuela haya surgido de la capacidad de la bailarina-directora de cuestionar las condiciones en las que trabajaba ella y otras bailarinas para crear una escuela diferente, se relaciona con el concepto de agencia que propone Amartya Sen. Según el autor (como se citó en Delgado, 2017), la agencia es la capacidad de obrar libre y autónomamente, impactando en las demás personas y el entorno, luego de haber realizado un trabajo reflexivo sobre la responsabilidad de nuestra propia actuación y de cómo esta tiene el potencial para impactar en el colectivo según nuestros valores³¹. Sin embargo, esta capacidad humana no siempre está presente, porque su desarrollo depende en gran medida de las condiciones en las que se desenvuelve una persona, al requerir de cierta autonomía económica, educativa, social y/o política (Delgado, 2017). De lo contrario, ocurren situaciones en las que a muchas mujeres se les dificulta lograrlo por dejar de lado esta capacidad y normalizar las diferencias de género o la violencia ejercida hacia ellas. Por ello, es fundamental propuestas alternativas que van en contra de la norma como lo fue en su momento la propuesta de La Escuela.

³¹ Por valores se entiende al conjunto de intenciones, motivaciones, propósitos y conceptos del bien que tiene cada persona (Delgado, 2017)

4.2. La Escuela: mi espacio seguro

Las bailarinas de La Escuela se sienten seguras por el simple hecho de estar en un espacio de danza conformado únicamente por mujeres. Esto es así porque no suelen percibir en ninguna de sus compañeras alguna relación, mirada, actitud o comentario con intenciones sexuales, cosificantes o violentas. Únicamente perciben intenciones que van por la línea de la amistad, la camaradería o la sana convivencia, diferente a lo experimentado en espacios de danza mixtos.

Según la alumna bailarina-P, ella se siente segura porque en La Escuela:

(...) todas somos chicas. (...) porque a veces el baile te lleva por un camino en el que tú tienes que sacar tu sensualidad y algunas chicas les cuesta y el hombre lo puede malinterpretar. "Ay que me quiere conquistar, que está bailando para mí, que yo le gusto"... Entonces, ¡fuera eso!, quiero que todas seamos mujeres, que nos sintamos libres de ser sensuales, sexuales, lo que tú quieras hacer y nadie te va a estar mirando ni pensando que lo haces para tal persona. Simplemente es porque una es así y lo quiere expresar de esa manera. Y eso me encanta. Entonces, X a los hombres (risas)

Más adelante en la entrevista, la alumna bailarina-P agregó que al bailar sólo entre mujeres:

“(...) puedes ser tú misma sin miedo a nada, sin miedo a que te juzguen, sin miedo a que piensen que lo haces para los hombres, sino porque eres libre”. La profesora bailarina-AN también expresó una respuesta que se encuentra muy relacionada a la anterior:

(...) no es que todos los hombres sean malos o sean indisciplinados, pero ahorita estoy en otro ámbito de mi vida en el que... ay cómo explicarlo... en el que me siento más cómoda entre mujeres. Como te digo... en un espacio donde no haya comentarios fuera de lugar, que a veces suceden, como el doble sentido. Prefiero evitar ese tipo de cosas, porque ya no estoy para lidiar con la gente. Hay comentarios de los hombres que no me gustan escuchar y prefiero evitarlos. Prefiero estar lejos de ellos, de la toxicidad masculina. ^{SEP} _{SEP}

La bailarina-AN añadió un ejemplo para complementar su respuesta:

Yo he pasado muchas cosas. Cuando he hecho baile en pareja, un hombre se emocionó demasiado y el amiguito [su miembro] despertó y todas [las alumnas] estábamos rotando en la clase, porque en la clase de pareja se rota, y fue como "estás bailando... ¿por qué te estás emocionando tanto?"

En la respuesta de la profesora bailarina-S se encuentra también la misma razón por la cual se siente segura en La Escuela:

Creo que todas seamos mujeres, es loco, ¿no?, pero a mí me pasa que todas somos mujeres y ya... no me siento como con otra mirada que no sea como literal de un hombre. Nada distinto o tal vez con alguna intención o algo, no sé si a una le gustan las mujeres... Independientemente

de eso, la mirada que tenemos de nosotras, más allá de tus gustos o de tu orientación sexual, la mirada que damos nosotras es muy distinta.

Algunos de los temas en común, a partir de lo que comentan las bailarinas, giran en torno a cancelar los espacios en los cuales se encuentran presentes los hombres (por ejemplo, con comentarios como el de la alumna bailarina-P que dice “X a los hombres”) y las acciones objetivizantes por parte de ellos hacia las mujeres que bailan, como las miradas lascivas, intrusivas y/o sostenidas. La sensación que tiene una mujer cuando baila y es objetivizada o equiparada a “un pedazo de carne frente a un grupo de predadores” (Botero, 2016, p.42), a través de ese tipo de miradas, pueden restar comodidad y seguridad para mover el cuerpo dentro de un espacio de danza. Restringe la libertad de movimiento y puede llegar a generar un conflicto interno, porque si bien se está realizando una actividad que genera bienestar, como bailar, esta se ve afectada por la incomodidad que producen esas miradas y comentarios sobre el cuerpo. Entonces, la bailarina puede sentir que le están quitando el título de persona y lo están reemplazando por el título de objeto (Botero, 2016). Ambos temas, nombrados en las entrevistas realizadas a las bailarinas, están relacionados con la libertad que sentimos las mujeres cuando bailamos en un espacio conformado sólo por mujeres.

Esas respuestas me hicieron sentir identificada desde mi experiencia como bailarina. Desde la mitad del año 2020 formé parte de un elenco de salsa y bachata mixto en la categoría semi-profesional (semi pro). Cuando los directores (una mujer y un hombre) decidieron contar conmigo, me emocionó muchísimo, sentí que era una oportunidad para crecer como bailarina. Sin embargo, sólo estuve en ese elenco hasta diciembre del 2021, que decidí irme. ¿Por qué me fui si era una gran oportunidad de crecimiento? Una amiga abogada fue la que me hizo aceptarlo y la que le puso nombre a lo que me ocurrió. Me fui porque sufrí acoso sexual y hostilidad laboral. Y cada vez que me acuerdo, me da mucha cólera, porque en ese momento no pude hacer nada. Es muy difícil de explicar. El miedo y la incredulidad te detienen. En ese momento piensas en que eso no es real, que quizás estás malinterpretando las cosas. Conforme

el tiempo iba pasando, quien era mi director iba haciéndome comentarios hirientes y dolorosos, porque yo ya no deseaba estar ahí, porque sentía que algo extraño estaba sucediendo. Tiempo después, comprendí, que esa sensación extraña que yo tenía se debía a que él tenía intenciones de índole sexual conmigo.

Ese director ejerció violencia psicológica hacia mí para que yo no me retirara de ese espacio, porque yo expresé mis intenciones de irme. Sus comentarios me hicieron dudar de mi capacidad como bailarina. Llegué a sentir que debía dejar la danza. El acoso sexual que vino al poco tiempo también fue muy duro para mí. Todo lo ocurrido me generó depresión y ansiedad. Me afectaba la idea de creer que no era una buena bailarina, que si me escogían para trabajar o formar parte de algún elenco no era por mi talento, sino por ser “bonita” o tener “buen cuerpo”. Durante el año siguiente (2022) tuve que ir a terapia. Allí comprendí que ejercieron violencia hacia mí, que yo era una gran bailarina y que debía buscar espacios seguros dentro de la danza. Por eso para mí fue importante el espacio de La Escuela. Recuerdo la primera clase del Programa de Formación de La Escuela al que me matriculé. La profesora bailarina-S, encargada de esa clase, pidió que formáramos un círculo para presentarnos entre todas y contar sobre nuestra experiencia dentro de la danza y la razón por la cual decidimos estar allí. Escuchar la experiencia de cada una me hizo sentir mayor confianza, porque todas contaron algunas vivencias íntimas. Por ejemplo, la alumna bailarina-P contó que era una mujer separada y que salir embarazada de sus hijos le generó limitaciones en su profesión como bailarina. Otra de las chicas nos comentó que la danza la ayudó mucho a sobrellevar su proceso de divorcio, el cual fue muy duro, porque era una relación matrimonial tormentosa. Especificó que lo que más la ayudó fue la danza de ritmos latinos en la que sólo participaban mujeres, más que la que se baila en pareja con hombres.

Cuando continué yo, quién era la última, sentí que podía explayarme con la experiencia pasada que tuve con ese director, porque sentía que al ser un grupo conformado únicamente por

mujeres, ellas también me iban a comprender, porque como mujeres compartimos experiencias que nos pasan como la opresión y la violencia de género (a través del acoso callejero, acoso sexual laboral, tocamientos indebidos, violaciones o intenciones de violaciones, entre otros), así como la menstruación y en muchos casos, el estar embarazada. Y así fue como lo hice.

Un día, la alumna bailarina-P nos dijo a todas para tomar un lonche en una cafetería cercana. Al llegar, juntamos 3 mesas para poder entrar todas. Comenzamos a conversar de diversos temas. Poco a poco esos temas se volvían más personales. Una de las chicas nos contó sobre el fallecimiento de su mamá y su accidente de tránsito. Le costó un buen tiempo recuperarse, pero logró volver a bailar. Entre todas nos escuchamos, nos miramos y nos aconsejamos. Terminamos el lonche abrazándonos y preguntándonos por el grupo de *Whatsapp* si habíamos llegado bien a casa. En ese momento, la sororidad trascendió el espacio de La Escuela.

Diversos estudios han encontrado que la historia y experiencia de las mujeres, usualmente transmitida durante siglos de generación en generación por tradición oral, ha generado en nosotras la percepción inconsciente de que miedo y violencia son un sólo registro que se relaciona a los hombres y a lo masculino (Alvarado, 2019). Es así como las mujeres siempre nos hemos visto en la necesidad de generar estrategias de autoprotección individuales y entre nosotras (Alvarado, 2019), porque todas las mujeres cuál sea nuestro estrato socioeconómico y cultural, en mayor o menor medida, hemos atravesado por algún tipo de violencia de género por nuestra condición como mujeres (Barrig, 1982; Lagarde, 2009). Por eso, es que los espacios de encuentro entre mujeres han surgido a lo largo de la historia de manera espontánea, ya que se relacionan con espacios de confianza y seguridad, en los cuales se pueden compartir lo que en otros lugares es imposible (PUCV, 2017; Soto, 2023)³².

Sobre ese tema la profesora bailarina-S acota lo siguiente:

³²Los espacios exclusivos para mujeres contribuyen a la conversación y reflexión colectiva, al aprendizaje mutuo, a la complicidad, al debate de distintas temáticas y problemas, al desarrollo de la solidaridad, a la valoración de nuestro género y a la lucha contra los mandatos culturales opresores (PUCV, 2017; Soto, 2023).

De todas maneras he logrado ver esa diferencia de la escuela, qué es de mujeres, a estar en un ambiente mixto. Se generan otros valores o incluso nos damos cuenta de otras cosas o nos sentimos en confianza de compartir otras cosas. (...). Creo que porque tenemos esto de la sociedad machista... Ahora ha cambiado bastante, pero creo que seguimos teniendo estas actitudes machistas o los micromachismos o que no hay tanta igualdad de oportunidades para las mujeres o incluso hasta el lado de lo emocional, que supuestamente nosotras somos las más intensas, (...) que, si manejas mal, seguro eres mujer (...) nos hacen ver como menos o incapaces. Entonces, creo que estar en un ambiente que es solo de mujeres es súper importante, porque al final de donde sea que vengas, con el estilo de vida que tengas, con las experiencias, la edad que tengas, puedes compartir todo eso, apoyarnos entre nosotras y entender también un montón de cosas.

Ante esa respuesta, le comenté a la profesora bailarina-S, que las razones por las cuales yo me sentía segura en una escuela sólo de mujeres, como La Escuela, era porque sentía la libertad de contar experiencias en las cuales he sido violentada como mujer, además de sentir esa percepción de seguridad como lo han demostrado autoras como Alvarado (2019). De eso último no me he sentido libre anteriormente en ningún espacio de danza mixto, puesto que observaba como a otras mujeres las han catalogado como “desequilibradas” o “problemáticas” por expresar sus experiencias u opiniones. En cambio, en La Escuela me he sentido respaldada de diversas maneras, además he percibido que las otras mujeres participantes también han sentido la libertad de contar sus experiencias de violencia, por lo que hay una identificación, comprensión y apoyo mutuo.

La profesora bailarina-S concordó con esa opinión y agregó lo siguiente:

Creo totalmente eso, que te sientes en la libertad de "oye, pasa esto o me ha pasado esto o a tal persona le ha pasado esto". Y creo que eso también está ligado con el empoderamiento. En el sentido de que antes te quedabas callada, pero ahora sabes que tienes una comunidad que te resguarda, con la que compartiste lo que te pasó y nadie te juzga, sino que te da más poder ante ciertas situaciones de hacer algo que antes no lo hubieras hecho o preferías quedarte callada. No callar es algo que ocurre dentro de La Escuela. A diferencia de algunos espacios conformados por la presencia de hombres, en espacios como este se nos anima constantemente a conversar, a entablar un diálogo entre quienes conformamos el elenco de La Escuela. Esto tiene relación con lo investigado por Mary Beard (2017) en su libro *Women and Power*, quien a través de él realiza un recuento histórico de cómo las mujeres desde la Edad Antigua, con personajes femeninos resaltantes de ficción como Atenea, hasta la época contemporánea, con

presidentas como Angela Merkel, no sólo hemos sido fuertemente violentadas de diversas maneras y magnitudes, sino que además nos hemos visto en la obligación de utilizar estrategias para lograr participar dentro de las sociedades patriarcales. Algunas de ellas han sido callar, hacer de cuenta que ciertos actos violentos hacia nosotras o hacia otra mujer no ocurrieron y modificar nuestros comportamientos y formas de ser en espacios profesionales y de la esfera pública. Algunas mujeres han evitado hablar con su voz por considerarla muy aguda o chillona y han utilizado una voz grave con el propósito de tener mayor legitimidad, de lo contrario eran consideradas como molesta e incluso se ha afirmado que las mujeres no contamos con la capacidad suficiente para debatir. Es decir, hemos tenido que incorporar actitudes y acciones catalogadas como masculinas para poder participar en la esfera pública y política. Probablemente, como lo explica Beard (2017), en la actualidad, la mujer que emita una opinión no será castigada físicamente como en la Edad Antigua, con por ejemplo un corte de lengua, pero sí pueden esparcir el juicio, dentro de un espacio mixto con prácticas machistas, de que estamos desequilibradas, lo cual es una forma diferente de silenciarnos.

Regresando a mi experiencia dentro de La Escuela, he sentido la libertad y el apoyo por parte de la directora, de las profesoras y de mis demás compañeras para contarles lo que me ocurrió en el espacio mixto en el que estuve. He sentido la libertad de llorar con ellas y de escuchar historias similares que también les han ocurrido. Creo que sentí la misma libertad que sintieron las bailarinas alumna bailarina-P, la profesora bailarina-ANG y la profesora bailarina-S. La libertad de ser yo misma sin temor a pasar por situaciones desagradables y conflictivas producidas por algunos hombres, sin temor a sentirme restringida o a sentir que es mejor quedarme callada porque mi voz molesta.

4.3. La presencia de las habilidades comunicacionales en la metodología de danza de La Escuela

En la entrevista realizada a la bailarina-directora, ella comentó que la metodología que aplican en La Escuela ha venido de un análisis que ha realizado con un equipo de trabajo basado en su experiencia profesional como bailarina desde los 14 años. Según ella, esta metodología cuenta con ciertos pasos para que una alumna se pueda sentir integrada, vista, acompañada y empoderada, de tal forma que se cumpla el objetivo como escuela, que es empoderar a mujeres a través de la danza. Estos son: horizontalidad y trato personalizado, la realización de dinámicas grupales de conexión colectiva, el reconocimiento del proceso, la afirmación de mensajes empoderantes y sororos y, por último, el seguimiento personalizado a cada bailarina participante. Esta metodología y sus elementos se aplican bajo el marco de, lo que llama Rizo (2009), unas pautas de comportamiento kinésico y gestual, conocido como el Código de ética de La Escuela.

La Escuela capacita a su equipo docente y a su equipo administrativo en los pasos y el Código de ética que componen su metodología de danza. Para ello, cada trabajadora, una vez que es contratada, pasa por una inducción en la cual se le explican los pasos a seguir para llevar a cabo la metodología, así como el Código de ética. Además, La Escuela realiza por lo menos 3 capacitaciones al año con su personal en compañía de otros profesionales como psicólogas especializadas en temas de género, en las cuales se recuerda y se conversan acerca de la metodología, así como del objetivo principal de La Escuela. Por otro lado, tanto la bailarina-directora como la supervisora de La Escuela han establecido como canal exclusivo de comunicación con el personal de La Escuela grupos de Whatsapp, en los cuales se conversa constantemente sobre dichos temas, así como se envían ejemplos de los comportamientos coherentes con la metodología y el Código de Ética.

La metodología no sólo se aplica en las clases, ensayos y/o entrenamientos, sino también de manera integral en otros espacios como espectáculos de La Escuela, actividades extracurriculares, entre otros, y usualmente de manera simultánea. Por ejemplo, mientras se aplica el paso de seguimiento personalizado a cada bailarina participante se puede aplicar también el de horizontalidad y trato personalizado. Es decir, los pasos se complementan entre sí. Asimismo, dentro de la metodología se encuentran presentes las habilidades comunicacionales, las cuales también se presencian de manera simultánea.

A continuación, se presentan dos cuadros con el fin de evitar confusiones en lo que respecta a los pasos de la estrategia metodológica de danza de La Escuela y su relación con los componentes de las habilidades comunicacionales.



Tabla 1*Estrategia metodológica de danza de La Escuela*

Paso 1: Horizontalidad y trato personalizado	Paso 2: Realización de una dinámica grupal de conexión colectiva	Paso 3: Reconocimiento del proceso	Paso 4: Afirmación de mensajes empoderantes y sororos	Paso 5: Seguimiento personalizado a cada bailarina participante
Encuadre: Código de ética de La Escuela				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2*Componentes de las habilidades comunicacionales*

Componente 1: Comunicación no verbal
Componente 2: Preguntas
Componente 3: Refuerzo
Componente 4: Reflexión
Componente 5: Explicación
Componente 6: Revelación de la experiencia personal
Componente 7: Escucha
Componente 8: Humor y risa
Componente 9: Promoción de mensajes

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Matriz de interacción entre la estrategia metodológica de La Escuela y los componentes de las habilidades comunicacionales

	P1: Horizontalidad y trato personalizado	P2: Realización de una dinámica grupal de conexión colectiva	P3: Reconocimiento del proceso	P4: Afirmación de mensajes empoderantes y sororos	P5: Seguimiento personalizado a cada bailarina participante
C1: Comunicación no verbal					
C2: Preguntas					
C3: Refuerzo					
C4: Reflexión					
C5: Explicación					
C6: Revelación de la experiencia personal					
C7: Escucha					
C8: Humor y risa					
C9: Promoción de mensajes					
Encuadre: Código de ética de La Escuela					

Fuente: Elaboración propia

Paso 1: Horizontalidad y trato personalizado

Este paso se aplica desde el comienzo de la clase, ensayo o entrenamiento, a través de la presentación y el saludo empático y amable por parte de las profesoras. Eso es algo que pudo comprobarse en la observación participante realizada en el año 2022 en las clases de la directora y de las profesoras. Por ejemplo, en las clases de la bailarina-directora ella saluda a todas las alumnas, dependiendo del grado de confianza con cada una, con diversos gestos, ya sea con una sonrisa, un abrazo, una palmada suave en la espalda o llamar a cada una por su nombre. Mientras hace eso, les pregunta cómo están o algo puntual como si es que se sienten mejor luego de haber estado enfermas, entre otro tipo de interrogantes, según la situación particular de cada una.

En este primer momento es donde se pueden observar con claridad la presencia de dos **componentes de las habilidades comunicacionales: (1) comunicación no verbal y (2) preguntas.** Con respecto a la comunicación no verbal, esta se presencia a través del uso de una kinésica³³, gestualidad, proxémica³⁴, tono de voz e intenciones determinadas en el momento en que las profesoras dan la bienvenida a la clase, que se pueden percibir como un tacto social-cortés, el cual afirma las identidades con una acción tan sencilla como saludar a cada alumna por su nombre y amistoso-cálido, el cual demuestra afectividad al tener un acercamiento directo de cuerpo a cuerpo hacia ellas, mediante sonrisas, abrazos o palmadas suaves (Rizo, 2009). En el caso particular de La Escuela, ese acercamiento afectivo varía según el grado de confianza que existe entre cada alumna y profesora, así como también se tiene en consideración si es que alguna de ellas prefiere una afectividad que no conlleve un acercamiento estrecho por considerarlo invasivo. En esos casos, los gestos utilizados pueden ser el de una sonrisa, los cuales mantienen una distancia.

³³ Marta Rizo (2009) lo define como todos aquellos movimientos y gestos con los que se expresa una persona y su cuerpo.

³⁴ La forma como una persona utiliza el espacio para manejar su cuerpo. Esto incluye también la distancia que establecemos entre los cuerpos al momento de estar en una interacción (Rizo, 2009).

El segundo componente de las habilidades comunicacionales, que corresponde a las preguntas, se puede apreciar en el momento en que la directora le pregunta a cada alumna no sólo cómo se encuentra de estado de ánimo, sino también como se encuentra la situación particular por la que está pasando en ese momento. Esa acción, igual de sencilla que el llamar por su nombre a cada alumna, es una herramienta comunicativa muy poderosa, no sólo porque te permite saber sobre la otra persona, sino porque la persona a quien se le pregunta se siente tomada en cuenta y acompañada (Dickson & Hargie, 2006; Sudarmanti et al., 2015). Tal como lo expresó Abellán (2007), las personas somos seres-en-relación. Eso quiere decir que hay una necesidad en ser confirmados por otros seres humanos, a través de las interacciones, mediante el uso de las palabras y gestos. Así se demuestra mutuamente la preocupación por la existencia del otro y por asuntos que giran en torno a ella. De esa forma se desarrolla también bienestar, factor fundamental para el desarrollo individual y colectivo.

La horizontalidad y el trato personalizado se mantienen dentro y fuera de las aulas de clase, sobre todo en los momentos en los cuales se explican y corrigen los pasos de una coreografía o la técnica de danza, ya que no se contradicen con la rigurosidad y disciplina que imparte La Escuela. De hecho, contribuyen a establecer una interacción más cercana entre la profesora y la alumna:

La profesora tiene que hacer varias cosas durante la clase para acercarse, como el hecho de corregir a las alumnas amigable y asertivamente. Entonces no es como “no me importa como estés bailando, me llega, a ver si sigues... ¿puedes captar el paso?” No es eso. Es el hecho de "oye, María, baja un poco más tu brazo, levanta la cara, mírate, ¿qué está pasando?". Aquí hay un seguimiento. Es un hola, estoy pendiente de ti, has venido a la clase y yo estoy a tu servicio para poder ayudarte en tus objetivos.

La bailarina-directora comenta también que dentro de este paso es vital que el lenguaje sea asertivo y con las palabras adecuadas, porque si no puede ser traumático.

Con las profesoras trabajamos mucho eso, "tienes que decir esto, no puedes decir eso". Tenemos un código de ética de las cosas que no pueden decir, de las cosas que no pueden hacer, todo porque tenemos un propósito claro, que es el empoderamiento. Entonces la profesora no puede hacer comentarios comparativos o sobre tu cuerpo ni obligarte a hacer algo que no te sientes lista.

Además, las profesoras evitan realizar la mayoría de las veces correcciones dirigidas hacia una alumna en particular. En su lugar optan por hacerlo de manera general. Se puede observar que, al momento de corregir los pasos, las profesoras aplican **otro componente de las habilidades comunicacionales, el de la explicación**. Para las personas es importante que, en un espacio de aprendizaje como un salón de clases, puedan ser capaces de realizar conexiones entre conceptos, hechos o ideas que antes no lograban ver, porque no se conocían. Aprender no sólo consiste en una actividad cognitiva, sino también emocional y motivacional. La explicación que proviene de parte de otra persona, sobre todo de aquella que es docente, tiene un impacto en las emociones, mente y cuerpo, por lo que debe ser realizada con un lenguaje y gestos adecuados, que genere un efecto constructivo (Brown, 2006) y afectivo, si se relaciona con lo que explica Rizo (2022). En el caso de La Escuela se cumple con ese factor, ya que como lo expresa la directora, ellas tienen cuidado al momento de expresar sus palabras y realizar gestos. Asimismo, les preguntan constantemente a las alumnas cómo se encuentran. Son conscientes del impacto que tiene su sus palabras, intenciones y gestos sobre el cuerpo, la mente y las emociones de la otra persona.

Finalmente, dentro de este primer paso de la estrategia metodológica de horizontalidad y trato personalizado también se aplican **otros dos componentes comunicacionales: el sentido del humor y la revelación de experiencias personales**. Se pudo observar que algunas profesoras utilizan cualquiera de los dos componentes cuando notan a sus alumnas bloqueadas o estresadas. Por ejemplo, en una de las clases de la profesora bailarina-S, ella se percató que sus alumnas estaban bloqueadas porque no lograban realizar un paso técnico y les comenta lo siguiente utilizando ambos componentes comunicacionales:

¿No les pasa que tienen un lado que es grandioso y cuando quieres hacer para el otro lado no es tan grandioso? (risas) (...) a mí me pasa, que con la derecha soy excelente y con la izquierda terrible. Así que tranquilas y vamos nuevamente, hay que concentrarnos.

En la entrevista ella comentó que realizar ese tipo de prácticas es usual para ella, ya que de esa forma les transmite el mensaje a las alumnas de: “hey, yo también soy un ser humano, sé que soy profesora, pero estamos acá juntas aprendiendo y vamos a ir lográndolo”.

Revelar una experiencia personal transmite un mensaje de igualdad entre profesora y alumna, en el cual la profesora le expresa a la alumna que ella tiene también limitaciones al igual que ella, a pesar de ser una figura de autoridad. La profesora también se muestra desde una situación de vulnerabilidad que la caracteriza como ser humano. Las relaciones interpersonales necesitan de esa comunicación que permite conectar a ese nivel más íntimo, por lo que se abre un camino de mayor confianza y libertad que permite una comunicación emocional mutua (Tardy & Dindia, 2006; Rizo, 2022).

Por otro lado, el humor y la risa involucran aspectos cognitivos, emocionales, sociales y motivacionales de las personas. Contar chistes, realizar juegos de palabras, contar anécdotas y reírse de ellas es una herramienta comunicacional de mucha utilidad para poder comunicar mensajes, dar mayor información o corregir con una intención amistosa y cálida (Foot & McCreddie, 2006; Rizo, 2009). El humor positivo, aquel que es inofensivo, activa en las relaciones interpersonales sensaciones percibidas como positivas y liberadoras, que permiten un mayor autoconocimiento y acercamiento dentro de un grupo de personas. Por lo que contribuyen a que la comunicación dentro de una interacción se perciba como constructiva al significar un placer emocional (Fernández, 2013).

Paso 2: Realización de una dinámica grupal de conexión colectiva:

El segundo paso consiste en realizar una dinámica grupal de conexión colectiva a través de la realización de un círculo con las participantes, ya sea de pie o sentadas. Esta dinámica se realiza con el fin de presentación de cada participante, así como con el fin de entablar un diálogo grupal para conocerse más entre todas, escuchar sus sentimientos o abarcar temas de conversación que las profesoras encargadas han observado que son necesarios de tratar (por

ejemplo, el apoyo mutuo, la autoexigencia, la confianza personal, entre otros). La forma en que se aplique y su duración dependerá del objetivo que se tenga para esa clase o entrenamiento.

En lo que corresponde a la presentación de cada participante, la directora lo explica así:

Hacemos que cada persona se presente en un círculo y diga su nombre... porque ya no eres alumna 1, alumna 2, tú muévete la de amarillo, sino eres María, Juana, tienes un nombre. En el mundo normalmente no tienes un nombre.

Por otro lado, en lo que respecta a los espacios de diálogo, las profesoras los crean durante el primer y el último entrenamiento del elenco³⁵ o también luego de alguna grabación y/o presentación. Estos diálogos pueden tener una duración de hasta dos horas y se aplican a un grupo no mayor a 15 o 17 participantes, que es el número máximo con el que cuenta cada elenco de los de los 5 que tiene La Escuela.

Aquí, el uso de **los componentes comunicacionales de comunicación no verbal, preguntas, revelación de la experiencia personal, reflexión y escucha activa** están presentes, ya que la dinámica de conexión grupal que se da en ese círculo genera que las participantes se miren a los ojos entre ellas, que se pregunten mutuamente sobre temas de interés y se presten atención a lo que cada una expresa. Estos círculos de conexión también involucran muestras afectivas como tomarse de las manos, abrazarse, reírse, llorar, darse cumplidos, expresar inconformidades, así como llegar a reflexiones colectivas, las cuales pueden involucrar diversos temas. Las profesoras también usan ese espacio de diálogo para compartir sus experiencias personales y conectar a través de ellas. Por ejemplo, la profesora bailarina-AN ha compartido en esos espacios la experiencia que atravesó al sobrevivir a un accidente de tránsito y la frustración que sintió al no saber si iba a poder bailar nuevamente.

³⁵La Escuela cuenta con una compañía de danza, que está compuesta por 5 equipos dependiendo el nivel técnico de danza que tengas como bailarina. Cada 18 meses se da un nuevo proceso de audición en el cual según los resultados obtenidos te asignan en un equipo, por lo que una vez que te asignan a un nuevo equipo tienes la oportunidad de conocer a nuevas bailarinas. A la compañía de La Escuela sólo asisten alumnas y profesoras que han pasado por un proceso de audición cerrado (D.M. Noel, comunicación personal, 12 de noviembre del 2020).

Con respecto a ese tipo de dinámicas, la alumna bailarina-AND considera que son importantes para la integración, identificación y conexión grupal, porque ha generado que vea a las alumnas, profesoras y directora desde un lado humano al empatizar con ellas:

E incluso cuando empezamos las clases, algunas profesoras nos piden que nos describamos en una palabra o con la Pre Compañía, hacemos los círculos, donde conversamos. El primer día cada una contó cómo llegó a La Escuela... me pareció muy interesante y bonito, porque hace ver a la persona más vulnerable y te hace entender también por qué es como es. Probablemente tú la ves en la clase y está seria, pero no es porque sea así, sino porque está concentrada.

La alumna bailarina-L también realizó una opinión que se puede relacionar con la de la bailarina-AND. Debido a ese tipo de dinámicas, ella percibe ese espacio de danza como un espacio horizontal, en el cual encuentra puntos en común con las profesoras:

Ahora que yo formo parte de la compañía he escuchado mucho de las experiencias de las profesoras y me siento mucho más familiarizada con ellas y los consejos que nos dan en base a sus propias experiencias. Entonces si tú tienes algo en común... al menos yo he tenido varias cosas en común con las profesoras, me identifico, dices como wow, qué bueno que ellas se abran y que te digan lo que sienten y que cuenten de su proceso en el baile que no es nada fácil. (...). Entonces, esas experiencias o anécdotas que cuentan, que incluso siendo profesionales les ha pasado, te hacen sentir bien, que no lo estás haciendo mal.

Weiss (1974 citado por Foley & Duck, 2006) describe que, en esas relaciones interpersonales, donde se generan ese tipo de dinámicas, se satisfacen las necesidades humanas emocionales de sentimiento de pertenencia a una comunidad confiable, sentimiento de estabilidad emocional y sentimiento de apoyo mutuo.

Paso 3: Reconocimiento del proceso:

Este paso consiste en mostrarles a las alumnas el avance en sus procesos como bailarinas y personas. La bailarina-directora lo explica de la siguiente manera:

Algo dentro de lo que nosotras trabajamos mucho es el reconocimiento (...) por el tema del proceso y la exigencia personal, que también es otro factor que se ve mucho. Son muchas las chicas que durante su crianza, por ser mujeres, creen que tienen que ser mucho más exigentes consigo mismas para lograr las cosas. Entonces, cuando llegan a la escuela son muy exigentes con ellas y no disfrutan su proceso (...), lo que hacemos es el reconocimiento del proceso, como muchos momentos de dar feedback como "oye, tal vez tú sientes que no te está saliendo esto, pero te está saliendo esto, esto, esto. ¿Has visto todo lo que has recorrido?, no te has dado cuenta seguramente".

En esta explicación se puede notar la presencia de **otro componente de las habilidades comunicacionales, el refuerzo constructivo**. Según Cairns (2006) este componente

comunicacional consiste en elogiar o transmitirle un estímulo de valoración positiva a una persona luego de que haya realizado una acción meritoria. Esto refuerza la idea de pertenencia a una comunidad segura y de confianza.

En la entrevista realizada a la alumna bailarina-P, ella comenta que la directora de La Escuela la felicitó luego de un show de manera personal por su crecimiento durante ese año. Eso fue algo que la emocionó puesto que considera que todo su esfuerzo está teniendo resultados positivos que son vistos y reconocidos por una autoridad calificada. De manera muy similar la alumna bailarina-L expresó una experiencia sobre ese tema:

En realidad, sí y me lo dijeron personalmente y me hizo sentir muy bien. No me lo esperaba. Pero en algún momento a solas en una de las presentaciones que tuve, la directora me reconoció cosas muy bonitas mías, que yo no había notado, que no me daba cuenta.

Algo interesante que ocurre es que las alumnas que conforman dichas clases, ensayos o entrenamientos también realizan la misma práctica comunicacional de refuerzo con las otras bailarinas participantes. Por ejemplo, en una de las clases de la profesora bailarina-S, ella nos pidió que fuéramos hacia el espejo para que salgan 4 voluntarias. Las 4 que salimos al frente a bailar fuimos muy animadas no sólo por parte de la profesora, sino también por parte de las demás alumnas. A través de aplausos nos decían palabras como: “¡vamos!”, “¡ustedes pueden!” o “¡son las mejores!”. Al terminar la coreografía, nos aplaudieron con mucha emoción y alegría. Salieron otras 4 voluntarias más y la dinámica de aliento y soporte se volvió a repetir. Esto es algo que también fue reconocido por la profesora bailarina-G:

(...) en la compañía algo que me gusta, me genera paz y que no sólo yo lo valoro es el respeto y la admiración que se tiene mutua. Yo genuinamente veo y lo he visto en el mundial esa camaradería y compañerismo entre las chicas, ese “tú puedes amiga”, estés en semi pro o en amateur o si estás en pro, ese apoyo bonito. Así hayan audiciones en las cuales suele haber competencia, hay un espacio bonito de reconocimiento, internamente siempre se están reconociendo las cosas positivas como “oye, cómo has crecido”.

Como parte del reconocimiento del proceso personal también se realizan dinámicas en el espejo. Las profesoras y la directora no sólo invitan a sus alumnas a mirarse en el espejo mientras bailan la coreografía marcada: “Mírate, no bajas la mirada”; sino que además,

establecen momentos para indicarles que se miren a sí mismas o se bailen mientras se miran al espejo, pensando en que nadie más que ellas mismas las está viendo.

“Nos hacían mirarnos en el espejo y nos enseñaban a mirarnos con amor, a aceptarnos... nos decían que teníamos que aprender a querernos” - Comenta sobre ese punto la alumna bailarina-P y continúa:

Nos dicen que desde ahí vamos a empezar a bailar de una manera diferente, siempre observándote, mirándote, queriéndote, abrazándote. Muchas veces nos miramos al espejo y no nos miramos realmente, sino miramos al vacío o tenemos mirada perdida y evitamos mirarnos a nosotras mismas. (...). Eso me ha ayudado también en mi vida. A andar así por la vida, aceptando lo que soy, queriéndome y eso lo transmito también.

Sin embargo, dinámicas como la del espejo pueden generar también en las alumnas que se juzguen a ellas mismas por no sentirse cómodas con su reflejo físico. Sobre el particular, la bailarina-directora menciona lo que ocurre con las alumnas:

(...) cuando estás frente al espejo en un salón y te enfrentas a tu imagen, tú empiezas a decir "uy, esto no me gusta. O sea, nunca paso tanto tiempo en un espejo y ahora que me miro no me gusta mi nariz [por ejemplo]" o te empiezas a preguntar que por qué te demoras mucho en aprender una coreografía y tu compañera es rapidísima. (...) ¿por qué ella está avanzando más que yo?, ¿por qué ella está adelante?, ¿por qué ella y por qué yo no? (...). Entonces, te cuestionas sobre tus habilidades. Empiezan a salir un montón de demonios, por decirlo así, que tal vez ya te lo cuestionabas (...).

Por eso, el equipo de La Escuela también realiza espacios de diálogo para conversar sobre esos temas con el fin de generar un proceso reflexivo en ellas. Asimismo, busca impartir el mensaje de “tranquila, has venido a clase a disfrutar, esto va a demorar, es parte de. Tal vez para alguna persona sea más rápido, otras más lento, pero es así. Entonces, cálmate, estoy contigo”. De esta forma, este tercer componente metodológico de reconocimiento del proceso personal se relaciona también con los siguientes dos componentes metodológicos: afirmación de mensajes y seguimiento personalizado, los cuales se detallarán en las siguientes secciones.

Paso 4: Afirmación de mensajes empoderantes y sororos:

Este paso consiste en que tanto las profesoras como la directora les transmiten a las bailarinas mensajes empoderantes y sororos relacionados con su cuerpo físico, su proceso en la danza y sus actitudes con ellas mismas dentro o fuera de La Escuela. Esto está totalmente relacionado

con el último componente de las habilidades comunicacionales, la promoción de mensajes, el cual tiene como objetivo que una persona o grupo de personas adquieran ciertos comportamientos entendidos como constructivos (O'Keefe, 2006). Estos mensajes se pueden transmitir durante las clases y ensayos o al finalizarlos. La alumna bailarina-AND comenta que en cada clase las profesoras les dan mensajes como: “nunca va a estar mal, siempre llévate un aprendizaje de cada clase”, “cada una tiene un proceso distinto, disfruta el tuyo”, “la edad es sólo un número, no es nada más, todas podemos bailar, porque tenemos el factor más importante que somos nosotras mismas”, “vamos hermanas, somos un equipo, hagámoslo todas juntas” o “créetela”³⁶. Ella afirma que se siente poderosa luego de escuchar esos mensajes en sus clases.

Los mensajes también pueden transmitirse de una manera más sutil, mientras se marcan los pasos en una coreografía. Por ejemplo, eso hizo la profesora bailarina-A al explicar un paso en su clase de bachata: “No te achiques, te cayó la ducha, pero digna también. Tienes que aplicar mucho control, así como aplicas el control en tu vida, así”. Por otro lado, en la clase de salsa, esta misma bailarina expresó el siguiente mensaje mientras explicaba un giro:

Vas a probar (...), un giro más, es decir, de lo que has hecho medio giro. Aquí abres en 6 y luego mírate al espejo y ámate como nunca antes. Tienes que mirarte al espejo, porque ese es tu spot al girar.

Paso 5: Seguimiento personalizado a cada bailarina participante:

Este paso consiste en realizarle un seguimiento a cada alumna, a través de contabilizar y averiguar sus asistencias e inasistencias a clases y ensayos, así como prestarle atención al por qué de sus motivaciones. El equipo de La Escuela recopila en una especie de informe de manera confidencial la mayor cantidad de información posible sobre la historia personal, profesional y académica de cada bailarina participante dentro y fuera de La Escuela. Para poder lograr este fin, el equipo de La Escuela presta atención a lo que ocurre en cada clase y entrenamiento, así

³⁶ Créetela significa confía en ti.

como en otros espacios fuera de La Escuela. Los informes son revisados en las reuniones semanales de profesoras, con el fin de acompañar a cada participante, así como para solucionar las actitudes nocivas y contraproducentes que puedan surgir dentro de la comunidad. La directora lo cuenta de la siguiente manera:

Conversamos mucho entre las profesoras para saber con quiénes estamos. Quiere decir que si María está en mi clase y yo tengo una lectura de María y sé que María va a tomar la clase de la otra profesora, yo le digo a la profesora que tengo esa alumna que está en su clase y que le he visto que tiene esto, esto, esto para que trabaje esto, esto, esto. O sea, hay un *feedback* entre profesores bastante fluido (...)."

Asimismo, cada vez que aparecen actitudes contraproducentes por parte de alguna bailarina hacia La Escuela o hacia alguna de sus integrantes, las profesoras conversan inmediatamente para reflexionar en torno a esa crítica para encontrar soluciones y realizar mejoras. Por eso, este último paso se aplica de manera complementaria y en conjunto con los otros pasos de la estrategia metodológica:

No dejamos que ninguna mala actitud pase desapercibida, sino, hablamos de ... Si por ejemplo viene María y tiene una actitud complicada con Julia, vamos a conversar con María para que reflexione sobre lo que está pasando y buscar el crecimiento personal de cada una de ellas. No solamente dejarlo como "la pesada de María que hace esto".

La bailarina-directora comentó también que cuando han ocurrido estas situaciones de inmediato dialogan con los grupos sobre esos temas considerados como álgidos dentro de La Escuela. Uno de los temas que han surgido es la necesidad de estar alerta por nuestra condición de ser mujeres y su relación con la rivalidad y la sororidad, ya que en algunas ocasiones han identificado que esta es una de las causas de los conflictos:

Buscamos llegar a la reflexión de "oye, no tengo que estar como que alerta todo el tiempo"... porque lo que también pasa es que como tenemos el *chip* de "soy mujer, tengo que estar alerta en todos lados... Alerta en el trabajo por si me hacen algo, alerta en el micro, alerta en el metropolitano, alerta en la calle. Alerta". Entonces cuando voy a mi salón de baile, estoy también alerta por si alguien me quiere hacer algo, o si alguien tiene envidia o lo que sea y tenemos una predisposición. Así que buscamos bajar esa predisposición para que [las alumnas] comiencen a disfrutar. Y dentro de todo eso, empezamos a entender de que uniéndonos sumamos mucho más (...), es poder llevar esa sororidad a la práctica y mucho más allá de solamente decirlo, sino también hacerlo.

La alumna bailarina-P contó en la entrevista una anécdota particular sobre este punto:

En este año y medio que he estado con las chicas del elenco alumnas³⁷ no me he sentido tan cómoda, no con todas, no es que todas hayan sido reacias... Son unas tres, cuatro con las que no me he sentido bien. No hemos compenetrado como debía haber sido desde un inicio. (...). La directora habló con nosotras. A mí me sorprendió. Ella nos citó a todas y nos preguntó que qué era lo que nos pasaba. Se dio cuenta, dijo que se reluce cuando salimos a bailar al escenario, que se nota. Y agregó que para que eso funcione como equipo, nosotras desde adentro ya debíamos compenetrarnos. Conversamos entre todas.

Como en toda relación interpersonal, no sólo se generan cercanías, sino también discrepancias y distancias (Alfaro, 1993). Sin embargo, aunque ese factor se encuentre de por medio, se pueden encontrar las vías para atender esos conflictos. En el caso de La Escuela, esa vía de solución es el diálogo constante. Ningún tema se calla ni se realizan comentarios “a las espaldas” o a modo de burla.

Este hallazgo contrasta con el análisis del hallazgo anterior (La Escuela: mi espacio seguro), en el cual se identificó que las bailarinas de La Escuela se sentían seguras por el hecho de estar en un espacio conformado únicamente por mujeres. Según la antropóloga Rita Segato (2024): “el cuerpo no garantiza nada”. Es decir, el cuerpo de la mujer no garantiza *per se* una posición política, posición crítica o conciencia sobre el contexto o el tipo de relación que debería existir entre mujeres. Eso se desarrolla. De hecho, en un contexto de constante polarización como se vive actualmente a nivel mundial, sobre todo en países como Perú, es común que exista rivalidad consciente entre mujeres por causas aprendidas como la competencia por obtener un lugar en el mundo profesional, económico o político, así como una competencia amorosa (Alborch, 2003).

En ese sentido, a partir de la integración de ambos hallazgos, se puede interpretar que las mujeres se sienten seguras por estar en un espacio sólo de mujeres respecto a posibles agresiones sexuales, las cuales se ven con mayor posibilidad en espacios mixtos, más no necesariamente respecto a posibles agresiones sociales. Esa última percepción de seguridad surgiría debido al enfoque, el objetivo y las acciones que llevan a cabo espacios como La

³⁷ El elenco alumnas es uno de los cinco elencos que conforman la Compañía. Este se caracteriza por tener un nivel básico en la técnica de danza.

Escuela, las cuales buscarían contrarrestar los conflictos y tensiones que surgen de manera natural en todos los espacios conformados por personas.

Los componentes comunicacionales presentes son las preguntas, la reflexión y la escucha.

Pauta de comportamiento: Código de Ética de La Escuela

La Escuela tiene un código de ética que establece las normas de convivencia y los valores que rigen al espacio. Este código se establece como una pauta sobre el comportamiento que se debe tener en el grupo de La Escuela, lo cual significa tener cuidado en las palabras y gestos que se utilizan. Este código se aplica a toda la comunidad por igual, es decir, tanto a las profesoras, personal administrativo y alumnas. Las profesoras de La Escuela deben tener en cuenta las palabras que pueden usar y las que no deben usar al comunicarse con sus alumnas. Asimismo, según este código las profesoras no pueden obligar a sus alumnas a realizar ciertas acciones. Por ejemplo, no pueden obligarlas a realizar estiramientos que causen dolor con el fin de que logren mayor flexibilidad en sus articulaciones ni tampoco conversar sobre temas incómodos (por ejemplo, sobre su corporalidad), ni mucho menos realizar comentarios comparativos o hirientes. Si algún miembro de la comunidad realiza alguna de estas prácticas, La Escuela buscará llegar a una solución a través del diálogo. Sin embargo, si la acción es reiterada o si la magnitud de alguna de ellas es considerada muy grave, se tomará la decisión de sancionar y apartar a dicha persona. El código también habilita a las profesoras a no permitir ese tipo de dinámicas entre alumnas, sino por el contrario, tener el objetivo de que las dinámicas entre ellas y hacia sí mismas sean sanas y respetuosas.

Sobre el particular la profesora bailarina-G comenta que para La Escuela los lineamientos presentes en el Código de Ética son vitales, por lo que es importante recordarlo a las alumnas de cuando en cuando, sobre todo cuando han presenciado acciones contrarias al Código. Ella lo expresó en la entrevista de la siguiente manera:

Pero sí toca volver a recordar esas cosas porque, así como te tratas a ti, vas a generar un juicio hacia la otra en algún momento. Toca también reforzarlo para que alguna alumna no lo repita

con otra persona, primero por ella y también por cuidar a la comunidad, al grupo. Si tú permites que una chica diga eso [algún comentario autodestructivo]... en algún momento se lo va a decir a la compañera y en La Escuela siempre tratamos de que eso no ocurra.

La profesora bailarina-G continuó comentando que en otros espacios de danza poner apodos, realizar comentarios comparativos o burlones sobre el físico o las cualidades de una persona sobre ella misma o hacia sus compañeras pueden generar risa, porque se convierten en parte de la “broma” cotidiana, la cual es celebrada incluso por los docentes. Pero, en La Escuela eso no está permitido por ser contrario al objetivo de empoderamiento, amor propio y sororidad que se buscan transmitir.

En base a ese contexto la profesora bailarina-G contó la siguiente experiencia:

Me ha tocado en alguna ocasión tratar de manejar el vocabulario de algunas chicas, no porque sea soez, sino porque era muy autodestructivo Y eso no era bueno. Muchas veces ocurre que las chicas dicen: "¡Ay no, horrible!" o "¡Malogré el video!" y se van. Me pasó una vez un caso particular, en que una chica habló de su físico y dijo algo como: "A mí no me va a salir nunca esto, porque yo no tengo cintura" y de ahí dijo: "No pues Gise... con esa panza, ¿cómo [me va a salir]...?" Y una [la profesora] hablando de que su cuerpo no hace al baile, la mecánica está en cómo descubres el activar tu cuerpo... me tocó volver a decirle que este es un espacio donde nos miramos con amor, si nosotros no nos miramos con amor, imagínate el otro cómo nos va a mirar. Le dije que ella estaba haciendo todo bonito, que no tenía por qué tratarse así a ella misma, que era un curso mensual y no se acaba el mundo si es que no te sale, puedes volver a tomarlo. Además, no tiene que ser perfecto ni igual al de la otra, no tienes por qué tratarte mal a ti misma. Le dije también que ella estaba únicamente enfocada en una ondulación que no le salía. En ese momento las chicas [otras alumnas] la animaron, pero me dio pena porque estuvo en un show pero no volvió al siguiente. (...). Entonces son en estos momentos en los que toca volver a recordar los lineamientos.

Marta Rizo (2009) explica que dentro de cada relación interpersonal existen normas culturales y sociales bajo las que se rige cada grupo. Estas son pautas que establecen los límites que debe tener cada comunicación kinésica, gestual, proxémica y verbal de cada participante dentro de dicha interacción, de esta manera las relaciones se preserven. En este caso particular, el código de ética de La Escuela cumple la función de pauta o norma de comportamiento, sobre el cual se desarrollan los componentes metodológicos de danza.

En conclusión, dentro de los componentes de la metodología de danza de La Escuela se pueden observar normas de comportamiento y la presencia de las nueve habilidades comunicacionales, cumpliéndose así lo planteado en una de las hipótesis específicas.

4.4. Una metodología de danza y habilidades comunicacionales que contribuyen al proceso de empoderamiento y sororidad de las bailarinas participantes

Las bailarinas incluidas en esta investigación coincidimos en que nuestros procesos de empoderamiento y sororidad se han visto reforzados debido a nuestra participación en La Escuela. Algunas veníamos trabajando en él de una manera más consciente, mientras que otras aprendieron de él cuando llegaron a La Escuela, por lo que a partir de ese momento decidimos formar parte de espacios que tengan objetivos similares y rechazar aquellos que eran contrarios, así como ejercer y permitir prácticas que sean constructivas.

La alumna bailarina-AND relató en la entrevista realizada que ella venía trabajando en su proceso de empoderamiento personal desde antes de entrar a La Escuela, así que entrar allí la ayudó a seguir enriqueciendo ese proceso, porque a partir de ese momento incorporó otras formas de pensar y de desenvolverse. En los ámbitos donde considera que lo ha aplicado más son en el académico, profesional y personal. En ellos se siente más segura y satisfecha con su accionar. Asimismo, considera que la percepción que tiene hacia otras personas es más humana y empática. En el ámbito académico en particular, ella tenía la meta de aprobar un examen internacional de inglés, de tal forma que le permita conseguir trabajo en otro país. Sin embargo, no lo logró. Ella se frustró y se deprimió con lo ocurrido, pero estar en La Escuela contribuyó a que su perspectiva cambie y sea más autocompasiva. Uno de los mensajes que más le ha impactado de las profesoras es que haga lo que haga y sea cual sea el resultado, no estará mal ni será hecho en vano, ya que siempre habrá un aprendizaje que llevar, por lo que la atención debe estar enfocada en lo que se ha logrado y en volverlo a intentar en caso no haya salido, más que en la queja o en lo “negativo”. Y eso no sólo se quedó para las coreografías aprendidas en el salón de clases, sino que lo ha extrapolado a su vida diaria. Sobre ese tema ella comenta lo siguiente:

Esa perspectiva me gustó mucho porque la aplico no sólo en la danza sino en la vida. Por ejemplo, el fracaso de no haber aprobado el examen, no verlo así, sino como un aprendizaje.

Fue algo muy técnico, que no dependía de mí. Además, si hoy no te sale, mañana te saldrá y así sucesivamente. (...). Entonces toda la perspectiva conmigo misma cambió.

La alumna bailarina-AND no sólo se sentía frustrada por haber reprobado ese examen académico, sino porque sentía que no había alcanzado todos los logros profesionales, académicos y personales que esperó tener a los 29 años. Ese sentir era algo que ella ya venía trabajando en terapia psicológica, sin embargo, las reflexiones y conversaciones en La Escuela en torno al mensaje que imparten de “cada una tiene un proceso distinto, disfruta el tuyo”, complementó ese trabajo de autocompasión y generó que ella no sea tan autoexigente consigo misma, sino que más bien disfrute de los logros personales que ha alcanzado como resultado de su proceso personal diario en los diversos campos de su vida. Ella complementa esa experiencia de la siguiente manera:

Todos van por caminos diferentes y todos tienen objetivos distintos. Entonces, no enfocarse en lo que hace el otro, sino enfocarte en ti y como tú llevas el proceso de aprendizaje. Que tú no estés en el mismo nivel de las otras personas no significa que estés yendo por un camino incorrecto, sino que ese es tu camino y nadie más lo va a hacer igual. Y en la clase, en los inicios de la clase siempre... ya sea en los niveles más iniciantes o más avanzados te dicen: “No te enfoques en ella. Ella lleva bailando 10 años y probablemente quiere mejorar otras que tú ni siquiera puedes comprender aún. Tú enfócate en ti”. Y lo mismo para la vida, ¿no? (...) yo estoy yendo por el camino que a mí me va mejor, que es el que yo he trazado para mí: bailar, mejorar en la técnica, ser más suelta en el movimiento corporal. Otras personas se enfocan en otras cosas de la vida que es crecer en lo profesional o tener una familia o etcétera de cosas. Esos dos creo que son los aprendizajes más grandes que me ha dado La Escuela.

Por otro lado, ella también ha cambiado su percepción con respecto a la edad y a la diversidad corporal dentro de la danza. A diferencia de los otros dos puntos, este lo cambió desde que llegó a La Escuela no sólo por las reflexiones, conversaciones y mensajes que se imparten en ese espacio en torno a ambos temas, sino porque lo ha podido presenciar en las clases y ensayos, ya que allí ella confirmó que cualquier persona puede danzar.

Claro, uno escucha ahora en estos tiempos que el estereotipo de bailarina ha cambiado, que no importa el cuerpo, pero (...) todo lo que está a mi alrededor me decía “la bailarina es así” o “tiene el cuerpo así”. (...) Yo no puedo negar que a veces he pensado en “esa persona no tiene cuerpo para hacer ese paso o para levantar la pierna súper alta, ¿cómo la va a hacer? Su cuerpo no le va a dar”. Y luego llegar a La Escuela y ves que es algo totalmente opuesto a eso, que no tiene nada que ver si tú eres alta o bajita, si eres más así o más asa. Es que entrenas al cuerpo y tienes el nivel. (...). Es increíble ver la diversidad de las bailarinas en La Escuela, en tamaños, cuerpos y color de piel, desde blancas o trigueñas hasta morenas (...). Entonces, sí, ha ampliado mi espectro de cómo es un bailarín.

A diferencia de otras escuelas y espacios de danza, que dentro de sus normas está el hecho de que las bailarinas deben comenzar a edades tempranas (desde los 4 y 10 años) y que sólo pueden hacerlo hasta los 40 o 42 años como máximo, así como que deben tener un cuerpo delgado (García, 2016; Vaysse, 2019; Olaya, 2020), La Escuela cuenta con otro tipo de normas relacionadas a la diversidad corporal y de edad en las bailarinas³⁸. Por eso, invitan a cualquier mujer que desee bailar, a hacerlo, ya que consideran que la edad no te define, por lo que puedes comenzar a bailar a cualquier edad, así como hacerlo de manera indefinida, siempre y cuando seas perseverante. Sobre la diversidad corporal, mencionan que no existe un cuerpo “ideal” para bailar, todos los cuerpos pueden bailar, sólo se debe comprender la mecánica del movimiento de cada cuerpo particular.

La alumna bailarina-L relató su experiencia respecto a ese tema. Ella pertenecía a otra escuela de danza en la que para pertenecer como alumna debías tener una edad promedio de 25 a 30 años, un cuerpo delgado y ser fenotípicamente blanca o mestiza clara. Es decir, esa escuela impartía una propuesta discriminatoria. Ella normalizó dichas prácticas dañinas y eso le generó una afectación a la relación con ella misma, la cual pudo cambiar gracias a terapia psicológica. Al igual que con la alumna bailarina-AND estar en La Escuela contribuyó a ese proceso de desarrollo del amor propio, empoderamiento y solidaridad con otras mujeres. De hecho, estar en La Escuela amplió su espectro sobre la diversidad corporal dentro de la danza. Todo esto generó una relación distinta consigo misma, ya que le proporcionó mayor autoestima y paz

³⁸ La edad es un factor importante y limitante en el rubro de la danza occidental, dentro de la cual forman parte la Salsa y la Bachata. Esto es así porque la raíz de la danza occidental, que es el Ballet, está muy ligada a una técnica convencional que realiza figuras sobre exigentes con la anatomía humana, para lo cual se busca un cuerpo esbelto y joven que pueda cumplir con las demandas coreográficas y estéticas. Además, en la cultura occidental la belleza está bastante ligada a la idea de juventud humana (Vaysse, 2019).

Contrario a esos códigos socioculturales, la Danzaterapia, el *Hip Hop*, entre otros géneros, han roto esa herencia y han integrado no sólo movimientos diversos y adaptados a la corporalidad de cada persona, sino también el contar con bailarines/as de un rango de edad amplio. Por ejemplo, la danza *Butó* de Japón incorpora diversos cuerpos en escena. Se busca que los y las bailarines acepten su cuerpo y las capacidades biofísicas con las que cuentan, lo cual incluye aceptar la vejez humana o la discapacidad física. Por ello, se proponen otras propuestas coreográficas, a través de otro tipo de pasos y sus variaciones o la incorporación de elementos (sillas, pañuelos, mesas, etc), que brinden soluciones. Sin embargo, aún sigue siendo una “lucha”, porque el ideal de belleza occidental prima aún en los medios de comunicación y en las expectativas del público (Vaysse, 2019).

mental, así como una relación más saludable con su cuerpo físico y su mente, eliminando la idea que debía hacer ciertas acciones dañinas con el fin de tener un cuerpo “esbelto”, acorde a lo que le solicitaban en la escuela pasada.

Yo tengo mis problemas personales y un diagnóstico como tal de salud mental, en donde a mí, La Escuela por la comodidad que me ha dado y el compañerismo que he tenido con muchas profesoras y compañeras, me ha hecho sentir mucho más fuerte y segura. Por ejemplo, ya no tengo miedo de usar alguna prenda que como dicen algunas personas "no van con mi cuerpo" y yo digo “¡No!, al contrario, me siento mucho más fuerte y segura. No me importa lo que diga el resto de mí ni de mi cuerpo. Sobre todo yo tenía problemas con eso en la otra academia. Pero aquí no, porque siempre te están mencionando que te empoderamos y que te guste tu cuerpo y que no importan lo que te digan, que se te ve bien, que cada una tiene su propio proceso y avance en su propio movimiento y debemos valorar y querer eso. Es la esencia propia de cada una y yo salgo de ahí así. Así voy a la calle y no me importa lo que digan, que por aquí, por allá... las palabras horribles que dicen siempre.

La realidad que cuenta la alumna bailarina-L es una realidad que ocurre aún de manera frecuente dentro de numerosos espacios de danza. Desde mi experiencia lo he vivido en reiteradas oportunidades, ya sea porque lo he presenciado o porque lo he pasado. Una de las últimas experiencias fue durante los meses entre agosto y noviembre del 2023. Ya había ingresado a la Compañía de La Escuela, mientras me encontraba trabajando como una de las bailarinas principales de un artista peruano de reconocida trayectoria. Sin embargo, no me sentía en paz en ese espacio, ya que quien era mi jefe realizaba constantemente comentarios en tono de burla y sarcasmo sobre la edad, el estereotipo del cuerpo de una bailarina, la “belleza” y el “talento” dentro de la danza. Nos comentaba a una de mis compañeras y a mí que debíamos mantener un cuerpo esbelto y mantenernos siempre “guapas”. Estaba en un espacio que era machista y que relacionándolo con lo dicho por Pamela Santana (2022), era un claro reflejo de las diferencias de género que pueden haber dentro de los espacios de danza que reproducen las problemáticas socioculturales. Ante esta situación yo me sentía un poco triste porque me encantaba el tipo de coreografías que bailábamos para el público y la recepción que este tenía, pero a la vez me molestaba porque me sentía incoherente. Si bien comencé un proceso de crítica y cuestionamiento con mayor intensidad desde mi paso por la universidad, el estar en La Escuela generó que yo lo refuerce. Por eso, por un lado, pensaba en cómo podía bailar con un

grupo de mujeres que me transmite poder y amor dentro de La Escuela, donde están sancionadas las prácticas que van en contra de la diversidad corporal y el amor propio, pero por el otro me encontraba en un espacio, donde se ejercen comentarios y prácticas contrarias. No podía formar parte de ese tipo de espacios ni permitir ese tipo de comportamientos. Ningún tipo de trabajo lo justifica. Dentro de mi mente rondaba una de las frases que nos decimos a nosotras mismas dentro de La Escuela, que somos mujeres poderosas, capaces de cambiar aquello de nuestra vida que no nos guste. En palabras de la profesora bailarina-A: “La única que va a sacarte de ese hoyo y crear una realidad diferente, vas a ser tú”³⁹. Con esos mensajes en mente, decidí retirarme a mitad de temporada. Estar en La Escuela me hizo sentir lo suficientemente poderosa para llevar a cabo esa decisión, ya que no sólo me retiré de ese trabajo, sino que además encaré al director. A diferencia de mi experiencia pasada, en la cual no pude decir nada, sólo retirarme, en esta oportunidad tuve la suficiente fuerza para expresar mis principios y defenderlos.

Esta experiencia también se relaciona con lo comentado por la alumna bailarina-P en su entrevista. Ella cuenta que las reflexiones que usualmente brindan las profesoras en las clases y ensayos generaron que deje de sentirse mal por trabajar dictando clases, ya que consideraba que aún le faltaba aprender más de la técnica para poder realizarlo:

Eso me pasaba mucho sobre todo al inicio... Estafa (risas). Pero cuando me dijeron esa frase [la danza es un camino donde nunca dejas de aprender], el profe me dijo también que no me sienta mal, que cuál sea mi nivel, yo iba a seguir avanzando y siempre iba a seguir aprendiendo. Es un proceso constante. Por más que sepa un montón, siempre puedo seguir aprendiendo. No es que me quedo estancada y ya lo sé todo y recién puedo ahí enseñar a otros. No, así no es. De dónde estoy puedo seguir aprendiendo y de dónde estoy puedo enseñarle a otras personas que no saben absolutamente nada. Me dio más confianza en mí misma, de aceptar el proceso en el que estoy y de no ser tan dura conmigo, más comprensiva.

A través de estos testimonios se puede apreciar como la comunicación interpersonal y las habilidades comunicacionales presentes en la metodología de danza de La Escuela han contribuido al proceso de empoderamiento y sororidad de las bailarinas participantes.

³⁹ Sobre este mensaje y reflexión se hace una crítica en el último hallazgo.

Retomando lo investigado por Rizo (2022), la autora explica el fenómeno de “contagio emocional” que se da dentro de las relaciones interpersonales. A través del contagio emocional, las personas participantes de una interacción, como por ejemplo las redes grupales, se transmiten mutuamente la energía a través del lenguaje, las dinámicas y los gestos que utilizan. La energía de esa comunicación está totalmente relacionada con el desarrollo de nuestras emociones y de nuestra mente y, por ende, de nuestro bienestar individual y colectivo. De hecho, está también directamente relacionado con la dimensión emocional de la comunicación, con la cual transitamos y comunicamos nuestras emociones. En este caso particular, se puede decir que la energía transmitida y “contagiada” es de empoderamiento, libertad, autocompasión, flexibilidad, solidaridad y cuidado, generando así un cambio en el diálogo interior al tener mayor autocompasión y cuidado con la autoexigencia. Como lo comentó la directora-bailarina en su entrevista, la mirada hacia el interior de una misma se vuelve más amable, a partir de participar en espacios que sean seguros y que no te juzguen. Es así como se vuelve más cómodo conocerte, poder conectar contigo, no juzgarte. La “dureza” que se ha aprendido a tener para transitar la cotidianidad, en las diversas esferas de la vida y para relacionarnos con las demás personas se deja a un lado. Al ocurrir eso, también se replica hacia otras personas y espacios, impactando directamente en las decisiones y prácticas en las diferentes esferas de la cotidianidad.

4.5. El manejo corporal y la desnudez en el empoderamiento personal

Manejo corporal y empoderamiento personal:

Dentro de las respuestas brindadas por las bailarinas participantes se pudo observar que coinciden con relacionar la capacidad de manejar su cuerpo físico con el manejo de su vida personal. Es decir, que uno de los caminos para desarrollar el empoderamiento personal es a través del manejo corporal que se va ganando conforme existe un mayor entrenamiento en

danza, ya que se considera que, así como una bailarina es capaz, por ejemplo, de activar los músculos de su abdomen, realizando así un trabajo de control sobre el centro de su cuerpo para realizar giros sin caerse, de la misma forma también logrará tener el control sobre su mente y emociones, y por ende, sobre su vida. Esto se pudo observar en dos de las clases de las profesoras bailarina-S y bailarina-A. Con respecto a la primera profesora, ella comunica las indicaciones de las coreografías enseñadas realizando símiles entre la activación de músculos que sus alumnas deben realizar y el manejo de sus vidas. Por ejemplo, para realizar un paso en el piso, el cual consiste en bajar juntando los pies sin caerse ni irse a los lados, la profesora bailarina-S explicó que deben activar los músculos de los abductores, así como llevar la pelvis hacia abajo. Les comenta que, así como ellas son capaces de lograr el equilibrio en esa postura y tener el poder sobre sus cuerpos para bajar sin caerse, de la misma manera también tienen el control sobre sus vidas, por lo que deben ser conscientes de eso y aplicarlo.

De una manera diferente la profesora bailarina-A también equipara el control del cuerpo con el empoderamiento personal, haciendo alusión de que a través de nuestro cuerpo y posturas en particular podemos ser mujeres poderosas:

Algo que aprendí en el último Congreso [de salsa en Lima] que fuimos y que lo dije en mi última clase, es que cuando tú quieres proyectar algo hacia arriba, es súper importante la presencia del mentón hacia arriba, eso lo aprendimos de la maestra Allien [bailarina cubana]. Entonces, cuando vamos hacia arriba tenemos que proyectar la cara hacia arriba, mentón hacia arriba, eso te da un montón de poder (...) y tú dices “Dios, que mujeron” [risas], es el mentón chicas, todo es el mentón (...).

Asimismo, el hecho de que las bailarinas observen los movimientos y pasos que pueden llegar a realizar con sus cuerpos genera que se sorprendan de las capacidades que tienen y que por ende, consideren que tienen un poder particular y valioso en ellas mismas, el cual genera a su vez que se empoderen a nivel interno. La profesora bailarina-S lo comenta de la siguiente manera:

Cuando en algún momento he estado en una clase de *sexy dance* o en alguna clase de bachata, ese [proceso de] descubrimiento mío y [proceso de] paciencia conmigo... Fue locaso ya, porque cuando empecé en los ritmos latinos, me acuerdo que cuando tuve mi primera clase de bachata, como tiene una onda bastante sensual a través de ciertos movimientos y ciertas cosas... a mí

antes como que no me gustaba, pero igual como me quería formar en varias cosas y quería aprender, seguía. Ahí empecé a darme cuenta más de mi cuerpo y de mis movimientos y de que podía hacer ciertos movimientos, que estaban ahí escondidos y que no sabía que podía uno lograr y dos, hacer y verme distinta. Entonces creo que, a partir de eso, también fue algo que me ayudó bastante.

Las bailarinas también relacionan el empoderamiento personal a través del cuerpo cuando una persona es capaz de tocarse a sí misma mientras baila sin que el miedo y la vergüenza la detengan. Esto es así porque se relaciona con la idea de que, así como eres capaz de tocar tu cuerpo sin miedo, eres capaz de tener el poder suficiente sobre él y, por lo tanto, sobre ti. La profesora bailarina-S lo relata así:

Y también algunas veces tomando algunas clases de *street jazz* o de *sexy dance*, esto de "tócate, no pasa nada, eres tú misma, o sea nadie más te puede tocar", creo que también es importante caer en cuenta de eso. Claro, ¿por qué no lo hago yo, si soy yo misma tocando mi propio cuerpo y nadie más lo va a hacer?, entonces ahí empiezas a cambiar tu mente y a darte cuenta de varias cosas, a partir de esos detallitos.

La alumna bailarina-AND también brindó su opinión con respecto a ese punto:

Por ejemplo, algo que creo que trasciende y espero que a las chicas también, es cuando nos dicen que nos toquemos hasta la cabeza, aquí [el cuello] o tocarte los brazos. Yo no me había dado cuenta, pero cuando veía mis videos anteriores realmente algunas chicas no nos tocábamos, porque... no sé... ni siquiera sé por qué. Pero las profesoras, "chicas tóquense, es tu cabeza, es tu pelo, es tu cara", entonces creo que eso, de estar segura de no sentir vergüenza por tocarte a ti misma, por bailar de una forma. Esa seguridad también creo que es algo que trasciende.

Finalmente, otra forma en la que se demuestra el empoderamiento personal es a través de poder mirarse a sí mismas a los ojos desde el espejo. Cuando una persona baila es común que al comienzo encuentre difícil mirarse a ella misma en su reflejo sin bajar la mirada mientras realiza una coreografía todo el tiempo que dura una clase o ensayo (mínimo 1 hora). Una vez que la bailarina logra eso se considera que ha logrado alcanzar mayor seguridad y poder consigo misma, de tal forma que ha dejado de lado ese sentir incómodo o extraño cuando ve su reflejo o de juzgarse mientras se observa. Se entiende que acepta todas las partes de su cuerpo.

Este hallazgo tiene relación con los estudios del cuerpo. Antropólogas investigadoras de la corporalidad, como Zandra Pedraza y Silvia Citro, afirman que el cuerpo no sólo tiene una

dimensión anatómica, sino también una dimensión sensitiva, psíquica, emocional, social y simbólica, en el cual se instalan las nociones de subjetividad y poder, los cuales tienen relación directa con la percepción de empoderamiento personal y agencia. Eso quiere decir que el realizar movimientos con nuestro cuerpo, genera que en nuestra mente se desarrolle un proceso de percepción de poder constructivo positivo con el cual afirmamos nuestra identidad personal y social. Percibimos con asombro y orgullo las diferentes y nuevas formas de conducir nuestro cuerpo, entonces nuestra percepción sobre nuestra realidad como personas cambia (García, 2016; Botero, 2016). Sin embargo, teniendo también en consideración a autoras como Vaysse (2019), este poder constructivo positivo en nuestra subjetividad a través de la danza podrá ser desarrollado cuando esta sea impartida en un espacio con características constructivas.

Desnudez y empoderamiento personal:

Otra de las ideas con las que se relaciona la seguridad personal es la desnudez. Para las bailarinas sentir la comodidad suficiente como para desnudar su cuerpo significa también sentir la libertad de poder ser una misma. La profesora bailarina-ANG comparte su experiencia como profesora observando a sus alumnas:

Por ejemplo, mucha gente viene a las clases sin usar ropa pegada, usan ropa ancha y de pronto ya comienzan a aceptarse, aceptar su cuerpo, aceptar su todo, su casita como le digo y comienzan a venir apretaditas, comienzan a ser ellas, sus personalidades comienzan a salir a flote. Ahora sí quieren participar, ahora sí quieren subirse a un escenario. Hay un cambio totalmente.

Esto no sólo viene de parte de las profesoras participantes, sino también de parte de las alumnas. Por ejemplo, la alumna bailarina-AND compartió una opinión similar en su entrevista. Ella no sólo se refirió al hecho de expresar su empoderamiento personal a través del uso de ropa pequeña o al usar menos ropa, sino que además lo relacionó con el sentirse libre. Recalcó además que en La Escuela en particular ella podía encontrar esa libertad no sólo porque el espacio lo permitía, sino también porque sus compañeras no la juzgaban:

O sea, cuando entré, ya me gustaba andar en top, o sea en ropas pequeñas... y no me decían nada por cómo me veía o porque te pusiste un short muy pequeño... yo decía: “mmm, un día puedo venir con el pelo pintado” o con cualquier cosa y las chicas me van a hablar igual, o sea

no les va a importar. Entonces, eso hizo que mi autoestima crezca un montón y también las palabras de aliento de las profesoras. (...). Entramos un poco más temerosas, luego poco a poco nos fuimos contagiando de las chicas y somos dos mujeres totalmente diferentes que éramos cuando empezamos.

Ese sentir descrito por las bailarinas tiene relación con el concepto de cuerpo como territorio, que se desarrolla a partir de metodologías de danza alternativas, como las que imparte La Escuela. Este concepto surgió en un principio por feministas indigenistas de Bolivia, Guatemala y Ecuador, sin embargo, fue adquirido posteriormente por disciplinas académicas como las Ciencias Sociales y las Artes. Dentro de esta vertiente, se concibe al cuerpo como un territorio, o también en palabras de la profesora bailarina-ANG, como tu “casita”, la cual debe ser tratada con afecto y cuidado. En ese sentido, depende de ti como la “decoras”, es decir, que ropa utilizas o que accesorios empleas y a quienes les permites el “pase” con su vibración energética, lo que significa a quiénes les permites que te afecten con su comunicación verbal, dinámicas y gestos (Ramírez, 2024).

Además, dentro de la relación directa entre la desnudez y el empoderamiento personal, prima la idea de libertad personal. La antropóloga Rodríguez (2012) también ha observado el mismo hallazgo en una de sus investigaciones con mujeres que bailan reggaetón. Ella afirma que bailar reggaetón las hace sentir lo suficientemente fuertes y libres como para vestir con *shorts*, *tops*, *bikinis* o enterizos pegados, los cuales son percibidos como *sexy*. Esta idea de sensualidad permite reforzar en las mujeres la autoconfianza y afirmación personal, ya que esa es una forma en la que ejercen resistencia, porque se reapropian de insultos como “puta” utilizados de manera peyorativa por usar ropa pequeña, para así mostrar una posición de libertad e identificación con ese tipo de feminidad.

4.6. La Escuela: espacio seguro restringido

Durante la entrevista a la alumna bailarina-AND, ella comentó algo que me dejó pensando, sobre todo porque no tenía conocimiento de eso. Ella había escuchado en más de una

oportunidad que dentro de los espacios de salsa y bachata del país nos conocen como “las pitucas de la salsa”. La palabra “pituca” o “pituco” dentro de Perú es una jerga que hace alusión a aquellas personas que pertenecen a una clase socioeconómica alta o medio alta (RAE, 2014). Eso quiere decir que, a este espacio, al cual considero mi “casa segura”, sólo pueden (o podemos) acceder aquellas mujeres que nuestras condiciones de vida han sido lo suficientemente privilegiadas, como para permitirnos pagar una propuesta de danza alterna como la de La Escuela, la cual es costosa, o conocer a personas, como la directora de La Escuela, quien nos ha dado la oportunidad de pertenecer a ella y trabajar dentro de ese espacio. Cualquiera de las dos opciones o ambas en simultáneo demuestran que este espacio tendría un enfoque liberal dentro del feminismo. Esta vertiente del feminismo se caracteriza por replicar una meritocracia neoliberal. Es decir, que espacios seguros y empoderantes con metodologías como las de La Escuela sólo pueden ser alcanzados por aquellas mujeres que lo pueden pagar, generando así una nueva brecha en la igualdad de las mujeres. Feminismo y capital se encuentran entrelazados (Johansson, 2024). O mejor dicho y pensando en este espacio en particular, empoderamiento, sororidad y capacidad adquisitiva se entretejen.

Esos vínculos entre conceptos de visión feminista y el capitalismo pueden ser peligrosos, porque la visión integral de una sociedad justa, la cual pertenece al origen del feminismo, se ve teñida por una desigualdad y dominación que ya no es necesariamente solo por una figura masculina, sino por la capacidad adquisitiva de cada mujer. En ese sentido, otros factores como la identidad étnico racial y/o clase pueden sumarse y tener en este punto un rol también determinante al condicionar la participación de ciertas mujeres. Como ya se ha postulado desde el feminismo interseccional, existe una correlación directa en que la situación de una mujer en su experiencia de vida puede agravarse o mejorarse dependiendo de la clase y grupo étnico al que pertenece. Una mujer que no es blanca no sólo sufre mayor violencia de género, sino que además su participación es mayormente excluida en espacios en los que una mujer blanca

usualmente sí tiene el privilegio de participar (Crenshaw, 1991; Fraser, 2009). Según el Glosario de la Interculturalidad del Ministerio de Cultura (2022), en el caso peruano esa sería la situación de las mujeres afroperuanas o pertenecientes y/o descendientes de pueblos indígenas u originarios, quienes han atravesado mayores desigualdades adquisitivas y de otras índoles, así como de las mujeres pertenecientes a un nivel socioeconómico C, D y E.

El feminismo neoliberal también puede ser peligroso por generar actitudes individualistas y egoístas. Mensajes, visiones o reflexiones como: “Por más problemas que tengas, tú eres más que tus propios problemas. La única que va a sacarte de ese hoyo vas a ser tú” son un ejemplo de eso. En ese sentido, La Escuela tiene una estrecha relación no sólo con un enfoque neoliberal, sino también con un tipo de empoderamiento que tiene mayor relación con un concepto individualista y de superación personal, que engloba la autoconciencia, un estado de ánimo feliz y compasivo, el autocuidado y una actitud o energía positiva ante la vida (Carozzi, 1995; Blázquez & Cornejo, 2014). Sin embargo, una vez más existe un peligro de anteponer esos conceptos como una excusa e ignorar problemáticas históricas y estructurales que nos advierten las teorías críticas e interseccionales del feminismo y que eliminan la igualdad de oportunidades (Crenshaw, 1991).

La profesora bailarina-S comenta que, a pesar de ser una compañía de danza de mujeres, no es una práctica usual en ellas el reflexionar acerca de la situación de las mujeres en un país como Perú ni en torno a factores de violencia de género interseccional dentro de los espacios de La Escuela. Cuando el tema aparece en alguna conversación, lo hablan con atención por la sororidad que existe entre todas, sin embargo, las reflexiones a las que llegan en torno a su categoría de “ser mujer” abarcan temas como la edad, la diversidad de cuerpos, las actitudes personales y colectivas, la confianza en una misma, entre otros. En sus palabras:

(...) reflexionamos sobre el ser mujer de una manera más profunda o más de una misma. (...) un tema de actitud... A ver al estudio creo que la mayoría de mujeres que llega, ya están por los 20s, veintitantos, 30s, que varias o he escuchado a varias llegan con sus carreras hechas, trabajos actuales en sus vidas y que pueden solventarse ellas mismas algo que siempre quisieron hacer,

que en este caso es bailar. Hay un montón de mujeres que llegan así y siguen llegando esas historias. Entonces creo que esa es también la mayor reflexión, que ahora nadie te puede detener, porque tú misma puedes solventar tus clases de baile y literalmente estar haciendo esto, ir a lo otro. Todos somos súper independientes y libres de poder hacer eso que realmente nos gusta y seguir creciendo y que nunca es tarde para bailar o hacer lo que realmente amas. Creo que esa es la mayor reflexión.

Se puede apreciar que ella explica sobre la capacidad adquisitiva que tienen las participantes de La Escuela para solventar su participación en ese espacio. Sin embargo, no se toma en cuenta en esa opinión, la situación socioeconómica privilegiada que debería tener una mujer para poder participar de un espacio como La Escuela.

A la luz de lo expuesto por Nancy Fraser (2009) considero que La Escuela no ve conveniente expresar una posición feminista crítica, porque al ser políticamente incorrecto y hasta incoherente, la estructura capitalista bajo la que se maneja podría verse afectada y, por ende, perder participantes que apuestan e invierten por espacios de danza como el suyo. Por eso, La Escuela opta por promover de manera activa otro tipo de posiciones y reflexiones en torno al empoderamiento y la sororidad de las participantes, como aquellas que tienen relación con el amor propio, con la aceptación del cuerpo y composición anatómica de cada bailarina, la cultivación de la disciplina y la perseverancia, entre otros. En ese sentido, al ser la propuesta de una empresa dirigida a un público con capacidad adquisitiva media y alta, no se le podría considerar como una propuesta política de resistencia que cuestiona los otros sistemas de dominación hacia las mujeres como en su momento de creación lo fue.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. A partir de la experiencia de La Escuela, se concluye que los espacios exclusivos para mujeres pueden ser una medida de protección y desarrollo de nuestras habilidades y participación en sociedades violentas como la nuestra. A pesar de que este tipo de alternativas no son la solución a la violencia estructural hacia las mujeres, podría ser una solución parcial mientras se generan mayores espacios mixtos saludables, donde esté incorporado un enfoque de género a nivel de discurso y de acción, que permita la conformación de espacios seguros, por lo que se debería continuar investigando en qué ámbitos privados y públicos es sostenible recrear ese tipo de espacios sólo para mujeres. Asimismo, cabe recalcar que a partir de la integración de los hallazgos presentados se puede interpretar que la violencia estructural hacia las mujeres también puede darse entre mujeres, por lo que también se encuentra necesario que en ese tipo de espacios exclusivos se tracen objetivos y acciones que ofrezcan un espacio seguro para las mujeres, donde se incentive la autovaloración, la hermandad y la capacidad de agencia. No basta con crear un espacio de danza o de cualquier otra actividad conformado únicamente por mujeres.
2. Usualmente las habilidades comunicacionales han sido utilizadas en ámbitos médicos o en la administración de empresas. Sin embargo, a partir de esta investigación se puede hacer visible el uso y la importancia de las habilidades comunicacionales en una metodología de danza, que tiene como fin el empoderamiento y la solidaridad de sus participantes. A través de esta investigación se ha identificado que las 9 habilidades comunicacionales están presentes en la metodología de La Escuela.
3. Conocer que dentro de una metodología de estudio pueden encontrarse habilidades comunicacionales, las cuales producen un impacto positivo en el desarrollo individual

y colectivo de las personas participantes puede generar que sean replicadas y potencien en otros espacios, con otros objetivos, con diversos públicos y no sólo dentro del sector privado, sino también en proyectos pertenecientes a políticas públicas del sector cultural, educativo, entre otros.

4. A través del desarrollo de nuestras habilidades comunicacionales podemos impactar de manera positiva a nuestro entorno y como consecuencia en nosotros mismos, ya que se ha demostrado una vez más que la comunicación también pasa por lo afectivo, corporal y energético, impactando de manera directa al desarrollo de nuestras emociones, mente y cuerpo, y, por ende, a nuestro desarrollo como personas.
5. La presencia de las habilidades comunicacionales y el código de ética de La Escuela como base facilitan la constitución de vínculos de valoración recíproca, el apoyo mutuo y el reconocimiento de las compañeras de la escuela como aliadas, lo que fortalece la sororidad entre las participantes al generar una interacción sana y de colaboración, ya que perciben a sus compañeras, profesoras y directora como personas en quienes confiar, y por ende, a la comunidad como segura, con la cual se pueden permitir ser ellas mismas, desarrollar su poder interno y crecer. Su cuerpo y mente ha captado el mensaje de que pueden tener una actitud de apoyo, afecto y cuidado entre todas. En primer lugar, los componentes **de comunicación no verbal, el uso del humor y la risa, la revelación de la experiencia personal y de explicación** presentes en la interacción de las profesoras hacia sus alumnas generan que las bailarinas se sientan en un espacio relajado, seguro y de confianza, ya que la interacción es horizontal y motivadora; en segundo lugar, los componentes de **preguntas, refuerzo, escucha y reflexión** también fomentadas por las profesoras hacen que las alumnas se sientan vistas, atendidas y escuchadas; finalmente, a través de la **promoción de mensajes**, las profesoras impulsan la motivación suficiente en sus alumnas para que reconozcan a sus compañeras

bailarinas como sus aliadas, con la cual existe una valoración y apoyo recíproco (comunidad sorora), así como mensajes empoderantes para que cambien de actitud con ellas mismas y se re-apropien de temas con sus cuerpos o vidas cotidianas (laborales, académicos o personales) que anteriormente podían causarles temor, vergüenza o estrés.

6. A pesar de que La Escuela desarrolla en sus participantes empoderamiento y sororidad, contribuyendo así de manera directa a su desarrollo individual y grupal, presenta límites en sus alcances desde una crítica interseccional, puesto que responde a un grupo de mujeres con capacidad adquisitiva media y alta, además de promover un empoderamiento relacionado a la superación personal e individualista, el cual no dialoga necesariamente con una comprensión crítica, compleja e interseccional de las estructuras de dominación y el sistema de género, por lo que habría que estudiar la posibilidad de réplica de los factores de éxito de la propuesta con otros grupos de mujeres más heterogéneos o con una mayor cantidad de participantes. También, se podría aplicar en otro tipo de espacios como los educativos a fin de mejorar las relaciones docentes-estudiantes o para promover espacios pedagógicos que promuevan el bienestar; o en espacios que no sean sólo exclusivos para mujeres, sino también mixtos con el objetivo de promover una sana convivencia, en la cual se promueva el respeto a las mujeres, entre otros fines vinculados al desarrollo.
7. Impartir la danza y las artes escénicas en espacios donde se apliquen habilidades comunicacionales y un enfoque de la comunicación como relación humana puede generar en las personas el desarrollo de su dimensión emocional y afectiva, la reconciliación con sus propios cuerpos, la incorporación de la agencia en sus historias personales y grupales en los diversos ámbitos de la cotidianidad, así como reducir el exceso de la emoción de la vergüenza, la cual puede ser contraria al empoderamiento y

al desarrollo de la capacidad del disfrute de una misma. De esa manera, las artes y las comunicaciones pueden aplicarse de manera integral a fin de contribuir en el desarrollo humano.

8. La danza, como arte, permite que las personas se encuentren con su sensibilidad e imaginación, capacidades innatas del ser humano, que necesitan ser puestas en práctica, a través de actividades como las artes escénicas, si no se atrofian. Sin embargo, ambas capacidades necesitan de un pensamiento crítico que funcione como guía para que la imaginación contribuya al desarrollo humano (Nussbaum, 2015b). En ese sentido y con el fin de no mecanizar las habilidades comunicacionales, estas pueden ser aplicadas en espacios de danza con el fin de que se contribuya a la reflexión y a la promoción de la sororidad y el empoderamiento, ya que las habilidades comunicacionales utilizan un tipo de comunicación interpersonal horizontal y cercana, lo cual permite potenciar ambos valores entre las mujeres danzantes, que debido a este arte se encuentran en una conexión más cercana y predispuesta con sus emociones y la de las demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, Á. (2007). El pensamiento relacional como fundamento para una nueva teoría de la comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, (3), 22-35.
<http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/828/El%20pensamiento%20relacional%20como%20fundamento%20para%20una%20nueva%20teor%3%ada%20de%20la%20comunicaci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alborch, C. (2003). *Malas. Rivalidad y complicidad entre mujeres*. Suma de Letras.
- Alfaro, R. (1993). *La comunicación para otro desarrollo*. Calandria.
- Alonso, M. y Saladrigas, H. (2000). *Para investigar en comunicación social. Guía didáctica*. Pablo de la Torriente.
- Alvarado, R. (2019). *Vagones exclusivos para mujeres. Una medida discutida pero necesaria* (Noticias). Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.
<https://fau.uchile.cl/noticias/157545/vagones-exclusivos-para-mujeres-una-medida-discutida-pero-necesaria->
- Álvarez, V. (2023). *Sexy Dance*. BailArte. <https://veronicaalvarez.pe/bailarte/>
- Amaya, L. (2019). *Informe especial sobre la relación de los peruanos y la música*. (Encuesta Nacional Urbano Rural). Institutos de Estudios Peruanos. <https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2019/09/Informe-OP-Septiembre-2019-M%C3%Basica-7.pdf>
- Ander - Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- APEIM-Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados. (2024). *Niveles socioeconómicos 2023-2024*. <https://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2024/01/APEIM-Informe-de-Niveles-Socioeconomicos-2023-2024-Version-WEB.pdf>

- Aranda, C. y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y de las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología de la Universidad de Guadalajara*, 16(1), 233 - 245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176466>
- Arnau, X. (18 de junio del 2020). *El auge de la salsa “queer” (y del liderazgo fluido)*. Yorokobu. <https://www.yorokobu.es/salsa-queer/>
- Alsop, E. (2019). Sorority flow: the rhetoric of sisterhood in post-network television. *Feminist Media Studies*, 19(7), 1026-1042. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1667066>
- Bannerman, H. (2010). Martha Graham’s House of the Pelvic Truth: The Figuration of Sexual Identities and Female Empowerment. *Dance Research Journal*, 42(1), 30 - 45. www.jstor.org/stable/23266985
- Barrientos, V. (2024). *Históricas, precursoras del feminismo / Entrevistada por Karen Bernedo*. Exposición Bicentenario Históricas, Precursoras de la igualdad en el siglo XX. <https://bicentenario.gob.pe/exposiciones/historicas/feminismo.html>
- Barrig, M. (1982). *Cinturón de castidad. La mujer de clase media en el Perú*. Mosca Azul.
- Beard, M. (2017). *Mujeres y Poder. Un manifiesto*. Crítica Barcelona.
- Berganza, R. y Ruiz, J. (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. McGraw Hill Education.
- Begue, S. (2018). *Somos tan bellas que no necesitamos un molde para ser sensuales / Entrevistada por Jackeline Medina*. El Popular. <https://elpopular.pe/espectaculos/2018-07-01-sandra-begue-bellas-necesitamos-molde-sensuales>
- Begue, S. (2022). *Luces, tacones, acción: el empoderamiento corporal a partir del baile en Heels / Entrevistada por Abigail Fernández y Valeria Lévano*. Somos Periodismo. <https://somosperiodismo.com/luces-tacones-accion-el-empoderamiento-corporal-a-partir-del-baile-en-heels/>

- Berger, C. (2005). Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects. *Journal of Communication*, 55(3), 415 - 447
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama
- Bostrom, R. (2006). The process of listening. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 267-290). Routledge.
- Botero, Á. (2016). *Sobre magia, sensualidad y belleza: procesos de subjetividad femenina, sororidad y empoderamiento a través de la danza del vientre en la Academia Anasi de Bogotá* [Trabajo de grado, Universidad del Rosario] Repositorio Digital Institucional de Trabajos de Grado E-docUR. https://doi.org/10.48713/10336_12611
- Brown, G. (2006). Explaining. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 195-227). Routledge.
- Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S., & Thompson, J. K. (Eds.). (2011). *Self-Objectification in Women: Causes, Consequences, and Counteractions*. American Psychological Association. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs18w>
- Cairns, L. (2006). Reinforcement. En O.Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 147-163). Routledge.
- Carpio, P. (2018). *Ser uno mismo desde los zapatos del otro. El teatro como estrategia para el desarrollo de capacidades desde el enfoque de Martha Nussbaum*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Humano: Enfoque y Políticas, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12216>
- Carozzi, M. (1995). Definiciones de la New Age desde las ciencias sociales. *Boletín de lecturas sociales y económicas*, 5(2), 19-24. https://web.archive.org/web/20180503103444id_/http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/carozzi1-1.pdf

- Comité Estadístico Interinstitucional de la Criminalidad - CEIC (2022). *Perú: Femicidio y violencia contra la mujer 2015 - 2020*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3280853-peru-femicidio-y-violencia-contra-la-mujer-2015-2020>
- Cosamalón, J., & Rojas, J. (2020). *¡Qué cosa tan linda! Una introducción al estudio de la Salsa en el Perú*. Fondo Editorial PUCP.
- Craig, R. (1999) Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 119-161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 87 - 122
- Coba, L., y Herrera, G. (2013). Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? Presentación del Dossier. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 45, 17 - 23. <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/3103>
- Comisión para la Prevención, Acompañamiento y Sanción en Conductas de Acoso, Hostigamiento, Violencia y Discriminación Arbitraria en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - PUCV. (2017). *La importancia de los espacios de encuentro de mujeres: una plataforma para el cambio social*. (Noticias). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.pucv.cl/uuaa/comision/noticias/la-importancia-de-los-espacios-de-encuentro-de-mujeres-una-plataforma>
- Cornejo, M., y Blázquez, M. (2014). *Empoderamiento de género en las medicinas alternativas y complementarias (MAC) de influencia new age. ¿es el holismo feminista?* (Grupo de Trabajo de Sociología de la Educación). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/35994>
- Dahlum, S., Knutsen, C. & Mechkova, V. (2022). Women's political empowerment and economic growth. *World Development*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.105822>

- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180 - 205
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Delgado, A. (2017). El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio Abierto*, 26(2), 201-217.
<https://www.redalyc.org/journal/122/12252818012/html/>
- Díaz, E. (1998). Salsa, género y etnicidad: el baile como arena social. *Revista De Ciencias Sociales*, 4, 80–104. <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/8271>
- Díaz, A. y Parra, D. (2017). *La sororidad: una necesidad para lograr el empoderamiento de la mujer y un cambio estructural en los ámbitos académico, laboral y político en Quintana Roo* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Quintana Roo].
<http://risisbi.uqroo.mx/bitstream/handle/20.500.12249/1717/HQ1121.2017-1717.pdf?sequence=3>
- Dickson, D. (2006). Reflecting. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 165-193). Routledge.
- Dickson, D. y Hargie, O. (2006). Questioning. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 121-145). Routledge.
- Duarte, J.M. y García-Horta, J.B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Edwards, K. M., Siller, L., Eliason, S., Hernandez, N., Jones, J., Richardson, A., y Schmidt, A. J. (2022). The Girls' Leadership Academy: A Promising, Empowerment-Based Approach to the Prevention of Sexual Violence. *Violence Against Women*, 28(5), 1035-1059. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/10778012211051402>

- Escuela Municipal de Formación Feminista. (2013). ¿Qué es eso del empoderamiento?. *Curso básico de empoderamiento y liderazgo*, 1-83.
<https://issuu.com/petapouca/docs/empoderamiento-liderazgo>
- Espinoza, E. (2022). Aproximaciones a los fundamentos teóricos de la perspectiva de género. *Conjeturas Sociológicas*, 10(28), 107–122.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2345>
- Fernández, D. (2013). *El valor del humor para una comunicación eficaz*. *La Economía Solidaria*, 71(138), 459-482.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/2265>
- Figuroa, R. (2013). *Introducción a las teorías de la comunicación*. Editorial Pearson.
- Foley, M. y Duck, S. (2006). Relational communication. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 427-450). Routledge.
- Foot, H. y McCreddie, C. (2006). Humour and laughter. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp. 293-320). Routledge.
- Fowks, J. (2022, 7 de marzo). Eyvi Ágreda: Día de la Mujer. *El País*.
<https://elpais.com/internacional/2022-03-07/eyvi-agreda-peru.html>
- Fraser, N. (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review*, (56), 87-104. <https://newleftreview.es/issues/56/articles/nancy-fraser-el-feminismo-el-capitalismo-y-la-astucia-de-la-historia.pdf>
- Gallegos, J. (2022). *Mujeres y lírica popular en México (1985 - 2007)*. *Ultrasónicas cfr. Flans/Jeans/Litzy: discurso de género y contrastes*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
https://www.academia.edu/75455894/Mujeres_y_l%C3%ADrica_popular_en_M%C3%A9xico_1985_2007_Ultras%C3%B3nicas_cfr_Flans_Jeans_Litzy_discursos_de_g

[%C3%A9nero_y_contrastes?source=swp_share&fbclid=IwAR2AObXNga8ux6ebJoT0GDRaj8wQhHxLQ3raaki6ON_XV9VXip3OvizdDLU](#)

García, M. (2016). *La corporalidad de la mujer en el baile de la salsa, el escenario y el bar como lugares de teatralización de la feminidad* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de Antioquía].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14756/1/GarciaManuela_2016_CorporalidadMujerBaile.pdf

Giddens, A. (1998). *Sociología*. Alianza Editorial.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica. <https://imas2010.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/metodologia-de-las-cchh-s-giroux-g-tremblay.pdf>

Gómez, J. (1995). *Guía esencial de la salsa*. Editorial La Máscara

Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas* (Informe N°100) Centro de Investigaciones para la Paz. [El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas](#)

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores

Hargie, O. (Ed.). (2006). *The Handbook of communication skills*. Routledge.

Harrington, H. (2019). Female Self-Empowerment through Dance. *Dance Research Journal*. 42(1),30-45. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1542700>

Hernández, A. (2019). El amor como forma reguladora de violencia en la canción “Mala mujer”. En H. Salmenes y M. Del Olmo (Ed.), *La borradora de la letra: lírica popular y género*, (pp. 137 - 150). Editorial Piedra Bezoar <https://www.drive.google.com/file/d/1M0HA5wa68drLTURSyKk4rgEJid5AchJG/vi>
[ew](#)

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw - Hill Education.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Editorial Fundamentos.
- Illana, J. (2019, 4 de noviembre). ODS: La revolución de las emociones. *El País*.
https://elpais.com/elpais/2019/10/28/planeta_futuro/1572283831_562791.html
- INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Planos estratificados de Lima Metropolitana a nivel de manzanas 2020: Según ingreso per cápita del hogar*.
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1744/1ibro.pdf
- Jáuregui, E. (2011). *Pa bravo yo. Historias de la salsa en el Perú*. Grupo Editorial Mesa Redonda
- Jhonson, Ch. (2015). “Just because I dance like a ho I’m not a ho”: Cheerleading at the intersection of race, class and gender. *Sociology of Sport Journal*, 32(4), 377-394.
<http://dx.doi.org/10.1123/ssj.2014-0091>
- Johansson, E. (2024). Feminist alliances against precarity or capitalism? A continuation of the Butler-Fraser debate. *Sage Journals*, 67(3), 317-329.
<https://doi.org/10.1177/00016993231205190>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como un método de recolección de datos. *Forum: Quality Social Research*, 6(2), 1-32. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ladies Latinas [@ladieslatinasperu]. (s.f.). IGTV [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 10 de diciembre del 2023, de <https://www.instagram.com/ladieslatinasperu/>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS Editorial. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>

- Lagarde, M. (2009). Pacto entre mujeres. *Aportes*. 123 - 135.
<https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Liska, M. (2014). Placer políticamente incorrecto. “Pasividad” y feminismo en el tango queer de Buenos Aires, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 33(33), 49 - 58.
<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/583>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica.
https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martinez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Medina, S. (2022). *El rol de la subjetividad en el aprendizaje de las habilidades comunicacionales para la interacción médico paciente: Un estudio de caso con estudiantes de 4to y 5to año de medicina de una universidad privada peruana* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/22703>
- Ministerio de Cultura, Viceministerio de Interculturalidad. (2022). *Glosario: ABC de la interculturalidad*. <https://goo.su/6jWercl>
- Montes, V. (2017). *La danza contemporánea como estrategia comunicacional para la inclusión social de personas con discapacidad física: el caso de Kinesfera Danza* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/9247>

- Morgan, I. (2011). Empowerment in *This Dance? You love This Dance?*: Instructor and Student Together Online. *Journal of Dance Education*, 11(4), 119 - 123. <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2011.622681>
- Musso, C., & Enz, P. (2016). El arte como instrumento para el desarrollo de habilidades comunicacionales. *Revistas Unipamplona*, 114(1), 4-5. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2016.4>
- Muzio, C. (2021) We're street dancer!": Culture and commodification in New York's salsa scene. *Latino Studies*, 19, 147 -163. <https://doi.org/10.1057/s41276-021-00321-8>
- Noel, M. (12 de noviembre del 2020). *Comunicación Personal*.
- Nussbaum, M. (2015a). *Discurso de Martha Nussbaum al recibir el doctorado honoris causa en la Universidad de Antioquia, Colombia*. <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/#.Vm7IO9JP-TY.facebook>
- Nussbaum, M. (2015b). *Martha Nussbaum y el rol de las emociones en la vida política –PUCP. Pepi Patrón y Miguel Giusti conversan con Martha Nussbaum sobre la importancia del desarrollo y estudio de las humanidades para ampliar los intereses personales por los de la humanidad*. <https://www.youtube.com/watch?v=WeNfSIOTMH4>
- Olaya, D. (2020). *Cuerpos delgados y virtuosos: representaciones del cuerpo de las bailarinas en el ballet clásico y la danza contemporánea desde la voz de un grupo de docentes e intérpretes* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16902>
- O'Keefe, D. (2006). Persuasion. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta ed.) (pp. 323-343). Routledge.

- ONU-Organización de las Naciones Unidas. (2024, 1 de septiembre). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU-Organización de las Naciones Unidas. (2019, 24 de junio). *Una mesa redonda de expertos analiza el uso de la inteligencia emocional para alcanzar las ODS*. Impacto Académico de la ONU. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/una-mesa-redonda-de-expertos-analiza-el-uso-de-la-inteligencia-emocional-para>
- Pacini Hernández, D. (1990). Cantando la cama vacía: love, sexuality and gender relationships in dominican bachata. *Popular Music*, 9(3), 351-367. <https://doi.org/10.1017/S026114300000413X>
- Pacini Hernández, D. (2014). Urban bachata and dominican racial identity in New York. *Cahiers d'études Africaines*, 216, 1027-1054. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.17927>
- Peralta, I. (2020). *Danza y sororidad: Sistematización de la experiencia de un taller de sexy style y su aporte en el empoderamiento de las mujeres que lo practican* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19626/PERALTA_VIDAL_MARIA_ISABEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perez, J. y May, W. (2014). *Representación de mujer en el discurso de la salsa romántica de los años 1985 al 1990* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/4399/Tesis%20Numerada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Plasencia, O. (2015). *“Propuesta indecente”*. *Tratamiento de la mujer en textos de bachata*. Universidad de Umeå. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:902647/FULLTEXT01.pdf>
- Quintero Rivera, A. (1998). *Salsa, sabor y control: Sociología de la música tropical* (2da ed). Siglo Veintiuno.
- Quintero Rivera, A. (2002). Salsa, identidad y globalización. Redefiniciones caribeñas a las geografías y al tiempo. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (6). <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200609.pdf>
- Ramirez, A. (2024). The body as territory: A movement perspective. *Studies in Theatre and Performance*, 44(1), 201-217. <https://doi.org/10.1080/14682761.2024.2342716>
- Randall, A., Druckman, D., Rozelle, R. y Baxter, J. (2006). Non-verbal behaviour and communication: Approaches, issues and research. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4a ed.) (pp. 73-120). Routledge.
- RAE-Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23a ed.). <https://dle.rae.es/pituco>
- Redacción RPP. (2018, 1 de diciembre). Zaperoko: ¿Por qué causó polémica su canción "Mala mujer"? *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/musica/nacional/zaperoko-por-que-causo-polemica-su-cancion-mala-mujer-noticia-1166657?ref=rpp>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>
- Riba, L. (2016). Memoriales de mujeres: la sororidad como experiencia de empoderamiento para resistir a la violencia patriarcal. *Franciscanum*, 58(165), 225-262. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/2189/1917>
- Rizo, M. (2009). *La comunicación interpersonal: una introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos* (segunda edición).

- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(1), 78-94.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005>
- Rizo, M. (2013). La comunicación interpersonal, gran ausente en el campo académico y educativo de la comunicación. Reflexiones teórico-conceptuales y provocaciones en torno a las redes sociales digitales y la construcción de nuevas formas de colectividad y comunicación. *Mediaciones*, 9(11), 64-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6549578>
- Rizo, M., (2014). El papel de las teorías de la comunicación en la construcción del campo académico de la comunicación. Reflexiones desde la historia, la epistemología y la pedagogía. *Correspondencias & Análisis*. (4), 241 - 260.
<https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.12>
- Rizo, M. (2022). Comunicación, cuerpo y emociones. La incorporación de la dimensión emocional en la investigación de la comunicación. *Revista Comunicación y Sociedad*, 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8258>
- Rodriguez, C. (2012). *Reggaeton, mujeres e identidades. “Yo quiero bailar... Eso no quiere decir que pa’ la cama voy”* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5396/2/TFLACSO-2012CRM.pdf>
- Sáez, Ó. (2018). El emprendimiento como nuevo ethos neoliberal: Entre la emancipación y la autoexplotación [Máster en Estudios Avanzados en Trabajo y Empleo, Universidad Complutense de Madrid]. https://politicaysociologia.ucm.es/file/08o_saez

- Romeu, V. (2018). *El fenómeno comunicativo*. Editora Nómada.
https://www.academia.edu/37427061/El_fen%C3%B3meno_comunicativo
- Ruiz, S. (2015). Machismo, misoginia, patriarcado: Una reflexión desde la terapia narrativa. *Procesos psicológicos y sociales. Revista de Psicología*, 11(1), 1- 31
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/09/Sara-E.-Ruiz-Vallejo-Susana-Ruiz-Pimentel.pdf>
- Ruiz Bravo, P. (1997). Una aproximación al concepto de género.
https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20180408_02.pdf
- Salserísimo Perú. (2021, 16 de julio). *¿Cómo llegó la Salsa al Perú? Aquí te contamos la verdadera historia*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/DRDROMggCrA>
- Sánchez, M. y Zafra, R. (2021). Violencia basada en género contra las mujeres. La necesidad de reconfigurar su abordaje desde la violencia simbólica y estructural. En M. Fernández (Ed.), *Violencia de género contra las mujeres*, (pp.14 - 34). Amilgraf Imprenta & Editorial
- Santana, P. (2022). Macha Caporal: Saltando brechas, encarnando resistencias. *Debats*, 136(1), 87-102. doi.org/10.28939/iam.debats-136-1.5
- Segato, R. (2024). *Quiénes estudiamos la cuestión de género o la cuestión racial estudiamos el poder*. (Puntoedu). Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://puntoedu.pucp.edu.pe/voces-pucp/rita-segato-la-cuestion-de-genero-o-racial-estudiamos-el-poder/>
- Soto, V. (2023). *La importancia de los espacios de mujeres para activar la confianza*. (Noticias). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.uc.cl/noticias/la-importancia-de-los-espacios-de-mujeres-para-activar-la-confianza/#:~:text=Ellas%20mantienen%20la%20vida%20cotidiana,han%20sido%20ocupados%20por%20hombres>

- Subiabre, M. (2013). “Los salseros tienen fiesta”: Salsa, baile y escucha musical en Santiago de Chile a fines de los ochenta. *Resonancias*. (32)47 - 64. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/4575/000615082.pdf>
- Sudarmanti, R., Van Bauwel, S. y Longman, C. (2015). Women´s empowerment: examining leadership communication of women entrepreneurs in Indonesia and the USA. *Jurnal Komunikasi Malaysian Journal of Communication Jilid*, 31(1), 153-170. https://www.researchgate.net/publication/282750895_Women's_empowerment_Examining_leadership_communication_of_women_entrepreneurs_in_indonesia_and_the_USA
- Taramona, F. (2018). *Análisis del discurso del amor romántico en mujeres adolescentes. Mitos y justificaciones de la violencia en pareja* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13038/TARAMONA_MUNDACA_ANALISIS_DEL_DISCURSO_DEL_AMOR_ROMANTICO_EN_MUJERES_ADOLESCENTES.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Tardy, C. y Dindia, K. (2006). Self-disclosure: Strategic revelation of information in personal and professional relationships. En O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4ta Ed.) (pp.229-265). Routledge.
- Tous-Rovirosa, A., Prat, M. y Dergacheva, D. (2023). The Hockey Girls. The creation of a new collective subject: sisterhood and the empowerment of women. *Feminist Media Studies*, 23(5), 2063-2084. [doi.org/ 10.1080/14680777.2022.2029526](https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2029526)
- Vaysse, J. (2019). Bodily capacities and disabilities among older dancers. *L'Évolution Psychiatrique*, 84(2), 297 - 305. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.evopsy.2019.02.004>

Waisbord, S. (2020). Communication: A Post-Discipline. *Publizistik* (65), 129–131.

<https://doi.org/10.1007/s11616-019-00550-x>

Wood, J. (2016). *Interpersonal communication: Everyday encounters* (octava edición).

Cengage Learning.



ANEXOS

Anexo 1

Guías de entrevistas semiestructuradas

Guía de entrevista semiestructuradas para la directora de La Escuela

Objetivo de la entrevista: Conocer cómo a partir de las habilidades comunicacionales utilizadas por las profesoras y directora de la escuela se genera sororidad y empoderamiento en sus alumnas, así como si es que la escuela utiliza todos los componentes de las habilidades comunicacionales o si utilizan más de los esperados. Asimismo, conocer si la propuesta comunicativa impartida por la escuela produce una experiencia transgresora dentro de un contexto socioeconómico A - AB, o si por el contrario, es una propuesta que refuerza un sistema de género sexista y/o clasista. Por eso también esta entrevista busca conocer las opiniones, experiencias personales e identidades de la directora, a partir de crear una escuela compuesta en su gran mayoría por y para mujeres.

Preguntas demográficas:

1. Cuéntame brevemente de ti: ¿quién eres?, ¿cuántos años tienes?, ¿qué has estudiado?, ¿en qué trabajas?
2. ¿En qué nivel socio económico consideras que te encuentras?

Preguntas de contextualización:

1. Cuéntame la historia de la escuela, ¿por qué nació? ¿Cuál/es son sus objetivos/pilares como escuela y como compañía de danza?
2. ¿Por qué una escuela por y para mujeres y por qué no una escuela mixta?
3. Según los pilares de la escuela, ¿cuál es el entorno que se busca promover?

Preguntas para las variables:

Variable	Componentes	Características	Preguntas
----------	-------------	-----------------	-----------

Variable Independiente	1. Comunicación no verbal	1. Actitud de cuidado hacia la compañera mujer	Dentro de un espacio, como una clase o ensayo de baile, ¿qué tiene que suceder o qué tiene que hacer la otra persona (en este caso la profesora o tus compañeras) para que te sientas escuchada, integrada o que te encuentras en un espacio seguro?
			¿Qué acciones lleva a cabo la escuela para que sus alumnas se sientan escuchadas, integradas, acompañadas y en un espacio seguro?
		2. Expresarse de una forma agradable y con paciencia	¿Cómo son las clases que dictas?
			¿Cómo es tu forma de expresarte a tus alumnas? ¿Aplicas alguna forma en particular para expresarte a las alumnas? De ser así, ¿en qué consiste?, ¿Crees que es importante tenerla?
	3. Expresarse de una forma horizontal	¿Capacitan a las profesoras para que tengan una forma adecuada de expresarse a las alumnas, como por ejemplo expresarse de una manera horizontal, paciente y/o agradable al momento de dar clases?	
	2. Preguntas	1. Indagar sobre las situaciones, opiniones y sentimientos de las compañeras	¿Incluyes en algún momento dentro de tus clases una sección de preguntas a tus alumnas sobre cómo se sienten y/o qué opinan? ¿Qué te cuentan usualmente? ¿Hay alguna experiencia en particular que te haya marcado?
			¿Consideras que es importante conocer a tus alumnas, cómo se sienten y/o qué opinan? ¿O eres más el tipo de profesora que tiene por objetivo dictar?
¿Es importante para la escuela/la directora conocer más sobre sus alumnas y/o profesoras (historias de vida, sentimientos, opiniones)? ¿Se podría decir que es uno de los atributos que la caracteriza?			

			¿Cómo procedes cuando una de tus alumnas, profesoras o compañeras de la compañía no se siente bien? (sobre todo emocionalmente)
3. Reflexión	1. Realizar una reflexión a través de una escucha genuina		¿Cuáles son alguna de las reflexiones más significativas que has sacado de tus clases gracias a tus alumnas, por ejemplo, que alguna de ellas lo haya dicho o hecho notar o de alguna de las profesoras de la escuela?
			¿Alguna vez han llegado a alguna reflexión en conjunto que te haya marcado (con tus alumnas, con las profesoras o con la compañía)? ¿Cuál?
	2. Promover una conciencia social en ella misma a través de auto-afirmaciones individuales y colectivas en base a temas expuestos para cambiar el diálogo interno por uno constructivo		¿Alguna vez has compartido alguna reflexión, frase, afirmación o mantra que consideres importante con tus alumnas? ¿Cuál?
			¿Notas que alguna de esas afirmaciones o reflexiones ha generado algún cambio en ellas? Cuéntame más de esa experiencia
4. Explicación	1. Hacer comprender a las compañeras un asunto complejo usando un lenguaje explícito, motivador y/o amigable		¿Cómo procedes cuando las alumnas no entienden algún tema o cuando se bloquean? ¿Les ha dicho alguna frase o has tenido algún tipo de acción en particular?
	2. Proponerle a la compañera/alumna que realice con mayor		Al momento de armar un montaje/coreografía, ¿eres de las profesoras que les proponen a sus alumnas realizar los roles o pasos con los cuales se sienten más cómodas (o que es su "fuerte") o eres otro tipo de profesora?

		énfasis roles en base a sus cualidades personales	
5. Persuasión	1. Convencer a una o más bailarinas de que sus compañeras son sus aliadas y no sus rivales		¿La escuela promueve algún tipo de relación entre las alumnas o capacita a sus profesoras para que transmitan algún tipo de relación entre las alumnas? ¿Cómo es ese tipo de relación? ¿Por qué lo promueve?
	2. Convencer a una o más bailarinas de que conozcan y acepten los diversos modelos de mujeres a seguir, las cuales demuestran que cada mujer puede desarrollar la felicidad a su manera		¿Consideras importante compartir alguna historia de vida de alguna mujer bailarina que cambie perspectivas? ¿Por qué y cuál es esa historia? Cuéntamela
			¿Consideras que hay más de un modelo de mujer bailarina? ¿Cuáles son estos? ¿Qué opinas acerca de ellos?
			¿Consideras que es importante mostrarle a las alumnas de la escuela los diversos modelos de mujer bailarina que existen? ¿Por qué?, ¿la escuela también lo considera así?
	3. Convencer a una o más bailarinas de tener un cambio de actitud individual y colectiva		¿Promueve la escuela algún tipo de actitud en clase entre las participantes de la escuela?, ¿En qué consiste?
		¿Cuál consideras que es el factor más importante para generar un cambio de actitud individual y colectivo en tus alumnas?	
		¿Consideras que las chicas de la escuela han tenido un cambio de actitud a partir de su experiencia en ella? ¿Por qué?	

Variable Dependiente	1. Valoración recíproco	1. Reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades	¿En alguna de tus clases has abierto algún espacio para que las alumnas reconozcan entre ellas sus habilidades y capacidades (por ejemplo, que una compañera se lo diga a la otra o que la misma alumna reflexione de sus propias capacidades o ambos)? ¿Te parece importante hacerlo? ¿Por qué?
			¿La escuela promueve ese tipo de espacios? ¿Le pide a las profesoras que lo incluyan dentro de sus clases? ¿Por qué?
			¿Consideras que hay un reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades entre las mujeres de la escuela?
	2. Apoyo mutuo	1. Existencia o no del apoyo mutuo	¿Es importante para la escuela promover el apoyo mutuo entre las mujeres participantes? ¿Por qué?
			¿Consideras que como equipo ustedes se apoyan? Si la respuesta es sí, ¿Cómo es ese apoyo?, ¿este sólo se da en la escuela o para temas relacionados a la escuela (ensayos, presentaciones, competencias, coreografías o trabajos de clase, etc) o también se da para otros ámbitos (personal, amoroso, académico, familiar, etc)? Si la respuesta es no: ¿por qué?
	3. Verse aliadas	1. Reconocerse como aliadas y no como rivales	¿Cómo es la relación que existe entre las chicas que conforman la escuela (entre las alumnas, entre tú y grupo de la compañía, entre las profesoras)? ¿Consideras que se ven como aliadas o como rivales?
¿Es una de las normas de la escuela promover que las alumnas sean aliadas y no rivales? ¿La escuela lo expresa o le pide a las profesoras que lo expresen?			

4. Reconocer la vulnerabilidad	1. Reconocer que como mujeres nos ubicamos en una situación de desventaja en comparación con los hombres	¿En algún momento han reflexionado entre alumnas y profesoras o entre tus compañeras de la compañía o entre profesoras acerca de su situación como mujeres en un país o sociedad como la nuestra? (Pura Calle 2019) ¿A qué tipo de reflexión han llegado?
		¿Consideras que esta situación que has descrito corresponde a una situación de desventaja de ser mujer en comparación a los hombres? ¿Por qué?
		¿Promueve la escuela algún tipo de reflexión en torno a ese tema? ¿Con qué frecuencia se dan ese tipo de reflexiones o conversaciones?
		¿Qué tanto consideras que el pertenecer a una escuela de mujeres permite que se cuestione la forma en que las mujeres vivimos o somos tratadas en nuestro país? (el sistema de género)
5. Empoderamiento	1. Manejo de la propia existencia	¿Qué señales te demuestran que eres una persona que maneja su propia vida?
		¿Consideras que la escuela contribuye a generar esos factores para que las alumnas aprendan cómo manejar su propia vida? ¿Por qué?
	2. Adquisición de una conciencia crítica	¿Ha aportado la escuela y/o las chicas en tu proceso de empoderamiento? ¿Por qué?
		¿La escuela o tú en tus clases se encargan de que las alumnas se cuestionen lo que debería cambiar en su vida o en su entorno colectivo? Si la respuesta es sí, ¿qué es “eso” que les promueven que cuestionen y cuál es esa alternativa de cambio?

Preguntas finales:

1. ¿Consideras que uno de los pilares de la escuela es el empoderamiento de sus alumnas? ¿Por qué? ¿Cómo lleva ese empoderamiento a cabo?

2. ¿Qué de la danza aprendida desde el enfoque de la escuela se puede llevar a su vida diaria (trabajo, estudios, relación de pareja, relaciones amicales, relaciones familiares, relación contigo misma, relación con personas desconocidas, cuando caminas por la calle, etc.) una alumna y/o profesora?
3. ¿Puedes afirmar que ves a tus alumnas y a las profesoras del estudio más empoderadas a partir de su participación en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cambios has notado en ellas? ¿Ellas son conscientes de esos cambios?
4. ¿Qué beneficios y debilidades hay de bailar sólo entre mujeres?
5. ¿Qué cosas crees que se pueden mejorar?



Guía de entrevista semiestructuradas para las profesoras de La Escuela

Objetivo de la entrevista: Conocer cómo a partir de las habilidades comunicacionales utilizadas por las profesoras de la escuela se genera sororidad y empoderamiento en sus alumnas, así como si es que la escuela utiliza todos los componentes de las habilidades comunicacionales o si utilizan más de los esperados. Asimismo, conocer si la propuesta comunicativa impartida por la escuela produce una experiencia transgresora dentro de un contexto socioeconómico A - AB, o si por el contrario, es una propuesta que refuerza un sistema de género sexista y/o clasista. Por eso también esta entrevista busca conocer las opiniones, experiencias personales e identidades de las profesoras, a partir de enseñar en una escuela compuesta en su gran mayoría por y para mujeres.

Preguntas demográficas:

1. Cuéntame brevemente de ti: ¿quién eres?, ¿cuántos años tienes?, ¿qué has estudiado?, ¿en qué trabajas?
2. ¿En qué nivel socio económico consideras que te encuentras?

Preguntas de contextualización:

1. ¿Cómo llegaste a la escuela? ¿Por qué llegaste ahí?
2. ¿Por qué decidiste quedarte en la escuela?
3. ¿Por qué Ladies y por qué no una escuela mixta?

Preguntas para las variables:

Variable	Componentes	Características	Preguntas
Variable Independiente: Habilidades comunicacionales	1. Comunicación no verbal	1. Actitud de cuidado hacia la compañera mujer	Dentro de un espacio, como una clase o ensayo de baile, ¿qué tiene que suceder o qué tiene que hacer la otra persona (en este caso la profesora o tus compañeras) para que te sientas escuchada, integrada o que te encuentras en un espacio seguro?
			¿Qué de la escuela te hace sentir segura, escuchada, integrada o en confianza?
			¿Qué haces tú para que tu clase sea un espacio seguro? ¿Cómo reaccionas ante comentarios hostiles u ofensivos de una compañera a otra?

		¿Cómo es el entorno de la escuela de baile y/o en la compañía? ¿Cómo lo evaluarías?
	2. Expresarse de una forma agradable y paciente	¿Cómo son tus clases de baile?, ¿cuál es tu mayor objetivo en clases? ¿Cómo es tu forma de expresarte a tus alumnas? ¿Aplicas alguna forma en particular para expresarte a las alumnas? De ser así, ¿en qué consiste?, ¿Crees que es importante tenerla?
	3. Expresarse de una forma horizontal	¿Consideras que hay alguna jerarquía?, ¿cómo es?, ¿cómo te sientes con ella?
2. Preguntas	1. Indagar sobre las situaciones, opiniones y sentimientos de las compañeras	¿Incluyes en algún momento dentro de tus clases una sección de preguntas a tus alumnas sobre cómo se sienten y/o qué opinan? ¿Qué te cuentan usualmente? ¿Hay alguna experiencia en particular que te haya marcado?
		¿Consideras que es importante conocer a tus alumnas, cómo se sienten y/o qué opinan? ¿O eres más el tipo de profesora que tiene por objetivo dictar?
		¿Consideras que es importante para la escuela/la directora conocer más sobre sus alumnas y/o profesoras (historias de vida, sentimientos, opiniones)? ¿Se podría decir que es uno de los atributos que la caracteriza?
		¿Has sentido interés por parte de tus alumnas en conocer más sobre sus compañeras?
		¿Cómo procedes cuando una de tus alumnas no se siente bien? (sobre todo emocionalmente)
3. Reflexión	1. Realizar una reflexión a través de una escucha genuina	¿Cuáles son alguna de las reflexiones más significativas que has sacado de tus clases gracias a tus alumnas, por ejemplo, que alguna de ellas lo haya dicho o hecho notar o de alguna de las profesoras de la escuela?

			¿Alguna vez han llegado a alguna reflexión en conjunto que te haya marcado (con tus alumnas, con las profesoras o con la compañía)? ¿Cuál?
		2. Promover una conciencia social a través de auto-afirmaciones individuales y colectivas en base a temas expuestos para cambiar el diálogo interno por uno constructivo	¿Alguna vez has compartido alguna reflexión, frase, afirmación o mantra que consideres importante con tus alumnas? ¿Cuál? ¿Notas que alguna de esas afirmaciones o reflexiones ha generado algún cambio en ellas? Cuéntame más de esa experiencia
4. Explicación		1. Hacer comprender a las compañeras un asunto complejo usando un lenguaje explícito, motivador y/o amigable	¿Cómo procedes cuando las alumnas no entienden algún tema o cuando se bloquean? ¿Les ha dicho alguna frase o has tenido algún tipo de acción en particular?
		2. Proponerle a la compañera/alumna que realice con mayor énfasis roles en base a sus cualidades personales	Al momento de armar un montaje/coreografía, ¿eres de las profesoras que les proponen a sus alumnas realizar los roles o pasos con los cuales se sienten más cómodas (o que es su "fuerte") o eres otro tipo de profesora?
5. Persuasión		1. Convencer a una o más bailarinas de que sus compañeras son sus aliadas y no sus rivales	¿Cómo te sientes con las profesoras de la escuela? ¿Cómo es tu relación con ellas? ¿Cómo es la relación entre ellas?
			¿Promueves algún tipo de relación entre tus alumnas? ¿Cómo es ese tipo de relación que promueves entre ellas y por qué?

			¿La escuela promueve algún tipo de relación entre sus alumnas o capacita a sus profesoras para que transmitan ese algún tipo de relación entre las alumnas? ¿Cómo es ese tipo de relación? ¿Por qué lo promueve?
		2. Convencer a una o más bailarinas de que conozcan y acepten los diversos modelos de mujeres a seguir, las cuales demuestran que cada mujer puede desarrollar la felicidad a su manera	¿Consideras importante compartir alguna historia de vida de alguna mujer bailarina que cambie perspectivas? ¿Por qué y cuál es esa historia? Cuéntamela
			¿Consideras que hay más de un modelo de mujer bailarina? ¿Cuáles son estos? ¿Qué opinas acerca de ellos?
			¿Consideras que es importante mostrarle a las alumnas de la escuela los diversos modelos de mujer bailarina que existen? ¿Por qué?, ¿La escuela también lo considera así? ¿Se podría decir que es algo característico de la escuela?
		3. Convencer a una o más bailarinas de tener un cambio de actitud individual y colectiva	¿Promueves algún tipo de actitud en clase y/o con tus compañeras profesoras?, ¿La escuela lo promueve? ¿En qué consiste ese cambio de actitud?
			¿Cuál consideras que es el factor más importante para generar un cambio de actitud individual y colectivo en tus alumnas?
			¿Consideras que has cambiado la actitud contigo misma y/o con tu entorno (con tus compañeras de clase, con tu familia, en tu trabajo, etc.) a partir de tu experiencia en la escuela? ¿Por qué? Cuéntame
Variable Dependiente: Sororidad	1. Valoración recíproco	1. Reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades	¿Cuáles son tus habilidades y capacidades? ¿Cuáles son las habilidades y capacidades de las chicas de la escuela (profesoras, compañeras de la escuela y tus alumnas)?
			¿Consideras que alguna de tus habilidades y capacidades fue reconocida gracias a las profesoras, tus compañeras de la escuela y/o tus alumnas? ¿Cuál?

		<p>¿En alguna de tus clases has abierto algún espacio para que las alumnas reconozcan entre ellas sus habilidades y capacidades (por ejemplo, que una compañera se lo diga a la otra o que la misma alumna reflexione de sus propias capacidades o ambos)? ¿Te parece importante hacerlo? ¿Por qué?</p> <p>¿La escuela promueve ese tipo de espacios? ¿Le pide a las profesoras que lo incluyan dentro de sus clases? ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que hay un reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades entre tú y las otras mujeres de la escuela? Cuéntame alguna experiencia</p>
2. Apoyo mutuo	1. Existencia o no del apoyo mutuo	<p>¿Es importante para la escuela promover el apoyo mutuo entre las mujeres participantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que como equipo ustedes se apoyan?</p> <p>Si la respuesta es sí, ¿Cómo es ese apoyo?, ¿este sólo se da en la escuela o para temas relacionados a la escuela (ensayos, presentaciones, competencias, coreografías o trabajos de clase, etc) o también se da para otros ámbitos (personal, amoroso, académico, familiar, etc)?</p> <p>Si la respuesta es no: ¿por qué?</p>
3. Verse aliadas	1. Reconocerse como aliadas y no como rivales	<p>¿Cómo es la relación que existe entre las chicas que conforman la escuela (entre las alumnas, entre tú y grupo de la compañía, entre las profesoras)? ¿Consideras que se ven como aliadas o como rivales?</p> <p>¿Es una de tus normas dentro de tus clases que tus alumnas se traten entre ellas como aliadas? ¿Por qué? ¿Se los expresas en algún momento?</p> <p>¿Es una de las normas de la escuela? ¿La escuela lo expresa o le pide a las profesoras que lo expresen?</p>

	4. Reconocer la vulnerabilidad	1. Reconocer que como mujeres nos ubicamos en una situación de desventaja en comparación con los hombres	¿En algún momento han reflexionado entre alumnas y profesoras o entre tus compañeras de la compañía o entre profesoras acerca de su situación como mujeres en un país o sociedad como la nuestra? ¿A qué tipo de reflexión han llegado?
			¿Consideras que esta situación que has descrito corresponde a una situación de desventaja de ser mujer en comparación a los hombres? ¿Por qué?
			¿Con qué frecuencia se dan esas reflexiones en clase? ¿De qué manera se dan esas reflexiones?
			¿Qué tanto consideras que el pertenecer a una escuela de mujeres permite que se cuestione la forma en que las mujeres vivimos o somos tratadas en nuestro país? (el sistema de género)
5. Empoderamiento		1. Manejo de la propia existencia	¿Qué señales te demuestran que eres una persona que maneja su propia vida? ¿Ha aportado la escuela en esa capacidad de manejo de tu propia vida o proceso de empoderamiento? ¿Han aportado las profesoras, tus compañeras y/o tus alumnas? ¿Por qué?
		2. Adquisición de una conciencia crítica	¿La escuela o tú en tus clases se encargan de que las alumnas se cuestionen lo que deberían cambiar en su vida o en su entorno colectivo? Si la respuesta es sí, ¿qué es “eso” que les promueven que cuestionen y cuál es esa alternativa de cambio?

Preguntas finales:

1. ¿Cuál ha sido el mayor logro o cambio por el ha pasado tu proceso de empoderamiento a partir de estar en la escuela? ¿Ha habido alguna experiencia clave? Cuéntame de esa experiencia
2. ¿Consideras que uno de los pilares de la escuela es el empoderamiento de sus alumnas? ¿Por qué? ¿Cómo lleva ese empoderamiento a cabo?

3. ¿Puedes afirmar que ves a tus alumnas más empoderadas a partir de su participación en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cambios has notado en ellas?
¿Ellas son conscientes de esos cambios?
4. ¿Qué de la danza aprendida desde el enfoque de la escuela has llevado a tu vida diaria (trabajo, estudios, relación de pareja, relaciones amicales, relaciones familiares, relación contigo misma, relación con personas desconocidas, cuando caminas por la calle, etc.)?
5. ¿Qué es lo más incómodo/triste/molesto que has pasado en la escuela y a qué crees que se debió?
6. ¿Qué beneficios y debilidades hay de bailar sólo entre mujeres?
7. ¿Qué cosas crees que se pueden mejorar?



Guía de entrevista semiestructuradas para las alumnas de La Escuela

Objetivo de la entrevista: Conocer cómo a partir de las habilidades comunicacionales utilizadas por las profesoras de la escuela se genera sororidad y empoderamiento en sus alumnas, así como si es que la escuela utiliza todos los componentes de las habilidades comunicacionales o si utilizan más de los esperados. Asimismo, conocer si la propuesta comunicativa impartida por la escuela produce una experiencia transgresora y de desarrollo personal y colectivo dentro de un contexto socioeconómico A - AB, o si por el contrario, es una propuesta que refuerza un sistema de género sexista y/o clasista. Por eso también esta entrevista busca conocer las opiniones, experiencias personales e identidades de las alumnas, a partir de pertenecer a una escuela compuesta en su gran mayoría por y para mujeres.

Preguntas demográficas:

1. Cuéntame brevemente de ti: ¿quién eres?, ¿cuántos años tienes?, ¿qué has estudiado?, ¿en qué trabajas?
2. ¿En qué nivel socio económico consideras que te encuentras?

Preguntas de contextualización:

1. ¿Cómo llegaste a la escuela? ¿Por qué llegaste ahí?
2. ¿Por qué decidiste quedarte en la escuela?
3. ¿Por qué Ladies y por qué no una escuela mixta?

Preguntas para las variables:

Variable	Componentes	Características	Preguntas
Variable Independiente: Habilidades comunicacionales	1. Comunicación no verbal	1. Actitud de cuidado hacia la compañera mujer	Dentro de un espacio, como una clase o ensayo de baile, ¿qué tiene que suceder o qué tiene que hacer la otra persona (en este caso la profesora o tus compañeras) para que te sientas escuchada, integrada o que te encuentras en un espacio seguro?
			¿Qué de la escuela te hace sentir segura, escuchada, integrada o en confianza?
			¿Cómo es el entorno de la escuela de baile y/o en la compañía? ¿Cómo lo evaluarías?

		2. Expresarse de una forma agradable y con paciencia	Si tuvieras que describir la clase de las profesoras, ¿cómo la describirías?, ¿cómo es su forma de dictar las clases?	
			¿Cómo se expresan hacia sus alumnas? ¿Tienes alguna experiencia significativa que recuerdes?	
		3. Expresarse de una forma horizontal	¿Consideras que hay alguna jerarquía?, ¿cómo es?, ¿cómo te sientes con ella?	
	2. Preguntas	1. Indagar sobre las situaciones, opiniones y sentimientos de las compañeras		¿Has sentido interés por parte de tus profesoras en conocerte, conocer tus sentimientos y/o opiniones? Cuéntame alguna experiencia significativa
				¿Has sentido interés por conocer más de tus compañeras de clases, conocer sus sentimientos y/o opiniones? Cuéntame alguna experiencia significativa
				¿Has sentido interés por parte de tus compañeras en conocer tu historia de vida, cómo te sientes y qué opinas? Cuéntame alguna experiencia significativa
3. Reflexión	1. Realizar una reflexión a través de una escucha genuina		¿Alguna vez has tenido alguna reflexión en clase en conjunto con tus compañeras y/o profesoras? ¿Cuál? Cuéntame esa experiencia	
	2. Promover una conciencia social a través de auto-afirmaciones individuales y colectivas		¿Alguna vez tus profesoras han compartido contigo alguna reflexión o frase que te haya marcado? ¿Cuál?	

		en base a temas expuestos para cambiar el diálogo interno por uno constructivo	¿Cuáles son las afirmaciones individuales o colectivas que te hayan compartido tus profesoras y/o alumnas que te hayan ayudado a cambiar la forma en la que te hablabas o te tratabas a ti misma? Cuéntame más de esa experiencia
4. Explicación	1. Hacer comprender a las compañeras un asunto complejo usando un lenguaje explícito, motivador y/o amigable		¿Cómo proceden las profesoras cuando no entiendes algo? ¿Cómo lo explican? ¿Cómo te sientes cuando lo explican? (¿qué tipo de palabras usan?)
			Además de preguntarle a las profesoras cuando no entiendes algo, ¿se lo preguntas también a tus compañeras? ¿por qué?, ¿cómo te sientas al hacerlo?
			¿Cómo reaccionan tus compañeras cuando les preguntas algo que no entiendes? ¿Cuál es su comportamiento o accionar? (¿qué tipo de palabras usan?)
			¿Has tenido alguna experiencia en la cual tus compañeras acudan a ti para preguntarte algún paso o practicar alguna coreografía? Cuéntame de ese momento (¿qué hiciste?, ¿qué les decías?, ¿qué tipo de palabras usaste?)
	2. Proponerle a la compañera/alumna que realice con mayor énfasis roles en base a sus cualidades personales	Al momento de armar un montaje/coreografía, ¿sientes que las profesoras te proponen realizar roles o pasos con los cuales te sientes más cómoda o identificada o que ejecutas de una mejor manera ("que es tu fuerte")?, ¿Cuáles son estos? Cuéntame esa experiencia	
5. Persuasión	1. Convencer a una o más bailarinas de que sus compañeras son sus aliadas y no sus rivales		¿Cómo te sientes con las profesoras? ¿Cómo es tu relación con ellas?
			¿Cómo te sientes con tus compañeras de clase/ de la compañía? ¿Cómo es tu relación con ellas?
			¿Las profesoras les dicen algo respecto a las relaciones que deben tener entre ustedes? ¿Promueven algún tipo de relación? ¿Cómo es ese tipo de relación que promueven?

		<p>2. Convencer a una o más bailarinas de que conozcan y acepten los diversos modelos de mujeres a seguir, las cuales demuestran que cada mujer puede desarrollar la felicidad a su manera</p>	<p>¿Alguna vez las profesoras han compartido contigo alguna historia de vida de alguna mujer bailarina que te haya marcado o que te haya cambiado la perspectiva? ¿Cuál? Cuéntamela</p> <p>A partir de tu experiencia en la escuela, ¿has conocido diversos modelos de mujeres bailarinas? ¿Cuáles son estos? ¿Qué opinas acerca de ellos?</p>
		<p>3. Convencer a una o más bailarinas de tener un cambio de actitud individual y colectiva</p>	<p>¿Alguna vez las profesoras han compartido contigo alguna reflexión o frase que te haya marcado y/o nutrido? ¿Cuál?</p> <p>¿Promueven las profesoras algún tipo de actitud en clase y/o con el entorno de compañeras o profesoras?</p> <p>¿Consideras que has cambiado la actitud contigo misma y con tu entorno (con tus compañeras de clase, con tu familia, en tu trabajo, etc.) a partir de tu experiencia en la escuela? ¿Por qué? Cuéntame</p>
<p>Variable Dependiente: Sororidad</p>	<p>1. Valoración recíproca</p>	<p>1. Reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades</p>	<p>¿Cuáles son tus habilidades y capacidades? ¿Cuáles son las habilidades y capacidades de las profesoras y/o compañeras de la escuela?</p> <p>¿Consideras que alguna de tus habilidades y capacidades fue reconocida gracias a tus profesoras y/o compañeras de la escuela? ¿Cuál?</p> <p>¿Consideras que hay un reconocimiento mutuo de las habilidades y capacidades entre tú y tus compañeras o entre tú y tus profesoras o entre las profesoras y tus compañeras o de profesora a profesora? Cuéntame alguna experiencia</p>

2. Apoyo mutuo	1. Existencia o no del apoyo mutuo	<p>¿Consideras que como equipo ustedes se apoyan?</p> <p>Si la respuesta es sí, ¿Cómo es ese apoyo?, ¿este sólo se da en la escuela o para temas relacionados a la escuela (ensayos, presentaciones, competencias, coreografías o trabajos de clase, etc) o también se da para otros ámbitos (personal, amoroso, académico, familiar, etc)?</p> <p>Si la respuesta es no: ¿por qué?</p>
3. Verse aliadas	1. Reconocerse como aliadas y no como rivales	¿Cómo es la relación que existe entre tú y tus compañeras? ¿Consideras que se ven como aliadas o como rivales?
4. Reconocer la vulnerabilidad	1. Reconocer que como mujeres nos ubicamos en una situación de desventaja en comparación con los hombres	<p>¿En algún momento han reflexionado entre alumnas y profesoras o entre alumnas acerca de su situación como mujeres en un país o sociedad como la nuestra? ¿A qué tipo de reflexión han llegado?</p> <p>¿Consideras que esta situación que has descrito corresponde a una situación de desventaja de ser mujer en comparación a los hombres? ¿Por qué?</p> <p>¿Con qué frecuencia se dan esas reflexiones en clase? ¿De qué manera se dan esas reflexiones?</p> <p>¿Qué tanto consideras que el pertenecer a una escuela de mujeres permite que se cuestione la forma en que las mujeres vivimos o somos tratadas en nuestro país? (el sistema de género)</p>
5. Empoderamiento	1. Manejo de la propia existencia	<p>¿Qué señales te demuestran que eres una persona que maneja su propia vida?</p> <p>¿Ha aportado la escuela en esa capacidad de manejo de tu propia vida o proceso de empoderamiento? ¿Han aportado las profesoras, tus compañeras y/o tus alumnas? ¿Por qué?</p>

		2. Adquisición de una conciencia crítica	<p>¿Alguna vez la escuela o las profesoras te han invitado a cuestionar lo que debería cambiar en tu vida o en tu entorno colectivo?</p> <p>Si la respuesta es sí, ¿qué es “eso” que te han invitado a que cuestiones y cuál es la alternativa de cambio que te han dado ?</p>
--	--	--	--

Preguntas finales:

1. ¿Cuál ha sido el mayor logro o cambio por el ha pasado tu proceso de empoderamiento a partir de estar en la escuela? ¿Ha habido alguna experiencia clave? Cuéntame de esa experiencia
2. ¿Qué de la danza aprendida desde el enfoque de la escuela has llevado a tu vida diaria (trabajo, estudios, relación de pareja, relaciones amicales, relaciones familiares, relación contigo misma, relación con personas desconocidas, cuando caminas por la calle, etc.)?
3. ¿Puedes afirmar que ves a tus compañeras más empoderadas a partir de su participación en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cambios has notado en ellas? ¿Ellas son conscientes de esos cambios?
4. ¿Qué es lo más incómodo/triste/molesto que has pasado en la escuela y a qué crees que se debió?
5. ¿Qué beneficios y debilidades hay de bailar sólo entre mujeres?
6. ¿Qué cosas crees que se pueden mejorar?

Anexo II

Guía de observación participante para las clases en La Escuela

Instrumento 1: Sobre la relación, interacción y comunicación entre alumnas, alumnas y profesoras y profesoras en las clases		
<p>Objetivo: Describir y analizar cada momento significativo en el que las alumnas y profesoras participan: antes de la clase; durante la clase, que contiene inicio (con saludo y calentamiento), nudo (con coreografía aprendida o por aprender) y desenlace (con feedback del entrenamiento y/o ensayo y despedida); y después de la clase. Se buscará encontrar la forma y contenido de la comunicación entre alumnas, entre profesoras y alumnas y entre profesoras, así como también los comportamientos e interacciones entre ellas. Asimismo, se constatará si durante la clase se utiliza alguna temática relacionada al empoderamiento, autoestima elevada, sororidad y género.</p>		
N° de sesión	Preguntas	Observación
<p>N° de Clase Nombre de la Clase Profesora Fecha</p>	<p>Inicio - Saludo y calentamiento: ¿cuánto dura la actividad?; ¿en el saludo se hace alguna referencia a cómo están las participantes?, si es así, ¿qué y cómo responden las participantes?, ¿lo hacen de forma espontánea o no?, ¿lo hacen todas o sólo algunas?; ¿es un calentamiento repetitivo o se propone un calentamiento distinto en cada sesión?; ¿hay en alguna referencia explícita a temas de género, empoderamiento de la mujer, sororidad o autoestima elevada?; ¿De qué temas conversan entre alumnas, entre profesoras y alumnas o entre profesoras? ¿Alguno de los temas tiene que ver con el empoderamiento, la autoestima elevada, la sororidad y el género?</p>	

	<p>Nudo - Coreografía aprendida o por aprender: ¿cuánto dura la actividad?; ¿cómo se encuentran/ubican las participantes en el espacio? ¿qué tanto se apropian de él? ¿qué tan cómodas se sienten en él?; ¿cómo se relacionan con los elementos del espacio, por ejemplo, el espejo?; ¿se observa una relación de camaradería entre ellas?; ¿cómo responde(n) las profesoras/alumnas cuando alguien tiene alguna duda? ¿se muestra una actitud de apoyo?; ¿hay en algún momento de la sesión alguna referencia explícita a temas de género, empoderamiento de la mujer, sororidad o autoestima elevada?</p>	
	<p>Desenlace - Feedback del entrenamiento y/o ensayo y despedida: ¿en qué consiste?; ¿hacen alguna referencia explícita a temas de género, empoderamiento de la mujer, sororidad o autoestima elevada como cierre de la clase y/o entrenamiento?</p>	